

AUSPICIA

Recenzovaný vědecký časopis pro oblast společenských a humanitních věd

Reviewed Scholarly Journal Dealing with Social Sciences

Рецензируемый научный журнал для общественных и гуманитарных наук



VYSOKÁ ŠKOLA EVROPSKÝCH A REGIONÁLNÍCH STUDIÍ
ČESKÉ BUDĚJOVICE

Ročník XIV, číslo 3-4

2017

AUSPICIA

Recenzovaný vědecký časopis pro otázky společenských a humanitních věd.

Založen v r. 2004.

Vydáván Vysokou školou evropských a regionálních studií, České Budějovice, Česká republika

AUSPICIA

A peer-reviewed scholarly journal for questions of the social sciences.

Founded in 2004.

Published by College of European and Regional Studies, České Budějovice, Czech Republic

Rada pro výzkum, vývoj a inovace jako odborný a poradní orgán vlády ČR zařadila recenzovaný vědecký časopis *Auspicia* pro rok 2015 mezi recenzované neimpaktované časopisy, které uvedla v oborech Národního referenčního rámce excelence (NRRE).

V r. 2016 byl recenzovaný vědecký časopis *Auspicia* zařazen do mezinárodní databáze ERIH PLUS.

Adresa redakce: Vysoká škola evropských a regionálních studií, z.ú., Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice, tel.: 00420 386 116 839, auspicia@vsers.eu, předmět: *Auspicia*, <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>. Vychází čtyřikrát ročně. Předplatné na rok: 400 Kč. Způsob placení: fakturou (na základě objednávky). Povoleno MK ČR pod ev. č. MK ČR E 14912. Září 2017. Časopis je financován VŠERS. **ISSN 1214-4967 (Print), ISSN 2464-7217 (Online)**

Editorial Office Address: Vysoká škola evropských a regionálních studií, z.ú., Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice, tel.: 00420 386 116 839, auspicia@vsers.eu, subject: *Auspicia*, <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>. It is published four times a year. The annual subscription fee is 16 €. Payment: by invoice (based on an order). It is approved by MK ČR under reg. Nr. MK ČR E 14912. September 2017. This journal is financed by VŠERS. **ISSN 1214-4967 (Print), ISSN 2464-7217 (Online)**

EDIČNÍ RADA VŠERS · EDITORIAL BOARD OF VŠERS

Předseda ediční rady · Chairman of the Editorial Board

doc. Ing. Oldřich **PEKÁREK**, CSc.

Členové · Members

doc. JUDr. PhDr. Jiří **BÍLÝ**, CSc.; Ing. Jiří **DUŠEK**, Ph.D.; RNDr. Růžena **FEREBAUEROVÁ**; PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.; doc. Ing. Marie **HESKOVÁ**, CSc.; PaedDr. Vladimír **KŘÍŽ**; prof. PhDr. Jan **RATAJ**, CSc.; PhDr. Lenka **ROZBOUDOVÁ**, Ph.D.; doc. Ing. Ladislav **SKOŘEPA**, Ph.D.; doc. JUDr. Roman **SVATOŠ**, Ph.D.

REDAKCE ČASOPISU AUSPICIA · EDITORIAL OFFICE OF JOURNAL AUSPICIA

Předsedkyně redakční rady · Chairman of the Editorial Board

doc. Ing. Marie **HESKOVÁ**, CSc.

Šéfredaktor · Editor-in-Chief

PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.

Výkonný redaktor · Managing Editor

PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.

Technická redaktorka · Technical Editor

Jana **PÍCHOVÁ**

Redaktoři anglických textů · English Language Editors

Mgr. Richard **ŘÍHA**

PhDr. Christopher Erwin **KOY**, M.A., Ph.D. (*USA*)

Redaktorka ruských textů · Russian Language Editor

Mgr. Jekatěrina **ANISIMKOVA** (*Russia*)

Redaktoři německých textů · German Language Editors

PhDr. Jan **GREGOR**, Ph.D.

Lucie **DREHER**, M.A. (*Germany*)

Členové mezinárodní redakční rady (21) · Members of the International Editorial Board (21)

Ing. Jiří **ALINA**, Ph.D. (*Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR*)

Ing. Monika **BLIŠŤANOVÁ**, Ph.D. (*Vysoká škola bezpečnostného manažérstva, Košice, Slovensko*)

Mgr. Zdeněk **CAHA**, Ph.D., MBA (*Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, ČR*)

Ing. Jiří **DUŠEK**, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

Ing. Roman **FIALA**, Ph.D. (*Vysoká škola polytechnická, Jihlava, ČR*)

doc. Ing. Aleš **HES**, CSc. (*Česká zemědělská univerzita, Praha, ČR*)

doc. MUDr. Lenka **HODAČOVÁ**, Ph.D. (*Univerzita Karlova, Hradec Králové, ČR*)

plk. Mgr. Štěpán **KAVAN**, Ph.D. (*Hasičský záchranný sbor Jihočeského kraje, České Budějovice, ČR*)

prof. PhDr. Ján **KOPER**, Ph.D. (*Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko*)

Dr. Dmitrij Jevgenjevič **MOSKVIN**, Ph.D. (*Jekatěrinburgskaja akademija sovremennogo iskusstva, Jekatěrinburg, Rossija*)

doc. Ing. Aleksandr Efim **OLARU**, Ph.D. (*Moldavská technická univerzita, Kišiněv, Moldávie*)

doc. Ing. Oldřich **PEKÁREK**, CSc. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

prof. Andrij Borisovič **POČTOVJUK**, Ph.D. (*Kremenčugskij nacionalnyj universitet imeni Michaila Ostrogradskogo, Kremenčug, Ukrajina*)

doc. JUDr. Roman **SVATOŠ**, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

PhDr. Ing. et Mgr. Jan **SVOBODA**, M.A., Ph.D. (*Filosofický ústav AV, Praha, ČR*)

prof. PhDr. Miroslava **SZARKOVÁ**, CSc. (*Ekonomická univerzita, Bratislava, Slovensko*)

prof. Mgr. Peter **ŠTARCHOŇ**, Ph.D. (*Univerzita Komenského, Bratislava, Slovensko*)

doc. Ing. Anna **VAŇOVÁ**, Ph.D. (*Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko*)

doc. PhDr. Lukáš **VALEŠ**, Ph.D. (*Vysoká škola evropských a regionálních studií, České Budějovice, ČR*)

PhDr. Jozef **VLČEJ**, Ph.D. (*Ústav politických vied, Stredoeurópska vysoká škola, Skalica, Slovensko*)

prof. Dr. Vasilij Mironovič **ZAPLATINSKIJ** (*Akademija bezopasnosti i osnov zdorovja, Kijev, Ukrajina*)

OBSAH

MONOTEMATICKÉ LINGVISTICKÉ ČÍSLO

JAZYKY V INTERAKCI – KOMPARATIVNÍ LINGVISTICKÉ STUDIE

SROVNÁVÁNÍ LIDOVÉ SLOVESNOSTI JAKO PROSTŘEDEK ROZVÍJENÍ INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE.....	8
<i>Lenka ROZBOUDOVA</i>	
INTENZIFIKACE PROCESU VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ U STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL.....	21
<i>Zhanna KOVALIV – Oleksandr KUSHCH – Jan GREGOR</i>	
PORUŠOVÁNÍ JAZYKOVÉ NORMY PRO UTVÁŘENÍ PSYCHOLOGICKÉHO PORTRÉTU POSTAVY: PŘEKLADATELSKÉ HLEDISKO.....	33
<i>Iryna ANURINA – Jan GREGOR</i>	
NĚKTERÉ RUSKÉ EKVIVALENTY K PRVKŮM ČESKÉ FORTIFIKAČNÍ TERMINOLOGIE A FREKVENTOVANÝM HISTORISMŮM (NA MATERIÁLU PUBLIKACÍ Z OBLASTI CESTOVNÍHO RUCHU).....	40
<i>Andrej ARTEMOV</i>	
FUNGOVÁNÍ PŘEJATÉHO LEXÉMU "PR/ПІАП" V SOUČASNÉ RUŠTINĚ.....	55
<i>Jindřiška KAPITÁNOVÁ</i>	
RUSKO-ČESKÁ SUBSTANTIVNÍ MEZIJAZYKOVÁ HOMONYMA V EKONOMICKO-PRÁVNÍM JAZYCE.....	69
<i>Marta VÁGNEROVÁ</i>	
ČÍSLOVKY JAKO FRAZEOLOGICKÉ KOMPONENTY V NĚMČINĚ A ČEŠTINĚ NA PŘÍKLADU ČÍSLOVKY DESET.....	79
<i>Jana HOFMANNOVÁ</i>	
SOUČASNÝ INTERAKTIVNÍ KONTAKT JAZYKA NOVIN. MORFOSYNTAKTICKÉ ASPEKTY A CIZOJAZYČNÉ LEXIKUM V RÁMCI TEXTOVÉ JEDNOTKY „TITULEK“ NA PŘÍKLADU ČASOPISU SPIEGEL ONLINE.....	95
<i>Magdalena MALECHOVÁ</i>	
ČÁRKA JAKO INTERPUNKČNÍ ZNAMÉNKO V PÍSEMNÝCH MATURITNÍCH PRACÍCH Z ANGLIČTINY ČESKÝCH STUDENTŮ.....	109
<i>Věra SLÁDKOVÁ – Lee MACKENZIE</i>	
RECENZNÍ ŘÍZENÍ PRO Č. 3-4/2017.....	143
INFORMACE O ČASOPISU.....	144

CONTENTS

MONOTHEMATIC LINGUISTIC ISSUE

LANGUAGES IN INTERACTION – COMPARATIVE LINGUISTIC STUDIES

COMPARISON OF NATIONAL FOLK LITERATURE AS MEANS OF FORMATION INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	8
<i>Lenka ROZBOUDOVÁ</i>	
INTENSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS.....	21
<i>Zhanna KOVALIV – Oleksandr KUSHCH – Jan GREGOR</i>	
VIOLATION OF LANGUAGE NORM FOR CREATING PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF CHARACTER: TRANSLATION POINT OF VIEW.....	33
<i>Iryna ANURINA – Jan GREGOR</i>	
RUSSIAN EQUIVALENTS OF SOME TERMS OF CZECH FORTIFICATION TERMINOLOGY AND FREQUENT HISTORISMS (BASED ON TOURISM PUBLICATIONS).....	40
<i>Andrej ARTEMOV</i>	
FUNCTIONING OF BORROWED LEXEME “PR/ПИАР” IN CONTEMPORARY RUSSIAN.....	55
<i>Jindřiška KAPITÁNOVÁ</i>	
RUSSIAN-CZECH SUBSTANTIVE INTERLINGUAL HOMONYMS IN ECONOMIC-LEGAL LEXICON.....	69
<i>Marta VÁGNEROVÁ</i>	
NUMERALS AS PHRASEOLOGICAL COMPONENTS IN GERMAN AND CZECH USING EXAMPLE OF NUMERAL TEN.....	79
<i>Jana HOFMANNOVÁ</i>	
INTERACTION IN CURRENT NEWSPAPER LANGUAGE. MORPHOSYNTACTIC ASPECTS AND FOREIGN LANGUAGE LEXIS IN HEADLINES ILLUSTRATED BY EXAMPLE OF ONLINE SPIEGEL MAGAZINE.....	95
<i>Magdalena MALECHOVÁ</i>	
COMMA AS PUNCTUATION DEVICE IN CZECH SECONDARY SCHOOL STUDENTS’ ENGLISH ESSAYS.....	109
<i>Věra SLÁDKOVÁ – Lee MACKENZIE</i>	
REVIEWING PROCESS FOR No 3-4/2017.....	143
INFORMATION ON JOURNAL.....	145

СОДЕРЖАНИЕ

МОНОТЕМАТИЧЕСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ НОМЕР ЯЗЫКИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ – КОМПАРАТИВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

СОПОСТАВЛЕНИЕ НАРОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	8
<i>Lenka ROZBOUDOVÁ</i>	
ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	21
<i>Zhanna KOVALIV – Oleksandr KUSHCH – Jan GREGOR</i>	
НАРУШЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЖА: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	33
<i>Iryna ANURINA – Jan GREGOR</i>	
НЕКОТОРЫЕ РУССКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ ЭЛЕМЕНТОВ ЧЕШСКОЙ ФОРТИФИКАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ЧАСТОТНЫХ ИСТОРИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ ИЗ ОБЛАСТИ ТУРИЗМА).....	40
<i>Andrej ARTEMOV</i>	
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСЕМЫ «PR/ПИАР» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	55
<i>Jindřiška KAPITÁNOVÁ</i>	
РУССКО-ЧЕШСКИЕ СУБСТАНТИВНЫЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ В ЭКОНОМИКО-ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ.....	69
<i>Marta VÁGNEROVÁ</i>	
ИМЕНА ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ КАК КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НЕМЕЦКОГО И ЧЕШСКОГО ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ ЧИСЛИТЕЛЬНОГО «ДЕСЯТЬ»).....	79
<i>Jana HOFMANNOVÁ</i>	
СОВРЕМЕННЫЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ КОНТАКТ ЯЗЫКА ГАЗЕТ. МОРФОСИНТАКСИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ИНОСТРАННАЯ ЛЕКСИКА В РАМКАХ ТЕКСТОВОЙ ЕДИНИЦЫ «ЗАГОЛОВОК» (НА ПРИМЕРЕ ОНЛАЙН-ЖУРНАЛА «ШПИГЕЛЬ»).....	95
<i>Magdalena MALECHOVÁ</i>	
ЗАПЯТАЯ КАК ЗНАК ПУНКТУАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПИСЬМЕННЫХ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ РАБОТАХ НА АТТЕСТАТ ЗРЕЛОСТИ ЧЕШСКИХ УЧЕНИКОВ.....	109
<i>Věra SLÁDKOVÁ – Lee MACKENZIE</i>	
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ ДЛЯ № 3-4/2017.....	143
ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ.....	146

MONOTEMATICKÉ LINGVISTICKÉ ČÍSLO

JAZYKY V INTERAKCI – KOMPARATIVNÍ LINGVISTICKÉ STUDIE

.....

СОПОСТАВЛЕНИЕ НАРОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Comparison of National Folk Literature as Means of Formation Intercultural Communicative Competence

Lenka ROZBOUDOVÁ

Praha, Czech Republic

РЕЗЮМЕ: Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является одним из самых важных лингводидактических вопросов современного языкового образования во всей Европе или даже во всём мире. Хотя это требование очень сильно, его практическая реализация на занятиях по РКИ в чешской образовательной среде не всегда соответствует степени его теоретической разработки в педагогических документах или научной литературе. В этой статье покажем возможности использования сопоставления народной словесности при формировании МКК при обучении РКИ.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция – народная словесность – педагогические документы – обучение РКИ – учитель РКИ

ABSTRACT: Formation of intercultural communicative competence is one of the most important linguodidactic issues of modern language education in the whole of Europe or even all over the world. Although this requirement is very strong, its practical implementation in lessons of Russian as a foreign language in the Czech educational environment does not always correspond to the degree of theoretical development in pedagogical documents or scientific literature. In this article, we show the possibilities of using comparison of Czech and Russian folk literature in the formation of the intercultural communicative competence in teaching Russian language.

Key words: intercultural communicative competence – folk literature – pedagogical documents – teaching Russian as a foreign language – Russian teacher

ВВЕДЕНИЕ

Межкультурная коммуникативная компетенция (далее МКК) является в настоящее время главной целью языкового образования, о чём свидетельствуют не только ключевые национальные и даже транснациональные педагогические документы (например «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение,

обучение, оценка» [1] или разные национальные Государственные образовательные стандарты), но и конкретная обработка данной проблематики в учебниках иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного.

МКК понимаем как способность эффективно и соответственно общаться с людьми из другой языковой и культурной среды [2, с. 458], причём с ней связаны знания о чужой культуре, системе её ценностей и традициях [3, с. 71]. МКК формируется постепенно в тесной связи с формированием языковых умений учащегося. Из этого вытекает, что конечная, целевая уровень овладения МКК зависит в значительной степени с уровнем владения иностранным языком, но роль играют также разные факторы, связанные с жизненным опытом учащегося, так как МКК включает в себя, кроме коммуникативной компетенции на иностранном языке, следующие размеры: сознание, отношения, знания и умения (см. модели МКК) [4, с. 66–92].

Средств и подходов для достижения этой цели обучения русскому языку существует, конечно, несколько, и рассмотреть все в рамках одной статьи невозможно, поэтому проанализируем лишь одну возможность развития МКК, а именно её формирование на основе народной словесности. В конце статьи также обсудим необходимые требования к преподавателям РКИ для успешной работы над МКК учащихся посредством народной словесности.

МЕТОДИКА И ЦЕЛЬ

Целью этой статьи является привести результаты нами проведённого анализа возможного применения выбранных форм народной словесности, подходящих для формирования МКК на занятиях по РКИ в чешской образовательной среде, а именно жанров народной поэзии – песен, пословиц и поговорок и примет. Базой для этого анализа послужили основные педагогические документы и учебники РКИ для чешских учащихся. При отборе материала была учтена близкородственность русского и чешского языков и с ними связанной культуры, которая проявляется именно в формах народной словесности очень сильно. Методическими приёмами послужили, прежде всего, качественный анализ педагогических документов и сопоставительный анализ языковых явлений.

НАРОДНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ И МКК

Как мы уже привели выше, МКК является ключевой целью современного языкового образования не только в Чехии. Овладение коммуникативной компетенцией является уже почти полвека необходимой, бесспорной практической целью обучения иностранным языкам, но в последнее время в связи с процессом интенсивной глобализации присоединяется ещё её межкультурный характер. Этот факт отражается и во всех ключевых педагогических документах, которые обязательны для обучения языкам в чешской среде. Речь идёт, прежде всего, о «Общевропейских компетенциях владения иностранным языком» на европейском уровне и государственных образовательных стандартах, «Общая образовательная программа» (в чешской версии «Rámcový vzdělávací program», далее ООП, на национальном уровне.

Более подробным анализом некоторых аспектов проблематики МКК в педагогических документах с точки зрения обучения РКИ мы уже занимались также в других наших публикациях, см. например Havelková 2013 [5], 2014 [6], Rozboudová 2015 [7] и др.; в более общем смысле занимаются проблематикой МКК при обучении иностранным языкам в чешской среде также другие специалисты, см. например Kostková, 2012 [4] и др.; поэтому в этой статье приведём только главные выводы, касающиеся народной словесности в обучении РКИ.

«Общевропейские компетенции владения иностранным языком» понимают культуру как неотъемлемую часть языка, из чего вытекает также требование к единству одновременного обучения иностранному языку и культуре. Обучение языку понимается как средство формирования способности учащихся к взаимному бесконфликтному диалогу между людьми из разных культур, причём обучение иностранному языку понимается как средство познания не только с ним связанной культуры, но и своей родной, так как при этом процессе происходит сознательное или (и намного чаще) бессознательное сопоставление «своего» и «чужого» (ближе о процессе восприятия и понимания культурных феноменов см. например Алефиренко 2014 [8, с. 120–123]). *«Язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры»* [1, с. 5].

Из этого главного требования вытекают уже конкретные желаемые компетенции, прежде всего социолингвистическая компетенция как составная часть коммуникативной компетенции [1, с. 118–121] или также более общие компетенции, к которым принадлежат различные декларативные знания, навыки и умения

социокультурного или даже межкультурного характера [1, с. 103–106]. На этом месте стоит подчеркнуть, что этот документ упоминает значение народной мудрости, с которой следует знакомить учащихся. Речь идёт конкретно о пословицах, идиомах, крылатых выражениях, поверьях, приметах, выражениях отношения или о выражениях оценки. *«Во всех языках есть выражения, обобщающие многовековой опыт народа и являющиеся важной составляющей его культуры. Они часто используются или обыгрываются в речи (например, в газетных заголовках). Такие выражения являются важным языковым компонентом социокультурной компетенции.»* [1, с. 119]. Именно на основе этого требования был разработан наш подход к данной проблематике.

В народных государственных педагогических документах, ООП, отражаются требования общеевропейской языковой политики. Русский язык как иностранный принадлежит по этому документу к образовательной области «Язык и языковая коммуникация» в раздел «Следующий иностранный язык», т. е. второй или третий иностранный после английского языка. Этот документ для разных уровней относится к МКК скорее в более широком смысле, в качестве основных целей, из которых вытекают также некоторые общие требования к обучению языкам, например, ООП для начального образования приводит, что *«обучение иностранному языку позволяет знакомиться с различиями быта и культурных традиций в других странах»* [9, с. 12, перевод ЛР], учащиеся должны знакомиться с правилами повседневной коммуникации, историей, традициями и бытом народа, говорящего на данном иностранном языке, но более конкретных требований или призывов к использованию народной словесности в документе нет.

Дальше нас также интересовало, как реализуется обучение МКК в учебно-методических комплексах РКИ для чешских учащихся, и прежде всего использован ли для этого также материал народной словесности. Поэтому мы провели анализ четырёх в Чехии самых употребляемых УМК для обучения РКИ в чешских девятилетних начальных и средних школах, «Поехали!», «Классные друзья», «Радуга по-новому» и «Класс!» На основе нами проведённого анализа мы пришли к выводу, что во всех УМК презентуется культурологический материал, но в каждом УМК в разном объёме, характере и качестве и с разными целями его применения. Чаще всего приводится, можно сказать, классическая страноведческая информация о разных фактах, связанных с российской действительностью, например о российских городах, истории России, национальной кухне, национальных праздниках. Можно утверждать, что формы народной словесности используются только редко и только в качестве

иллюстративного материала для пассивного восприятия учащимися; практически нигде не встречаемся с вызовом к их активному овладению. Из фольклорных жанров используются чаще всего скороговорки, которые служат почти исключительно для тренировки произношения или чтения.

На наш взгляд лучшую обработку культурологического материала, в том числе и народной словесности, приносит УМК «Поехали!», который русскую культуру показывает очень наглядно на основе различных коммуникативных ситуаций при помощи разнообразного культурологического материала. Из жанров народной словесности используются не только скороговорки, но и пословицы, поговорки, загадки, считалки, приметы и др. Подробные результаты нами проведённого качественно-количественного анализа рассматриваются в наших других публикациях [10, 11]).

ЖАНРЫ НАРОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ, ПОДХОДЯЩИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ЧЕШСКОЙ АУДИТОРИИ

На основе нами проведённых анализов различных педагогических документов и в них указанных требований к обучению РКИ мы попробовали систематизировать жанры русской народной словесности, которые имеют потенциал стать функционирующей составной частью формирования МКК на занятиях по РКИ в чешской образовательной среде.

В начале необходимо привести три исходные основы нашего исследования. Во-первых, наше исследование направлено на сопоставление народной словесности, конкретно чешской и русской культур, так как близкородственность обоих языков и их культур нам кажется ключевым принципом и представляет для нас основную предпосылку работы на занятиях. Следующим важным, с сопоставлением связанным, моментом является также факт, что *«культура этноцентрична. Этноцентризм культуры заключается в общей тенденции людей рассматривать и оценивать другую культуру с позиции собственной. В этом смысле культуру можно считать призмой, через которую человек понимает окружающий мир и поведение людей»* [12, с. 73], т. е. в наших размышлениях о данной проблематике мы всегда стараемся, чтобы учащийся стремился по возможности объективно понять и оценить не только культуру изучаемого языка, но и свою собственную, поэтому сопоставление конкретных культурно-насыщенных текстов, в том числе и текстов народной словесности, мы считаем одним из эффективных приёмов формирования МКК. На этом месте

необходимо ещё дополнить, что культурно-насыщенными текстами, которыми следует заниматься на занятиях, понимаются не только все жанры вербальной словесности и литературы, включая их различные паралингвистические и экстралингвистические черты, но и разные произведения искусства, которые выражают национальные особенности своим специфическим языком.

Во-вторых, тексты народной словесности не были выбраны случайно, так как многие из них можно считать текстами прецедентными, которые в своей культуре сами по себе несут общий культурный характер, они *«обнаруживаются в межпоколенной передаче и носят сверхличностный характер. Их признаки: постоянная возобновляемость, значимость в познавательном и эмоциональном отношениях, способность быть узнанными по одному или нескольким ключевым знакам (словам, изображениям, звукам и т. п.)»* [13, с. 219]. (Ближе о концепции прецедентных текстов см. Караулов 1987 [14].) Значит, народная словесность социальна, она в значительной степени отражает ассоциативное мышление данной языковой общности, которое влияет на способность человека объективно воспринимать и понимать чужую культуру и вследствие этого адекватно вести себя в межкультурной ситуации (см. этнопсихоллингвистические работы, например [15]).

В-третьих, обучение русской культуре никогда не реализуется без одновременно протекающей тренировки языковых средств или речевых умений, т. е. на основе культурологического материала отрабатываются разные языковые средства и тренируются речевые умения, так как *«без языка нет коммуникации и без знания иностранного языка нельзя осуществлять межкультурную коммуникацию»* [16, с. 107, перевод ЛР].

Жанры народной словесности можно классифицировать по разным аспектам, см. Vrabcová – Stanovský 1954 [17], Аникин 1957 [18], Аничков 2002 [19], Зуева 2002 [20], Богатырев 2007 [21] и др., для нашего анализа мы использовали классификацию Б. Бенеша [22], который разделяет народную словесность на две основные группы: народную прозу и народную поэзию. Более подробно мы рассматривали лишь народную поэзию, к которой принадлежат народные песни, частушки, пословицы, поговорки, приметы, заговоры, загадки и детский фольклор (считалки, игровые припевы, прибаутки, скороговорки и многие др.)

Уже в самом начале следует отметить, что в принципе применение всех жанров народной поэзии имеет на занятиях по РКИ с самого начального уровня своё место, хотя их целевое использование может отличаться. С другой стороны необходимо также

сказать, что народная словесность никогда не должна стать материалом, предназначенным для активного овладения, она должна только служить интересным, культурно насыщенным материалом для закрепления языковых средств и формирования речевых умений с дополнительной культурологической ценностью, о котором можно с учащимися вести дискуссию, и который может на занятиях служить также для развлечения, для которого он, в конце концов, возник. Ниже подробнее рассмотрим отдельные жанры.

Первой областью народной поэзии, которую рассмотрим, являются народные песни и частушки, которые до сих пор считает русский народ живой составной частью своей жизни. *«Высшее и главное значение нашей песни заключается прежде всего в том, что она одна только вместе со всеми славянскими сёстрами живёт и доселе растёт в народе, тогда как песни других европейских народов более или менее стали для этих народов предметом археологического любопытства и изучения».* [23, с. 371] Эти в русской культуре широко распространённые формы народной поэзии, которые представляют собой одно поэтически-музыкальное целое, скрывают для обучения РКИ большой потенциал, так как само значение народной песни в русской и чешской культурах можно считать идентичным; песня была всегда для русского и чешского человека неотъемлемой частью его жизни, они или сопровождали различные повседневные деятельности человека, или служили для его развлечения, поэтому в них скрыты в народе в течение веков сохранившиеся культурные принципы и ценности. Так как музыкальных параллелей между русской и чешской культурами существует много (см. «Zpřevník ruských písní» [24]), можно сопоставлять не только их языковую форму, содержание и художественную интерпретацию, но и высший, иногда даже скрытый смысл песни.

Но применение народных песен на занятиях по РКИ имеет не только культурный характер, но и огромный потенциал для тренировки языковых средств, прежде всего произношения, так как народные песни обладают большой ритмичностью. Именно ритмику народных песен можно использовать при отработке отдельных фонетических явлений сегментного и, прежде всего, супrasegmentного уровней, потому что обращаясь внимание на ритмику и содержание песни, учащийся бессознательно, т. е. более эффективно, закрепляет принципы русского произношения на уровне перцепции и продукции. *«Работая с художественным текстом в форме стихов и песен, учащиеся могут развивать свою фонетическую грамотность. Особенно при пении песен расслабляется напряжение мускулов артикуляционного*

аппарата, многие звуки становятся дольше засчёт мелодики, что положительно влияет на закрепление соответствующего способа артикуляции.» [25, с. 164] Для ещё более интенсивного бессознательного закрепления можно пользоваться также пляской, которая многим народным песням присуща. На этом месте следует заметить, что в народных песнях, одинаково как и в других формах поэзии, иногда нарушается норма произношения некоторых слов в связи с сохранением ритма, который для самого функционирования песни ключевой, но это препятствие не может представлять собой никакой трудности для квалифицированного преподавателя.

Народные песни могут, конечно, служить также для презентации или повторения определённых лексических или грамматических средств, связанных с темой песни, но на основе нами проведённого анализа УМК мы пришли к выводу, что народные песни чаще всего используются скорее в качестве развлечения и отдыха учащихся, причём этот факт нельзя считать ошибочным, так как этот способ применения полностью соответствует первоначальной цели их существования в культуре. Всё выше указанное можно сказать также о частушках, которые представляют собой своеобразный феномен русской культуры.

Пословицы и поговорки – *«это народное изречение, в котором выражается не мнение отдельных лиц, но массовая народная оценка, народный ум, с пословицей согласны тысячи и десятки тысяч людей, ... пословица стала крылатой потому, что в ней есть нечто такое, что позволяет многим признать её своей»* [18, с. 9]. Именно эти характеристические черты привлекают интерес учащихся к пословицам и поговоркам, хотя формальная сторона и значение этих фразеологизированных единиц очень сложны и часто учащемуся с первого взгляда не понятны. *«В ходе культурной интерпретации семантика слов-компонентов и всего фразеологизма в целом, обоснованная культурной значимостью называемых в нём реалий и их знаковых заместителей в тематических кодах культуры, дополняет языковое значение фразеологизма, объясняет его особую функцию как знака культуры. Однако интерпретация фразеологизмов в кодах культуры происходит на слабо рефлекслируемом или бессознательном уровне.»* [26, с. 176] Явно, что работа над пословицами и поговорками любого иностранного языка очень сложна, но именно в нашем случае, т. е. при обучении русскому языку в чешской среде, можно использовать близкородственность обоих языков и культур, так как в русском и чешском языках существует большое количество аналогичных пословиц и поговорок, частично или даже полностью эквивалентных (об этом подробнее см. [27]).

Несомненно интересно заниматься на занятиях также совсем по форме отличающимися пословицами и поговорками, значение которых в обеих культурах эквивалентно, так как они ещё ярче демонстрируют языковую картину мира своего народа, но в связи с уровнем владения учащихся в чешской образовательной среде, т. е. обычно до уровня B1, и одновременно интегративным подходом к использованию любого учебного материала, мы предпочитаем именно схожие или только немного по форме отличающиеся пословицы и поговорки, чтобы преподаватели могли данный языковой материал использовать также для формирования чисто языковых умений, не задерживаясь на обстоятельном анализе его содержания.

С учащимися можно не только обсуждать нравственное и поучительное содержание пословиц и поговорок, но можно сопоставлять также отдельные компоненты данных фразеологизмов с целью искать их культурное обоснование. Приведём несколько таких примеров полностью эквивалентных пословиц, на основе которых можно демонстрировать именно родственность обоих языков, и частично эквивалентных пословиц, при сопоставлении которых можно показывать яркую языковую образность данных выражений и языковую картину мира данной языковой общности. *Собака, которая лает, не укусит. – Pes, který štěká, nekouše. // Дарёному коню в зубы не смотрят. – Darovanému koni na zuby nekoukej. // Одна ласточка весны не делает. – Jedna vlaštovka jaro nedělá. // С волками жить – по-волчьи выть. – Kdo chce s vlky žít, musí s nimi výt. // Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. – Bez práce nejsou koláče.*

Подобным способом можно работать также с народными приметами, так как они прямо отражают действительность жизни народа (например в хозяйственных или суеверных приметах) или жизненные условия народа (например в метеорологических или фенологических приметах), хотя само понятие слова «примета» в русском и чешском языках отличается, в русской культуре оно понимается в более широком смысле как предсказание какого-либо действия или результата, в чешской культуре оно скорее связано с прогнозом погоды или будущего урожая. Сопоставлением народных примет и конкретными способами их применения на занятиях по РКИ мы уже более подробно занимались в других наших публикациях, например Havelková 2007 [28], 2011 [29] и др. Необходимо отметить, что, подобно как у пословиц и поговорок, можно использовать близкородственность обоих языков и их культур и из неё вытекающую эквивалентность народных примет; наоборот на ярких различиях можно показывать, прежде всего, географические свойства обеих территорий. Примеры подходящих

для обучения народных примет: *Собаки едят траву – к дождю. – Žere-li pes trávu, bude pršet. // Ласточки летают низко – к дождю. – Létají-li vlaštovky nízko, bude pršet. // Анна припасаает утпенники. – Svatá Anna – chladna z rána. // Если первый день Пасхи дождлив, так весна дождлива будет. – Déšť na Neděli velikonoční znamená všechny deštivé neděle až do Letnic. // На Рождество снег – к урожайному году. – Jezdí-li se o Vánocích na saních, hodně obilí bude na polích.*

И пословицы и поговорки, и народные приметы можно использовать также для тренировки лексических или грамматических средств. На их основе можно, например, систематизировать словарный запас по определённым темам слов, которые выступают членами-компонентами этих фразеологизмов, например тематические поля погода, природа, животные, черты характера, части человеческого тела и т. д. На материале примет можно отрабатывать, например, склонение имён существительных, прежде всего в дательном падеже, который форме примет свойствен, или можно тренировать категорию сослагательного наклонения, которое в формулировке примет скрыто.

Детский фольклор включает в себя широкий репертуар различных фольклорных жанров, создаваемых взрослыми для детей или детьми самими. Детский фольклор с точки зрения его возможного использования мы уже рассмотрели в нашей главе монографии «Волшебный свет детской литературы: детское чтение в контексте мировой культуры» [11].

Конечно, вышеприведённые возможности использования выбранных форм народной словесности нельзя считать исчерпывающими и всегда работа над народной словесностью будет зависеть в значительной степени от требований, желаний и интересов учащихся, креативности самого преподавателя или целей обучения.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РКИ И ЕГО МКК

Из вышеприведённого явно, что формирование МКК представляет собой сложный процесс, который требует глубокие знания языка и культуры самого преподавателя, т. е. работа над культурологическим материалом на занятиях по любому иностранному языку требует по МКК хорошо подготовленного и опытного преподавателя, чтобы презентация и объяснение культурных феноменов не стали схематичными или даже не укрепляли стереотипные представления, которые часто бытуют в родной культуре о культуре другой. Преподаватель должен быть знаком со всеми возможными трудностями, которые могут возникать в межкультурно

направленном обучении иностранному языку, должен прогнозировать их и по возможности их также минимизировать.

На наш взгляд можно согласиться с утверждением С. Г. Тер-Минасовой, что *«языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках»* [30, с. 28]. Это требование кажется абсолютно естественным и несомненным, но его практическое осуществление уже не так просто, прежде всего при обучении иностранному языку вне его языковой среды, т. е. также например при обучении русскому языку в Чехии. Хотя в настоящее время существует много виртуальных возможностей контакта с российской языковой и культурной средой и многие школы или даже целые города вступили в интенсивные партнёрские связи, обеспечить постоянный контакт всех преподавателей с языком и культурой современной России нереально. В этот момент играет свою роль, во-первых, убеждение каждого преподавателя в необходимости пожизненного образования, которое он должен приобрести уже в рамках своей вузовской подготовки; и во-вторых, система повышения квалификации преподавателей. Стоит также заметить, что это касается не только преподавателей-носителей чешского языка, но и русского языка, так как *«носители языка, преподающие свой родной язык как иностранный и не знающие родного языка учащихся, не видят ни этих скрытых свойств, ни этих скрытых трудностей»* [30, с. 36]

Именно при работе над жанрами русской народной словесности в чешской аудитории преподавателям нужна тщательная межкультурная подготовка, так как многие феномены народной словесности могут с первого взгляда казаться идентичными, но они на самом деле несут в своей культуре совсем разные коннотации (см. например результаты анализа восприятия русских народных сказок в чешской культурной среде [31]).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование МКК стало в последнее время даже феноменом теории и практики обучения иностранным языкам, причём можно сказать, что на теоретическом уровне уже были разработаны и обсуждены многие концепты МКК, но практических советов или конкретных приёмов, как формировать МКК, на что обращать внимание, что в таком обучении оценивать и т. д., пока не хватает или их очень мало. По этой причине мы стремились показать некоторые возможности использования форм народной словесности при обучении РКИ в чешской аудитории, причём мы обратили

внимание лишь на некоторые формы народной поэзии.

Дальше было бы, конечно, полезно рассмотреть возможности применения остальных форм народной словесности, а сосредоточиться также на исследование личности самого преподавателя и его роли при формировании МКК учащихся, ведь именно преподаватель представляет собой ключевой элемент этого процесса.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. (2003): *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка*. (CERF, русская версия). Москва: Московский государственный лингвистический университет.
2. FANTINI, A. E. (2009): Assessing intercultural competence: issues and tools. In: D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence*. USA: Sage Publications, Inc., с. 456–476.
3. BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
4. KOSTKOVÁ, K. (2012): *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: MUNIPress.
5. HAVELKOVÁ, L. (2013): Útvary lidové slovesnosti ve výuce cizího jazyka se zaměřením na ruštinu. *Didaktické studie*, 5 (1), с. 65–75.
6. HAVELKOVÁ, L. (2014): Применение жанров устной народной словесности на уроках РКИ. In: E. Malenová, O. Ushakova (eds.) *Актуальные проблемы обучения русскому языку IX*. Brno: Masarykova univerzita, с. 47–51.
7. ROZBOUDOVÁ, L. (2015): Lidová slovesnost v učebnicích ruského jazyka pro základní a střední školy. In: *Dialog kultur VIII*. Hradec Králové: Gaudeamus, с. 392–396.
8. АЛЕФИРЕНКО, Н. Ф. (2014): *Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка*. Москва: Флинта.
9. (2007): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
10. ROZBOUDOVÁ, L. (2017): Сопоставление культуры родного и иностранного языков – один из основных принципов обучения русскому языку в чешской среде. In: *Коллектив авторов. Сопоставительное изучение и преподавание русского языка как иностранного: лингвистический, литературоведческий и лингводидактический аспекты*. Москва: МГОУ. (в печати)
11. ROZBOUDOVÁ, L. (2018): Детские фольклорные тексты в обучении РКИ. In: *Волшебный свет детской литературы: детское чтение в контексте мировой культуры*. Praha: UK, Pedagogická fakulta. (в печати)
12. БОЛДЫРЕВ, В. Е. (2009): *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва: Русский язык. Курсы.
13. ЗИНЧЕНКО, В. Г. – ЗУСМАН, В. Г. – КИРНОЗЕ, З. И. (2008): *Межкультурная коммуникация: от системного подхода к синергетической парадигме*. Москва: Флинта.
14. КАРАУЛОВ, Ю. Н. (1987): *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.
15. СОРОКИН, Ю. А. (1988): *Этнопсихолингвистика*. Москва: Наука.
16. PRŮCHA, J. (2010): *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
17. VRABCOVÁ, E. – STANOVSKÝ, V. (1954): *O ruské a sovětské lidové slovesnosti*. Praha: Orbis.
18. АНИКИН, В. П. (1957): *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР.

19. АНИЧКОВ, Е. В. (2002): Что такое народная словесность? In: *Народная словесность*. Москва: Карт+.
20. ЗУЕВА, Т. В. (2002): *Русский фольклор: словарь-справочник*. Москва: Просвещение.
21. БОГАТЫРЕВ, П. Г. (2007): *Народная культура славян*. Москва: ОГИ.
22. BENEŠ, V. (1990): *Česká lidová slovesnost*. Praha: Odeon.
23. ГРИГОРЬЕВ, Ап. (2007): Русские народные песни с их поэтической и музыкальной сторон. In: *Русский фольклор*. Москва: Художественная литература.
24. KLAPKA, J. – EIBENOVÁ, K. (2014): *Zpěvník ruských písní*. Úvaly: Albra.
25. KONEČNÝ, J. (2014): Kognitivní přístup k utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. *Didaktické studie*, 6 (1), с. 156–168.
26. КОВШОВА, М. Л. (2013): *Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ».
27. STĚPANOVA, L. (2004): *Česká a ruská frazeologie: diachronní aspekty*. Olomouc: Univerzita Palackého.
28. HAVELKOVÁ, L. (2007): Русские и чешские народные приметы (сравнение примет двух по происхождению родственных культур и их значение при обучении иностранным языкам). *Caudernos de Rusística Española*, 3, с. 125–130.
29. HAVELKOVÁ, L. (2011): Sémantická hlediska českých, ruských a německých pranostik ve srovnání. *Didaktické studie*, 3 (1), с. 27–33.
30. ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. (2008): *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово.
31. KUDRJAVCEVA MALENOVÁ, E. (2017): *Литературная сказка в индивидуальном стиле Геннадия Цыферова в контексте чешской рецепции русской литературы для детей и молодежи во второй половине XX века*. Brno: Masarykova univerzita.

Článek je výstupem projektu 236065-1672 Inovace výuky didaktiky ruského jazyka na Katedře rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

ADDRESS & ©

PhDr. Lenka ROZBOUDOVÁ, Ph.D.
 Katedra rusistiky a lingvodidaktiky
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Karlova
 Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
 Czech Republic
lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Intensification of Foreign Languages Teaching Process of Higher Education Institution Students

Zhanna KOVALIV – Oleksandr KUSHCH – Jan GREGOR

Odessa – Kremenchuk, Ukraine – České Budějovice, Czech Republic

АННОТАЦИЯ: В статье исследуются методические принципы интенсивных методов обучения иностранным языкам и выделяются наиболее эффективные для формирования иноязычной компетенции студентов высших учебных заведений: коллективное взаимодействие, личностно-ориентированное общение, ролевая организация учебного процесса и полифункциональность упражнений. На основе этих принципов разработана модель интенсификации процесса усвоения речевого материала студентами высших учебных заведений при обучении иностранным языкам, которая может способствовать активизации познавательной деятельности студентов и реализации их творческого потенциала.

Ключевые слова: иноязычная компетенция – интенсификация процесса обучения – творческий потенциал – познавательная деятельность – модель интенсификации процесса обучения

ABSTRACT: In the article, the methodological principles of intensive teaching foreign languages methods are examined and the most effective ones for the formation of foreign language competence of students of higher education institutions are chosen. They involve collective interaction, individually oriented communication, role playing in studying process and multifunctional language exercises. By their means the model of intensification of studying language units by higher education institutions students in teaching foreign languages is worked out. It can help to develop cognitive activity of students and implement their creative potential.

Key words: foreign language competence – intensification of studying process – creative potential – cognitive activity – model of intensification of studying process.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время человечество все больше задумывается над экономией своего времени и энергоресурса в достижении определенной цели. Если говорить об изучении иностранных языков в высших учебных заведениях, то многие студенты предпочитают сформировать иноязычную компетенцию в кратчайший срок и при минимальной затрате собственных усилий. С одной стороны, это – правильное решение: нужно рационально управлять своим временем, а с другой стороны, эффективное овладение иностранным языком требует нефрагментных знаний, а таковых, которые усвоены на более качественном уровне. Для этой цели необходимо организовать процесс обучения

иностранным языкам студентов высших учебных заведений таким образом, чтобы они смогли максимально повысить свою познавательную активность и проявить свой творческий потенциал для достижения высоких результатов в овладении иноязычной компетенцией.

Решению этой проблемы может помочь интенсификация процесса обучения иностранным языкам студентов вузов, поскольку применение традиционных методик преподавания не способствует эффективному формированию иноязычной компетенции обучаемых в условиях динамического развития инновационных технологий. Современный студент требует более оригинальных и креативных подходов к обучению иностранным языкам, так как его представление об учебной действительности сродни компьютерной реальности. По мнению И. В. Шимкива, А. О. Клименко и Н. И. Закордонец, *«для результативного овладения иностранным языком нужны альтернативные методы обучения, которые будут стимулировать обучаемых к наблюдению, анализу, критическому мышлению, выражению собственной позиции и использованию инновационных технологий»* (Shymkiv – Klymenko – Zakordonets 2017).

В данном случае применение интенсивных методов обучения иностранным языкам может значительно улучшить процесс формирования иноязычной компетенции студентов вузов.

По мнению Ю. А. Залевской, *«от традиционного обучения интенсивные методы обучения отличаются способами организации и проведения занятий: уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в группе, созданию адекватной учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении языкового материала и речевом общении»* (Zalevskaya 2016). Однако, использование интенсивных методов обучения иностранным языкам (эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера, метод погружения А. С. Плесневич, суггестопедический метод Г. Лозанова, метод активизации резервных возможностей обучаемого Г. А. Китайгородской, ритмопедия Г. М. Бурденюка и др.) в условиях высшей школы является проблематичным, так как требует колоссальных финансовых затрат и огромной методической подготовки. Это может себе позволить частная лаборатория или специализированный институт изучения иностранных языков. По мнению С. В. Боднар, *«интенсивные методы обучения не имеют возможности быть представленными в полной мере на занятиях по иностранному языку в вузах. Это*

объясняется тем, что количество часов, отведённых на изучение иностранного языка в вузах сокращается, преподаватели не имеют возможности создать для студентов обстановку естественного сна или вводить их в состоянии релаксации» (Bodnar 2015).

Необходимо заметить, что основной задачей применения интенсивных методов обучения иностранным языкам, как утверждает Г. А. Китайгородская, является овладение умениями иноязычного общения в кратчайший срок и при максимальном использовании всех резервов личности обучаемого, которое достигается в условиях особого взаимодействия в учебной группе с личностью преподавателя (Kitaygorodskaya 1980). Однако, мы не ставим вышеуказанной задачи, поскольку нас интересует качественное и эффективное овладение иностранным языком студентами ВНЗ на основе профессиональной лексики. Мы нацелены на поиск таких способов интенсификации процесса обучения иностранным языкам, которые бы способствовали активизации творческого потенциала и познавательной деятельности студентов, а не на сроки и количество изучаемых ими языковых единиц. По нашему мнению, применение определенных методических принципов интенсивных методов обучения иностранным языкам может быть продуктивно использовано в формировании иноязычной компетенции студентов вузов для более эффективной организации данного процесса.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА

Понятие «интенсификация» (*от лат. intensio – напряжение, усиление*) широко представлено в научной среде. В энциклопедическом словаре его определяют как усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности, а понятие «интенсивное обучение» в новом словаре методических терминов и понятий характеризуется как *«обучение, которое обеспечивает усвоение учебного материала за минимально возможный период времени при максимальной активизации усилий учащихся» (Azimov– Shchukin 2009).*

Согласно Ю. К. Бабанскому, интенсификация процесса обучения – это *«повышение производительности труда учителя и ученика в каждую единицу времени» (Babanskiy 1989).* По мнению Г. А. Китайгородской, интенсивное обучение – это процесс, *«направленный в основном на овладение общением на изучаемом языке, опирающийся на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся, в особенности –*

на управление социально-психологическими процессами в группе, и управление общением преподавателя с учащимися и учащихся между собой, обычно осуществляемое в сжатые сроки» (Kitaygorodskaya 1980). В тоже время М. В. Буланова-Топоркова пишет, что «интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний» (Bulanova-Toporkova 1998). С. И. Архангельский также считает, что «интенсификация учебного процесса – это повышение качества обучения и одновременное снижение временных затрат» (Arhangelsky 1976).

В нашем понимании, интенсификация процесса обучения иностранным языкам студентов вузов подразумевает создание эмоционально благоприятной учебной языковой ситуации посредством использования методических принципов интенсивных методов обучения, что обеспечит продуктивное взаимодействие преподавателя и студента. В данном случае речь идет о такой учебной языковой ситуации, в которой бы студент захотел проявить свой творческий потенциал и познавательную активность индивидуально и коллективно.

Для глубокого понимания данного процесса, рассмотрим методические принципы интенсивных методов обучения иностранным языкам. Согласно А. Н. Щукину (Shchukin 2006), такие принципы, как коллективное взаимодействие, личностно-ориентированное общение, ролевая организация учебного процесса, концентрированность учебного материала и учебного процесса, а также полифункциональность упражнений, способствуют значительной интенсификации процесса формирования иноязычной компетенции обучаемых.

При реализации *принципа коллективного взаимодействия* происходит возникновение у личности дополнительных социально-психологических стимулов к учению, что поддерживает в учебном коллективе такую психологическую атмосферу, в которой учащиеся получают возможности для удовлетворения весьма важных социально-психологических потребностей людей: признание, уважение, внимание со стороны окружающих. Все это дополнительно стимулирует познавательную активность учащихся. Применение *принципа личностно-ориентированного общения* способствует тому, что в общении каждый обучаемый является как воздействующим, так и подвергаемым воздействию. В этих условиях процесс формирования личности обусловлен отношением человека к человеку, их общением, которое превращается в творческий, лично мотивированный процесс. В этом случае учащийся не имитирует

деятельность, но «владеет» мотивом деятельности, т. е. совершает мотивированные речевые поступки. Личностно-речевое общение – это основа построения учебно-познавательного процесса в интенсивном обучении иностранным языкам. *Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса* позволяет организовать ролевое общение, которое является одновременно и игровой, и учебной, и речевой деятельностью. *Принцип концентрированности учебного материала и учебного процесса* характеризует не только качественную, но и количественную специфику интенсивного общения. Данная специфика проявляется в различных аспектах: концентрированность учебных ситуаций, занятий, концентрированность учебного материала, связанная с его объемом и распределением в курсе обучения. Большой объем учебного материала, особенно на начальном этапе обучения, дает возможность уже на первом занятии организовать ситуации, максимально приближенные к реальному общению. Это создает высокую мотивацию учения, как бы приближая результат обучения к его началу. *Принцип полифункциональности упражнений* отражает специфику системы упражнений в методе активизации. Языковой навык, сформированный в неречевых условиях, непрочен и не способен к переносу. Поэтому продуктивен подход к обучению, при котором осуществляется одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью (Shchukin 2006).

Таким образом, основной целью использования методических принципов интенсивных методов обучения иностранным языкам является эффективное формирование иноязычной компетенции обучаемых при полной активизации их резервных возможностей в динамике.

Согласно нашей практике обучения иностранным языкам студентов в высших учебных заведениях, не все из перечисленных методических принципов могут эффективно реализовываться на деле. Если учитывать количество часов (на неспециализированных факультетах по программе отводится 115-130 часов в год, а на профильных – 180–230 часов), рассчитанных на обучение иностранным языкам студентов, то принцип концентрированности учебного материала и учебного процесса невозможно применить в условиях высшей школы. Существуют программы, по которым преподаватели организуют учебный процесс обучения иностранным языкам, и они не вправе что-то сжимать или добавлять. А вот использование остальных методических принципов интенсивных методов изучения иностранных языков может вполне успешно улучшить процесс формирования иноязычной компетентности

студентов вузов с помощью создания благоприятной учебной ситуации для раскрытия творческого потенциала их личности.

Итак, рассмотрим возможности применения вышеуказанных методических принципов в условиях преподавания иностранных языков в вузе. Принципы коллективного взаимодействия и ролевой организации учебного процесса очень важны для эффективной иноязычной речевой деятельности студентов, поскольку только в групповой работе могут успешно закрепляться различные языковые единицы. Поэтому их лучше применять в совокупности, так как игровая деятельность позволит создать эмоционально благоприятную атмосферу для овладения иностранным языком в межличностном общении. Основными формами коллективного ролевого взаимодействия могут быть «круглые столы», интервью, конференции, проектные работы, разные деловые игры и т.д. По мнению Т. Н. Яблонской, *«ролевые и игровые способы оптимизируют стратегии педагогического поведения студентов, с их помощью студенты учатся одновременно ориентироваться в игровой и реальной деятельности»* (Yablonskaya 2015). Также О. М. Трубицина и А. Муймастер подчеркивают, что *«метод проектов всегда способствует самостоятельной, парной и групповой работе студентов, включающей разные репродуктивные технологии»* (Trubitsyna – Muimaster 2016). Иначе говоря, речевая иноязычная деятельность студентов должна быть организована таким образом, чтобы они, играя, обучались новому и использовали имеющиеся знания иностранного языка, совершенствуя их в межличностном общении.

Нельзя обойти стороной и принцип личностно-ориентированного общения, так как учет индивидуальных особенностей и интересов студентов позволит поддерживать их мотивацию на каждом этапе обучения и будет способствовать раскрытию их творческого потенциала. В данном случае актуальными будут учебные материалы, которые связаны с современной действительностью и профессиональными интересами студентов. Обучение профессиональной лексике позволит смоделировать ситуацию будущей профессиональной деятельности студентов, а получение определенного результата еще в процессе овладения профессией (использование языка в профессиональной сфере) значительно позволит ускорить формирование иноязычной компетенции студентов вузов, поскольку ощущение результата повышает активность в личностном и профессиональном росте.

Касательно принципа полифункциональности упражнений, необходимо заметить, что возможность обыграть одно упражнение с разных сторон позволяет более качественно закрепить учебный материал и развитию более гибкого мышления у студентов. Например, обычно отработка лексических и грамматических навыков происходит в разных упражнениях. А если объединить это в работу над одним упражнением (описание картинки, обсуждение пословиц, ситуаций, составление речевых образцов по определенной грамматической модели, работа с карточками и т.д.), то мы сможем сделать процесс обучения не только легким, но и увлекательным. В данном случае важно не заставлять студентов ничего учить наизусть, каждую речевую единицу нужно постепенно вводить в речь, т.е. составлять определенные речевые образцы по модели и сразу их воспроизводить. Обсуждая, например, на английском языке тему «Education in Ukraine», вы можете предложить студентам высказаться за и против, используя грамматическое время Future Perfect, и занять место в аудитории слева или справа согласно их предпочтениям. В данном случае мы не только закрепим изученную лексико-грамматический материал, но и активизируем двигательную активность студентов, что способствует лучшему запоминанию и усвоению языковых единиц. Или мы можем попросить студентов написать свои рекомендации относительно темы «Environment protection» в форме одного предложения с конструкцией «to be going to» на отдельных листах бумаги, затем их собрать и, разрезав пополам и раздав каждому студенту по одной части, предложить найти другую часть. Когда студенты соберут все записи воедино, можно с ними обсудить предложенные варианты по теме. Таким образом, каждое упражнение может стать полифункциональным в зависимости от креативности преподавателя и от целей занятия, но в любом случае разноплановая речевая деятельность будет способствовать активизации памяти и мышления студентов и позволит более продуктивно применить их индивидуальные способности к изучению иностранного языка. Если студенты делают что-то с увлечением и в непринужденной обстановке, то они более успешно овладевают иностранным языком.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИЯ

Суггестопедия призывает к самому важному – к раскрытию скрытых резервов учащихся. Мы часто слышим, что предела возможностей человека нет. Однако в нашей статье мы не будем углубляться в психологию и рассмотрим резервные возможности студентов вузов как проявление творческого потенциала их личности, а именно

интеллекта, памяти и мышления, к изучению иностранного языка.

Необходимо заметить, что в процессе обучения иностранным языкам студентов вузов преподаватель должен создать такие условия, которые бы активизировали проявление индивидуальных особенностей их памяти, мышления и интеллекта, так как они играют значительную роль в закреплении речевых образцов и их воспроизведении. Если говорить об учебном процессе, то это должна быть эмоционально комфортная ситуация с максимальной мотивацией студентов для эффективного иноязычного общения. Главное в таком случае отойти от логического восприятия действительности и подключить как можно больше эмоциональных факторов воздействия на студента с одновременной активизацией его познавательной деятельности. Мы считаем, что важно правильно организовать процесс усвоения нового языкового материала, а именно не заставлять студентов учить речевые образцы наизусть, а каждую языковую единицу эмоционально ярко вводить в речь и сразу ее воспроизводить в межличностном общении.

Таким образом, проанализировав методические принципы интенсивных методов обучения иностранным языкам, мы разработали модель интенсификации процесса усвоения речевого материала студентами высших учебных заведений при обучении иностранным языкам (см. рис. № 1).

Рис. № 1: Модель интенсификации процесса усвоения речевого материала студентами высших учебных заведений при обучении иностранным языкам.



Как видно на рис. № 1, модель интенсификации процесса усвоения речевого материала студентами высших учебных заведений при обучении иностранным языкам включает пять этапов:

1. *Эмоциональное воздействие.* В данном случае важно использовать различные эмоциональные факторы, раздражающие слуховые и зрительные рецепторы индивидуума. Этому могут служить различная наглядность и атрибутика, музыкальное сопровождение, видео- и аудио-материалы, экскурсии и поездки, встречи с носителями языка и т.д. По мнению И. В. Бойко, *«видео стимулирует деятельность и поведение человека и представляет себя как внутреннее влияние на его мотивацию»* (Boiko 2015). При этом, В. М. Билитская считает, что *«аудиовизуальные тексты играют важную коммуникативную и дидактическую роль на занятиях по иностранному языку как средство межкультурной информации»* (Bilytska 2015). Иначе говоря, нужно применять всевозможные способы, которые помогут создать языковую среду изучаемого языка или немного приблизиться к ней, поскольку формирование иноязычной компетенции вне языковой среды является неэффективным и непродуктивным, а самое главное, это – неприродный процесс. Ведь человек говорит на иностранном языке тогда, когда он мыслит на нем, а чтобы запустить механизм иноязычной речевой деятельности, необходимо эмоционально воздействовать на личность. А с современными информационными технологиями это вполне осуществимо! Например, Е. М. Карпенко подчеркивает, что *«использование мультимедийных компьютерных программных средств в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста может быть организовано в разных аспектах: в подготовке телекоммуникационных проектов, для участия в дистанционных олимпиадах, конкурсах»* (Karpenko 2017).

2. *Обратная связь.* На данном этапе необходимо вызвать у студента определенную положительную или отрицательную реакцию (смех, удивление, восклицание, сомнение, сожаление, радость, раздражение и т.д.) на эмоциональный раздражитель. Ведь именно она показывает степень воздействия эмоционального фактора (фотографии, картинки, песни, фильма, аутентичной речи и т.д.) на студента, уровень его эмпатии и рефлексии. Иначе, если предъявленная форма учебной информации не зацепит обучаемых, то ни о каком эффективном усвоении языкового материала не может быть и речи. Только эмоционально увиденная или услышанная информация может запомниться надолго и многократно воспроизводиться, а то, что стараются навязать, обычно проходит стороной.

3. *Двигательная активность.* Предъявленная учебная информация должна не только вызвать эмоциональную реакцию студента, но и побудить его к действию (перемещаться по аудитории, выполнять разные телодвижения, петь песни,

рукоплескать, танцевать и т.д.). Известно, что подключая двигательную активность к процессу изучения иностранного языка, мы активизируем память и мышление студентов, что способствует лучшему запоминанию изучаемого материала. В данном случае не нужно бояться экспериментировать и думать, что только детям свойственно двигаться, петь и танцевать во время изучения иностранного языка. На самом деле, студенты только мечтают подвигаться на занятиях! Почему бы им не дать такой возможности? Конечно, нужно не превращать занятие в балаган, а организовать игровую деятельность таким образом, чтобы студенты знали, когда им поднять руку, кивнуть, хлопнуть, встать, пересест на противоположную сторону и т.д. Например, закрепляя лексику английского языка по теме «Food», студенты могут хлопнуть один раз, когда услышат о полезной пище, и дважды – когда речь будет идти о вредной еде. Совмещая изучение языковых единиц с различными телодвижениями, мы можем значительно интенсифицировать процесс их усвоения.

4. Речевая активность. При двигательной активности важна одновременная и речевая деятельность, поскольку она активизирует работу разных видов памяти (слуховую, зрительную, моторную и т.д.). Когда задействовано максимальное количество видов памяти, усвоение изученного материала происходит на более качественном уровне и закрепляется надолго. В данном случае речь идет о том, что во время изучения иностранного языка мышление студента должно работать не односторонне, а разнопланово. Например, изучая на английском языке тему «Travelling», студенты, вставая и повторяя предложение своего соседа, могут его дополнять. В итоге выигрывает тот, кто повторил все высказывания. Совмещение двигательной и речевой активности создает идеальные условия для эффективного овладения иноязычной речевой деятельностью, а значит, значительно интенсифицирует процесс изучения иностранных языков студентов вузов. Таким образом, чем больше мы создаем ситуаций для «мозгового штурма» на занятиях по иностранному языку, тем лучше и качественней происходит процесс усвоения изученного материала.

5. Креативная самореализация. В данном случае речь идет о творческом оформлении изученного языкового материала (проектные работы, подготовка видео роликов, организация «круглых столов», конференций и т.д.) и его презентации в аудитории. Самое главное, чтобы студенты видели продукт проделанной работы (индивидуально или коллективно) и смогли его презентовать в группе, ведь именно результат мотивирует личность к дальнейшему овладению иностранным языком.

Необходимо заметить, что для успешной реализации данной модели на

практике, прежде всего, важно проанализировать вступительный уровень языковых знаний студентов и их возрастной состав. Это позволит определить целевую ориентацию языковых знаний и умений студентов.

ВЫВОДЫ

Овладение иностранным языком студентами высших учебных заведений может значительно улучшиться за счет применения методических принципов интенсивных методов обучения. Однако нужно соразмерять их использование с возможностями группы и целями занятий. Для начала, нужно хорошо изучить способности студентов к запоминанию, усвоению и воспроизведению языковых единиц, чтобы преподаватель отчетливо понимал, на что ему делать акцент в процессе обучения. Далее следует организовать обучение иностранным языкам таким образом, чтобы студенты смогли активизировать свою познавательную деятельность и реализовать творческий потенциал.

Для того, чтобы обучение иностранным языкам студентов вузов превратилось не в рутину, а в увлекательный процесс, который стимулирует их к дальнейшим достижениям и успешному овладению иноязычной речевой деятельностью, их нужно постоянно мотивировать. А создание языковой среды является самым важным стимулом в формировании иноязычной компетенции. Использование инновационных технологий, аудиовизуальных материалов, встречи с носителями языков, проведение экскурсий, организация заграничных поездок – все это является неотъемлемой частью эффективного межкультурного общения.

В настоящее время приоритет отдается интерактивному взаимодействию, погружению в языковую среду, демократизации обучения. Студент должен научиться ориентироваться в иноязычном межличностном общении и избавиться от языковых барьеров. Для того, чтобы научить говорить на иностранном языке, нужно научить мыслить на нем!

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. ARHANGELSKY, S. I. (1976): *Nekotoriye noviye zadachi vishey shkoli i trebovaniya k pedagogicheskomu masterstvu*. Moskva: Nauka, 294 s.
2. AZIMOV, E. G. – SHCHUKIN, A. N. (2009): *Noviy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy*. Moskva, s. 82.
3. BABANSKIY, YU. K. (1989): *Intensifikatsiya protseca obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 560 s.

4. BODNAR, S. V. (2015): English Competence Development of Students Majoring in Economics and Business by Means of Intensive Methods. *«The Unity of Science»*, Vol. 1, pp. 33-37.
5. BOIKO, I. V. (2015): Motivation and Stimulation of Effective Teaching and Learning Process. *«Advanced Education»*, № 3, pp. 20-25.
6. BULANOVA-TOPORKOVA, M. V. (1998): *Pedagogika i psihologiya vishey shkoli*. Rostov-na-Donu: Feniks. 544 s.
7. BILYTSKA, V. M. (2015): Audio-visual Texts and Intercultural Approach in Teaching German as a Foreign Language. *«Advanced Education»*, № 3, pp. 14-19.
8. KITAYGORODSKAYA, G. A. (1980): Intensivnoye obucheniye inostranim yasikam. *«Inostraniye yasiki v shkole»*, № 2, s. 67-73.
9. KARPENKO, YE. M. (2017): Multimedia Computer Software for the Professional Training of Prospective Specialist in Foreign Languages for Preschool and Primary School. *«Inovatsiyni tehnologiy i zasobi navchanya»*, № 1, s. 35-39.
10. TRUBITSYNA, O. M. – MUIMASTER, A. A. (2016): Project-Based Method as a Means of Interactive Teaching of English. *«Science and Education»*, № 10, pp. 179-181.
11. SHCHUKIN, A. N. (2006): *Obucheniye inostranim yasikam: teoriya i praktika*. Moskva: Filomatis. 480 s.
12. SHYMKIV, I. V. – KLYMENKO, A. O. – ZAKORDONETS, N. I. (2017): Implementation of Alternative Methods of Foreign Languages Teaching in the Context of Competency-Based Approach. *«Science and Education»*, № 5, Odessa, s. 67-79.
13. ZALEVSKAYA, YU. A. (2016): Intensifikatsiya obucheniya inostranomu yasiku studentov tehnikeskogo vusa. *«Filologichni nauki»*, № 2, s.125-129.
14. YABLONSKAYA, T. M. (2015): Rol emotsiynogo faktoru u prozesi fahovoyi pidgotovki maybutnih uchiteliv inozemnih mov, zasnovanoi na prinsipi rolyovoi perspektivi. *«Nauka i osvita»*, № 5, s. 154-159.

ADDRESS & ©

doc. Mgr. Zhanna KOVALIV, Ph.D.
 doc. Mgr. Oleksandr KUSHCH, Ph.D.
 PhDr. Jan GREGOR, Ph.D.
 Katedra cizích jazyků
 Ústav podnikové strategie
 Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
 Okružní 10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
zelenkozh@gmail.com
akushch2005@gmail.com
gregor.jan@mail.vstecb.cz

НАРУШЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЖА: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Violation of Language Norm for Creating Psychological Portrait of Character: Translation
Point of View

Iryna ANURINA – Jan GREGOR

Kremenchuk, Ukraine – České Budějovice, Czech Republic

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются средства создания психологического портрета главного героя романа Дэниела Киза «Цветы для Элджернона» с помощью нарушения языковой нормы английского языка. Исследуются особенности перевода художественного произведения на украинский и русский языки с целью определения переводческой стратегии, определяются масштабы применения переводческого приема компенсации, а также устанавливается оправданность переводческих потерь.

Ключевые слова: перевод – психологический портрет – переводческий прием – компенсация

ABSTRACT: The article deals with means of creating a psychological portrait of the main character of Daniel Keyes novel “Flowers for Algernon” by means of violating language norms of English. The author explores peculiarities of translating the work into Ukrainian and Russian with a focus on defining a translation strategy, determining scales of using the translation method of compensation, as well as ascertain the justification of meaning loss in translation.

Key words: translation – psychological portrait – translation method – compensation

ВВЕДЕНИЕ

Творчество является одним из основных компонентов формирования как каждой отдельной человеческой личности, так и всей человеческой цивилизации. Творческими аспектами разнообразных видов деятельности человека уже много столетий интересуются исследователи разных отраслей знаний. Творчество присутствует в деятельности специалиста любой профессии, начиная от инженерии и информационных технологий и заканчивая психологией и филологией. Профессионалы, которые работают с языками, имеют самый широкий набор творческих средств и приемов с целью выполнения поставленного перед ними задания.

Одним из средств выражения авторской задумки, а именно языковой характеристики персонажа, его ментального, психологического состояния, интеллектуального уровня, происхождения и соотнесения к диалектической или классовой группе является отклонение от литературной нормы.

Языковая норма – это совокупность установившихся, традиционных реализаций языковой системы в результате социально-исторического выбора языковых элементов из числа тех, которые сосуществуют, образуются и изымаются из пассивного запаса прошлого, которые в результате общественной коммуникации считаются правильными, подходящими и общеупотребляемыми.

Несмотря на то, что разнообразным аспектам перевода (в том числе и художественного перевода) было посвящено множество работ (см. Н. В. Борисова (Борисова 2015), В. Н. Комисаров (Коммисаров 2001), В. В. Коптилов (Коптілов 2003), Л. К. Латышев (Латышев 2001), Г. В. Лебедева (Лебедева 2013), Д. Ю. Ли (Ли 2015), Я. И. Рецкер (Рецкер 2004), А. Л. Смоляна (Смоляна 2010), А. В. Федоров (Федоров 1958), М. Г. Шемуда (Шемуда 2013)), неопределенным остается алгоритм принятия переводческих решений и оправданность использования переводческих трансформаций. Таким образом, предлагаемое исследование имеет целью определение особенности передачи нарушения языковой нормы при переводе художественных произведений и масштабов применения переводческого приема компенсации.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИЯ

Языковая норма создается в реальной практике языкового общения, отрабатывается и закрепляется в употреблении как узус, но она также кодифицируется с помощью специальных словарей и правил. Литературная норма – это принятые в общественно-языковой практике правила произношения, словоупотребления, использования грамматических и стилистических языковых средств. Норма исторически подвижна, но вместе с этим установившаяся и традиционная. Она имеет такие свойства как привычность и общеобязательность. Стабильность и традиционность нормы объясняют определенный уровень ее ретроспективы. Несмотря на свою принципиальную подвижность и изменяемость, норма чрезвычайно осторожно открывает свои границы для инноваций, оставляя их на периферии языка до определенного времени.

Важным признаком литературной нормы является ее устойчивость. Благодаря устойчивости нормы литературный язык объединяет поколения, поскольку нормы языка обеспечивают передачу культурных и языковых традиций. Однако этот признак относительный, поскольку литературный язык развивается, допускается изменение норм. Его умышленное нарушение в литературной речи призвано создать определенные стилистические эффекты.

Проблемой создания психологического портрета в структуре литературного произведения занимаются много лингвистов и литературоведов. Сегодня большинство исследователей считают, что психологический портрет – это составляющая часть художественного образа, поскольку художественный образ есть совокупность нескольких портретов персонажа (Портрет персонажа як об'єкт лінгвістичного дослідження 2006). Психологический портрет – одно из средств создания характеров, типизации и индивидуализации персонажей. Писатель через психологические детали, через их динамику передает сущность человека, его внутреннего мира, а читатель, воспринимая их, усваивает писательское видение человека и концепцию его личности.

Психологический портрет художественного персонажа включает описание не только внешности человека (черты лица, фигура, мимика, походка, голос, одежда, возраст), движений персонажа и его жестов, но также и описание поведения в разных жизненных ситуациях, его раздумий, эмоций и переживаний. На основе филологического анализа словесно-художественных описаний можно выявить те качества, которые способствуют раскрытию характера литературного героя и задумку произведения в целом.

Ярким примером создания образа главного героя путем систематического нарушения языковых норм в его речи является роман Дэниела Киза «Цветы для Элджернона», в котором дневник Чарли Гордона информирует читателя об изменении его интеллектуального уровня. Первое же предложение иллюстрирует невысокий интеллект главного персонажа: *Dr Strauss says I shoud rite down what I think and re-membir and evrey thing that happins to me from now on* (Keyes 2000).

Дневник, который ведет главный персонаж, имеет множество орфографических и синтаксических ошибок, что делает его речь похожей на детскую речь и объясняется невысоким уровнем интеллекта (68 баллов).

На первых страницах романа встречаются орфографические ошибки, характерные для неразвитого фонематического слуха Чарли Гордона: *importint* (вместо «important»), *rite* (вместо «write»), *no* (вместо «know»), *maybe* (вместо «maybe»), *werk* (вместо «work»), *happind* (вместо «happened»).

Нарушение языковой нормы – явление чрезвычайно сложное и многогранное, если говорить о переводе романа на украинский и русский языки. Для обозначения 40 звуков в английском языке употребляются 26 букв, тогда как в украинском алфавите 33 буквы для обозначения 38 звуков, в русском – 33 буквы для 43 звуков. Таким образом, упомянутые славянские языки позволяют слушателю с легкостью записать то,

что он слышит, а наиболее распространенными орфографическими ошибками являются чередование гласных, упрощение согласных и смягчение. Переводчику приходится «выдумывать» аналогичные орфографические несоответствия, поэтому адекватность перевода достигается также и за счет практически полного отсутствия пунктуации.

Приведем примеры готовых переводов:

Dr Strauss says I shoud rite down what I think and re-membir and evrey thing that happins to me from now on (Keyes 2000).

Дохтръ Штраус каже аби я писав шо думаю і помнив усе шо зі мною буде від сьогодні (Кіз 2015).

Док Штраус сказал што я должен писать все што я думаю и помню и все што случаеца со мной с севодня (Киз 2013).

Неправильное написание лексемы *re-membir* передается в украинском переводе с помощью русизма *помнив*, но полностью проигнорировано в русском переводе. Хотя автору перевода на русский язык удалось передать лексему *happins* – *случаеца*, чего не смог сделать переводчик на украинский язык. Они оба смогли компенсировать потерю лексемы, намеренно сделав орфографические ошибки в словах *Дохтръ* и *севодня*.

Компенсация, как способ перевода, при котором элементы смысла оригинала, которые были утрачены при переводе, передаются в тексте каким-нибудь другим образом с целью компенсации семантической потери [Корунець 2001], играет ключевую роль при передаче разговорной речи, отклонений социального вида, детской речи, ломаного языка, что имеет место в романе «Цветы для Элджернона».

Сложность перевода также проявляется в неоднородности ошибок (например, разное написание одного и того же слова: *shoud, shud; becaus, because; chares, chair; sed, said*), которые Чарли Гордон делает в дневнике, что связано с улучшением уровня его интеллекта и не может быть упущено при передаче на другой язык, так как способствует созданию психологического портрета персонажа. Несмотря на это, переводчики выбирают только один вариант, а потом используют его постоянно: словосочетания *beekmin collidge* и *the Beekman School* в украинском переводе имеет форму *школа, школа Бекмана*, а в русском – *колеж Бекмана*.

В переводе С. Шарова (на русский язык) можно проследить определенные закономерности использования приема компенсации: орфографические ошибки в написании английских глаголов компенсируются с помощью орфографических ошибок в написании русских существительных (наиболее часто используется замена

гласной *е* на *и*, *о* – на *а*, отсутствие мягкого знака в конце глаголов, которые оканчиваются на *и*, написание буквы *ы* после *ж*, *ч*, *ш* и т.д.).

В украинском переводе В. Шовкуна местами отсутствует однородность, что усложняет восприятие образа главного героя читателями романа. Примерами непоследовательности могут служить следующие предложения:

And a nice man was in one of the rooms and he had some wite cards with ink spilld all over them (Keyes 2000).

В одній із тих кімнатоk був приємний чоловік я побачив у нього білі карти обляпані чорнилом (Кіз 2015).

И очень приятный человек был в одной из комнат и у него были белые листки на которых были пролиты чирнила (Киз 2013).

I saw the spilld ink and I was very skared even tho I got my rabits foot in my pockit because when I was a kid I always faled tests in school and I spilld ink to (Keyes 2000).

Я побачив на них розлите чорнило й дуже злякався хоч я мав у кармані лапку кроля бо коли я був малий то завжди провалював тести у школі й розливав чорнило (Кіз 2015).

Я видел пролитые чирнила и очень испугался хотя заечья лапка была у меня в кармане потомушто когда я был маленький я всегда плохо учился и проливал чирнила (Киз 2013).

I tolld Burt I saw ink spilld on a wite card (Keyes 2000).

Я сказав Бурту шо бачу чорнило яке хтось розлив на білу карту (Кіз 2015).

Я сказал Бурту я вижу чирнила пролитые на белый листок (Киз 2013).

Необоснованным остается решение перевести фразу *wite cards with ink spilld all over them* как *білі карти обляпані чорнилом*, а также замена лексемы *обляпаний* на *розлитий*. Украинский переводчик часто пытается использовать русизмы, чтобы компенсировать орфографические ошибки. Однако более целесообразным было бы использование стратегии русского переводчика (замена гласных, неправильное упрощение групп согласных).

Ни в одном из рассматриваемых переводов не было сохранено предложение *I dont think I passd the raw shok test* (Keyes 2000). – *Я не думаю шо витримаю цей тест* (Кіз 2015)./ *Мне кажеца я не пройшов этот тест* (Киз 2013). Автор романа умышленно использует название известного психологического теста Роршаха и коверкает его название таким образом, чтобы получить «чрезвычайных шок» (досл.),

подчеркивая, что Чарли очень нервничал, когда проходил тестирование, упоминая о неудачном опыте с пролитыми чернилами. Вариантом перевода могло бы стать предложение *Я не думаю що витримає тест Рова шока / Мне кажется я не прошол тест Рова шока*. В этом случае можно было бы передать внутреннее состояние главного героя, который пережил шок.

ВЫВОДЫ

Количественный анализ, проведенный во время исследования применения переводческого приема компенсации в романе Д. Киза «Цветы для Элджернона», позволяет утверждать, что на 100 случаев нарушения языковой нормы в оригинале приходится 96–98 аналогических случаев в русском языке и только 80 случаев – в украинском, то есть перевод на русский язык можно считать более удачным и легким для восприятия. Таким образом, рассмотренные переводы доказывают, что чем богаче палитра способов применения метода компенсации, тем полнее достигается коммуникативный эффект при переводе. С целью наиболее адекватного отображения текста-источника переводчик сначала должен определиться со стратегией, которой он будет придерживаться с первой страницы и до последней, чтобы избежать неоднородности и непоследовательности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. KEYES, D. (2000): *Flowers for Algernon* / D. Keyes. – London: Orion. 224 p.
2. БОРИСОВА, Н. В. (2015): Прийом компенсації як засіб перекладу каламбурів. *Теоретична і дидактична філологія*, вип. 20, с. 146–155.
3. КИЗ, Д. (2013): *Цветы для Элджернона*. М.: Эксмо. 320 с.
4. КИЗ, Д. (2015): *Квіти для Елджернона*. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 304 с.
5. КОМИССАРОВ, В. Н. (2001): *Современное переводоведение: учеб. пособие*. М.: ЭТС. 424 с.
6. КОПТІЛОВ, В. В. (2003): *Теорія і практика перекладу: навч. посіб.* К.: Юніверс. 280 с.
7. КОРУНЕЦЬ, І. В. (2001): *Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник*. Вінниця: Нова Книга. 448 с.
8. ЛАТЫШЕВ, Л. К. (2001): *Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения*. М.: Высшая школа. 300 с.
9. ЛЕБЕДЕВА, Г. В. (2013): Компенсація як спосіб передачі афро-американського діалекту в художній літературі. *Мовні і концептуальні картини світу*, вип. 46 (2), с. 324–333.
10. ЛИ, Д. Ю. (2015): Особенности перевода полуотмеченных структур и отклонений от литературной нормы в поэтическом тексте. *Международный студенческий научный вестник*, № 5 (часть 1), с. 77–79.

11. *Портрет персонажа як об'єкт лінгвістичного дослідження / Система і структура східнослов'янських мов:* [зб. наук. праць / наук. ред. Каліущенко В. та ін.]. – К.: Знання України, 2006. 281 с.
12. РЕЦКЕР, Я. И. (2004): *Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода.* М.: «Р. Валент». 240 с.
13. СМОЛЯНА, А. Л. (2010): Компенсація та антонімічний переклад як засоби передачі комунікативної та стилістичної рівнозначності різномовних художніх та нехудожніх текстів. *Лінгвістика*, випуск 10, с. 290–294.
14. ФЕДОРОВ, А. В. (1958): *Введение в теорию перевода.* М.: Изд-во на иностр. яз. 336 с.
15. ШЕМУДА, М. Г. (2013): Художній переклад як важливий чинник міжкультурної комунікації. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.* Серія: Філологічні науки, кн. 1, с. 164–168.

ADDRESS & ©

Iryna ANURINA
PhDr. Jan GREGOR, Ph.D.
Katedra cizích jazyků
Ústav podnikové strategie
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Czech Republic
iryna.anurina@gmail.com
gregor.jan@mail.vstecb.cz

NĚKTERÉ RUSKÉ EKVIVALENTY K PRVKŮM ČESKÉ FORTIFIKAČNÍ TERMINOLOGIE A FREKVENTOVANÝM HISTORISMŮM

(NA MATERIÁLU PUBLIKACÍ Z OBLASTI CESTOVNÍHO RUCHU)

Russian Equivalents of Some Terms of Czech Fortification Terminology and Frequent Historisms (Based on Tourism Publications)

Andrej ARTEMOV

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRAKT: Autor se zaměřil na vyhledání a excerpci ruských lexémů z oblasti fortifikační terminologie a některých historismů spojených s českým hradozámeckým diskursem v textech cíleně připravených pro turistický ruch. Pracovalo se převážně s texty přeloženými z češtiny do ruštiny. Získaný vzorek lexémů je analyzován z hlediska lexikálního, sémantického, syntaktického a dalších. Pozornost se věnuje vhodnosti či nevhodnosti použitých ekvivalentů, jejich užití v ruštině a konotačním rozdílům.

Klíčová slova: překlad – cestovní ruch – fortifikační terminologie – hradozámecký diskurs – historismy – ruština – čeština – ekvivalent

ABSTRACT: The author focused on searching for and excerpting Russian lexemes from fortification terminology and some historisms related to castle-chateau discourse in the texts prepared for tourism. Mostly, the texts translated from Czech to Russian were used. The lexemes obtained were subsequently analysed from the lexical, semantic, syntactic and other points of view. Special attention is paid to an appropriate or inappropriate use of the equivalents, their use in Russian and connotation differences.

Key words: translation – tourism – fortification terminology – castle-chateau discourse – historisms – Russian – Czech – equivalent

ÚVOD

Projevy komunikační funkce v textech z oblasti cestovního ruchu

Rozmanité moderní publikace z oblasti cestovního ruchu plní několik společných komunikačních funkcí textu. Čtenáře informují především o historii, zajímavostech, tradicích, památkách vybraného regionu, upozorňují na odlišnosti ve zvycích včetně všedního života, na fungování úřadů, zdravotnických zařízení či stravovacích podniků, snaží se přilákat pozornost potenciálního turisty, aby navštívil ten či onen podnik nebo historickou památku, vyzdvihují potenciál určitého regionu a národa, jeho současné či minulé zásluhy. Kromě informačního, propagačního či reklamního charakteru mají některé turistické průvodce i charakter encyklopedický, ačkoliv se většinou jedná o stručná hesla vysvětlující realie či připomínající důležité historické události, architektonickou terminologii a jména osobností

význačných pro daný region.

V českých publikacích zaměřených na ruské turisty se veškeré uvedené funkce propojují, nicméně překlad z češtiny do ruštiny jejich plné působení na čtenáře nezřídka oslabuje. Tato dílčí modifikace původního textu, k níž dochází bez jakéhokoli vědomého záměru, nepochybně souvisí s pozměněnými komunikačními vlastnostmi překladu. „*Překlad lze považovat za charakteristický případ komunikace, jehož pragmatika spočívá v tom, že dochází ke změně příjemce na cílové straně a přitom adekvátní překlad předpokládá zachování pragmatiky textu. Pragmaticky adekvátní překlad uchovává pragmatiku tím, že ji přizpůsobuje pragmatickým pravidlům cílového jazyka (dále jen CJ). Vytváří nový text v CJ ne prostě gramaticko-sémantickou substitucí, ale **pragmatickou rekonstrukcí***“ (Knittlová et al. 2010: 11) Na druhou stranu, pragmatická rekonstrukce v textech pro ruské turisty je nezřídka poněkud přehnaná (tj. překladatel se nevěnuje vyhledávání stručnějšího výrazu v ruštině a dává přednost zdlouhavému vysvětlujícímu výkladu), jindy by se naopak mohla projevovat ve větší míře zejména v případech, kdy v textu překladu narážíme na pro běžného ruského čtenáře málo známé české historismy (například *defenestrace*, *odsun německého obyvatelstva* aj.) nebo na typické fortifikační termíny (*parkán*, *podsebití*, *tvrz*, *vodní hrad* atd.) a další reálie či specifické lexikum.

Pragmatická rekonstrukce se projevuje nejen na úrovni lexikálně-sémantické, ale i syntaktické. Syntaktické překladové kalky vytvořené převážně na základě substituce se snadno odhalují v textech zabývajících se hradozámeckým diskursem² (a v dalších specializovaných textech), zvláště v jejich dvojazyčném vydání či v sériích brožur vydávaných ve více jazycích. Pro jejich odhalení stále platí metoda komparativní analýzy textu českého originálu a jeho ruského překladu. Tato analýza je aktuální i z hlediska potřeby vytvořit podklady pro moderní překladatelský slovník se zaměřením na cestovní ruch, který by se stal užitečnou příručkou pro průvodce, delegáty cestovních kanceláří, pracovníky informačních center a také pro překladatele, filology i historiky. Kromě toho vytváří komparativní, konfrontační³ či kontrastivní metoda podklady nejen pro synchronní jednojazyčné zkoumání kontextu originálu, ale mimo jiného prohlubuje analýzu kontextu při pragmatické rekonstrukci projevující se v textu překladu.

¹ tučné písmo a kurziva originálu

² Zde „*se jako diskurs označují široké soubory jazykových projevů (mluvených i psaných textů), které se týkají určité tematické oblasti, dále jazykové prostředky v těchto projevech typicky užívané, a také produktoři a recipienti takových textů*“ (Hirschová 2013: 275)

³ Viz k uvedené terminologii: Večerka 2008: 145.

1 Charakteristické stylistické rysy zvolených textů

Publikace, které zkoumáme v rámci hradozámeckého diskursu, jsou zařaditelné mezi texty vědeckopopulární, ale zároveň i texty reklamní. Řada z nich používá lexikální a syntaktické prostředky, které text stylizují tak, aby vyvolával dojem jistého historického období či alespoň odkazoval k epoše, o které se v něm píše. Takovou stylizací se autoři mnohdy pokouší o vyvolání dojmu větší serióznosti či hlubší specializovanosti textu. Méně často nalézáme texty, kterým nelze odepřít jisté umělecké kvality, projevující se v jejich žánrovém sblížení s esejí. Nezřídka se v nich používají jakési „honosné“ vsuvkové výrazy či věty, které mají navodit dojem popisovaného historického období, nebo přímo citace z výroků historických osobností spojených s tím konkrétním místem. Při překládání takovýchto textů pak vzniká jistá disbalance (především stylistická), kdy se v jednom složitě členěném textu vedle sebe objevují prvky odborného stylu (historická, architektonická, fortifikační a další související terminologie), reklamní marketingové formule („co všechno se má navštívit a jak důležité je nic nevynechat“) a prvky interkulturní komunikační kompetence, vysvětlující charakterové rysy národa, zvláštnosti historického vývoje, jejich vliv na národní mentalitu a další četné detaily. Vezme-li se v úvahu rozdílný kulturně-historický a sociálně-politický vývoj země výchozího jazyka (dále jen VJ) a CJ, může překlad tuto disbalanci prohlubovat. Tento jev je velice markantní v překladové literatuře z oblasti cestovního ruchu.

2 Vymezení zkoumaného lexikálního materiálu

Hradozámecký diskurs je zvolen především na základě etnolingvistického přístupu v rámci jazykového obrazu světa. Ve své sociokulturní a psycholingvistické dimenzi je nedílnou součástí českého jazykového obrazu světa. Svým způsobem je to stereotypický okruh témat vyvíjející se samostatně a utvářející velké konceptuální pole, které má své české specifické rysy v rámci celoevropského hradozámeckého diskursu. Tento okruh témat a slovní zásoby je třeba při překládání z CJ umět rekonstruovat ve VJ se zřetelem ke konotačním centrům zvolených jazykových prostředků CJ.

Zde budeme zkoumat pouze odbornou terminologii v rámci hradozámeckého diskursu, kterou omezíme na fortifikační termíny a frekventované historismy užívané při popisu českých hradů a zámků. Výběr je účelově zaměřen na tuto terminologii, protože v ruských překladech v rámci českého hradozámeckého diskursu neustále dochází k neurčitému a nepodloženému užití terminologie, která by v zásadě měla mít ustálenější ekvivalenty, protože se v rámci české hradozámecké terminologie jedná o frekventované a většinou přesně

definované odborné termíny (s ohledem na jejich vývoj a historické proměny).

Nejdříve vymezíme lexikální náplň hradozámeckého diskursu v textech pro cestovní ruch přeložených z češtiny do ruštiny. Při vymezení postupujeme částečně podle metodiky tvorby mentálního slovníku⁴ s přihlédnutím k významové složce zvolených lexémů a jejich tematickému zařazení. Pak v dalším oddílu se zaměříme na komparaci konkrétních příkladů z literatury.

2.1 Hrad

Jedním z velmi frekventovaných termínů, se kterým se v české literatuře z oblasti cestovního ruchu setkáváme, je český lexém *hrad*. Nacházíme ho v mnoha oficiálních označeních památek (např. *Pražský hrad*, *Státní hrad Rabí*) i ve spojení s dalšími termíny (např. *hrad a zámek*, *vodní hrad*). Kromě toho tvoří slovní základ četných lexémů (např. *hradní palác*, *hrádek*, *letohrádek*, *hradiště*, *podhradí*, *předhradí*) a je také zastoupen v řadě toponym (např. *Hradčany*, *Záhradí*, *Předhradí*, *Hradisko*, *Vítkův Hrádek*). V etymologických slovnících⁵ se zdůrazňuje sémantika oploceného či opevněného, tj. hrazeného místa, uvádí se odvozené lexémy (*hradiště*, *hradisko*, *hradba*, *hradit*, *hradlo*, *přihrádka*, *hráz*, *ohrada*) a také další v přeneseném významu (*náhrada*, *úhrada*, *výhrada*, *náhražka* atd.). Následně se vyvíjí další rysy sémantiky lexému *hrad* se zdůrazněním konotace úkrytu, opevněného bodu, územní jednotky či vojenského fortifikačního prvku⁶.

Je nutno poznamenat, že „*hrad tvořil hlavní opevněný polyfunkční objekt českého vrcholného středověku*“ (Durdík 2001: 46). V první třetině 13. století vznikají v Čechách soustavy královských hradů, které postupně nahrazovaly četná hradiště, která byla „vůdčím typem“ opevnění v Čechách po celé 12. a první třetinu 13. století (Ibidem, 43).

V češtině se zřejmě vlivem ruštiny od 19. století frekventovaně používá pro opevněná sídla, která vznikala již v pozdní době kamenné (4. a 3. tisíciletí př. Kr.) (Ibid., 21), označení *hradiště*, na Moravě – *hradisko* (ruské *зоподуе*). Jeho užití má jistou sémanticko-morfologickou souvislost s ‘místem, kde později byl vybudován hrad’. Ačkoliv ne vždy se tak stávalo, vznikaly hrady nejčastěji na místě bývalých hradišť nebo hradiště byla takto přebudována⁷. Ačkoliv se v současné době *hradiště* vnímá jako jeden z článků ve vývoji sídel,

⁴ viz heslo Mentální slovník, autorka: Iva Nebeská (NESČ 2012 – 2017).

⁵ viz heslo *hrad* v Holub – Kopečný 1952, Holub – Lyr 1978, Machek 2010.

⁶ K sémantice lexému *hrad* v česko-ruské komparaci viz Artemov 2015: 10–19.

⁷ „*Přestože hradiště jako typ opevněného objektu v Čechách (na rozdíl od východní Evropy, kde se z nich stavbou zděného opevnění s věžemi vyvinula svěbytná varianta zvaná kreml) vyklízejí jeviště dějin v průběhu první poloviny 13. století, i když ještě ovlivňovala určitým způsobem počátky hradní architektury, je možno za nejmladší objekt, který v podstatě odpovídal základním charakteristikám hradiště, považovat velkolepou a*

bylo v 10. až 13. století také označováno jako *hrad*. V ruštině *zopoduue* se postupně rozrůstalo do podoby města (*zopod*). Pojem *zopod* především odkazoval k sémantice ‘ohrazení, úkrytu, útočiště’ a původně nebyl spojován jen se sídlištěm městského typu.

Zároveň je třeba mít na zřeteli, jak se české hrady budovaly, kde se středověcí stavitelé inspirovali, odkud se na české území dostávaly základní znalosti o stavebních dispozicích a základních typech hradů (jako například výšinný, vodní, blatný hrad, kastel nebo hrad francouzského typu, hrad s plášťovou zdí, hrad s obvodovou zástavbou či hrad bergfritového typu), nebo sledovat, jak se ve výstavbě českých hradů projevila svébytnost jejich stavitelů, vliv existujícího terénu a další faktory. Nejstarším kamenným hradem na českém území se stal hrad Přimda (Ibid., 46) a „*po roce 1135 byl knížetem Soběslavem velkolepě přestavěn Pražský hrad*“ (Ibid., 47).

Ve východoevropské a později ruské tradici se od 11. do 17. st. výstavba měst prolíná s výstavbou fortifikací (Hocob 2009: 4–5). To znamená, že nevznikají samostatně a odděleně vybudované feudální hrady, ale opevnění kolem měst, menší pevnůstky s garnizone u větších měst (vybudované na pokyn knížete či panovníka) nebo na kolonizovaném území v jižních stepích a na Sibiři tzv. ostrogy (*ocmpos*).

2.2 Zámek

Historický vývoj opevnění v Českých zemích probíhá kontinuálně, nikoliv skokově, tj. některé prvky obranné architektury hradů postupně ztrácí na významu a jsou odstraňovány nebo přebudovány, jiné zůstávají, ale již většinou neplní obrannou funkci. „*Počátkem 16. století končí doba původní funkce českých hradů, které jsou pak v roli sídla nahrazovány objektem nové kvality – zámek. Přesun opevňovací aktivity v rámci habsburské monarchie na jihovýchod v souvislosti s tureckým nebezpečím však způsobil, že české země přestávají být z hlediska vývoje fortifikací exponovaným územím.*“ (Durdík 2001: 54) V Čechách i na Moravě se buduje mnoho zámků, které mají převážně reprezentativní funkci. Postupem času plní zámek již hlavně sídelní, rezidenční funkci a již v 18. a 19. století se přibližuje i svým architektonickým řešením rozsáhlé vile.

Historická proměna českých hradů a zámků se v řadě turistických průvodců v ruštině nezdůrazňuje, navíc se pro hrad i pro zámek používá často stejný ruský ekvivalent *зámok*, což dovršuje terminologické zkreslení, utvrzuje nejasnost a způsobuje další šíření zavádějících informací. Častým „překladatelským oříškem“ se pak stává terminologické spojení

razantní přestavbu Vyšehradu Karlem IV.“ (Durdík 2001: 45)

hrad a zámek, které velkému množství ruských a českých průvodců a delegátů cestovních kanceláří nic neříká a kterému není věnována patřičná pozornost. Tuto situaci způsobuje i povědomí o jiném vývoji obranné architektury na ruském území. Velký skok, který inicioval Petr I. na konci 17. století a v první čtvrtině 18. století zaváděním evropského způsobu uspořádání bastionových pevností v Rusku, vedl k postupnému vytlačení velké části staré ruské obranné terminologie cizojazyčnými pojmenováními.

Ruské podstatné jméno *замок* se v této situaci jeví také jako přejímka z jednoho ze západoslovanských jazyků, protože označuje pojem, který nebyl široce znám na ruském území. Může se jednat o polonismus, nebo o bohemismus, který se do ruštiny dostal prostřednictvím polštiny (vzhledem k intenzivním rusko-polským kontaktům v průběhu celého 17. století).

2.3 Tvrz a statek

Zcela ojedinělým, výhradně českým obranným objektem je tvrz. „*Jako tvrz je v Čechách již od středověku chápáno menší opevněné sídlo v přímé vazbě na vesnici s významným podílem hospodářské funkce.*“ (Ibid., 60) Tvrz mohla sloužit jako rezidenční a hospodářský objekt nobilitovaných měšťanů (například v okolí Prahy) nebo drobné a nižší šlechty, ale také církevní vrchnosti. Nic podobného na ruském území nenacházíme, proto je hledání ruského ekvivalentu velice obtížné (*твердыня, замок, крепость, двор* atd.), navíc komplikovaná fonetická podoba českého slova se slabikotvorným *r* jeho přejímku v ruštině neumožňuje. V jiných evropských zemích je pro podobnou stavbu jako *tvrz* (když upřednostníme obrannou funkci tohoto objektu), používán synonymum *hrad*, *tvrz* může být vnímána také často jako opevněný statek (přihlédne-li se více k hospodářskému významu a funkčnímu využití budov většiny tvrzí).

Zkoumáme-li lexém *statek*, zjistíme, že se pojmy jím označované v češtině a ruštině značně liší. Do ruštiny se toto slovo často překládá jako *поместье, усадьба, двор, хозяйство, имение*. *Поместье* je historismus, v jehož sémantice je důležitý nejen pragmatický aspekt, ale i diachronní proměny⁸. Na rozdíl od *вотчины* (odpovídá českému pojmu *panství*, tj. dědičná území starobylé urozené šlechty) v definici *поместья* hraje velkou

⁸ **Поместье** – комплекс феодальной земельной собственности и связанных с ней прав на зависимых крестьян, синоним вотчины. Крупное или среднее феодальное хозяйство, в котором большую часть всей земельной площади составлял домен, обрабатывающийся барщинным трудом. П., кроме того земельное владение в России в конце XV – нач. XVII вв., предоставлялось государством за несение военной и государственной службы. Не подлежало продаже, обмену и наследованию. В XVI – XVII вв. постепенно сближалось с вотчиной и слилось с ней по указу 1714 г. В XVIII–XX вв. то же, что земельное имение. (Словарь исторических терминов)

roli období od 15. do začátku 17. století, kdy se jednalo o nedědičné statky, které poskytoval stát vojákům a úředníkům. Rodiny, které je „dočasně“ vlastnily, se snažily udržet je ve svých rukou. V roce 1714 byly tyto v té době již většinou dědičné statky přirovnány k *вотчинам*. Kromě toho nabývá toto slovo estetického významu díky klasické ruské literatuře 19. st., která se široce zabývala rozpracováním různých typů *поместий* a *помещиков*. Zatímco český statek často patřil majetnému sedlákovi a měl tvar a uspořádání selské usedlosti, ruské *поместье* bylo až do reformy v roce 1861 výsadou šlechty. Slovo *усадебьба* je převážně neutrální označení pro statek a dalo by se použít i pro některé tvrze, nicméně v současném jazyce se stírá jeho historický význam pro označení sídla (v literatuře pro zahrádkáře je používáno pro venkovský domek se zahradou – *усадебьба садовода*). *Имение* je také historismus, ale zahrnuje jak *вотчину*, tak *поместье*. Lexémy *двор*, *хозяйство* jsou pak ve značné míře zobecňující a generalizující, dají se použít jako alternativní ekvivalent, ale jejich sémantika je ve vztahu ke statku či tvrzi zcela nekonkrétní, nevysvětluje jejich specifičnost v českém historickém kontextu.

2.4 Komenda

K poněkud zvláštním a zatím málo probádaným architektonickým jevům patří komendy rytířských řádů. Ve Stručném etymologickém slovníku jazyka českého (Holub – Lyr 1978: 233) se uvádí význam tohoto slova ve vztahu k církevním financím⁹, nikoliv k architektuře. V historickém kontextu „*komenda představovala specifický objekt, jehož podoba byla výsledkem vzájemného prolnutí požadavků vyplývajících jak z oblasti fortifikačního, zejména hradního stavitelství, tak řádového způsobu života, eventuálně špitálních aktivit. Konkrétní podoba komendy tak většinou představuje svéráznou syntézu hradní a monastické architektury.*“ (Durdík 2001: 56) Toto slovo se převádí do ruštiny nejčastěji jako neutrální a příliš zobecňující pojem *резиденция*, v ojedinělých případech se lze setkat i s ekvivalentem *комендатура*. Ten se sice svou fonetickou podobou i původem českému lexému přibližuje, avšak jedná se o zcela nevhodný ekvivalent, jenž je významově spjatý s obdobím druhé světové války, ale ve spojení se středověkými stavbami rytířských řádů se pak jeví dokonce jako nemístní anachronismus. Mohlo by se ještě uvažovat o lexému *подворье*, ale i tento příklad by nebyl příliš vhodný, neboť je těsně spojen s pravoslávím (ačkoliv některé funkce komendy má). Jak je z výše uvedeného patrné, v překladatelské praxi

⁹ **komenda** požívání církevního obročí. Ze středověké latiny *commenda* od *commendare* svěřovat (var. ke *commandare*; srov. *komandant*)

tak často dochází ke střetávání dvou principů: principu přesnosti překladu a principu dodržení překladatelské tradice (nebo tzv. kulturní transpozice (Knittlová 2010: 28)).

2.5 Fortifikační terminologie

Některé termíny používané v češtině ve vztahu ke středověkým opevněním lze přeložit s větší či menší přesností, například opevnění – укрепление (ale je potřeba tento ekvivalent upřesňovat v kontextu podle toho, o jaké opevnění se jedná), sapa – сапа (v ruštině je to slovo archaické a málo frekventované, nicméně je základem pro сапёр a je také často používané ve frazému тихой сапой), cimbuří – зубцы.

Další české termíny vyžadují větší explikaci v ruštině, například parkán a parkánová zeď v použití ke středověkým opevněním objektům.

Podsebití je prvek, který se zřejmě mohl vyskytovat i ve východní Evropě (Носов 2009: 73–74). Odpovídá mu několik termínů zaznamenaných v ruských kronikách, které jsou již archaismy, například заборолa (забрала, заборол), který byl používán v 11. až 15. st. a v 16. st. byl nahrazen slovem облам (облом, обломок). V okolí Kyjeva se však v 16. st. pro dřevěné srubové stěny opevnění používá výraz бланкованье, případně подсябитье, jenž se jeví jako přejímka z češtiny.

Stejně jako v češtině nacházíme i v ruštině velkou řadu specifických fortifikačních prvků, pro něž se těžce hledá vhodný překladatelský a hlavně terminologicky správný ekvivalent. Jedná se o rozmanitou ruskou stavebně-fortifikační a architektonickou terminologii. Jsou to například následující pojmy vztahující se k architektuře do začátku 18. st.: детинец, кром, кремль, острог, острожек, охабень (převážně v 15. st. opevnění mimo hlavní citadelu), вежа (mnohoznačné slovo označující stan kočovných kmenů, občas jejich povozy, ve 13. st. je poprvé použito jako donjon a v 17. st. je již zastaralé), стрельница (nejčastěji věž, věžička), костёр (typ věže), поскат (masivní věž a později bastion), захаб (odpovídá termínu barbakán) a mnoho dalších¹⁰.

2.6 Další frekventované historismy a terminologie vztahující se k cestovnímu ruchu jsou nezřídka kamenem úrazu v ruských překladech. Největší komplikace vznikají při aplikaci českých syntaktických prvků v ruském textu (například neobvyklý slovosled, použití slovních spojení odkazujících přímo k VJ atd.). Pozornost je třeba věnovat mnohým

¹⁰ Používáme zde terminologii a velmi stručné vysvětlení méně známých termínů na základě publikací: Носов 2009 a Косточкин 1962.

termínům v jejich historickém vývoji, například: rezidenční dvůr, sídlo, město – městečko – městys, krajina – krajinný a dalším.

3 Kontrastivní komparace na základě nalezených příkladů ekvivalentů

V tomto oddíle textu uvedeme některé konkrétní příklady lexémů nalezených v textech z oblasti cestovního ruchu, o nichž bylo pojednáno výše. Volíme především příklady, na jejichž základě lze reprezentovat rozmanitost ekvivalentů, jejich vhodnost, či nevhodnost v daném kontextu.

3.1 Ruské překladatelské ekvivalenty lexémů hrad, zámek

Tradice v používání ekvivalentu замок pro hrad se většinou udržovala již dříve (např. v 60. až 80. letech 20. st.). Nacházíme následující příklady:

Горшковский Тын. Замок на реке Радбузе построил около 1280 года пражский епископ Тобиаш из Бехине (...). (Wirth 1960: 34, 35, 44)

Карлштейн. Замок был построен в 1348 г. Карлом IV. (...). (Ibid., 46, 52, 53)

Кост. Хорошо сохранившийся укрепленный готический замок (...). (Ibid., 47, 58)

Вимперк, замок, общий вид. Замок в стиле ранней готики был перестроен сначала в 1622–32 гг., а потом в 1728–31 гг. Город под замком обнесён частично сохранившимся укреплением. (Kuthan 1974: 77, 286)

Велгартце, замок, общий вид. Ядро замка возникло в первой четверти XIV века (...). (Ibid., 88, 286)

Замок Раби, общий вид. Ядро замка относится к началу XIV века, замок был расширен в середине XIV века (...). (Ibid., 89, 286)

(...) Раннеготический замок 2 четверти XIV в. стоит на высокой песчаниковой скале среди лесов на краю романтической Кокоржинской долины. Замок Кокоржин И. В. Гёте напоминал плывущий корабль (...). (Doležal 1981: 79)

V některých publikacích z této doby nacházíme upřesňující ekvivalenty, například *крепостной замок*, což je poněkud neterminologický pojem nepoužívaný v odborné literatuře a ani běžný ruský čtenář by nevěděl, co si pod tímto pojmem má představit. Hned vedle tohoto pojmu často nalézáme lexém *крепость*, což je vhodný ekvivalent zejména, když se vysvětluje, do kterého období patří, nebo když je použit vysvětlující přísudek – *средневековая, древняя* atd. (aby nedocházelo ke ztotožnění s pevnostmi, které se na ruském území stavěly od 18. st.):

Развалины крепостного замка Зборжены-Костелец – Остатки мощной

королевской готической крепости начала XIV века, разрушенной в 1450 г., возвышаются на скалистом утёсе у слияния Сазавы и Каменицкого ручья. (Doležal 1981: 9)

Крепость в Ратае-на-Сазаве – Городок среднего Посазавья, некогда называвшийся Гразене-Ратае, имел два готических крепостных замка. На месте первого из них возник ренессансный замок, отделанный в стиле барокко. (...) (Doležal 1981: 18)

Druhý příklad, týkající se Ratají nad Sázavou, je ilustrací nevhodného smíšení dvou pojmů: *gotický hrad* a *renesanční zámek*, které překladatel v daném kontextu dostatečně nerozlišil, a tím zůstal ruskému čtenáři utajen zásadní rozdíl v jejich architektonickém vývoji a vzezření.

Kromě uvedených ekvivalentů pro *hrad* lze v ruštině použít i spojení *укреплённый замок*, které do jisté míry český hrad ozvlášťňuje, například:

Кокоржин – Готический укреплённый замок первой половины XIV в. был возведён в романтическом краю среди песчаниковых скалообразований Ральской возвышенности. (...) (Veselý 1976: 171)

Jedině v kontextu, kde se vedle sebe užívají termíny *hrad* a *zámek*, vypadá toto ruské spojení „těžkopádně“.

V řadě starších publikací nezřídka dochází při překladu do ruštiny i přes snahu překladatelů pečlivě rozlišovat *hrad* – *zámek* a jejich typy ke smíšení těchto pojmů. Uvedeme dva krátké příklady, po jejichž přečtení by ruský čtenář stěží poznal, jaké stavby se v nich popisují, i když se ke každému z těchto textů váží fotografie popisovaného objektu:

Частоловице. Дворец был построен около 1600 года при Бедржихе из Опершторфа на месте, где раньше стоял замок. Позднее, когда дворец принадлежал роду Штернберков, были некоторые его части перестроены в стиле барокко. В середине XIX века замок был отделан в стиле современной готики, а затем был перестроен в стиле эпохи Возрождения. (Wirth 1960: 18, 19, 41)

Кратохвилье, замок. Один из прекраснейших ренессансных замков в Чехии. (...) (Kuthan 1974: 112, 287)

Od počátku 21. století začínají překladatele ve značné míře experimentovat s obměňováním ekvivalentů pro *hrad* a navrhováním dalších výrazů, což je spojeno převážně s podrobnějšími popisy hradů a jejich typy, které se objevují v průvodcích pro ruský mluvící turisty. Vzniká větší potřeba odlišit různé hrady a vytyčit zvláštnosti v jejich stavebně-historickém vývoji, protože jednak do Ruska proniká mnohem více informací o českých

hradech a zámcích, jednak Rusové mnohem více po České republice cestují. Velmi frekventovaným ekvivalentem pro hrad se stává v současné době ruské slovo крепость (se základním významem 'pevnost'):

Страконице – крепость, основанная в XIII в. (Sváček 2011: 38)

Блатна – замок возник при перестройке водной крепости I пол. XIII в. (Sváček 2011: 32)

По заказу нового владельца на развалинах крепости в 1613 году под руководством итальянского архитектора Фортини был построен удобный ренессансный замок (...). (Košťál 2015: 63)

Velmi často dochází i v novější literatuře ke smíšení pojmů *крепость* – *замок*. Dále se pak vyskytují „hybridní“ ekvivalenty *замок-крепость* nebo *укрепление*:

замок-крепость	V jeho nejvyšším bodě stojí soubor budov týneckého hradu, které byly v průběhu věků vestavovány do stále znatelného oválného půdorysu hradní akropole. (Košťál 2015: 8)	На самой высокой возвышенности этого места стоит комплекс зданий тынецкого замка-крепости. В течение столетий сюда встраивались различные здания, и комплекс приобретал всё более овальные очертания крепостного акрополя. (Košťál 2015: 9)
укрепление	Mistrovsky rozvržený anglický park s řadou romantických zákoutí i oběma krásnými branami imitujícími středověké hrady dotváří genia loci tohoto místa. (Košťál 2015: 156)	Мастерски разбитый английский парк с множеством романтических укромных уголков и двумя прекрасными воротами, имитирующими феодальные укрепления, подчёркивая здешний Genius loci (Дух места). (Košťál 2015: 157)

Při překladu pojmu *zámek* v novějších publikacích začalo docházet k opatrnějšímu diferencovanému použití ruských ekvivalentů. Přihlíží se již nejen k formálním aspektům architektonického uspořádání památky, ale i k období jejího vzniku. Například zámky, které svou architekturou připomínají rozsáhlé vily a vznikaly v 18. nebo v 19. století, jsou v souladu s ruským vnímáním takových staveb nazývány *дворец*. Nicméně se překladatelé stejně jako dříve velmi často drží podoby českého *zámek* a ruského *замок*, ačkoliv architektonicky (s výjimkou romantických napodobenin vznikajících v 18. až 20. st.) již skoro nic takovou stavbu nepřipomíná, například:

Volba Františka Antonína Nostice, nejvyššího purkrabího Království českého, padla v roce 1767 na Měšice. Právě on nechal vystavět tento velkolepý zámek, obklopený nádherným francouzským parkem. (Košťál 2015: 176)

Выбор Франца Антонина Ностица, высшего бургграфа Чешского королевства, в 1767 году пал на Мнешнице. По его желанию здесь был построен великолепный замок,

окружённый прекрасным французским парком. (Košťál 2015: 177)

Uvedený příklad demonstruje smíšení pojmů, kdy je slovo *zámek* použito pro rozsáhlou stavbu palácového typu postavenou ve druhé polovině 18. století, která ani nebyla přebudována z hradu, ani nestojí na skalním ostrohu, tudíž by se v tomto případě mnohem lépe hodily ekvivalenty *дворец, усадьба, имение*.

3.2 Některé ekvivalenty lexému *tvrz*

S podobnými komplikacemi jako při překladu termínů *hrad – zámek* do ruštiny se setkáváme při potřebě převést lexém *tvrz*. V překladatelské praxi se používají ekvivalenty, které jen zřídka zdůrazňují zvláštní charakter této české stavby.

На месте, где стояла старая крепость, перестроенная в XV веке и позднее заброшенная, был в 1560 г. построен дворец при Яне ст. из Лобковиц в стиле эпохи Возрождения. (Wirth 1960: 51)

V uvedeném příkladu by ruský čtenář nedokázal rozpoznat, že se jedná o ojedinělý typ stavby, která vznikla v Českých zemích, jelikož je pouze označena jako *старая крепость* – ekvivalent, který ve značné míře generalizuje význam.

Жумберк, посёлок и крепость. (...) в юго-западной части посёлка – усадьба-крепость, превращённая в замок (...). (Kuthan 1974: 39, 288)

Zde je použito označení pro *tvrze* jako *усадьба-крепость*, což je na rozdíl od ostatních ekvivalentů zřejmě nejvhodnější termín.

V novějších publikacích se od tohoto označení znovu upouští:

Zámek v Osově se hlásí k baroku svojí přísnou symetrií. Na jeho místě se kdysi nacházela malá gotická tvrz, která byla v osmnáctém století přebudována na zámek. (Košťál 2015: 138) / *Барочный стиль осовского замка чётко прослеживается в строгой симметрии его линий. На этом месте когда-то в старину стояла небольшая готическая крепость, в XVIII веке перестроенная в замок.* (Košťál 2015: 139)

Žumberk – opevněná vesnice s tvrzí. / Жумберк – укреплённая деревня с крепостью. (Sváček 2011: 113)

3.3 Některé ekvivalenty k českému pojmu *sídl*

Výše již byla zmíněna potřeba pečlivého hledání ekvivalentů pro typicky české termíny. Jedním z nich je také pojem *sídl*, který v porovnání s ruštinou je poněkud obsažnější:

Netolice patří k nejstarším sídlům na jihu Čech, uváděny jsou již roku 981. / Нетоллице – один из самых старинных населённых пунктов на юге Чехии, первое

упоминание о посёлке относится к 981 г. (Sváček 2011: 34)

[Zámek Osov] se stavěl jen devět let v letech 1728–1737 a nové sídlo obklopil francouzský park. (Košťál 2015: 138) / Осовский замок был построен очень быстро, всего за девять лет, в 1728–1737 гг. Строительные работы происходили одновременно с разбивкой великолепного французского парка. (Košťál 2015: 139)

V příkladu, který se týká zámku v Osově, si překladatelka zřejmě nevěděla rady s lexémem *sídlo*, proto ho úplně vynechala a zcela zbytečně a neopodstatněně text rozšířila, ačkoliv se česká věta dá přeložit stručněji.

Mnohem častěji se pak sídlo překládá jako *резиденция*:

Na dohled od Kutné Hory stojí městečko Nové Dvory, které bývalo až do roku 1823 pyšným sídlem zdejší vrchnosti. (Košťál 2015: 134) / Неподальку от города Кутна Гора лежит маленький городок Нове Дворы, который вплоть до 1823 года был пышной резиденцией местной власти. (Košťál 2015: 135)

ZÁVĚR

Při česko-ruském komparativním zkoumání lexika z oblasti cestovního ruchu narážíme na četné rozdíly ve vnímání historických staveb a jejich prvků, jimž zde byla věnována největší pozornost. Pragmatická rekonstrukce v překladu jednotlivých českých architektonických či fortifikačních prvků je v modernějších ruských textech většinou nedostatečná. Hlavním nedostatkem je především nedbalost či nevědomost při překládání v zásadě odlišných typů staveb (*hrad, zámek, tvrz, pevnost*), smíšení ekvivalentů a nevěnování pozornosti historickému vývoji těchto objektů, jejich umístění či vzhledovým charakteristikám. Potvrzuje se, že je třeba při překládání textů z oblasti cestovního ruchu uplatňovat široce filologický postup, nikoliv metodu automatizovaného překládání.

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

1. ARTEMOV, A. (2015): Onomaziologické mechanismy vývoje konceptu „opevněné obce“ v češtině a ruštině. In: *DIALOG KULTUR VIII. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Hradec Králové 20.–21. ledna 2015*. Hradec Králové: Nakladatelství Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, s. 10–19. ISBN 978-80-7435-621-6.
2. DURDÍK, T. (2001): České fortifikace vrcholného středověku. In: Vladimír Kupka et al. (2001): *Pevnosti a opevnění v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Praha: Nakladatelství Libri, s. 43–86. ISBN 80-7277-047-0.
3. HIRSCHOVÁ, M. (2013): *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2233-0.

4. HOLUB, J. – LYER, St. (1978): *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-23715-0.
5. HOLUB, J. – KOPEČNÝ, Fr. (1952): *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Státní nakladatelství učebnic. ISBN neuvedeno.
6. KNITTLOVÁ, D. et al. (2010): *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-244-2428-6.
7. MACHEK, V. (2010): *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-048-7.
8. VEČERKA, R. (2008): *Jazyky v komparaci. Nástin české jazykovědné slavistiky v mezinárodním kontextu. 1.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-575-3.
9. КОСТОЧКИН, В. В. (1962): *Русское оборонное зодчество конца XIII – начала XVI веков*. Москва, Издательство Академии наук. ISBN neuvedeno.
10. НОСОВ, К. С. (2009): *Терминология оборонительного зодчества на Руси в XI – XVIII вв.* Москва, Изд-во РАГС. ISBN 978-5-7729-0430-5.

Elektronické zdroje

11. NESČ: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (editoři) (© 2012–2017): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Brno, Centrum zpracování přirozeného jazyka [cit. 19.09.2017]. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník?action=listpub>.
12. *Словарь исторических терминов*. [online]. [cit. 19.09.2017]. © 2013–2015 www.вокабула.рф. Dostupné z <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/>.

Excerptní prameny

13. DOLEŽAL, I. – DOLEŽAL, J. (1981): *Střední Čechy*. Praha: Nakladatelství Olympia. (Překlad textů do ruštiny Ljubov Lazarevová.) ISBN neuvedeno.
14. KOŠTÁL, V. – KOŠTÁLOVÁ, R. (2015): *Velkolepá sídla středních Čech*. Brno: Barrister & Principal. (Do ruštiny přeložila Nadija Nováčková.) ISBN 978-80-7485-050-9.
15. KUTHAN, J. – ŠECHTL, J. – ŠECHTLOVÁ, M. et al. (1974): *Jižní Čechy. Krajina, historie, umělecké památky*. Praha: Orbis. (Cizojazyčné texty přeložili Jelena Rjuriková (do ruštiny), (do angličtiny [...]).) ISBN neuvedeno.
16. SVÁČEK, L. (2011): *Jižní Čechy*. České Budějovice: Vydavatelství MCU. Překlady: Skřivánek s.r.o., České Budějovice, rusky: Oleg Shcheblykin (Natalia Shubnaya). ISBN 978-80-7339-179-9.
17. VESELÝ, E. (1976): *Hrady a zámky*. Praha: Olympia. Překlad textů do ruštiny Ing. Margarita Rogačová. ISBN neuvedeno.
18. WIRTH, Z. (1960): *Замки и дворцы в Чехии и Моравии*. Praha: Orbis. Do ruštiny přeložila Hana Budínová. ISBN neuvedeno.

ADDRESS & ©

Mgr. Andrej ARTEMOV, Ph.D.

Katedra cizích jazyků

Ústav podnikové strategie

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích

Okružní 10, 370 01 České Budějovice

Czech Republic

artemov@mail.vstecb.cz

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСЕМЫ «PR/ПИАР» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Functioning of Borrowed Lexeme “PR/пиар” in Contemporary Russian

Jindřiška KAPITÁNOVÁ

Olomouc, Czech Republic

РЕЗЮМЕ: Статья ставит себе цель изучить особенности функционирования и развития лексемы «PR/пиар» в современном русском языке на фоне его применения в английском и чешском языках. Источником материала являются толковые словари, корпуса указанных национальных языков. Автором отмечается высокая степень ассимиляции данной лексемы в русском языке (два поколения дериватов), значительное расширение семантики (в контексте устойчивых словосочетаний) и сильная прагматизация значения под влиянием экстралингвистических факторов.

Ключевые слова: заимствование – ассимиляция – словообразовательная активность – прагматизация

ABSTRACT: The objective of the study is to investigate the peculiarities of functioning and development of the Russian lexeme “PR/пиар” in contemporary Russian in comparison with its use in English and Czech. The material is collected from dictionaries and corpora of the respective languages. The author highlights a high degree of the lexeme’s assimilation in Russian (with two generations of derived lexemes), significant broadening of its semantics (esp. in fixed nominal phrases) and major pragmatization of its semantics as the result of non-verbal factors.

Key words: borrowing – assimilation – word formation activity – pragmatization

ВВЕДЕНИЕ

Наболевший и весьма дискуссионный вопрос лексического заимствования в современном русском языке можно рассматривать как естественный процесс и результат интенсивного диалога культур в период крупных общественно-политических изменений в жизни языка-рецептора. Бесспорно, данный процесс лексического обогащения происходит на фоне более общего воздействия культурных и ментальных стереотипов языка-источника на сообщество носителей языка-рецептора. Другими словами, лексические или семантические англицизмы являются лишь языковым отражением и подтверждением взаимодействия данных двух языковых картин мира. Наличие когнитивных предпосылок процесса заимствования и его комплексный характер (т.е. взаимодействие языковых и внеязыковых факторов) признается многими учеными (Брейтер 1997; Крысин 2000; Дьяков 2003; Кронгауз 2014; Романов 2000 и др.). М. А. Брейтер (1997: 34–45), например, приводит четыре

общие причины заимствования: во-первых, отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора, во-вторых, отсутствие соответствующего наименования (или его «проигрыш» в конкуренции с заимствованием) в языке-рецепторе (ср. пр. *спонсор, инвестор, имидж*), в-третьих, обеспечение стилистического (эмфатического) эффекта, в-четвертых, выражение позитивных или негативных коннотаций, которыми не обладает эквивалентная единица в языке-рецепторе (ср. престижность англицизмов в русской рекламе). Кроме того, Л. П. Крысин (2000: 147) подчеркивает среди социально-психологических причин и факторов коммуникативную актуальность обозначаемого понятия.

Современный русский язык обладает некоторыми лингво-специфическими чертами процесса заимствования, в особенности, сильным потенциалом освоения англицизмов (ср. пр. активной деривации на базе лексемы «*дринк*» - «*дринкач*», «*дринкер*», «*дринк-команда*», «*дринкать*», «*выдринкать*», «*надринкованный*, «*дринкануть*»; Прокутина 2009: 211). По показаниям А. И. Дьякова (2012), на словообразовательный потенциал англицизмов оказывают влияние факторы лингвистические и экстралингвистические (напр., «удобство» формы англицизма, коммуникативная востребованность слова, продолжительность функционирования слова в языке, сфера его применения и т.д.).

Пиар в современной русской культуре, по мнению И. Г. Милославского (2013: 8), находится между объективной журналистикой и оценочной рекламой – «Пиар и реклама принципиально ориентированы на интересы тех лиц и организаций, чей имидж они стремятся создавать. Реклама прямо заявляет о своей сущности. Пиар, напротив, стремится максимально замаскировать себя и свои истинные цели». Лексемы «PR», «пиар» и их производные отличаются, по заключениям М. А. Кронгауза (2014) и И. Левонтиной (2006), четкой стилистической дифференциацией. Лексему «PR» принято применять в официальных контекстах названий компаний или сотрудников. Ассимилированная лексема «пиар» и ее производные, наоборот, свойственны скорее устной речи, относятся к сниженной разговорной лексике с яркой отрицательной окраской (презрения, неодобрения к действию). М. А. Кронгаузом (2014) и И. Блюменталь (2006) отмечается значительное семантическое расширение лексемы «пиар».

МЕТОДИКА И ЦЕЛЬ

Настоящая статья ставит себе цель изучить особенности лексико-семантического развития русской заимствованной лексики «PR/пиар» и ее производных на фоне английского языка (языка-источника) и чешского языка (близкородственного языка-рецептора) на основании экспликации данного материала в доступных толковых словарях (т.е. в пределах нормы) и его применения в текстах корпусов русского, английского и чешского национальных языков (т.е. в речи; все примеры, приведенные в данной части, почерпнуты из соответствующего корпуса). Изучаемый материал рассматривался при помощи следующих методов: семантического анализа данных лексикографических источников, анализа применения материала в национальных корпусах (количественный, качественный анализы) и сопоставительного анализа применения лексической единицы (далее в тексте: ЛЕ) в аналогичных контекстных окружениях в изучаемых языках.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ

Мы старались сопоставить фиксацию ЛЕ «PR» в словарях английского и чешского языков и ЛЕ «пиар» и ее производных в четырех словарях русского языка, изданных после 2000г. Авторитетные английские толковые словари приводят лишь одно значение сокращения «PR» при помощи ссылки на мотивирующее словосочетание *public relations*, отмечая его применение в рамках чисто делового общения, ср. пр.:

Public relations, *plural noun* – also treated as singular. The professional maintenance of a favourable public image by a company or other organization or a famous person. (<https://en.oxforddictionaries.com/>)

Public relations, *noun, uncountable* – the activity of keeping good relationships between an organization and the general public (Cambridge Advanced Learners's Dictionary 2013).

Среди чешских словарных источников сокращение «PR» приводится лишь в академическом словаре иностранных слов (Kraus 2006; ср.: **PR**: *zkr.* – public relations, *obor zabývající se firemními vztahy k veřejnosti*) и в неологическом словаре (Martincová 1998; ср.: **PR**: *zkr. neskl. s. /v mluvě pracovníků oboru/* – public relations, *vztahy k veřejnosti*). По нашему мнению, картина его фиксации в чешских источниках свидетельствует о весьма узкой, профессиональной сфере его применения и низкой степени его формальной или семантической ассимиляции.

В современном русском языке фундаментальный академический толковый словарь ТСРЯП (2007: 642) приводит толкование только одной ЛЕ - «пиар», указывая на ее сниженную окраску и фиксируя особое устойчивое словосочетание «черный пиар», ср. пр.: **Пиар**, -а, м. (разг.). Искусство деловых коммуникаций; сама такая деятельность. *Черный п.* (информационно-пропагандистская деятельность, основанная на ложных фактах, на домыслах).

Академический толковый словарь под редакцией Г. Н. Складневской (ТССРЯ 2005) представляет более разнообразный по составу и стилистической маркированности материал. В частности, в словаре фиксируются три основных ЛЕ – варианты заимствования английской ЛЕ в русский язык, ср.: *паблик-рилейшнз*, *пиар*, *PR*, и, кроме того, пять производных русских лексем, образованных путем суффиксации или сложения от производящей основы «пиар» (ср. *пиарить*, *пиаровец*, *пиаровский*, *пиарищик* или *PR-щик*, *PRщик*; *пиар-кампания* или *PR-кампания*) и пять производных ЛЕ, образованных путем сложения с компонентом «PR-» (ср. *PR-агентство*, *PR-акция*, *PR-бизнес*, *PR-менеджер*, *PR-мероприятие*). Указанный словарь относит данные ЛЕ в разряд публицистических, у ЛЕ «пиарищик» отмечается разговорная окраска. Центральная лексема «пиар» толкуется при помощи ссылки на ЛЕ «паблик-рилейшнз», ср.: **Паблик-рилейшнз**, **паблик рилейшенз**, нескл., мн. *Публ.* Формирование положительного общественного мнения о ком-, чем-л., (осуществляемое в основном через средства массовой информации) (ТССРЯ 2005: 556).

Опыт изучения неологических словарей конца XX, начала XXI в. подтверждает высокую лексико-семантическую и словообразовательную активность данного понятия и лексико-семантического поля в современном русском языке и значительное расширение семантики единицы «пиар» за счет ее деспециализации (выход за пределы профессиональной сферы). Итак, Л. П. Катлинская (ТСНСЗРЯ 2008) приводит семь лексем, образованных от исходной ЛЕ «пиар» (ср. *пиарить*, *пиариться*, *пиар-кампания*, *пиаровец*, *пиар-ход*, *пиарищик*, *пропиарить*) и толкует ЛЕ «пиар» за пределами общения в деловых кругах или СМИ, подчеркивая ее более общую семантику «распространения/внедрения положительного образа о ком-, чем-л.», ср. пр.: **Пиар**, -а, мн. *нет. Не рек. журн.* В значении: репутация, реклама, создаваемые любыми доступными средствами; политический ход; **Черный пиар** – компрометирующий материал на кого-либо, который используется в борьбе конкурентов друг с другом (ТСНСЗРЯ 2008: 244). Автором данная лексема относится к журналистскому материалу, глагол «пиарить» к разговорной лексике. В четырех случаях данное издание не рекомендует применения

в русском языке деривата на базе англицизма, ср. пр.: **пиарить** – *Давайте пиарить* (лучше: рекламировать) *конкретные дела.*; **пропиарить** – *Милицейская операция в Московской трансплантологии была благополучно пропиарена* (лучше: ославлена) (ТСНСЗРЯ 2008: 245, 279).

Самый крупный по объему и по уровню фиксации вариантности ЛЕ неологический словарь-справочник НСЗ-90 (2009, 2014) приводит самый богатый и разнообразный материал. В указанном издании фиксируются две ЛЕ изучаемого словообразовательного гнезда: *паблик-рилейшнз*; *Пи-Ар*, *Пиар*, *PR* (т.е. одна ЛЕ и ее три варианта) и один словообразовательный компонент сложных слов: *пиар.../ PR...* Среди производных лексем фиксируется десять единиц, образованных от основы «пиар» (ср.: *пиарист*, *пиарить*, *пиариться*, *пиармен*, *пиарный*, *пиаровец*, *пиаровский*, *пиарский*, *пиарищик*, *пиарищица*), и тридцать две ЛЕ, образованные путем сложения с компонентом «пиар-/PR-» (ср. пр.: *пиар-агентство* и *PR-агентство*, *пиар-директор* и *PR-директор*, *пиар-консультант* и *PR-консультант*, *пиар-поддержка* и *PR-поддержка*, *пиар-рынок* и *PR-рынок* и тд.). В большинстве случаев производные ЛЕ характеризуются пометой *публ.* (ср. пр.: *пиар*, *пиар-фирма*, *пиар-ход*; *пиарный*, *пиариться*), в некоторых случаях и пометой *разг.* (ср. *пиаровец* и *PR-овец*, *пиарищик* и *PR-щик*, *пиарищица* и *PR-щица*). Опосредованное толкование центральной ЛЕ фиксирует более узкое понимание, ср.:

Паблик-рилейшнз, неизм., мн. Формирование общественного мнения, воздействие на него через СМИ, а также система связей с общественностью и специальная служба по взаимодействию с ней; дисциплина, изучающая методы такого формирования и воздействия (НСЗ-90 2т. 2014: 1330)

Пи-ар, пиар, PR, неизм., м. Публ. То же, что паблик-рилейшнз (НСЗ-90 3т. 2014: 100).

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА ДАННЫХ КОРПУСОВ

Данные корпуса английского языка приводят 462 случая применения ЛЕ «PR», преимущественно в сфере публицистики с полным отсутствием данной единицы к устному корпусу. Изучаемая ЛЕ функционирует лишь в исходной форме сокращения, имея статус только имени существительного (ср. пр.: *I did some PR*; *PR agent*, *PR firm*, *PR department*). С точки зрения семантики, данные корпуса свидетельствуют о наличии двух значений лексики «PR» – примарного и вторичного. Примарное значение соответствует толкованию указанной ЛЕ в англоязычных словарях (см. выше). Словосочетания «PR + имя существительное», в основном, обозначают, во-первых,

организацию или ее часть, занимающуюся деятельностью в области PR (ср. пр.: *PR firm, PR department, PR Centre*), во-вторых, лицо/ лица, занимающиеся данной деятельностью (ср. пр.: *PR team, PR executives, PR person, PR consultant, PR staff*) и, в-третьих, абстрактное понятие, связанное с выполнением PR (ср. пр.: *PR skills, PR experience*). Вторичное значение возникло в результате семантической трансформации обобщения значения ЛЕ в рамках узуальных именных словосочетаний, ср. пр.: *PR exercise, PR stunt, PR prank, PR ploy, PR job – Governments were able to get away with lending fleets of military transport planes and the real benefactors were the armed forces for whom it was a giant **PR exercise** and useful practice.*

По нашему мнению, здесь налицо или метафорический перенос значения ключевого имени существительного (ср. *exercise – PR exercise*), или акцент на экспрессивной оценке описываемого явления (ср. пр. *stunt* /'трюк'/, *prank* /'шалость'/, *ploy* /'уловка'/). В обоих случаях лексема «PR» лишается в контексте узкоспециального значения (см. словарные толкования выше). С количественной точки зрения, примарное значение сильно доминирует – ср. список десяти самых частотных имен существительных, вступающих в коллокацию с ЛЕ «PR»: *department, firm, job, consultant, exercise, campaign, executives, agency, activity, manager*.

Данные корпуса чешского национального языка приводят 381 случай применения ЛЕ «PR», преимущественно в сфере публицистики, и 10 случаев ее применения в устном корпусе. Данная лексема выступает в чешском предложении в позиции существительного (ср. пр.: *Do budoucna se chce věnovat PR; ředitel odboru PR a marketingu; starám se o její PR*) или аналитического прилагательного, выражающего определение в препозиции (ср. пр.: *PR tým, PR manažerka, PR strategie*). С формальной точки зрения, лексема «PR» появляется без любых формальных изменений или ассимиляции с системой чешского словообразования или грамматического строя. С семантической точки зрения, в чешском материале наблюдается аналогия с английским прототипом. А именно, налицо примарная семантика чешской ЛЕ «PR» (ср. пр. трех вышеуказанных семантических вариантов словосочетаний: *PR agentura, oddělení PR; expert na PR, ředitelka pro PR, PR manager; PR doporučení, PR kampaň*) и в единичных примерах в текстах спортивной публицистики и вторичная семантика (ср. метафорический сдвиг в устойчивых сочетаниях: *PR kousek* /'трюк'/, *PR trik* /'уловка'/ – *Začínají se proto objevovat i podezřívavé hlasy, zda není dávkovaná rivalita Hamilton vs. Rosberg jen dalším **PR trikem***).

Картина применения заимствованной лексемы «PR» в русском языке

по материалам корпуса намного разнообразнее. Во-первых, налицо две основные формы заимствования данной единицы в русский язык, а именно трансплантация (ср. PR – ср. пр.: *замгендиректра по PR, PR-менеджер*) и транскрипция (ср. пиар – ср. пр.: *предвыборный пиар, пиар-отдел*) и их многочисленные формальные производные (ср. пр.: *PR-круги, пиарщик, пиаровец, пиаровский, распиарить*). Во-вторых, частотность применения данных заимствований намного выше. В случае лексемы «PR/PR-» доминирует сфера письменной публицистики – отмечены 3344 случая ее применения в газетном корпусе и 17 случаев в пределах устного корпуса. В случае лексемы «пиар» отмечено в газетном корпусе 4 397 вхождений по сравнению с 854 вхождениями в основном корпусе. В-третьих, примечателен факт динамики применения данных заимствованных ЛЕ в корпусе русского языка на протяжении времени. Трансплантированная форма «PR/PR-» впервые фиксируется в первой половине 90-х гг. XX века, достигает кульминации своего применения в 2003г., после чего переживает резкий спад. Транскрибированная форма «пиар» впервые отмечается также в середине 90-х гг. XX в., с тех пор, наоборот, переживает резкий рост применения, достигая первый «пик» в 2005г. и следующий в 2014г. Производные от лексемы «пиар» (ср. пр. *пиарить, пиарщик, пропиарить*), в свою очередь, впервые фиксируются несколько позже – около 2000г., сохраняя с того времени стабильный, относительно резкий рост. Бесспорно, в данном случае имеет место факт воздействия внеязыковых факторов на количество и динамику применения данных ЛЕ. В 2003г. в РФ состоялись нашумевшие выборы в Государственную Думу РФ, и связанная с ними спорная предвыборная кампания и дала толчок к активизации применения ассимилированной русской ЛЕ «пиар» в письменном и устном дискурсе, повышая одновременно и спрос на деривацию производных от данной ЛЕ (ср. пиар – *пиарщик, пиарить, пиариться, пропиарить пиаровский* и т.д.). В дальнейшем анализу будут подвергаться отдельные русские ЛЕ.

ЛЕ «PR/PR-» функционирует в русском предложении со статусом имени существительного (ср. пр.: *отдел маркетинга и PR, рынок PR, осуществлять PR*) или аналитического имени прилагательного (вариант «PR-», ср. пр.: *PR-департамент, PR-менеджер, PR-проекты*). Отмечены единичные случаи склонения ЛЕ «PR» (ср. пр.: *рулить PR-ом экономических реформ; сталкиваться с негативным PR'ом*), что свидетельствует о высокой степени ее грамматического освоения. С семантической точки зрения, в материале русского корпуса отмечается узкое и более широкое значение данной ЛЕ. Узкое значение, соответствующее примарной семантике ЛЕ «PR» в английском и чешском корпусах, отличается аналогичной семантической структурой

словосочетаний (ср. пр. номинации организации или ее части: *управление по связям со СМИ и PR, PR-агентство*; номинации лица: *вице-президент по PR, специалист по PR, PR-технолог*; номинации абстрактного понятия: *PR-поддержка, PR-кампания*). Более широкое значение («распространение положительного мнения о ком-, чем-л. любыми средствами»), по нашим наблюдениям, реализуется в контексте оценочной публицистической метафоры (ср. пр.: *Говорить, что все подстроил Китай* /тема: скандал вокруг Сноудена в 2013г./, – *это попытка **PR-смягчения** этой нелепой ситуации, в которую загнали себя Москва и Вашингтон; да ну вы бросьте, Роналду и изнасиловал, врядли!!! Это все **PR кампания!*** /спортивный форум в интернете/) и в контексте устойчивых сочетаний (ср. пр.: *PR-ход, PR-игра, черный PR – Иранские **PR-игры*** /заголовок/ *В Иране испытано новое мощное противокорабельное оружие. Аналитики расценивают это как **PR-акцию** Тегерана с целью психологического воздействия на Израиль и США.*).

ЛЕ «пиар» является центральной лексемой данного лексико-семантического поля и ядром данного словообразовательного гнезда, в рамках которого выделяется цепь с именной деривацией (образование номинаций лица: *пиарщик, пиаровец*, номинаций качества: *пиаровский*) и цепь с глагольной деривацией (образование глагола: *пиарить* и его производных – *распиарить, пропиарить, запиарить* и тд.). ЛЕ «пиар» отличается высокой степенью ассимиляции в русском языке (ср. пр. склонения: *один человек у нас занимается блогами и **пиаром**; не нравится он мне своим нелепым **пиаром**; вокруг запретных вещей начались бы разного рода **пиары***). В рамках композитов компонент «пиар-» функционирует по аналогии с компонентом «PR-», т.е. выполняя функцию аналитического прилагательного (ср. пр.: *пиар-кампания, пиар-ход, пиар-отдел*). С семантической точки зрения, налицо опять две возможности – более узкое понимание ЛЕ «пиар» (ср. пр.: *за счет пиар-технологий; руководитель отдела пиар и соцмедиа*) или более широкое значение («реклама, манипулирование общественным мнением»; ср. пр.: *3 года назад по газетам ходил слух, Донцова пиарит себя, Донцова не была больна, это неправда, это **пиар***), которое эксплицитно подтверждается непосредственным вербальным контекстом. Речь идет, например, о тесном повторении номинаций с близкой референцией (ср. пр.: *Я давно убедился в том, что у нашего правительства основной интерес в том, чтобы не исполнять собственных постановлений. Главное – **пиар, самореклама**, что мы о народе заботимся, квартиры бесплатно даем!; Выразаясь современным языком, 7 лет назад «Известия» сделали Пирогову крутой **пиар** (тогда бы сказали: сильно*

*разрекламировали); Это пиар обыкновенный/ реклама/ ну типа этого) и о случаях сложения слов с метафорическим переносом целого сочетания или ключевого компонента (ср. пр.: Украинский политолог вообще считает, что объявление перемирия использовалось Порошенко как **пиар-ход**, а не в целях реального достижения мира; вся эта истерика Евросоюза – не более чем **пиар-пузырь**, приуроченный к выборам в Европарламент 25 мая; своими антирусскими действиями на выборах они постараются заработать себе дополнительные **пиар-баллы**).*

В рамках изучаемого словообразовательного гнезда роль номинации лица выполняют в русском корпусе ЛЕ «пиарщик», «пиаровец», отличающиеся друг от друга частотностью применения (850 вхождений в газетном корпусе пр. 20 вхождений), но способные в контексте выражать аналогичные отрицательные ассоциации, ср. пр.: *Были недобросовестные **пиарищики**, черные **пиарищики**, это всегда было, но пришло новое поколение манипуляторов, они пытаются без разрешения влезть к тебе и манипулировать от твоего имени другим рынком; придворные **пиарищики** некоторых кандидатов; Пресс-ассамблею открыл ... Он призвал коллег непереходить в пропагандисты и **пиаровцы**, а сохранить журналистику честной профессией.* Номинацию качества или отношения к центральной ЛЕ в рамках данной цепи выполняет ЛЕ «пиаровский». Данная ЛЕ является примером высшей степени освоения англицизма, результатом образования синтетической формы имени прилагательного путем суффиксации. Таким образом, в корпусе русского языка встречается конкуренция синонимичных имен прилагательных: PR-, пиар-, пиаровский – ср. пр. словосочетаний: *пиаровский ход, пиаровская фирма, пиаровская акция, пиаровские технологии, пиаровская кампания.* По нашему мнению, словосочетания с данной синтетической ЛЕ чаще отличаются экспрессивной окраской с отрицательной оценкой, ср. пр.: *пиаровская чушь, пиаровская трескотня, пиаровский рычаг, пиаровское упражнение – Но очищение прессы от **пиаровской «грязи»** путем превращения ее во всероссийскую доску почета для всех, кто баллотируется...; Если же вы опять «купитесь» на чью-то «спортивную походку», «крутизну», «умные речи» и прочую **пиаровскую чушь**, то тогда, уважаемые соотечественники ...; Агасси перехитрил время /заголовок/ Я, признаться, подумал, что это обычный **пиаровский ход**, призванный взвинтить и так заоблачные рекламные контракты чемпионской парочки.*

Словообразовательная цепь с глагольной деривацией представлена ЛЕ «пиарить» (178 вхождений в газетном корпусе). Речь идет о продуктивном глаголе,

который в текстах корпуса подвергается спряжению, т.е. полностью ассимилировался с системой русской морфологии. По данным толковых словарей, данная ЛЕ отличается публицистической и разговорной окраской и имеет более узкое значение «заниматься пиаром, проводить пиар-кампании» (ТССРЯ 2005) или более широкое значение «рекламировать, создавать имидж, вызывать интерес к чему» (ср. неологические словари – ТСНСЗРЯ 2008, НСЗ-90 2014). Указанный потенциал подтверждается и в текстах корпуса. ЛЕ «пиарить» в своем примарном, узком значении выступает в контексте со сниженной, экспрессивной или жаргонной лексикой (ср. пр. *пороть чушь, крыша, отработка денег – После того, как российские телеканалы отказались его /Лукашенко/ **пиарить**, а российский президент встретил его в Кремле с некоторым холодком, вся надежда была на политконцерт. Праздник стал для него художественно-культурной **крышей**. Лукашенко явился политической **крышей** для мастеров культуры.)* или в тексте подразумевается семантика манипуляции объективной информацией (ср. пр.: *Задача экономистов состоит в том, чтобы **пиарить** написанные политиками и пиарщиками программы, создавая вокруг них ореол научности*). Более широкая семантика ЛЕ «пиарить» в материалах корпуса доминирует – ср. пр.: *Во времена олигархического телевидения площадка голубого экрана была превращена в театр, где все **пиарили** все: политиков, события, ситуации; Было много предложений записываться, выступать на радио, но казалось, зачем это: - мне вполне достаточно театра. Никогда не стремилась как-то выделиться, где-то **пиарить** себя, да? – так это теперь называется?* Разговорная окраска и сильная отрицательная оценка данной ЛЕ, таким образом, сказывается на ее применении не только во вторичном, но и в первичном значениях. Доминирующее широкое значение распространяется и на соотносимый возвратный глагол «пиариться», ср. пр.: *Если называть вещи современным языком, коммерческие структуры перестали **пиариться** на социальных проблемах... Да, **пиар** по поводу социальной благотворительности практически закончился. Особый интерес вызывает факт более интенсивной ассимиляции глагольной деривации путем образования приставочных глаголов совершенного вида. По данным корпуса русского языка, можно привести пять приставочных глаголов – «пропиарить», «распиарить», «отпиарить», «попиарить», «впиарить» (в порядке частотности их появления), которые регулярно образуют глагольные формы (ср. пр.: *распиаренный, распиарив, отпиаренный, пропиарьте*). Их семантика восходит к аналогичным по словообразовательной структуре исконно русским глаголам, ср.: «раскрутить», «отдубасить», «поболтать», усиливая*

принадлежность производящего глагола «пиарить» и его производных к категориям русской морфологии (ср. способы глагольного действия). За счет префиксации в данных ЛЕ, по нашему мнению, отрицательная и сниженная окраска мотивирующей ЛЕ «пиарить» еще усиливается, ср. пр.: *Эх, не зря в последней серии «бондианы» «Казино Рояль» производители телефонов и ноутбуков **пропиарили** свои новинки в полный рост!; Но, **распиарив** справки о полученных травмах, никто из подвергшихся нападению так и не написал заявления в полицию.; Никогда не извинюсь перед журналисткой, которая себя так круто **отпиарила** на моем имени; Вероятнее всего, еще какое-то время **попиарят** тему «обратней» /в спецслужбах РФ/, а потом бросят.; ... два раза фальсифицировалось голосование за ЕБН, а в 1999-2000гг. стране «**впиарили**» нынешнего «господина Гексогена» - с во-о-от таааким рейтингом-врейтингом...*

ДИСКУССИЯ

На основании словарной экспликации русской лексемы «пиар» и близких ЛЕ можно сделать заключение о ее статусе признанной в пределах нормы лексической единицы с некоторой конкуренцией основ «пиар» и «PR». Указанные единицы отличаются окраской публицистического стиля (от основы «PR») или сниженной окраской разговорности (от основы «пиар») и высокой словообразовательной активностью (сложение закреплено за публицистикой; деривация при помощи суффиксов *-ить, щик/ца, -овец* закреплена за разговорным стилем). На данном фоне толкование английского прототипа и чешского соответствия оказывается очень узким и стандартизированным (ср. один формальный и семантический вариант, деловая сфера применения).

Консервативный характер применения английской и чешской ЛЕ в нормированных пособиях находит свое подтверждение и в пределах языковых корпусов. Исключением и возможным потенциалом развития данных ЛЕ является расширение семантики в условиях оценочных и экспрессивных устойчивых сочетаний в сфере оценочной и спортивной публицистики.

Данные русского корпуса значительно отличаются по частотности, формальному разнообразию и семантическим возможностям ЛЕ «PR/ пиар» и их производных. Установленные нами факты подтверждают показания М. А. Кронгауза (2014), И. Левонтиной (2006), И. Блюменталь (2006) относительно стилистической дифференциации «PR» – «пиар», расширения семантики, словообразовательной

активности. Расширение семантики данных ЛЕ связано и с их переносом в другие тематические области, со сменой тематической прикрепленности. В структуру значения одновременно вводится важный оценочный компонент – оттенок отрицания, неуважения, презрения, т.е. происходит прагматизация значения (ср. Какорина 2003: 263), которая, по нашему мнению, оказалась двигателем процесса словообразовательной активности. Помимо чисто языковых причин сильного освоения (ср. удобство формы транскрибированной ЛЕ «пиар») имели место и причины внеязыковые, а именно коммуникативная актуальность обозначаемого понятия (Крысин 2000) или коммуникативная востребованность слова (Дьяков 2012). М. А. Кронгауз (2014: 93) делает меткое замечание: «Популярность этого слова /пиар/, по-видимому, означает осознание всеобщности манипулирования всех всеми, что, впрочем, было характерно, для нашего общества и в далекие «допиаровские» (т.е. советские) времена».

Соотношение динамики применения русских ЛЕ «PR» и «пиар» наводит на мысль поэтапности вхождения данного заимствования в русский язык и приуроченности его активизации к внеязыковым событиям. Итак, первый этап вхождения в русский язык (с 90-х гг. XX в. до 2003 г.) отличается применением трансплантированной формы «PR». И под бесспорным воздействием внеязыковых событий (парламентские выборы 2003 г.) постепенно утверждается второй этап заимствования (с 2000 г., особенно активизация в 2002-3 гг.) – этап интеграции ЛЕ в русский язык при помощи транскрипции (ср. «пиар»), морфологической ассимиляции и словообразовательной активности данной ЛЕ. Кроме того, в рамках образования производных ЛЕ можно отметить два последующих поколения словообразовательной активности ЛЕ «пиар», а именно первый этап образования номинаций (с 2000 г.) – по моделям «лицо/ агенс» (ср. пр. *пиари́чик*, *пиаровец*), «выполнять деятельность» (ср. пр. *пиари́ть*), «качество» (ср. пр. *пиаровский*), и второй этап (с 2002 г.) более интенсивной ассимиляции и учета особенностей русского грамматического строя (ср. пр. префиксации - *распиари́ть*, *отпиари́ть*, *пропиари́ть*, *запиари́ть* и тд.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Русская ЛЕ «пиар» является ярким примером семантической и словообразовательной трансформации англицизма в языке-реципиенте. В процессе ее интенсивного освоения имело место тесное взаимодействие языковых и внеязыковых факторов. Отмечена зависимость между степенью формальной и стилистико-

семантической ассимиляции, т.е. чем сильнее формальная ассимиляция заимствования, тем больше развивается и его семантика и активизируется его оценочный потенциал.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. АНИСИМОВА, Т. В. (2013): Пиар и связи с общественностью. *Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание*, 19, Но 3, с. 221–228.
2. БЛЮМЕНТАЛЬ, И. (2006): Трансформация некоторых англицизмов в современной русскоязычной прессе (по материалам СМИ). *Acta Neophilologica*, 8. UWM Olsztyn, с. 71–77.
3. БРЕЙТЕР, М. А. (1997): *Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов*. Владивосток: изд. «Диалог».
4. ДЬЯКОВ, А. И. (2003): Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. *Язык и культура*. Новосибирск, с. 35–43.
5. ДЬЯКОВ, А. И. (2012): Словообразовательный потенциал и словообразовательная активность англицизмов в русском языке. *Вестник науки Сибири. Серия Филология. Педагогика*, 4/5, с. 252–256.
6. ЕРМАКОВА, Е. Н. – ПРОКУТИНА, Е. В. (2016): Словообразовательные возможности англицизмов в современном русском языке. *Филологические науки. Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 10, с. 159–63.
7. КАКОРИНА, Е. В. (2003): Сфера массовой коммуникации: отражение социальной дифференцированности языка в текстах СМИ. В: Л. П. Крысин (отв. ред.), *Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация*. Москва: Языки славянской культуры, с. 241–276.
8. КРОНГАУЗ, М. А. (2014): Русский язык на грани нервного срыва. 3D. Москва: АСТ.
9. КРЫСИН, Л. П. (2000): Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни. В: Е. А. Земская (отв. ред.): *Русский язык конца XX столетия (1985-1995)*. Москва: Языки русской культуры, с. 142–161.
10. ЛЕВОНТИНА, И. (2006): Шум словаря. *Знамя*, 8, с. 35–41.
11. ЛЕВОНТИНА, И. (2007): Язык в эпоху перемен. *Наука и жизнь*, 7, с. 60–64.
12. МИЛОСЛАВСКИЙ, И. Г. (2013): *Говорим правильно по смыслу или по форме?* Москва: АСТ.
13. НСЗ-90 – БУЦЕВА, Т. Н. – ЛЕВАШОВ, Е. А. (сост.) (2009, 2014): *Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века*. В 3-х т. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин.
14. ПРОКУТИНА, Е. В. (2009): Употребление нестандартной лексики англоязычного происхождения в средствах массовой информации. *Вестник ЧГПУ, серия Филология*, 8, с. 208–216.
15. РОМАНОВ, А. Ю. (2000): *Англицизмы и американизмы в русском языке и отношение к ним*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ.
16. ТСРЯП – ШВЕДОВА, Ю. Н. (отв. ред.) (2007): *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. Москва: «Азбуковник».
17. ТССРЯ – СКЛЯРЕВСКАЯ, Г. Н. (ред.) (2005): *Толковый словарь современного русского языка: языковые изменения конца XX столетия*. Москва: АСТ.
18. ТСНСЗРЯ – КАТЛИНСКАЯ, Л. П. (2008): *Толковый словарь новых слов и значений русского языка: ок. 2000 слов*. Москва: АСТ.

19. <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата доступа 20.9. 2017)
20. KRAUS, J. (red.) (2006): *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
21. MARTINCOVÁ, O. (hl. red.) (1998): *Nová slova v češtině. Slovník neologismů*. Praha: Academia.
22. McINTOSH, C. (2013): *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.

ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА

<https://corpus.byu.edu/bnc/>

www.korpus.cz

www.ruscorpora.ru

ADDRESS & ©

Mgr. Jindřiška KAPITÁNOVÁ, Ph.D.

Katedra slavistiky

Filozofická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 10, 771 80 Olomouc

Czech Republic

jindriska.kapitanova@upol.cz

РУССКО-ЧЕШСКИЕ СУБСТАНТИВНЫЕ МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ОМОНИМЫ В ЭКОНОМИКО-ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ

Russian-Czech Substantive Interlingual Homonyms in Economic-Legal Lexicon

Marta VÁGNEROVÁ

České Budějovice, Czech Republic

АБСТРАКТ: Проблематика русско-чешских межъязыковых омонимов в настоящее время разработана недостаточно систематически и лишь частично. Цель нашей статьи – рассмотреть некоторые семантические особенности русско-чешских субстантивных межъязыковых омонимов в экономико-юридической лексике, показать пути их возникновения и способствовать, таким образом, уточнению и расширению знаний об этом языковом явлении. Основные методы – описательный и сопоставительный, диахронно-синхронный анализ собранных русско-чешских омонимических пар. В статье предлагается уточнённая классификация русско-чешских межъязыковых омонимов с точки зрения плана выражения. С точки зрения плана содержания встречаются три случая: в омонимической паре в экономико-юридическую лексику входят или обе лексемы, или только лексема русская, или только чешская. Анализ плана содержания показал, что наиболее часто лексемы-члены омонимической пары первоначально имели то же самое значение, однако, вследствие развития значений слов произошли семантические изменения, приведшие к возникновению межъязыковой омонимии. В исследуемых лексемах произошли семантический сдвиг, расширение или сужение значений, семантическая дифференциация в ходе усвоения языком интернационализма. В двух случаях омонимия была вызвана случайным звуковым совпадением.

Ключевые слова: русский язык – чешский язык – межъязыковые омонимы – экономико-юридическая лексика

ABSTRACT: The issue of Russian-Czech interlingual homonyms has been developed inadequately systematically and only in part. The aim of our thesis is to examine some semantic unusualness of Russian-Czech substantive interlingual homonyms in economic and legal lexicon to show the ways in which they originate and to contribute to the clarification and extension of knowledge about this language phenomenon. The basic methods are the descriptive and comparative method, the diachronic-synchronous analysis of the collected corpus of homonymous pairs. The article proposes a refined classification of Russian-Czech interlingual homonyms in terms of the expression plan. There are three cases from the point of view of the form: homonymous pair consisting of only Russian lexemes, only Czech lexemes or both Russian and Czech. By analyzing the content plan it was found out that the lexemes which are members of the homonymous pairs, were originally the same, but due to the development of the meaning of the words, there had been semantic changes that led to the emergence of interlingual homonymy. The lexemes under investigation have a significant shift, narrowing or widening of meaning, to semantic differentiation in the acquisition of internationalism. In two cases, homonymy was caused by a random sound match.

Key words: Russian – Czech – interlingual homonyms – economic-legal lexicon

ВВЕДЕНИЕ

Термин «межъязыковые омонимы» используется в современной сопоставительной лингвистике для обозначения лексики двух и более языков, которая в плане выражения соотносима до степени отождествления, а в плане содержания у неё наблюдаются различия. Межъязыковая омонимия в настоящее время – важная область исследования. Она связана с вопросами всё более актуальной проблемы диалога культур, межкультурной коммуникации. И, несомненно, она непосредственно связана с весьма прагматическими вопросами: обучением иностранным языкам, теорией и практикой перевода, составлением дву- и многоязычных словарей. Межъязыковые омонимы – это, в частности, омонимы лексические¹¹, которые, кроме совпадения по написанию и/или произношению, имеют ещё одно сходство – это слова одной части речи, в отличие от омонимов грамматических и лексико-грамматических¹². Несмотря на то, что слова, имеющие тождественную или сходную внешнюю форму, но разное значение, подвергаются исследованию уже давно, языковеды до сих пор не пришли к единому пониманию данного языкового явления ни внутри одного языка, ни между разными языками, и большое разнообразие встречается также в терминологии¹³.

Русско-чешским межъязыковым омонимам (далее по тексту «РЧМО») уделяют внимание чешские лингвисты М. Вавречка, Й. Влчек, С. Жажа, О. Ман и др., но и лингвисты русские (напр. Н. Р. Рогоза), белорусские (напр. Е. Н. Руденко) и другие. Были сделаны и попытки составить словари РЧМО, вернее, русско-чешских «ложных друзей переводчика»¹⁴. Проблематика РЧМО тесно связана и с межъязыковой интерференцией и открывает, таким образом, пространство для разработки данной темы методистами и внесения её в учебники РЯ. С методической, лингводидактической точки зрения РЧМО в своей статье занимаются, например, Е. А. Васильева

¹¹ Детальная классификация омонимов предложена в словаре Ю. Н. Гребеневой (2015), в котором выделяются три вида омонимов (лексические, грамматические, функциональные) и четыре вида омоформ (лексические омоформы разных слов, грамматические омоформы разных слов, функциональные омоформы разных слов и функциональные омоформы одного и того же слова).

¹² Различать группу лексико-грамматических омонимов предлагают в своей статье Е. А. Ларина и Дык Хай Ле Тхи (2015) на основании подробного исследования признаков сходства и различия, на основе которых строятся омонимические отношения и которые необходимо учитывать при определении типа омонимии.

¹³ Указанные теоретические вопросы подробно рассматривают, в частности, Л. П. Лобковская (2012) и Л. Сергеева (Sergeeva 2015).

¹⁴ Мы разделяем мнение некоторых лингвистов, например, Л. П. Лобковской, что от термина «межъязыковые омонимы» следует отличать термин «ложные друзья переводчика», который значительно шире и «включает в свой состав все лексические единицы, которые могут вызвать неправильные ассоциации – межъязыковые омонимы, межъязыковые синонимы, межъязыковые паронимы, этимологические дубликаты и др.» (Лобковская 2012: 85).

и Я. Конечны, которые подчёркивают, что *«межъязыковая омонимия является трудным явлением, осложняющим процесс обучения русскому языку в чешской школе»* (Vasilyeva – Konecny 2015: 57). С целью помощи учителям РЯ авторы включили в свою статью примеры заданий, нацеленных на овладение учащимися РЧМО. Случаи русско-чешской межъязыковой омонимии среди слов, заимствованных в обоих языках, затрагивают в своей статье Я. Грегор и И. Коростенски, которые справедливо отмечают, что *«чрезвычайная сложность связей в словарном составе одного языка усложняется сопоставительными аспектами в отношении другого языка. Проблема заключается в том, что на начальных этапах изучения РКИ учащиеся предпочитают освоение заимствованной лексики через простое приурочивание к лексике ЧЯ. Между тем естественная организация лексики заключается в линейно-парадигматических связях, которые нередко нарушают принцип простого приравнивания и уводят сопоставляемые пары лексем в совсем другие области представлений»* (Грегор – Коростенски 2014: 75). Итак, РЧМО встречаются и среди исконной лексики, и среди лексики заимствованной (более подробно см. ниже). На основании наших наблюдений можно сказать, что проблематика РЧМО в настоящее время в лингвистике разработана недостаточно систематически и лишь частично. Мало внимания уделяется, в частности, способам возникновения РЧМО, их этимологии. Цель нашей статьи – рассмотреть некоторые семантические особенности, характерные для субстантивных РЧМО в экономико-юридической лексике (далее по тексту «ЭЮЛ»), показать пути их возникновения на основании произведения диахронно-синхронного анализа и способствовать, таким образом, уточнению и расширению знаний о РЧМО.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА

Материал для анализа нами получен путём выписки из переводных словарей, прежде всего, из «Русско-чешского словаря в двух томах» (Копецкий – Лешка 1978), словаря «Úskalí ruské slovní zásoby: Slovník rusko-české homonymie a paronymie» (Vlček 1966), словарей ЭЮЛ «Rusko-český slovník pro hospodářskou sféru» (Vavrečka et al. 1999) и «Česko-ruský slovník pro obchodní sféru» (Korostenski – Vágnerová 2000) и путём выписки из разных текстов экономико-юридического характера (договоры, контракты, деловые письма и пр.). Нас интересовали имена существительные, в вышеуказанных источниках мы обнаружили 44 пары субстантивных омонимов. Исходными для нас являются русские существительные, которые мы сравнивали с чешскими, поэтому в наш список не включены случаи, когда в омонимической паре

чешская лексема входит в экономическую лексику, а русская – нет, как, например, *banka*–*банка*, *obchod*–*обход*, *úrok*–*урок*, *prosto**j* (существительное) – *простой* (прилагательное) (единственный случай морфологической омонимии, с которым мы в собранном нами материале встретились) и т.п. Используемая методика – диахронно-синхронный анализ омонимических пар русских и чешских лексем сферы ЭЮЛ, метод синхронно-сопоставительного и диахронно-сопоставительного исследования, метод описательный.

Под понятием «экономико-юридическая лексика» подразумеваем не только экономические и юридические термины, например, *bankrot* – *bankrot*, *vyčet* – *výčet*, *dohovor* – *dohovor*, *zákaz* – *zákaz* и т.п., но и общеупотребительные лексические единицы, часто встречающиеся в экономико-юридических текстах (деловая корреспонденция, контракты, соответствующие виды договоров, в частности, договоры купли-продажи и т.п.), как, например, *ves* – *ves*, *mesto* – *město*, *číslo* – *číslo* и др.

Употребляя термин «межъязыковые омонимы»¹⁵, мы исходим из характеристики Л.П. Лобковской, которая межъязыковыми омонимами считает «*слова двух различных языков, имеющие тождественный либо сходный внешний (звуковой и/или графический) облик, но разное значение*» (Лобковская 2012: 81-82). Хочется, однако, добавить, что это могут быть не только слова двух, но и нескольких языков – возникают, например, работы, занимающиеся межъязыковыми омонимами в группе восточнославянских языков и т.п.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИЯ

Ввиду того, что отношения межъязыковой омонимии касаются разных, хотя и родственных (или даже близкородственных) языков, невозможно механически применять все признаки омонимии, действующие для одной языковой системы: «*Nemůžete např. požadovat,*» предупреждает Й. Влчек (Vlček 1967: 43), «*aby u česko-ruské homonymie, a to u lexikálních homonym, byla zvuková shoda v celém paradigmatu stejná, jelikož jde o různé jazykové systémy (srovnej např. české „zápach“ – zanax, gen. sg. „zápachu“ – zanaха, -y, lok. sg. „zápachu“ – zanaхе, inst. pl. „zápachy“ – zanaхами aj.)*». Для русско-чешской межъязыковой омонимии характерны следующие черты: звуковое сходство, графическое сходство или адекватность, семантическая

¹⁵ Проблемами терминологии, связанной с омонимией, в частности, межъязыковой, подробно занимается Л. П. Лобковская (2012). Она сопоставляет мнения разных лингвистов и указывает целый ряд возможных наименований данного языкового явления.

дифференциация и возможность затрагивать не только исходные формы лексем, но и некоторые их косвенные формы.

С точки зрения **плана выражения** мы на основании изученных нами работ, опираясь, в частности, на классификацию Й. Влчека (Vlček 1966), однако, с использованием более современной терминологии и с определёнными корректировками, предлагаем различать следующие **виды РЧМО**:

1. лексические омонимы: а) **совпадающие по произношению и по написанию:** *возка–vozka, запах–zápach, родина–rodina* и др.; б) **совпадающие по произношению и отличающиеся** до определённой степени **по написанию** (омофоны): *дело–dělo, княжна–kněžna, отказ–odkaz* и др.; в) **совпадающие по написанию и отличающиеся** до определённой степени **по произношению** (омографы): *мех–těch, мимо–míto, точеный–točený* и др.;

2. частеречные омонимы: *рано* (наречие) – *ráno* (существительное), *мол* (междометие) – *mol* (существительное), *шесть* (существительное) – *šest* (числительное) и др.;

3. морфологические омонимы (омоформы): *высший* (в элятивном значении) – *vyšší* (сравнит. степень прилагательного *vyšoký*); *лови* (повелит. наклонение глагола *ловить*) – *loví* (3 лицо ед. ч. наст. времени глагола *lovit*), *шило* (существительное) – *šilo* (прошедшее время глагола *šít*) и др.

В ЭЮЛ в подавляющем большинстве появляются лексические РЧМО всех типов: а) напр. *базар–bazar, банкрот–bankrot, ведомость–vědomost, вычет–výčet, заказ–zákaz, сбор–sbor, ставка–stávka, утрата–útrata*; б) русско-чешские омофоны, напр. *мена–těna, отбор–odbor, отказ–odkaz, расход–rozchod* и в) русско-чешские омографы, напр. *заем–zájem, образец–obrazec, пивовар–pivovar, учет–účet*. Частеречные и морфологические омонимы встречаются очень редко, в собранном нами материале мы обнаружили только один пример частеречной омонимии: *простой* (прилагательное) – *prostoj* (существительное) (см. выше).

В **плане содержания** наблюдаются случаи, когда в русско-чешской омонимической паре в ЭЮЛ **1. входят обе лексемы**, напр. *базар–bazar, банкрот–bankrot, промысел–průmysl*; **2. входит только русская лексема**, напр. *запас–zápas, лавка–lávka, расход–rozchod*; **3. входит только чешская лексема**, напр. *úrok–урок, banka–банка, obchod–обход*. Последним случаем мы в нашей статье не занимаемся (см. выше).

Анализируя собранные лексические единицы с точки зрения плана содержания, мы наиболее часто встречались с омонимическими парами, в которых лексемы когда-то имели общее значение¹⁶, но вследствие развития значений слов произошли своеобразные семантические изменения, приведшие к образованию межъязыковой омонимии:

1. Семантический сдвиг – расход с первоначальным значением (в одном языке оно может сохраняться)

Лексемы *магазин* – *tagazín* восходят к арабскому *maḥzan* (мн. число *maḥazin*) со значением 'хранилище, склад' (Rejzek 2001: 356). В русский слово попало, видимо, из итальянского (Крылов: online), или в Петровскую эпоху из немецкого (Фасмер: online, Шанский: online). Чеш. *tagazín* к ЭЮЛ не относится, слово имеет значение 'иллюстрированный журнал'. Существует, однако, и устарелое *magacín* со значением 'магазин, склад', пришедшее через нем. *Magazin*¹⁷ из ит. *magazzino* – 'хранилище, склад' (Rejzek 2001: 356). В современном чешском, значит, лексема утратила первоначальное значение. По данным словаря Рейзека (там же) значение 'иллюстрированный журнал' образовалось в английском на основании представления о журнале как пункте приёма, хранилище интересных фактов. Значит, произошёл семантический сдвиг на основании метафорического переноса.

Семантический сдвиг у чешской лексемы наблюдается и в омонимической паре *заем* (*заём*) – *zájem*. *Заем* (*заём*) – лексема старославянского происхождения (*заимъ*), суффиксальным производным является глагол *заимствовать*, наиболее подробную информацию о котором даёт этимологический словарь Семёнова: «В широкое употребление вошло после XIII в. как книжное и высокое. *Заимствовать* – «одалживать что-либо на время с обязательным возвратом»» (Семёнов: online). Как и в предыдущем случае, чешская лексема в ЭЮЛ не входит. Чеш. *zájem* в древнечешском языке употреблялось, как и в русском,

¹⁶ Данные о значении интересующих нас русских лексем мы черпали из толковых онлайн-словарей русского языка Ефремовой, Ожегова, Ушакова, чешских лексем – из академического онлайн-словаря современного чешского языка, словаря литературного чешского языка Филипеца и кол. И академического словаря иностранных слов Петрашевой и кол., данные об их происхождении – из этимологических онлайн-словарей русского языка Крылова, Семёнова, Фасмера, Шанского и этимологических словарей чешского языка Махека и Рейзека (все словари – см. список использованной литературы). Ссылки на онлайн-словари в тексте указываем в сокращённом виде, например: (Крылов: online).

¹⁷ Причём, однако, в современном немецком *das Magazin*, как и в чешском, употребляется в значении 'иллюстрированный журнал'.

в значении 'ссуда, обязательство', но и 'плен, добыча' от глагола *zajieti* - 'захватить в плен, взять, взять взаймы'. Расход с первоначальным значением и приобретение значения 'интерес, польза, участие' произошли, как пишет Рейзек, только в чешском и словацком (*záujem*) языках (Rejzek 2001: 732).

2. Сужение и расширение значения (в одном языке может сохраняться первоначальное значение)

Лексемы *мена* – *měna* общеславянского или старославянского происхождения со значением 'смена, перемена, замена', в древнечешском языке слово по Рейзеку (Rejzek 2001: 372) приобретает и значение 'драгоценность', т.е. то, что можно хорошо обменивать. Рус. *мена* сохранило первоначальное значение, у чеш. *měna* произошла конкретизация, значение сузилось на 'денежная система' и 'денежная единица этой системы', однако, в сочетании с префиксами *ob-*, *s-*, *pro-*, *pře-*, *vy-*, *zá-* слово сохранило более широкое значение, связанное с глаголами *měnit*, *měnit se*. В юридической терминологии рус. *мена* обозначает «договор, по которому между сторонами производится обмен одного имущества на другое» (Большой Энциклопедический словарь: online).

Примером расширения значения слова в русском языке может служить омонимическая пара *лавка* – *lávka*. Это общеславянские лексемы, производные (по онлайн-словарям Фасмера, Шанского и Рейзека) от *лава* – 'скамья, доска, деревянный мостик' и восходящие, вероятно, к индоевропейскому *leu-* – 'отрезывать' (Rejzek 2001: 334). В то время как чеш. *lávka* сохранило первоначальное значение и обозначает 'узкий мостик через водное пространство, впадину' (Filipец et al. 2006: 160), в русском лексема, правда, употребляется также в первоначальном значении, но переосмыслением древнерусского *лавѣка* – 'скамья' она приобрела и значение 'магазин' (Крылов: online), очевидно, на основании метафорического переноса.

3. Семантическая дифференциация при усвоении языком интернационализма

Лексемы *банкрот* – *bankrot* (в русском наряду с этим раньше *банкрут*, *(о)банкрутиться* из голландского *bankroet* или франц. *banqueroute* (Фасмер: online)), восходят к итал. *banca rotta* – 'сломанная скамья'¹⁸, в оба языка заимствовано через немецкий (Шанский: online, Rejzek 2001: 69). Рус. *банкрот* обозначает лицо, сделавшееся несостоятельным вследствие разорения,

¹⁸ Связано с общеизвестной историей возникновения предшественников современных банков.

в то время как чеш. *bankrot* – несостоятельность, финансовый крах вследствие утраты платежеспособности¹⁹ (Petráčková – Kraus et al. 1997: 93).

4. **Случайное звуковое совпадение** наблюдается в омонимических парах *ves* – *ves* и *zapas* – *zápas*. Рус. *ves* (по онлайн-словарям Крылова и Шанского) – общеславянское слово, производное (с перегласовкой) от той же основы, что и глагол *висѣти* (современное *висеть*). В словаре Шанского отмечено, что «такое же развитие значения наблюдается в лат. *pondus* «вес» (от *pendere* «висеть»)» (Шанский: online). По данным словарей Махека и Рейзека чеш. *ves* (в русском: *деревня*) происходит от общеславянского и старославянского слова *vъsъ*, связанного со сходными словами в готском, латинском, греческом и др. языках, по значениям которых видно, что *ves* – это первоначально было место жительства членов одного рода (Machek 1997: 684-685; Rejzek 2001: 707).

Рус. *zapas*, как отмечено в словарях Крылова, Фасмера и Шанского, это общеславянское слово, образованное от глагола *пасти* – 'беречь, хранить', по словам Шанского «вероятно, того же корня, что и *питать*» (Шанский: online). В современном языке слово имеет значение 'то, что запасено, приготовлено, собрано для чего-н.' (Ожегов: online), 'заготовленное для будущего пользования какое-нибудь количество материала, вещества, предметов' (Ушаков: online). Чеш. *zápas* совсем другого значения (в русском: *борьба, бой; матч, состязание*) и происхождения. Это древнечешское слово, возникшее из сочетания *jíti za pasy* (Rejzek 2001: 733), т.е. первоначальное значение было 'борьба, в ходе которой противники стремились схватить друг друга за пояс и повалить'. Значит, в обеих омонимических парах, возникших на основании случайного звукового совпадения, чешская лексема, в отличие от русской, не входит в ЭЮЛ.

¹⁹ В омонимических парах русского и чешского языков довольно часто русские лексемы обозначают лица, производящие деятельность, тогда как чешские – связанные с ними тематически предметы, процессы или состояния (см. также *пивовар* – *přivovar*, *прачка* – *pračka*, *рыболов* – *rybolov* и др.).

ВЫВОДЫ

На основании вышеуказанного можно сказать, что по предлагаемой нами классификации РЧМО с точки зрения плана выражения в экономико-юридической лексике встречаются случаи лексической омонимии всех типов, причём РЧМО встречаются и среди исконной лексики, и среди лексики заимствованной. Частеречные и морфологические омонимы наблюдаются очень редко. С точки зрения плана содержания встречаются три случая: в омонимической паре в ЭЮЛ входят или обе лексемы, или только лексема русская, или только чешская. Диахронно-синхронный анализ плана содержания показал, что наиболее часто лексемы-члены омонимической пары первоначально имели то же самое значение, однако, вследствие развития значений слов произошли семантические изменения, приведшие к возникновению межъязыковой омонимии. В исследуемых лексемах произошли семантический сдвиг, расширение или сужение значений, семантическая дифференциация в ходе усвоения языком интернационализма. В двух случаях омонимия была вызвана случайным звуковым совпадением. Итак, русско-чешская субстантивная межъязыковая омонимия может быть случайной, однако, в большинстве случаев она возникает в результате последующих изменений в семантике слов, происходящих от одного этимона.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. *Большой энциклопедический словарь* [online]. [цит. 19. 09. 2017]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1753627>
2. ГРЕБЕНЕВА, Ю. Н. (2015): *Словарь омонимов, омоформ и омографов русского языка*. Москва: Мир и Образование.
3. ГРЕГОР, Я. – КОРОСТЕНСКИ, И. (2014): Иноязычный словарный состав – типология (потенциальных) интерференционных отношений (на материале чешского и русского языков). In: Vobořil, L. (ed.): *Rossica Olomucensia LIII, Sborník příspěvků z mezinárodní konference XXII. Olomoucké dny rusistů – 04.-06.09.2013*, Olomouc: Univerzita Palackého, с. 75-80.
4. КОПЕЦКИЙ, Л. В. – ЛЕШКА, О. и др. (1978): *Русско-чешский словарь в двух томах*. Москва: Издательство «Русский язык», Прага: Государственное педагогическое издательство.
5. ЛАРИНА, Е. А. – ЛЕ ТХИ, Д. Х. (2015): Грамматическая омонимия в аспекте проблемы сходств и различий в языке. In: Сотова И. А. и др. (eds.), *Семантика и функционирование языковых единиц разных уровней. Сборник научных статей по материалам VIII международной научно-практической конференции Иваново, 6-8 мая 2015 г.* Иваново: Издательство Ивановский государственный университет, с. 56–62.
6. ЛОБКОВСКАЯ, Л. П. (2012): О понятии межъязыковой омонимии (к проблеме термина «ложные друзья переводчика»). *Вестник Челябинского*

- государственного университета. Филология. Искусствоведение, 20 (274), вып. 67, с. 79–87.
7. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой [online]. [цит. 20. 09. 2017]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/>
 8. Толковый словарь Ожегова [online]. [цит. 20. 09. 2017]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/>
 9. Толковый словарь Ушакова [online]. [цит. 20. 09. 2017]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/>
 10. Этимологический онлайн-словарь русского языка Крылова Г. А. [online]. [цит. 22. 09. 2017]. Режим доступа: <https://krylov.lexicography.online>
 11. Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера [online]. [цит. 22. 09. 2017]. Режим доступа: <https://vasmer.lexicography.online>
 12. Этимологический онлайн-словарь русского языка Семёнова А. В. [online]. [цит. 26. 09. 2017]. Режим доступа: <https://semyonov.lexicography.online>
 13. Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н. М. [online]. [цит. 18. 09. 2017]. Режим доступа: <https://shansky.lexicography.online>
 14. FILIPEC, J. et al. (2006): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.
 15. KOROSTENSKI, J. – VÁGNEROVÁ, M. (2000): *Česko-ruský slovník pro obchodní sféru*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
 16. МАЧЕК, V. (1997): *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
 17. PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. et al. (1997): *Akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia.
 18. REJZEK, J. (2001): *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.
 19. SERGEEVA, L. (2015): *Mezijazyková homonymie a paronymie u sloves (na materiálu ze slovanských jazyků)*. Magisterská diplomová práce [online]. Brno: FF Masarykovy university v Brně [cit. 6. 9. 2017]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/426713/ff_m/?lang=en
 20. VASILYEVA, E. A. – KONECNY, J. (2015): Czech-Russian Homonyms as a Didactic Problem [Чешско-русская омонимия как лингводидактическая проблема]. *XLinguae Journal* [online], Volume 8, Issue 1, pp. 57-67 [cit. 6. 9. 2017]. Dostupné z: http://www.xlinguae.eu/2015_08_01_06.html
 21. VAVREČKA, M. – RUDINCOVÁ, B. – HRDLÍČKA, M. (1999): *Rusko-český slovník pro hospodářskou sféru*. Praha: Nakladatelství Centr Evropy.
 22. VLČEK, J. (1966): *Úskalí ruské slovní zásoby: Slovník rusko-české homonymie a paronymie*. Praha: Svět sovětů.
 23. VLČEK, J. (1967): Česko-ruská homonymie a paronymie. In: Zimová, J. (ed.): *Interference v ruském lexiku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 42-63.

ADDRESS & ©

PhDr. Marta VÁGNEROVÁ, Ph.D.
Katedra slovanských jazyků a literatur
Pedagogická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice
Czech Republic
mvagner@pf.jcu.cz

NUMERALIEN ALS PHRASEOLOGISCHE KOMPONENTEN IM DEUTSCHEN UND IM TSCHECHISCHEN AM BEISPIEL DES NUMERALES ZEHN

Numerals as Phraseological Components in German and Czech Using Example of Numeral
Ten

Jana HOFMANNOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ZUSAMMENFASSUNG: Der Beitrag befasst sich mit Phraseologismen im Deutschen, die die Zahl *zehn* als Komponente beinhalten, und ihren Entsprechungen im Tschechischen. Es ist ein Teil einer umfangreicheren Studie im Bereich der kontrastiven Phraseologie zu den Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen. Die Ausgangssprache ist Deutsch, die Zielsprache ist Tschechisch. Den Phrasemen im Deutschen werden ihre phraseologischen bzw. nicht-phraseologischen Pendants im Tschechischen zugeordnet und die Paare werden nach dem Grad der Übereinstimmung in vier Gruppen eingeteilt. Die Frequenz und weitere Aspekte der Bedeutung der deutschen Phraseolexeme werden in dem *Deutschen Referenzkorpus (DeReKo)* überprüft und die interessantesten Belege werden kommentiert. Für das Tschechische wird lediglich der Gebrauch in dem *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* festgestellt. Ziel der Untersuchung ist festzustellen, ob die Phraseologismen mit dem Numeral *zehn* im Deutschen mehr Gemeinsamkeiten oder mehr Unterschiede gegenüber den Entsprechungen im Tschechischen aufweisen.

Schlüsselwörter: Phraseologismus – Äquivalenz – Numerales – Deutsch – Tschechisch

ABSTRACT: This article is a part of a large-scale contrastive study which deals with phrases with numerals as components of the phrases in German language and their pendants in Czech language. The source language is German, the target language Czech. The German phrases with the component *ten* and their pendants in Czech language are divided into four groups according to the level of the concordances. The frequency and other aspects of the German phrases are discussed with the aid of *The Mannheim German Reference Corpus (DeReCo)* and interesting examples are further commented. The usage of the phrases in Czech language is verified by *The Czech National Corpus SYN2015*. The aim of the research is to find out whether the phrases containing the numeral *ten* in German language and their equivalents in Czech language have more similarities or more differences.

Key words: phrase – equivalence – numerals – German – Czech

1 Zielsetzung und Methodologie der Analyse

Der folgende Beitrag ist ein Teil einer umfangreichen linguistischen kontrastiven Studie²⁰, die sich mit Phraseologismen mit Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und ihren Pendants im Tschechischen befasst. Die Ausgangssprache ist Deutsch, die Zielsprache Tschechisch. Die Phraseologismen werden verschiedenen sowohl gedruckten

²⁰ Bisher wurden die Zahlen *null*, *vier* und *sieben* unter die Lupe genommen.

als auch elektronischen phraseologischen Wörterbüchern²¹ entnommen.

Ziel der Untersuchung ist festzustellen, ob auf diesem Gebiet zwischen Deutsch und Tschechisch mehr Gemeinsamkeiten oder mehr Unterschiede vorkommen. Die Phraseologismen im Deutschen, die als eine Komponente die Zahl *zehn* beinhalten, werden herausgesucht, dazu die Entsprechungen im Tschechischen zugeordnet und die Paare in Gruppen nach dem Grad der Übereinstimmung eingeteilt. Dabei stützen wir uns wie in den vorherigen Analysen zu dieser Thematik auf die Klassifikation von Henschel²² (1993), die die vollständige, die partielle und die rein semantische Äquivalenz als Typen der phraseologischen Äquivalenz unterscheidet und die Nulläquivalenz als einen Typ der nichtphraseologischen Äquivalenz. Darüber hinaus beschreibt sie auch noch die Gruppe der phraseologischen *faux amis*.

Für die Phraseologismen im Deutschen werden im Weiteren Belege in dem *Deutschen Referenzkorpus (DeReKo-2017-I; weiter nur DeReKo)* vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim gesucht, mit deren Hilfe die Häufigkeit der Verwendung im Deutschen ermittelt und weitere Aspekte der Bedeutung dargelegt werden. Die aus den phraseologischen Wörterbüchern dazu passenden Entsprechungen im Tschechischen werden mit Beispielen aus dem *Tschechischen Nationalkorpus (ČNK) SYN 2015* untermauert.

2 Charakteristik des Terminus *Phraseologismus*

In der einschlägigen Fachliteratur zur Phraseologie herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, was ein Phraseologismus ist. Es ist eine Einheit aus mindestens zwei Wörtern (*Polylexikalität*), die relativ stabil ist (*Stabilität, relative Festigkeit*). Ein weiteres Merkmal der Phraseologismen ist die *Idiomatizität*, wobei mehrere Grade der Idiomatizität zu unterscheiden sind (idiomatische, teil-idiomatische und nicht-idiomatische Phraseologismen). *Lexikalisierung* als ein weiteres Merkmal bedeutet bei den Phraseologismen, dass sie ähnlich wie Lexeme als fertige Einheiten im Lexikon gespeichert sind. Und schließlich die *Reproduzierbarkeit*, was heißt, dass die Phraseologismen bei der Verwendung nicht neu produziert werden, sondern als fertige feste Einheiten reproduziert werden.

Als Synonyme des Phraseologismus können wir Begriffe wie *Phrasem, Phraseolexem,*

²¹ Die gedruckten Basisquellen sind *DUDEN 11. Redewendungen* von Alsleben und Scholze-Stubenrecht (2002), *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen* von Heřman et al. (2010) und *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy slovesné* von Čermák et al. (2009). Von den Online-Wörterbüchern ist <https://www.redensarten-index.de> zu nennen.

²² Henschel (1993) geht in ihrer Publikation *Die Phraseologie der tschechischen Sprache* vom Tschechischen als der Ausgangssprache aus, wobei Deutsch die Zielsprache ist. Für unsere Analyse wird die Reihenfolge umgedreht.

phraseologische Wortverbindung und *Wortgruppenlexem* verwenden.

Im Weiteren verweisen wir auf die Fachpublikationen von Burger (2007) und Fleischer (1997).

3 Typen phraseologischer Äquivalenz

3.1 Vollständige Äquivalenz

Als vollständig äquivalente Phraseologismen bezeichnet Henschel (1993: 138 ff.) phraseologische Wortverbindungen, die in beiden Sprachen semantisch, strukturell und lexikalisch übereinstimmen. Darüber hinaus haben sie auch das gleiche Bild. Im Weiteren definiert sie verschiedene Abweichungen. In unserem Korpus wurden drei phraseologische Paare gefunden, die auf Grund der Definition der vollständigen Äquivalenz zu dieser Gruppe gehören.

Das erste vollständig äquivalente Paar ist *an jedem Finger zehn haben*²³ und *mít jich na každém/ každým prstě deset* [wörtl.: an jedem Finger zehn von ihnen haben] im Sinne von ‚sehr viele Verehrer/ Freunde, Verehrerinnen/ Freundinnen haben‘ (DUDEN 11 2002: 222).

Das *DeReKo* liefert zum 19. 9. 2017 insgesamt 46 Treffer. Die meisten Belege handeln von einem Filmtitel. Sieben Belege beziehen sich auf die Frau, vier auf den Mann. Bei vier Belegen lässt sich das Geschlecht nicht identifizieren.

Isabelle Adjani ist sauer auf "Pretty Woman" Julia Roberts

"Die Leute denken immer, **ich habe an jedem Finger zehn**²⁴, in Wahrheit fällt es mir schwer, einen Mann zum Ausgehen zu finden", spielt Julia Roberts das Mauerblümchen. Doch Kollegin Isabelle Adjani stellt Julia als skrupellose Rivalin dar. Die Filmschönheit erklärte jetzt, daß bei der Geburt ihres Kindes vom Vater Daniel Day-Lewis keine Spur zu sehen war, weil er sich in New York mit "Pretty Woman" Julia vergnügte. Isabelle: "Als ich das erfuhr, war ich unendlich traurig." (O96/MAR.24606 Neue Kronen-Zeitung, [Tageszeitung], 11.03.1996, S. 6. - Isabelle Adjani ist sauer auf "Pretty Woman" Julia Roberts)

Dabei wünscht Natalie sich nichts sehnlicher als einen Mann. Eines Tages handelt sie: Sie füllt bei Parship ein Profil aus und begegnet dort eine Woche lang nur Autofreaks und Egozentrikern. Doch dann entdeckt sie ihn! Einen Pfarrer! Einunddreissig! Der wäre etwas für sie. Und der Mann schreibt über sich so, wie es Natalie gefällt. «**Der wird sicher an jedem Finger zehn Frauen haben**», sagt sie sich und traut sich nicht, Kontakt zu ihm aufzunehmen.

²³ DUDEN 11 (2002: 222) gibt auch die Variante *an jedem Finger eine[n] haben* in der gleichen Bedeutung an.

²⁴ Die Hervorhebung durch Fettschrift in allen Belegen ist von mir gemacht. – J. H.

Doch als Parship (wie durch ein Wunder) ihre Mitgliedschaft gratis verlängert, weiss Natalie: Das ist ein Zeichen. Und schreibt Christian. (NZZ12/AUG.00221 NZZ am Sonntag, 12.08.2012, S. 71, Originalressort: sl Spiel; Natalie Büchel und Christian Vogt)

Bei dem nächsten Beispiel geht es darum, dass man nicht unbedingt Frauen oder Männer an jedem Finger hat, sondern auch etwas anderes.

Mag ja sein, dass Grass' jetziges »Coming-out« zielgerichtet zum neuen »Zwiebel«-Buch erfolgte, weiß man hier zu Lande doch, dass man mit den beiden Blitz-»S« ein Gefühl, medial, erzeugt, **als hätte man an jedem Finger zehn Taranteln**. Von einem eingezogenen 17-jährigen Soldaten zu erwarten, er möge in diesem Entwicklungsalter den gleichen Erkenntnisstand haben, den er heute oder auch früher hatte, finde ich reißerisch und vor allem unfair. Wichtig scheint heute nur noch die Auflage zu sein, ob für Medien oder Buchverleger. (NUN06/AUG.02466 Nürnberger Nachrichten, 22.08.2006; Reißerisch und unfair)

Im *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* wurden zum 27. 9. 2017 zwei Belege gefunden.

S tvářičkou po otcí a postavou po mámě **měla Madga zakrátko na každém** prstě deset **lačných ctitelů**. Byla lhostejně krutá, záměrně pohrdavá, bezostyšná koketa – i její matce bylo několika těch trýzněných líto (Winslow, Don (2012): Divoši. Překlad: Petrů, David. Praha: Knížní klub.)

Das nächste vollständig äquivalente Paar heißt *mit allen zehn Fingern zugreifen/ (nach etw.) greifen*, das sein Pendant im tschechischen *popadnout/ brát něco/ to všemi deseti*²⁵ [wörtl.: etw./ das mit allen Zehn packen/ nehmen] in der Bedeutung ‚eine Gelegenheit wahrnehmen; sich etw. nicht entgehen lassen‘ (Heřman et al. 2010: 574) findet. In diesem Beispiel kommt eine unterschiedliche Explizitität zur Erscheinung, und zwar die Reduzierung der Grundstruktur (vgl. Henschel 1993: 139). Zum 19. 9. 2017 wurde im *DeReKo* kein einziges Beispiel für diesen Phraseologismus gefunden. Im Tschechischen wird das Phraseolexem häufig verwendet, was die Korpusbelege zeigen.

Když Simona Pospíšilíková ze Zlína hledala po mateřské dovolené práci se zkrácenou pracovní dobou, mnoho šancí se jí nenaskýtal. Prošla desítky pracovních nabídek, rozeslala životopisy. „Když se pak objevila jedna možnost ve zlínské Charitě, **brala jsem ji** všemi deseti,“ říká. Nyní už by takovou šanci neměla. „V současné chvíli pracovníky nepřibíráme,

²⁵ Heřman et al. (2010: 574) führt noch die Varianten *chytit/ popadnout to/ něco za pačesy; v žádném případě si to/ něco nenechat ujít* [wörtl.: das/ etw. am Schopf fangen/ packen; auf keinen Fall sich das/ etw. entgehen lassen] an.

máme plný stav,“ potvrdil ředitel zlínské Charity Vlastimil Vajdák. (Mladá fronta Dnes, 28. 6. 2010)

Das letzte Beispiel, das im Korpus zu der vollständigen Äquivalenz gefunden wurde, ist *die Chancen stehen zehn zu eins*, im Tschechischen *šance je deset ku jedné* [wörtl.: die Chance ist zehn zu eins] in der Bedeutung, die Wahrscheinlichkeit ist zehn zu eins‘ (Heřman et al. 2010: 347). Im *DeReKo* werden zum 27. 9. 2017 keine Belege für das oben angeführte Wortgruppenlexem gefunden. Im Tschechischen wird das Phrasem benutzt.

„Jinými slovy, pokud nepřijmu tenhle obchod, moje šance, že nepůjdu do vězení budou jen osm procent.“ „Správně.“ „Ale vyšetřovatel mi tvrdil, že mé **šance jsou** deset ku jedné. Mám deseti procentní šanci, že budu osvobozen – ne osm procent. To je o dvě procenta víc. „Dvě procenta. Přesně tak. To je vaše volba, monsieur. Berte nebo neberte. (Morrow, James - Morrow, Kathryn (eds) (2008): *Síň slávy evropské SF*. Překlad: Čermáková, Daniela (et al.). Praha: Baronet.)

3.2 Partielle Äquivalenz

Als partiell äquivalente Phraseologismen charakterisiert Henschel die „*Phrasempaare, die zwar als Entsprechungen erkennbar sind, andererseits aber deutliche Unterschiede im Bild, der lexikalischen Entsprechung, der Struktur, der Semantik oder der Funktion aufweisen*“. (Henschel 1993: 140) Im Weiteren beschreibt Henschel (1993: 140 ff.) ohne Anspruch auf Vollständigkeit Typen partieller Äquivalente, z. B. Komponententausch, funktionale Unterschiede, Unterschiede im Bildcharakter und semantische Unterschiede.

Der Definition der partiellen Äquivalenz entspricht das umgangssprachliche Phrasem im Deutschen *jmdn. bringen keine zehn Pferde irgendwohin/ dazu, etw. zu tun* und seine Entsprechung im Tschechischen *nehnout s někým ani párem koní/ volů* [wörtl.: mit jmdm. nicht einmal mit einem Paar der Pferde/ Ochsen bewegen] in der Bedeutung ‚jmd. geht unter keinen Umständen irgendwohin/ tut unter keinen Umständen etw.‘ (DUDEN 11 2002: 574).

Das *DeReKo* bringt zum 19. 9. 2017 insgesamt 15 Treffer zu dieser Anfrage. Ein Beleg steht mit einem Nebensatz. Alle anderen Beispiele haben den direkten Akkusativ.

Als mir mein Kollege Ulf Steffenfauseweh vor ein paar Wochen nach seinem Kurzskiurlaub vorschwärmte, wie toll es in den Langlaufloipen gewesen sei, dachte ich mir insgeheim: „Langlauf? Das ist doch nur was für Angsthassen.“ Die richtigen Skifahrer lassen sich mit der Gondel oder dem Sessellift auf über 2000 Meter nach oben kutschieren und rasen anschließend die blauen, roten oder schwarzen Pisten hinunter. Die Geschwindigkeit und der

Sound unter dem Ski beim Wedeln machen die Abfahrt zu einem unvergesslichen Erlebnis. Das können die Langläufer doch überhaupt nicht nachvollziehen. Sie ziehen es lieber vor, breitbeinig einen kleinen Hügel hinaufzuklettern, um danach für ein paar Sekunden und auf wackligen Beinen (so sieht es jedenfalls immer aus) eine Miniabfahrt zu bewältigen. **Keine zehn Pferde bringen mich dazu, meine Füße auf diese dünnen Bretter zu stellen**, um anschließend stundenlang durch die verschneiten Wälder zu fahren. (RHZ12/MAR.00545 Rhein-Zeitung, 01.03.2012, S. 17; Philipp Daum über richtige Skifahrer)

NÜRNBERG(Eig. Ber./aw) - "Hongkong liegt in Böhmen" oder "**Keine zehn Pferde bringen mich noch mal nach Tschechien**" - Die beiden Überschriften aus den Zeitschriften *impulse* und *manager magazin* zeigen, wie unterschiedlich die Erfahrungen deutscher Unternehmer in der Tschechischen Republik ausfallen. Derart negative Erlebnisse scheinen jedoch eher die Ausnahme als die Regel zu sein. Allein 290 mittelfränkische Firmen sind in der Tschechischen Republik präsent. Tendenz steigend. Der Staat im "nahen Osten" gilt bei der regionalen Wirtschaft als "Östliches Partnerland Nr. 1". (NUN93/NOV.00236 Nürnberger Nachrichten, 04.11.1993, S. 31; Tschechische Republik zieht mittelfränkische Firmen an - Hongkong vor der Haustür)

Hier zwei Belege aus dem *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015*. Im Tschechischen ist sowohl die Variante mit *Pferden*, als auch mit *Ochsen* üblich.

Nezatáhla závěsy a dovnitř pronikal jasný svit měsíce. Byla pozdní noc a Ophelia zřejmě už několik hodin spala. Byla v jeho posteli a byla jeho žena. **V tuto chvíli by ho z ložnice už nikdo nedostal** ani párem koní. Jestlipak spí tvrdě? Všimne si, když si lehne vedle ní? Rychle se svlékl a vklouzl do postele. Neprobudila se, ani se nepohnula. A on byl unavený. Měl za sebou těžký den plný nepříjemných překvapení. (Lindsey, Johanna (2008): *Zkrocená láskou*. Překlad: Tetřevová, Renáta. Praha: Ikar.)

Dorko, to leda snad až budeš plnoletá ..., loučila se do telefonu jednou dvakrát Gorčíková, která na výboru pracovala. A v ten pátek už plnoletá byla. A odhodlaná tak jako nikdy předtím. Ani párem volů **by ji odtud nedostali**, aniž by se dozvěděla, kde je Surmena a kde Jakoubek. **Ani párem volů**, myslela si a se zaklepáním vstoupila do kanceláře Gorčíkové a pak přímo k předsedovi. (Tučková, Kateřina (2012): *Žitkovské bohyně*. Brno: Host.)

Das umgangssprachliche, saloppe Phraseolexem *etw./ jmdn. zehn Meter gegen den Wind riechen* findet sein Pendant im Tschechischen *zavánět na deset²⁶ honů* [wörtl.: auf zehn

²⁶ Im Tschechischen gibt es auch die Variante mit *hundert*, d.h. *zavánět na sto honů* [wörtl.: auf hundert ‚hon/honec‘ riechen].

‚hon/honec‘²⁷ riechen] in dem Sinne von ‚heftig stinken‘ (URL 1). Ähnlich verhält es sich mit einer Variante der oben angegebenen Nennform des Phraseologismus *zehn Meter gegen den Wind stinken*, im Tschechischen *smrdět na sto honů* in der gleichen Bedeutung.

Im *DeReKo* findet man zum 19. 9. 2017 insgesamt 19 Treffer. Nach manuellem Durchgehen bleiben 16 übrig. Die meisten Beispiele, nämlich neun, sind mit dem Verb *riechen* verbunden, in drei Beispielsätzen wird das Verb *erkennen* und in zwei das Verb *stinken* verwendet. Ein Beispielsatz beinhaltet das Verb *sagen* und einer das Verb *wittern*.

»Wirklich super, ich kann meine Begeisterung kaum zügeln.« Tannenberg warf seine beiden Hände vor das schmerzverzerrte Gesicht und drückte mit den Zeigefingern auf die Schläfen. »Sei doch nicht so laut! Mein Kopf! Diese blöde Gehirnerschütterung!«

»Von wegen Gehirnerschütterung! **Deine Fahne riecht man ja zehn Meter gegen den Wind.** Weißt du noch, wie wir früher immer gesagt haben: Wer saufen kann, muss auch am nächsten Tag die Kopfschmerzen ertragen können. Komm, zieh dich wieder an! Du siehst ja aus wie das Leiden Christi höchstpersönlich.« Der Arzt warf noch einmal einen begutachtenden Blick auf Tannenbergs arg lädierte rechte Seite. »Wenn ich dich so in Unterhosen vor mir stehen sehe, muss ich unwillkürlich daran denken, dass wir beide im Suff mal auf die unglaublich geniale Idee gekommen sind, nachts im Warmfreibad nackt schwimmen zu gehen. Erinnerst du dich? Wann war denn das?« (DIV/FBG.00001 Franzinger, Bernd: Golddrausch . Tannenbergs zweiter Fall, (Erstveröffentlichung 2004) - Meßkirch: Gmeiner-Verlag, 2011)

Oder die Dame seines Herzens könne gar nicht kochen. Ehen hätten da leicht zu Bruch gehen können. Doch Thilos Oma benutzte kein Parfüm und blieb vielleicht auch deshalb jahrzehntelang verheiratet. Wie beständig die Erkenntnisse der Wissenschaft sind, bleibt im Vergleich zu solch langjährigen Erfahrungswerten allerdings fraglich. In Japan hat man eine Brille entwickelt, die die Mahlzeiten auf dem Teller optisch vergrößert. Die Umgebung drumherum bleibt gleich, während die Ausmaße der Pommes Frites mit Mayo wachsen. Abnehmwillige gäben sich so auch mit kleineren Portionen zufrieden. Und die nächste Diät käme schnell zu ihrem Erfolg. **Thilos Oma hätte den Fake sicherlich schon zehn Meter gegen den Wind gerochen** – und die nächste Mahlzeit mit allen Sinnen genossen. Annika Wind (M12/JUN.09417 Mannheimer Morgen, [Tageszeitung], 29.06.2012, Jg. 67, Stadtausgabe, S. 28. - Sachgebiet: Kultur, Originalressort: Kultur; Wunschgewicht, [Feuilleton])

²⁷ Das tschechische Wort *hon* oder auch *honec* ist ein altböhmischer Maßstab und wird oft mit *jitro* [dt.: Morgen] verwechselt.

Jetzt druckt er auch noch E-Mails aus, und beginnt von seinem Wochenende zu reden, an dem er seinen Geburtstag gefeiert hat – was nur noch eine logische Schlussfolgerung zulässt: Der Kerl sitzt nicht nur auf Matthias' Platz; der Kerl ist Matthias. Das Einzige, was fehlt, ist die Kopfwolle. „Es war Zeit für Veränderung“, kommentiert der Kurzhaarige seine Schur, die ihn – zusammen mit Klamotten, die ich an ihm noch nie zuvor gesehen habe – zu einem völlig neuen Menschen macht. Vorbei die Zeiten, in denen er mit einem ungarischen Hirtenhund zur Modenschau gehen konnte! **Vorbei die Zeit, in der man ihn zehn Meter gegen den Wind als Alternativen erkennen konnte!** Wie ich bereits im Januar sagte: Das neue Jahr ist die Zeit, sich von alten Zöpfen zu befreien (wenigstens muss ich jetzt nicht mehr mit Anti-Floh-Spray herumlaufen). (DIV/SPZ.00001 Przybilla, Steve: Das Zivi-Tagebuch. Make love. Not War. Föritz: Amicus, 2005, 329 S. [S. 208])

Es gibt überhaupt Beobachter, die den Verdacht äußern, dass Kontrolleure gemeinsame Sache mit den Kontrollierten machen. **Denn verdorbenes Fleisch stinkt zehn Meter gegen den Wind**, wie jeder weiß, und das müssen auch Kontrolleure früher entdecken können. Was sagt nun unser Agrarminister dazu, der sich gerade unterhält und sich offensichtlich auch nicht mit aktuellen Dingen befassen will? (PBW/W13.00104 Protokoll der Sitzung des Parlaments Landtag von Baden-Württemberg am 01.12.2005. 104. Sitzung der 13. Wahlperiode 2001-2006. Plenarprotokoll [S. 7461])

Wie die Beispiele zeigen, geht es einmal tatsächlich um den Geruch, der auch aus weiterer Entfernung und bei ungünstigen Windverhältnissen zu bemerken ist, ein andermal um andere Erscheinungen wie einen Betrug oder Kleidung, die auch aus der Distanz ganz offensichtlich sind.

Die Variante mit der Komponente *hundert* ist im Tschechischen üblicher als die Variante mit der Komponente *zehn*. Während das *Tschechische Nationalkorpus SYN2015* nur zwei Treffer mit der Zahl *zehn* liefert, sind es schon 42 Treffer mit der Zahl *hundert*.

Sedlák přinesl ručník, umyvadlo a teplou vodu. Podal mi také holící náčiní – štětku, břitvu a mýdlo." Jen se dej do kupy! **Fakt smrdíš** na deset honů. Břitva je snad ostrá, skoro ji nepoužívám," řekl s úsměvem. (Wallenda, Wolfgang (2009): Vojáci od Monte Cassina. Překlad: Kurka, Tomáš. Praha: Baronet.)

Opozice nepůsobí jednotně a postavit se Rusům kvůli Ukrajině zachvácené chaosem je dobrodružství **zavánějící** na sto honů pěknou ostudou. Prázdňá řečnická cvičení europolitiků byla možná momentem, který si Janukovyč vyložil jako okamžik, kdy je vhodné ukázat, že má sílu kdykoli Majdan vyklidit a opozici vyhnat z ulic. (Týden, č. 8/2014)

Das umgangssprachliche Phraseolexem im Deutschen *sich etw. an den [zehn]*²⁸ *Fingern abzählen/* (landsch. auch) *abklavieren können* hat seine partiell äquivalente Entsprechung in *mocť si něco (snadno) spočítat/ vypočítat na prstech jedný/ jedné ruky* [wörtl.: sich etw. an den Fingern einer Hand (leicht) abzählen/ ausrechnen können] im Tschechischen in der Bedeutung ‚sich etw. leicht denken können, etw. leicht voraussehen können‘ (DUDEN 11 2002: 222). Das *DeReKo* liefert zum 23. 9. 2017 insgesamt 49 Teffer.

Wohl kaum eine Branche, die den Urlauber-Boom an der Müritz derzeit nicht auf irgendeine Art und Weise spürt. Dass es in den Hotels hektisch zugeht, ist nicht ungewöhnlich. Dass bei Gastronomen der Schweiß in Strömen fließt, **kann man sich an zehn Fingern abzählen.** Und so makaber es vielleicht auch klingen mag, selbst die Ärzte des Kreises "profitieren" vom Gäste-Ansturm. Je mehr Menschen in der Region ihre Seele baumeln lassen und sich vom Alltag erholen wollen, um so stressiger wird's beispielsweise in der Notaufnahme des Klinikums. (NKU01/AUG.07626 Nordkurier, 23.08.2001, Sachgebiet: Lokales, Originalressort: Lokales Waren; Einfache Diagnose)

Neben der Verwendung des Phrasems in der genannten Bedeutung kommt dieses Phraseolexem auch noch im Sinne von ‚wenig‘ vor, genau wie im Tschechischen. Im Folgenden ein Beleg aus dem *DeReKo* dafür:

Gemunkelt indes wird schon länger, dass der adrette Prenzlauer und die lebenslustige Seniorin aus Arendsee...

Denn Liebesklatsch, das weiß Heimleiterin Edeltraut Grünhaldt, gehört zum Leben in der zweiten Hälfte ganz selbstverständlich dazu. Das Problem dieser Generation sei nur, dass überproportional viel Frauen im Heim seien.

Die alt gewordenen Männer hingegen kann man hier fast an zehn Fingern abzählen. Und dann sind einige von ihnen sogar noch vergeben, denn auch Ehepaare leben natürlich hier. Wer allerdings als alleinstehender Senior ins Heim kommt, kann sich in der Regel vor Angeboten nicht retten. Dass das Eifersüchteleien nach sich zieht, versteht sich von selbst. Aber meist, das bestätigt das Personal, kristallisiere sich schnell heraus, wer mit wem gut könne. (NKU01/NOV.10129 Nordkurier, 28.11.2001, Sachgebiet: Lokales, Originalressort: Lokales Prenzlau; Spätes Glück in der zweiten Lebenshälfte)

In der lexikographisch fixierten Bedeutung, nämlich ‚sich etw. leicht denken können, etw. leicht voraussehen können‘ (DUDEN 11 2002: 222), ist auch das nächste Beispiel aus dem *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015*.

²⁸ DUDEN 11 (2002: 222) gibt auch die Variante mit *fünf* an, d.h. *sich etw. an den [fünf] Fingern abzählen/ abklavieren können*.

„Jestli trenéra odvolají, tak mě to strašně mrzí.“ **Karel Jarolím si** na prstech jedné ruky **spočítá**, že to s ním v těchto dnech není zrovna růžové. Kdy skončí ta agónie? Vedení Slavie s ním hraje trapné šachy. Sparta končí! (Aha!, 30. 3. 2010)

In dem folgenden Beispiel bedeutet der Phraseologismus ‚wenig/ gering sein‘.

„Proč se dá vedle stovek evropských firem fyzická přítomnost českých společností na saúdskoarabském trhu **spočítat** na prstech jedné ruky?“ ptal se na počátku letošního roku tehdejší český velvyslanec v Saúdské Arábii Lubomír Hladík. „Vždyť Saúdská Arábie zaujímala loni v ukazateli Ease of Doing Business 12. místo na světě! (E15, 5. 11. 2014)

Das in Österreich verwendete umgangssprachliche Phraseolexem *sich alle zehn Finger abschlecken können* hat seine Entsprechung in dem tschechischen *(v)olíznout všechny prsty* [wörtl.: alle Finger abschlecken] und beide bedeuten ‚zufrieden, erleichtert sein können‘ (DUDEN 11 2002: 222). Das *DeReKo* liefert zum 23. 9. 2017 insgesamt 19 Belege in der angegebenen Bedeutung. Die meisten Beispiele kommen aus der österreichischen Presse, zwei Beispiele wurden in der deutschen Tageszeitung *Nürnberger Nachrichten* gefunden. Hier zwei Beispiele.

In der Stadt Stockerau wird den Festspielen nicht uneingeschränktes Wohlwollen entgegengebracht. Die finanziellen Defizite, die die Stadt jedes Jahr - Ausnahme war der Jahrhundertsommer 2003 - schreibt, eignen sich scheinbar gut für polit-populistische Sprüche. Selbst der neue SPÖ-Kulturstadtrat forderte kürzlich, die "Festspiele zu überdenken". Auch bei vielen Bürgern beschränkt sich die Festspiel-Wahrnehmung auf Straßensperren und abendliche Musikbeschallung. Dabei ist das Open Air-Event seit 40 Jahren ein fester Bestandteil im Kulturleben der Stadt und hat mit Alfons Haider ein über die Grenzen von Österreich bekanntes Aushängeschild. **Andere Städte täten sich alle zehn Finger abschlecken**, würden sie so ein Sommerfestival in die Stadt bekommen! (NON07/MAI.00851 Niederösterreichische Nachrichten, 01.05.2007, S. 7; Der Prophet im eigenen Land)

Die bisher wenig berauschende Statistik von Murdoch/Schmidt - in 17 Spielen stehen sechs Siegen elf Niederlagen gegenüber – ficht ihn dabei ebenso wenig an, wie die Befürchtung, das Image des Chefcoachs könnte beim Team gelitten haben. Bob Murdoch, meint Frey, sei das Beste, was Nürnberg passieren könne. "Spieler, die unter ihm trainieren dürfen, **müssen sich alle zehn Finger abschlecken**". (NUN00/FEB.02071 Nürnberger Nachrichten, 24.02.2000, S. 29; Tiger-Boss Frey zieht nach "Bauchlandung" Konsequenzen - Den Manager auf Eis gelegt)

Es gibt zu diesem Phrasem zum 27. 9. 2017 keine Treffer im *Tschechischen Nationalkorporus SYN2015*.

Der Phraseologismus *sich alle Finger/ alle zehn Finger nach etw./ jmdm. lecken* bedeutet ‚auf etw. begierig sein, jmdn. heftig begehren‘ (DUDEN 11 2002: 222) bzw. ‚etw. sehr gern haben wollen‘ (Heřman et al. 2010: 570). Die tschechische Entsprechung lautet *sáhnout po něčem/ tom všema deseti, brát něco/ to všema deseti* [wörtl.: nach etw./ danach mit allen Zehn greifen, etw./ das mit allen Zehn nehmen].

Im *DeReKo* findet man zum 23. 9. 2017 insgesamt 17 Belege. Hier ein Beispiel.

Dabei hat der Westerwald doch so viel mehr zu bieten als der ihm vorausseilende Rufe des Landes der armen Leute. Zum Beispiel seine Bodenständigkeit und köstliche Hausmannskost, **nach der sich viele Großstadtmenschen in Frankfurt oder Köln alle zehn Finger lecken**. "Kaviar kriegen sie heute doch an jeder Ecke~; aber eine hausgemachte Kartoffelsuppe ist ein Gericht, das man längst nicht überall serviert bekommt." (RHZ00/FEB.06090 Rhein-Zeitung, 10.02.2000; Urlaub in WW wird immer beliebter)

Im Folgenden ein Beispiel aus dem *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* zum 29. 9. 2017.

„Nejsem z toho nervózní,“ prohlašuje kanonýr. „Hlavně potřebuju cítit důvěru trenéra. Když zjistí, že jsem týmu nejplatnější na lavičce, **tak tu roli vezmu** všema deseti,“ říká. Jícha na střídačce? To snad moc často k vidění nebude. (Sport, 19. 1. 2010)

Das letzte Phraseolexem dieser Gruppe, das veraltet und neutral ist, heißt *das kann der Zehnte nicht* und bedeutet ‚das können nur wenige‘ (Heřman et al. 2010: 2424). Die Entsprechung im Tschechischen ist *to hned tak někdo neumí*²⁹ [wörtl.: das kann nicht gleich jemand]. Weder im *DeReKo* noch im *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* wurden Belege für dieses Phrasem gefunden.

3.3 Rein semantische Äquivalenz

Henschel (1993: 142) charakterisiert die rein semantische Äquivalenz als semantische Entsprechungen, bei denen weder der Komponentenbestand noch das Bild übereinstimmt, die allerdings die „*annähernd gleiche Bedeutung*“ (Henschel 1993: 142) aufweisen.

In unserem Korpus wurde lediglich ein solches phraseologisches Paar gefunden, und zwar *jmdn./ etw. gefressen haben [wie zehn Pfund grüne Seife/ Schmierseife]* im Sinne von ‚jmdn., etw. absolut nicht leiden können‘ (DUDEN 11 2002: 240) und die rein semantische Entsprechung mit fast gleicher Bedeutung im Tschechischen *mít někoho v žaludku, mít*

²⁹ Heřman et al. (2010: 2424) führt noch weitere Varianten der möglichen Entsprechung im Tschechischen an und zwar *to neumí každý/ hned tak někdo; to umí jen málokdo/ málo lidí/ jeden z deseti* [wörtl.: das kann nicht jeder/ gleich jemand; das können nur Wenige/ einer von zehn].

*někoho plnej žaludek/ plný zuby/ až po krk, nemoct někomu přijít na jméno*³⁰ [wörtl.: jmdn. im Magen haben, von jmdm. vollen Magen/ volle Zähne/ bis zum Hals haben, jmdm. nicht auf den Namen kommen]. Das *DeReKo* liefert zum 19. 9. 2017 keine Treffer mit der kompletten Variante des Phrasems. In dem *Tschechischen Nationalkorpus SYN2015* wurden viele Belege zu den möglichen Entsprechungen recherchiert.

Podnikateli Radimu Jančurovi leží v žaludku **oprava dálnice D1**, kterou se mu nepodařilo zastavit, a také další nehospodárné stavby v režii státu. Založil proto nadaci Stínové ŘSD. Zkratka znamená Ředitelství silnic a dálnic. (Metro, 6. 9. 2013)

Petro, **my máme akcí s oběma klukama** plný zuby, protože fascikly narůstají a naše trpělivost se vyčerpala. A samozřejmě, že nás strašlivě štve celej Lukášův postoj flákače, kterej se chce všemu namáhavému vyhnout na sto honů. (Boučková, Tereza (2008): Rok kohouta. Praha: Odeon.)

„Ti takzvaní váleční veteráni znásilnili během osvobozenického boje spoustu žen, ale nechtějí o tom mluvit. Tak o tom budeme mluvit my. Ať to bylo v roce 1975 nebo nyní, nechceme, aby to pokračovalo. Máme toho dost. **Mlčení máme až po krk**. Kam nás mlčení zavedl?“ (National Geographic Česko, č. 5/2013)

4 Typen nichtphraseologischer Äquivalenz

4.1 Nulläquivalenz

Unter Nulläquivalenz wird bei Henschel (1993: 142) verstanden, dass die Phraseologismen in der Ausgangssprache keine phraseologischen Pendanten in der Zielsprache haben. Sie müssen mit anderen Mitteln wiedergegeben werden. Diese sind nach Henschel (1993: 143) „expressive Einwortlexeme“, „nichtexpressive Einwortlexeme und freie Wortverbindungen“, „Periphrasen“ und „die Angabe der wörtlichen Bedeutung“.

Zu dieser Gruppe wurden in unserem Korpus vier Phraseolexeme im Deutschen gefunden. Das erste ist *angeben wie zehn nackte Neger* im Sinne von ‚angeben, prahlen‘ (URL 1), was man im Tschechischen als nichtexpressives Einwortlexem *chlubit se, vychloubat se* wiedergeben kann. Im Export der Suchanfrage zu diesem Phraseolexem werden zum 19. 9. 2017 insgesamt 15 Treffer verzeichnet. Etwas mehr als ein Drittel der Belege kommt aus der Belletristik, die übrigen aus der Presse.

Zu dem von Ihnen erwähnten Vorfall: Ein mir unbekannter Herr aus der Reihe nebenan setzte sich 1994 im Flugzeug neben mich und hängte mir, die ich arbeiten wollte, ein

³⁰ Heřman et al. (2010: 613) gibt noch weitere Entsprechungen an und zwar *nesnášet někoho, nemoct někoho (ani) vystát/ cejtít, být na někoho alergický* [wörtl.: jmdn. nicht leiden können, jmdn. nicht (einmal) ausstehen/ riechen können, gegen jmdn. allergisch sein].

Gespräch auf. Er stellte sich als Freund von Strauß und Unternehmer vor, **gab an wie zehn nackte Neger** und fand schließlich, dass dieses Gegeneinander von CSU und SPD in Bayern endlich aufhören müsse und ich dafür die geeignete Person sei. Ich habe diese Eignung bestritten, weil schon persönliche Gründe dagegen sprächen. (S99/DEZ.00156 Der Spiegel, [Wochenzeitschrift], 13.12.1999, S. 12. - Sachgebiet: Leserbriefe, Originalressort: Briefe; "Zehn nackte Neger")

Dass der Angeber nicht unbedingt ein Mensch sein muss, was allerdings am häufigsten vorkommt, belegt das folgende Beispiel, in dem einer nicht lebendigen Sache dieses Verhalten zugewiesen wird.

Ein internationales Astronomenteam unter Beteiligung der Universität Bonn hat einen kuriosen Himmelskörper entdeckt. Es handelt sich um einen sogenannten Pulsar – das ist ein Stern, der um die eigene Achse rotiert und dabei wie ein Leuchtturm einen Strahl aus Radiowellen aussendet. Ungewöhnlich hoch ist die Geschwindigkeit, mit der er rotiert. Fast 500-mal pro Sekunde. Und dabei ist er außergewöhnlich ausgelassen: Er kichert die ganze Zeit und **gibt mit seiner Strahlkraft an wie zehn nackte Neger!** Der neu entdeckte Pulsar misst gerade einmal 10 Kilometer im Durchmesser, wiegt aber 1,74-mal so viel wie unsere Sonne. (T08/MAI.02040 die tageszeitung, [Tageszeitung], 16.05.2008, Nr. 8580, Jg. 29, S. 20. Originalressort: Die Wahrheit; Stern auf Koks)

Das nächste lautet *ein Gesicht wie zehn Tage Regenwetter machen*³¹ im Sinne von ‚verdrießlich dreinschauen‘ (DUDEN 11 2002: 277), das seine Entsprechung in der tschechischen freien Wortverbindung *dívat se mrzutě* hat.

Zu der Anfrage *ein Gesicht wie zehn Tage Regenwetter* kommen im DeReKo zum 19. 9. 2017 lediglich zwei Belege vor, einer mit dem Verb *ziehen*³² und einer mit dem Verb *herumlaufen*.

Trotzdem wissen sowohl Abraham als auch Wegner genau: Sie wollen Erfolg. Die Weltmeisterkrone vom amtierenden WBO-Champion Robert Stieglitz. Noch sind es einige Wochen hin bis zum großen Kampf in Berlin am 25. August. "Er will den Titel und er hat das Zeug dazu, ihn zu holen." Darin sind sich der "Chef" und sein Schützling einig. Darum geht es nach dem Mittagessen und einer kurzen Ruhepause weiter. Kraft ist diesmal wieder einmal gefragt. "Mit Manschetten." **Der "King" zieht ein Gesicht wie zehn Tage Regenwetter.** Glücklicherweise sieht anders aus. Und Lauftraining ist obendrein noch angesagt. Zehn Kilometer

³¹ DUDEN 11 (2002: 277) verzeichnet weitere Varianten und zwar *ein Gesicht wie drei/ sieben/ vierzehn Tage Regenwetter machen* in der gleichen Bedeutung.

³² Das Verb *ziehen* ist hier wohl nicht ganz richtig benutzt. Man kann *eine Grimasse ziehen*, *das Gesicht verziehen*, aber nicht *ein Gesicht wie zehn Tage Regenwetter ziehen*.

Strandlauf - barfuß. (NKU12/JUL.07749 Nordkurier, 24.07.2012, Originalressort: Lokalredaktion; Mike Tyson soll "King Arthur" zum nächsten Sieg treiben)

Und von wegen Krächzen, das im Gedröhne untergeht! Bon Jovis Stimme war auch bei lauten Songs einwandfrei. Was ist gegen ein Lächeln einzuwenden, das natürlich einstudiert ist? **Soll der Mann den ganzen Abend mit einem Gesicht wie zehn Tage Regenwetter herumlaufen?** (NUN93/MAI.00332 Nürnberger Nachrichten, 06.05.1993, S. 37)

Der umgangssprachliche Phraseologismus *keinen Pfennig/ keine zehn Pfennig wert sein* findet sein Pendant in dem tschechischen Ausdruck *nestát za nic* und bedeutet ‚wertlos sein‘ (DUDEN 11 2002: 574).

Jermaine Jones, Mittelfeldspieler bei Schalke 04, stieg auf aus einem Wohnblock in Frankfurt am Main. "Es gab Kriminalität, oft Probleme mit der Polizei in der Umgebung." Der Vater, ein amerikanischer GI, verschwand aus dem Leben des Jungen, als dieser sechs Jahre alt war. **"Früher war ich keine zehn Pfennig wert"**, meint Jones. Mit 19 fand er in den Profi-Fußball.

(S09/APR.00038 Der Spiegel, [Wochenzeitschrift], 06.04.2009, S. 64. - Sachgebiet: Titelseite, Originalressort: Titel; Die Kraft der Widerständigen)

Der letzte Phraseologismus, der scherzhaft ist und für den keine phraseologische Entsprechung gefunden werden konnte, heißt *die zehnte Muse* in der Bedeutung ‚das Kabarett‘ (DUDEN 11 2002: 528) und kann im Tschechischen mit dem nichtexpressiven Einwortlexem *kabaret* wiedergegeben werden.

Das *DeReKo* liefert zum 19. 9. 2017 insgesamt 72 Treffer. Bei etwa der Hälfte der Belege handelt es sich um Titel von Büchern oder Kabarettprogrammen. Die andere Hälfte ist in dem Sinne *Kabarett* verwendet.

Geboren aus der Tradition der Pariser Chansons, schaffte das Kabarett als **"zehnte Muse"** zwischen 1900 und 1930 den Durchbruch in Deutschland. Auf eine Reise in diese spannende Zeit des künstlerischen Aufbruchs nahm jetzt Wolfgang Thaler seine Zuhörer im Innenhof des Dreikönigenhauses mit, wo er auf Einladung des Fördervereins Lesen und Buch und der Stadtbibliothek gastierte. (RHZ05/JUN.15030 Rhein-Zeitung, 14.06.2005; Der besondere Tipp Comedians blödeln auf...)

5 Phraseologische *faux amis*

Henschel (1993: 144) beschreibt die phraseologischen *faux amis* als „formal identische oder fast identische Einheiten zweier Sprachen, deren Bedeutungen aber nichts

miteinander zu tun haben. Das übereinstimmende innere Bild wird verschieden gedeutet, und die trügerische Gleichheit ist eine erhebliche Fehlerquelle.“ Phraseologische Paare einer solchen Art im Deutschen und im Tschechischen wurden in der Untersuchung nicht festgestellt.

6 Fazit

In dem vorgelegten Beitrag wurden 14 Phraseologismen im Deutschen mit dem Numerales *zehn* als Komponente mit ihren Pendants im Tschechischen verglichen. Nach dem Grad der Übereinstimmung wurden sie in vier Gruppen eingeteilt. Als vollständig äquivalent wurden drei Phrasempaare (d.h. 21,43%), als partiell äquivalent sechs Phrasempaare (d.h. 42,86%) festgestellt. Die rein semantische Äquivalenz besteht bei lediglich einem Phrasenpaar (d.h. 7,14%). Vier Phraseologismen im Deutschen (d.h. 28,57%) konnte kein phraseologisches Äquivalent im Tschechischen zugewiesen werden. Hier spricht man von der Nulläquivalenz. Daraus ist ersichtlich, dass Deutsch und Tschechisch auf dem Gebiet des Vergleichs der Phraseologismen mit der Komponente *zehn* mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen.

LITERATURVERZEICHNIS

1. ALSLEBEN, B. – SCHOLZE-STUBENRECHT, W. (2002): *DUDEN 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus. ISBN 3-411-04112-9.
2. BURGER, H. (2007): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 978-3-503-09812-5.
3. ČERMÁK, F. – HRONEK, J. – MACHAČ, J. et al. (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Výrazy slovesné*. Band 3. Praha. ISBN 9788073352189.
4. FLEISCHER, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 3-484-73032-3.
5. HENSCHL, H. (1993): *Die Phraseologie der tschechischen Sprache. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. ISBN 3-631-45368-X.
6. HERMAN, K. – BLAŽEJOVÁ, M. – GOLDBAHN, H. et al. (2010): *Deutsch-tschechisches Wörterbuch der Phraseologismen und festgeprägten Wendungen*. Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-175-8.
7. HOFMANNOVÁ, J. (2015a): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales VIER. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 29/1, S. 47–67. ISSN 1803-7380.
8. HOFMANNOVÁ, J. (2015b): Numeralien als phraseologische Komponenten im Deutschen und im Tschechischen am Beispiel des Numerales SIEBEN. *Lingua viva*, 20, S. 37–49. ISSN 1801-1489.

9. *Institut für Deutsche Sprache: Deutsches Referenzkorpus (DeReKo-2017-I) / alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen). COSMAS II-Server, C2API-Version 4.10.5 – 26.07.2017. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (<http://www.ids-mannheim.de/DeReKo>)*
10. KŘEN, M. – CVRČEK, V. – ČAPKA, T. – ČERMÁKOVÁ, A. – HNÁTKOVÁ, M. – CHLUMSKÁ, L. – JELÍNEK, T. – KOVÁŘÍKOVÁ, D. – PETKEVIČ, V. – PROCHÁZKA, P. – SKOUMALOVÁ, H. – ŠKRABAL, M. – TRUNEČEK, P. – VONDŘIČKA, P. – ZASINA, A.: *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

Internetquelle

URL 1: online verfügbar unter: https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=zehn&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte%5B%5D=rart_ou&suchspalte%5B%5D=rart_varianten_ou [zuletzt geprüft am 28. 9. 2017]

ADDRESS & ©

Mgr. Jana HOFMANNOVÁ, Ph.D.
Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10, 370 01 České Budějovice
Česká republika
hofmannova@pf.jcu.cz

SPRACHKONTAKT IN DER ZEITUNGSSPRACHE. MORHOSYNTAKTISCHE MERKMALE UND FREMDSPRACHLICHES LEXIKUM ALS BESTANDTEIL DER TEXTEINHEIT „SCHLAGZEILE“ AM BEISPIEL DER ZEITSCHRIFT SPIEGEL ONLINE

Současný interaktivní kontakt jazyka novin. Morfosyntaktické aspekty a cizojazyčné lexikum v rámci textové jednotky „titulek“ na příkladu časopisu Spiegel Online

Magdalena MALECHOVÁ

České Budějovice, Czech Republic

ZUSAMMENFASSUNG: Der Beitrag befasst sich mit der gegenwärtigen Position und dem Gebrauch der Fremdwörter in der Zeitungssprache. Eingegangen wird auf die Online-Ausgabe des Magazins SPIEGEL ONLINE³³ innerhalb eines konkret gewählten Zeitraumes. Es ist zu vermuten, dass die Online-Versionen der Zeitungssprache nicht weit von der gedruckten Form der Zeitungen entfernt sind, betrachtet man das Lexikum und die verwendeten sprachwissenschaftlichen Mittel, die LeserInnen allerdings nicht wirklich wahrnehmen. Die Zeitungssprache spiegelt täglich die aktuellen Zustände wider, und versucht anhand von verschiedensten sprachlichen Mitteln ihre persuasive Funktion zu erfüllen. Das Korpus der gesammelten Schlagzeilen und die nachstehende Analyse sollen die gegenwärtige Tendenz der sprachlichen Globalisierung und auch die weiterhin steigende Tendenz zu Nominalisierung und Einsparung in der deutschen Sprache bestätigen. Im Mittelpunkt der journalistischen Bemühungen steht, neben der Vermittlung der aktuellen Informationen, das Engagement, die LeserInnen zu fesseln und so auf dem Markt zu den Besten zu gehören. Eine Art von Neuheit stellen Fremdwörter in Kombination mit der heimischen Sprache dar. Interessant zu beobachten ist der relativ hohe Anteil der Anglizismen, die mittlerweile entlehnt werden, und von denen viele langsam in die Standardsprache eindringen. Der Beitrag versucht aufgrund der quantitativen und qualitativen Analyse ein Muster zu ermitteln, das etwas über den neuesten Stand der Zeitungssprache aussagt.

Schlüsselwörter: Medien – Zeitungssprache – Fremdartigkeit – Anglizismus – Code-Switching

ABSTRAKT: Příspěvek se zabývá současným zastoupením slov cizího původu v jazyce novin. Empirická část je zpracována na základě časopisu SPIEGEL ONLINE vybraného časového horizontu. Jazyk novin odráží každodenní aktuální situaci a stav celé společnosti, a zároveň tak plní pomocí nejrůznějších jazykových prostředků svou persvazivní funkci. Korpus sebraných titulků a jeho následná analýza má potvrdit současnou tendenci k nominalizaci a úspoře v rámci německého jazyka novin. V centru pozornosti novinářských snah je kromě zprostředkování aktuálních informací i snaha čtenáře zaujmout. Tuto funkci plní často slova cizího původu, neznámá v kombinaci s domácím lexikem. Převládajícím cizím jazykem je stále jazyk anglický, i když i anglicismy se pomalu do německého jazyka integrují. Jazykový vzorek, který je v příspěvku zpracován, přináší na základě kvalitativní i kvantitativní analýzy důkazy potvrzující neustále se rozvíjející trend jazyka novin, a tím je již zmiňovaná nominalizace a jazyková ekonomie.

Klíčová slova: média – jazyk novin – cizorodost – anglicismus – code-switching

³³ SPIEGEL ONLINE. Verfügbar unter: www.spiegel.de [zit. 1. 4. 2017].

1 Die Gegenwart und der präsente sprachliche Kontakt durch Medien

Heutzutage kann niemand in einer entwickelten Gesellschaft die Wichtigkeit der Rolle des Sprachkontaktes bestreiten, und zwar egal auf welchem Gebiet der menschlichen Kommunikation diese abläuft. Mit der gesellschaftlichen Entwicklung wird auch der sprachliche Kontakt immer intensiver. Auf der einen Seite ist die sprachliche Kommunikation unentbehrlich, sie bildet einen unverzichtbaren Bestandteil jeder menschlichen Interaktion, und auf der anderen Seite scheint sie sehr selbstverständlich und bedenkenlos vollzogen zu werden. Wann machen wir uns Gedanken über die Wahl der sprachlichen Mittel, wenn wir sprachlich etwas äußern wollen? Welche Sujets sind es Wert, und welche Feststellungen muss man gemacht haben, um neue Inspirationen aus dem Bereich der sprachlichen Mittel holen zu müssen? Welche Bereiche der menschlichen Tätigkeit werden am meisten von einem sprachlichen Wandel betroffen? Eine ständig wachsende Rolle in unserem Leben übernehmen heutzutage die Medien und ihre Mittel und Wege, uns, die potenziellen Kunden, anzusprechen. Die Medien sind laut Duden (2003: 1064) Deutsches Universalwörterbuch „[...] vermittelndes Element: Gedanken durch das M. der Sprache ausdrücken [...]“. In den letzten Jahrzehnten gibt es viele Wissenschaftler und Linguisten, die sich mit der Erforschung des Sprachkontaktes auseinanderzusetzen versuchen. C. M. Riehl (2014) untersucht den zwischenmenschlichen Sprachkontakt, d. h. den Face to Face-Kontakt und verschiedene Aspekte und Phänomene des Sprachkontaktes. Sie basiert auf der Mehrsprachigkeit, und versucht alle möglichen Faktoren des Sprachkontaktes näher zu bringen, z. B. auch die Kultur und ethnische Identität der Menschen. H. D. Kübler (2003: 14-15) sieht die gegenwärtige Kommunikation folgendermaßen: *„Angesichts dieser medientechnischen Vielfalt, des Tempos und der Offenheit ihrer Entwicklung versteht man Kommunikation immer weniger als personalen Austausch, unmittelbar zwischen Personen und ohne technische Hilfsmittel, sondern vornehmlich media, und betont oder beklagt die anhaltende Mediatisierung (Mittelbarkeit) oder Medialisierung aller Lebensbereiche.“*

2 Die Sprache der Massenmedien

In die heutige Mediensprache fließen allgemein sehr oft viele fremdsprachliche Wörter ein, und es gibt verschiedene Gründe für ihren Einsatz. Natürlich muss man darauf eingehen, welche Medien zu welchem Zweck genutzt werden.

Mit der Sprache und dem Sprachgebrauch in medialer Kommunikation befasst sich eine relativ junge Disziplin mit dem Namen Medienlinguistik. Der Untersuchungsgegenstand dieser Teildisziplin ist sowohl interpersonale Kommunikation als auch die massenmediale

Kommunikation, die die Sprache der Medien (das Radio, das Fernsehen, die Printmedien) betrachtet. H. Bußman (2008: 427) charakterisiert die Medienwissenschaft folgendermaßen: „Interdisziplinär ausgerichteter Forschungsbereich, der sich mit den technischen Grundlagen, der Entwicklung und den kommunikativen Besonderheiten von Medien befasst (Printmedien, Hörfunk, Film, Fernsehen, Internet). Sprachwissenschaftliche Themen der M. sind u. a. die Ausprägung und Gestaltung medialer Textsorten, z. B. beim → Interview, in der → Pressesprache oder im Bereich des Fernsehens und der elektronischen Medien [...]“. Die neuesten Medien wie z. B. Chat-Plattformen wie Facebook, SMS-Nachrichten oder E-Mails sind von umgangssprachlichen Mustern geprägt und basieren auf einem sprachökonomischen Prinzip ihrer Äußerungen. Die standardsprachlichen Medien wie z. B. Zeitungen, Fernsehen oder Internet bedienen sich eher der hochsprachlichen Form der Sprache, und gerade hier findet man viele fremdsprachliche Bezeichnungen, mit deren Verwendung konkrete Ziele verfolgt werden. Zeitungen möchten mit ihrer Sprache allgemein das Gefühl der exotischen Anmut vermitteln, immer attraktiv und reizvoll wirken, und deswegen verwenden sie alle möglichen Mittel, um eine fremdartige, jedoch positive Ausstrahlung zu haben.

3 Empirische Untersuchung

In dem Beitrag wird das Vorkommen des fremden Lexikums in der Zeitungssprache der Internetwelt näher behandelt. Im untersuchten Korpus, welches aus den Schlagzeilen des Magazins SPIEGEL ONLINE, des Monats April 2017, zusammengestellt wurde, wurden alle Worteinheiten gesammelt, die entweder selbst eine fremde Einheit darstellen oder ein Teil von ihnen fremder Herkunft ist. Es wird auf die Feststellung des fremden Charakters eingegangen und die Eventualität der Eindeutschung bzw. Integrierung ins deutsche Sprachsystem eingeschätzt. Die Herkunft der einzelnen fremdwörtlichen Ausdrücke wurde anhand von den Online-Quellen Duden³⁴ und Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache³⁵ überprüft. Weiterhin werden die Schlagzeilen als selbständige Texteinheiten aus dem morphosyntaktischen Gesichtspunkt untersucht, die wichtigsten Syntagmas und Formen der sprachlichen Vertextung der Schlagzeilen präsentiert und die gegenwärtigen Tendenzen auf diesem Gebiet als Schlussfolgerung der analysierten Korpusexzerpte genannt.

³⁴ Duden Online. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline> [zit. 15. 8. 2017].

³⁵ Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Verfügbar unter: www.dwds.de [zit. 28. 8. 2017].

3.1 Fremdartigkeit als positiver Ansatz

Was fremd ist, muss nicht unbedingt negativ sein, obwohl das Lexem *fremd*, semantisch betrachtet, viele eher negative Assoziationen hervorrufen kann. Man verbindet üblicherweise mit dem Wort *fremd* etwas Unbekanntes, das heißt, man wird plötzlich unsicher und weiß nicht, was zu erwarten ist, wenn man das *Fremde* näher an sich heranlässt. Laut Duden Online versteht man unter *fremd* etwas Ungewöhnliches oder fremd Wirkendes. Die Synonyme sind dann etwa Exotisches oder Unbekanntes.³⁶ Der eher abschreckend wirkende Ausdruck *fremd* bringt jedoch auch viel Geheimnisvolles mit sich, und da man weiß, dass die Menschen schon immer von Geheimnissen angezogen worden sind, gibt es Branchen wie z. B. Medien, in denen das fremde Wortgut bzw. fremdsprachliche Elemente ihren Platz finden und ein bejahendes Feedback garantieren. Für fremde Lexik in einer Sprache sorgen die sogenannten Entlehnungen. Als Entlehnung wird ein aus fremder Sprache übernommenes Wort bezeichnet. Man muss jedoch im Rahmen der linguistischen Termini unterscheiden und einzelne Begriffe voneinander abgrenzen. Das Fremdwort wird nach H. Bußmann (2008: 203) folgendermaßen charakterisiert:

„Von Jean Paul geprägter Terminus (*Fremd-Wörter*, 1819) für den älteren, im 17. Jh. konzipierten Begriff „fremdes Wort“: Ausdruck, der aus einer fremden Sprache übernommen wurde [...]“. Wichtig ist allerdings die Abgrenzung des Fremdwortes gegenüber dem Lehnwort. Hier hat H. Bußmann (2008: 203-204) eine klare Vorstellung:

„[...] Im Unterschied zum Lehnwort ist das typische F. nach Lautung, Schreibung und Flexion (noch) nicht in das Sprachsystem integriert, doch ist die Grenze zwischen den beiden Entlehnungsstufen fließend und auf Grund unterschiedlicher Normen bei der Entlehnung nur einzelsprachlich zu bestimmen. Als Abgrenzungskriterien für Entlehnungen im Deutschen können gelten (a) die „fremde“ phonologische oder morphologische Struktur (z. B. *Pneumonie*, *Revolution*, *Pronomina*, *Atlanten*), andererseits die morphologische Verknüpfung mit gebräuchlichen Stämmen oder Affixen (z. B. bei *buchstabieren*, *superklug*, *temperamentvoll*, *komisch*, *Musiker*), (b) die orthographische Repräsentation (*Orthographie* / *Orthografie*, *Teak-* / *Tiekhholz*, *Spaghetti* / *Spaghetti*) und (c) die standardsprachliche Vertrautheit mit Wort und Begriff, die in der Regel Voraussetzung ist für die grammatische Integration und unabhängig vom Alter der Entlehnung: *Bibliothek* (seit dem 15. Jh.) wird z. B. eher als F. empfunden als *Sport* oder *Film*, die beide erst seit dem 19. Jh. verwendet werden. [...]“.

³⁶ *fremd*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/fremd/> [zit. 5. 3. 2017].

H. Bußmann (2008) gibt noch an, dass die Ursachen der auf dem Sprachkontakt beruhenden Beeinflussungen in den verschiedenen politischen, kulturellen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Entwicklungen liegen (Import neuer Produkte, Prestigeempfinden, Erzeugung von Lokalkolorit, Internationalisierung von Fachsprachen u. a.).

3.2 Lexikalisch-semantische Ebene

3.2.1 Fremdwörter und Lehnwörter

Wenn ein Wort fremde Eigenschaften hat, die der Normalsprecher einer fremden Sprache zuschreibt, sprechen wir von einem Fremdwort (Eisenberg 2011). Es gibt natürlich Definitionen, die ein Fremdwort charakterisieren, aber P. Eisenberg (2011) ergänzt noch dazu, dass Fremdwörter nicht vollständig in der Kerngrammatik beschrieben werden können. Lehnwörter werden in ihrer Lautung, Schreibung oder Flexion an die native Sprache angepasst, aber die Grenzen stehen auch hier nicht ganz fest, also ist oft eine fremde Erscheinung sehr kompliziert und problematisch erschließbar.

Im gesamten Korpus von 2389 erschienenen Schlagzeilen, welches die Schlagzeilen des Magazins SPIEGEL ONLINE³⁷ für den Zeitraum April 2017 einbezieht, gab es 294 Schlagzeilen, bei denen eine authentische Fremdartigkeit gefunden worden war. Jede dieser gefundenen Schlagzeilen enthält entweder ein Wort oder gleich mehrere Wörter fremder Herkunft bzw. es wird ein Lexem aus einer fremden Komponente und einer nativen Komponente gebildet. Mehr dazu im Kapitel Morphosyntaktische Ebene.

Die meisten Wörter fremder Herkunft kommen aus dem englischen bzw. angloamerikanischen Wortgut. Diese bilden den maßgeblichen Teil des gesamten Korpus. Der restliche Teil des fremden Lexikums wird von Latinismen, Gallizismen, Italianismen, Hispanismen und Wörtern irischen und arabischen Ursprungs repräsentiert.

Da die deutsche Sprache sehr dynamisch ist, haben Entlehnungen schon seit jeher einen festen Platz im deutschen Sprachsystem. Die Dynamik ist scheinbar auch der Grund dafür, warum die Grenze zwischen einem Fremdwort und einem Lehnwort manchmal sehr schmal ist, und es bei vielen der entlehnten Wörter schwierig ist, diese linguistisch fest einzuordnen. Bei den Entlehnungen hängt die Integrierung sehr oft von der Nutzungsfrequenz des Lexemes und dem Maß der Akzeptanz bei der Leserschaft ab. Der ganze Prozess der Annahme eines fremden Wortes in ein anderes Sprachsystem hängt auch davon ab, in wie weit man die Fremdartigkeit überwinden muss, und wie schwierig oder leicht es ist, ein

³⁷ SPIEGEL ONLINE. Verfügbar unter: www.spiegel.de/schlagzeilen [zit. 30. 4. 2017].

Lexem so zu übernehmen, wie es ist bzw. ob es irgendeine Anpassung braucht, damit z. B. die Aussprache leichter fällt. So kann man die lateinischen Lexeme wie z. B. *Vision, Universum, kollidieren, Info, Index, Konjunktur, Korruption, Auktion, Sanktion*, die französischen *Manöver, attraktiv, Saison*, oder die griechischen *Narkose, Prognose, Diagnose, Therapie, Skandal* als Lehnwörter betrachten, die ins deutsche Sprachsystem schon längst integriert worden und damit heimisch geworden sind.

3.2.2 Anglizismus als Schlagzeilenkomponente

Im fremden Wortschatz spiegelt sich die außersprachliche Welt am unmittelbarsten wider. Die Motive dafür, einen Anglizismus zu wählen, sind weit entfernt von dem Gedanken, dass es sich um die einfache Notwendigkeit des Schließens einer Bezeichnungslücke handeln könnte. Auf der einen Seite zählt das Prestige, das eine Fremdsprache, in diesem Falle das Englische, genießt, auf der anderen Seite erwartet man sich damit die Erfüllung der persuasiven Funktion der Mediensprache. Hier handelt es sich um Gründe psychologischer Natur, man verfolgt die Idee, ständig aktuell und gleichzeitig „in“ zu sein. Anglizismen sind von daher immer hochmodern und „up to date“. Das beweisen schließlich nicht nur Internetmedien, sondern auch Printmedien. I. Sörensen (1995: 15) beschäftigt sich in ihrem Werk mit Anglizismen und erwähnt: *„Vor noch gar nicht allzu langer Zeit war das Einstreuen englischer Wörter eher ein Demonstrieren von Bildung, [...]“*. Mit der Zeit ändert sich aber auch der Status der Entlehnungen, die eine konkrete Aussagekraft zu versprechen versucht haben. Die Anzahl der Anglizismen steigt nämlich rapide, und viele der fremden Wörter werden nur vorübergehend verwendet. H. D. Kübler (2003: 15) behauptet: *„In den öffentlichen Diskussionen und Darstellungen überbieten sich folglich ständig modische Schlagwörter, die meist wenig analytische Substanz haben und nicht selten wieder verschwinden [...]“*. Im untersuchten Korpus wurden insgesamt 117 Schlagzeilen gefunden, die einen Anglizismus bzw. eine englische Wortkomponente aufweisen. Im Rahmen der genannten Schlagzeilenmenge erschienen 140 Anglizismen. Einige der Anglizismen kommen natürlicherweise öfter vor, zu den am häufigsten vorkommenden zählen z. B. *Newsletter, Newsblog, Fake News, Deal, Streaming, Comeback, Podcast, Quiz, Design, Boom, Livestream* oder *In*. Viele der Schlagzeilen erscheinen ganz auf Englisch bzw. ergänzt noch um eine andere Fremdsprache, was nahelegt, dass die JournalistInnen dies bewusst und mit Absicht verwenden:

Carpools, Jobtickets (4. 4. 2017)

Fake-News-Debatte (7. 7. 2017)

Great-Barriere-Reef (10. 4. 2017)

Trump-Boom (26. 4. 2017)

3.2.3 Andere fremdwörtliche Lexeme

Den zweiten Platz hinter den Anglizismen nehmen **Latinismen** ein. Im bearbeiteten Korpus wurden 74 Schlagzeilen mit den Lexemen lateinischer Herkunft gefunden. Die vorhandene Zahl der Latinismen beruht auf 66. Zu den sich am meisten wiederholenden Wörtern lateinischer Herkunft gehören z. B.: *Terror*, *Ex-*, *versus*, *Korruption* und *Ritual*. Jedoch auch die folgenden sind bei den JournalistInnen sehr beliebt: *spektakulär*, *Exorcismus*, *Prozess*, *Propaganda*, *Fiction*, *Defekt*, *Immobilien*, *Index*, *Chaos*, *Miliz*, *Session*, *Kollision*, *Solar*, *Rebellen*, *extra*, *analog*, *Universum*, *Examen*, *Vision*, *Justiz*, *Tribune*, *ominös*, *Dissens*, *Restriktion*, *kollidieren*, *Konfusion*, *Expedition*, *Info*, *Domizil*, *Konjunktur*, *Zensur*, *Suizid*, *Auktion*, *Krawalle*, *Sanktion*.

Das Französische kann man als nächste große Gebersprache betrachten, auch aus dem Grund, dass viele **Gallizismen** auf dem Lateinischen basieren. Es erschienen 61 Schlagzeilen, wo 48 Gallizismen zu finden waren. Die am häufigsten vorkommenden Lexeme waren: *Debatte*, *Spektakel*, *Manöver*, *Affäre*, *Debakel* und *Eklat*. Zu den anderen zählen: *Remis*, *Rebellion*, *Dressur*, *Attacke*, *Bankier*, *Branche*, *marode*, *Visier*, *Desaster*, *Offerte*, *Recherche*, *Appell*, *Engagement*, *Reportage*, *Revolte*, *Phantom*, *attraktiv*, *Allianz*, *Konvoi*, *Parade*, *Diplomatie*, *Saison* und *Tour*.

Von den anderen Sprachen wurden auch noch **Gräzismen** in 22 Schlagzeilen gefunden, in denen 19 Lexeme griechischer Herkunft erschienen. Sehr bekannt und deswegen vielleicht auch sehr beliebt bei den SchlagzeilenautorInnen sind z. B.: *Bio-*, *Skandal*, *Prognose*, *Narkose*, *Pharma-*, *Mega-*, *Anti-*. Zu den weiteren gehören: *Hysterie*, *Neo-*, *Taktik*, *Giganten*, *Diagnose*, *Therapie*.

Es wurden in 14 Schlagzeilen 15 **Italianismen** gefunden: *Co.*, *Alarm*, *Scenario*, *Grazie*, *mille*, *Biennale*, *andiamo*, und 3 Schlagzeilen, die 4 **Hispanismen** beinhaltet haben, wobei auch diese Lexeme auf das Lateinische zurückgehen:

Französischer Liqapokal (2. 4. 2017)

Primera División (8. 4. 2017)

El clásico: Ramos, der Rächer der Enterbten (24. 4. 2017)

Die übrigen Fremdwörter völlig anderer, hier noch nicht genannter Herkunft sind: *Boycott* < irisches, *Hummus* < arabisches, *Razzia* < arabisches und *Ikone* < russisches.

Da die Schlagzeile möglichst kurz sein sollte, dabei aber genügend aktueller

Informationen vermitteln sollte, damit die Leserschaft zum weiteren Lesen angeregt wird, verwenden die JournalistInnen sehr oft fremdwörtliche Ausdrücke so, dass dann sehr oft die Schlagzeile überwiegend oder ausschließlich auf fremdem Lexikum basiert. Die Herkunft des gewählten Lexemes spielt vermutlich keine so große Rolle. Hier einige Beispiele der rein fremdartigen Schlagzeilen aus dem Korpus:

<i>Jazzlabel-Jubiläum</i>	(3. 4. 2017)
<i>Promi-Date</i>	(10. 4. 2017)
<i>United-Airlines-Desaster</i>	(11. 4. 2017)
<i>Carter Page</i>	(12. 4. 2017)
<i>Dubiose Onlineshops</i>	(13. 4. 2017)
<i>Musik-Charts</i>	(18. 4. 2017)
<i>Catsquare</i>	(21. 4. 2017)
<i>Charity-Cafés</i>	(25. 4. 2017)
<i>Bingewatching</i>	(27. 4. 2017)

3.2.4 Code-Switching als Bestandteil der Schlagzeile

Ein in der Zeitungssprache sehr oft vorkommendes Phänomen des Code-Switching (weiter auch CS) scheint die geschriebene Form der Sprache zu beleben und ihre persuasive Funktion noch stärker zum Ausdruck zu bringen. Code-Switching, das auch Sprachwechsel genannt wird, findet in der heutigen globalisierten Welt, wo Sprachen immer intensiver aufeinander treffen, mehr und mehr Interesse. Das Wechseln von einer Sprache in eine andere beruht auf Mehrsprachigkeit, und für diese gibt es heutzutage mehrere Gründe.

Laut C. M. Riehl (2006) gibt es:

1. individuelle Mehrsprachigkeit – die bezieht sich auf den einzelnen Sprecher
2. territoriale Mehrsprachigkeit – der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen
3. institutionelle Mehrsprachigkeit – die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen³⁸. Die Ursachen der Mehrsprachigkeit sind also verschieden. Der Sprachwechsel bei JournalistInnen kann aus allen drei oben angeführten Typen der Mehrsprachigkeit, auch in Kombination, hervorgehen. Welcher Typ überwiegt, hängt

³⁸ Riehl, Claudia Maria (2006). *Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit [zit. 16. 6. 2015].

von der jeweiligen Zeitung ab, ihrer geographischen Lage sowie von der Persönlichkeit der einzelnen JournalistInnen usw.

Code-Switching hat sowohl in der gesprochenen Sprache als auch in der geschriebenen Sprache seine Gegebenheiten und Aspekte, nach welchen man den Sprachwechsel analysieren kann. Die geschriebene Form der Sprache unterscheidet zwischen dem sog. „satzinternem“ (intrasentential) und „satzexternem“ (intersentential) Code-Switching. (Bußmann, 2008: 107) Beim satzinternen CS erscheint unvermittelt ein Fremdwort innerhalb einer syntaktischen Einheit, z. B. eines Satzes oder einer phrasalen Einheit, beim satzexternen CS erscheinen fremde Lexeme außerhalb des Syntagmas. Im untersuchten Korpus der Schlagzeilen kommen Code-Switching-Fälle in beiden der oben genannten Formen vor. Die meisten Code-Switchings waren in den Schlagzeilen mit Anglizismen zu finden, zwei Fälle wurden unter den Italianismen gefunden. Diese kann man zu der satzexternen Form des Code-Switching einreihen:

Vettel-Sieg in Bahrain: „Grazie mille“ (16. 4. 2017)

Italiens schönste Dörfer: Andiamo! Ab ins Nirgendwo! (17. 4. 2017)

Satzexterne Code-Switchings werden sehr oft benutzt, wenn den LeserInnen ein Kolorit vermittelt werden soll, damit eine möglichst authentische Atmosphäre hergestellt werden kann. Allgemein betrachtet kamen Code-Switching-Fälle vorwiegend mit Hilfe von Anglizismen und Italianismen vor. Dazu noch erschienen Italianismen vor allem in der Form des satzexternen CS (nur ein Fall des satzinternen CS mit einem Italianismus), und die Anglizismen kamen nur in der Form des satzinternen CS vor. Hier ein paar Beispiele für das satzinterne CS:

Nahrungsmitteldesign: Wurst Case Scenario (10. 4. 2017)

Aufklärung über Fake News (4. 4. 2017)

Brexit-Folgen: Briten lassen erstmals islamkonformes Start-up im Finanzmarkt zu (10. 4. 2017)

TopTen der Babynamen (12. 4. 2017)

„Anti-Trump“ Jon Ossoff: Der neue Darling der Demokraten (14. 4. 2017)

Besuch bei der Queen (15. 4. 2017)

„Tax-Day“ in den USA (16. 4. 2017)

News vom Wochenende (17. 4. 2017)

Countdown zum Referendum (16. 4. 2017)

Es werden außer den Substantiven auch noch andere Wortarten „gewechselt“, d. h. dass das deutsche Lexem durch ein fremdes ergänzt wird, z. B. Adjektive oder Verben. Bei

diesen Wortarten kann man dann von sog. Ad-Hoc-Entlehnungen sprechen, da sie gleichzeitig die grammatischen Aspekte der Nehmersprache übernehmen.

Dialog mit einem Kleinkind: „Ich bin die coolste Person im Universum!“ (18. 4. 2017)

Katy Perry googelt sich selbst (15. 4. 2017)

Windows 10: Warum Microsoft nicht will, dass Sie manuell updaten? (27. 4. 2017)

Es ist interessant, dass Code-Switchings weniger mit Hilfe von Latinismen und Gallizismen bzw. Gräzismen vorgekommen sind. Vermutlich schreibt man diesen Sprachen eher ein hohes Prestige zu, sodass man die Lehnwörter gar nicht so fremd und explizit wahrnimmt, sondern eher als integrierte Lexeme.

3.3 Morphosyntaktische Ebene der Untersuchung

Was den Bereich der Morphosyntax betrifft, werden die im Rahmen des Korpus der gesammelten Schlagzeilen vorrangig vorkommenden Wortarten erwähnt, weiter wird auf die Wortbildungsarten eingegangen, und schließlich werden die wichtigsten gefundenen syntaktischen Merkmale der Textform Schlagzeile beschrieben. Es ist nicht zu bestreiten, dass im Korpus Substantive als Wortart stark überwiegen. Das betrifft auch die fremden Lexeme. Von den gesamten 296 Wörtern und Lexeme fremder Herkunft stellen fremde Substantive die Mehrzahl dar, daneben kommen ein paar Adjektive (z. B. *cool*, *attraktiv*, *ominös*, *spektakulär*, *grandios*) und verbale Lehnwörter (*googeln*, *updaten*, *kollidieren*) vor. Es gibt sehr wenige Lexeme, die zu den übrigen Wortarten gehören (z. B. Partikel *versus*, *extra*, oder Konfixe *anti-*, *mega-*, *neo-*). Unter den Substantiven findet man sowohl Simplizia als auch Komposita. Die größte Substantivmenge wurde, wie schon in einem der früheren Kapitel angedeutet wurde, unter den Anglizismen gesammelt (z. B. *Streaming*, *Support*, *Bestseller*, *Design*, *Deal*, *Make-Up* u. a.). Allein die deutschen Substantive weisen eine immense Menge an zusammengesetzten Wörtern auf, die vorwiegend, jedoch nicht nur, in der Zeitungssprache äußerst beliebt sind. Die am häufigsten vorkommende Wortbildungsart, nämlich die Komposition, ist für die deutsche Sprache charakteristisch. In erster Linie werden Lexeme dort zusammengesetzt, wo Kürze und Prägnanz gefragt ist. Das betrifft jedoch auch die Komposition, wo auch Entlehnungen integriert sind. In dem untersuchten Falle handelt es sich um die Textform Schlagzeile, also eine möglichst kurze, trotzdem jedoch aussagekräftige Mitteilung, die eindeutige Ziele verfolgt. Deswegen eignen sich fremdartige Komposita äußerst gut zur Bildung einer treffenden Schlagzeile. Im untersuchten Korpus überwiegen Komposita gegenüber den Simplizia. Das gilt wiederum für die Anglizismen. Es geht dabei auch darum, dass viele der Komposita rein englischer Herkunft sind und als solche schon

lange existieren, und eigentlich als einfache Lexeme wahrgenommen werden. Hier ein paar Beispiele: *Newsblog, Newsletter, YouTuber, Onlineshop, Livestream, TopTen, Comeback, To-Do(-), Download, Workflow*. Gleichzeitig sind auf dem Englischen basierende übliche Komposita gefunden worden, wie z. B.: *Homeschooling, Couchsurfing, Mountainbiker, Seaworld*. Ähnlich funktioniert es bei anderen Gebersprachen, bei denen man jedoch die zusammengesetzte Form deutlicher spürt, z. B. bei den Latinismen: *Terrorprozess, Terrorpropaganda, Terrormiliz, Immobilien-Index, Info-Index, Koalitionsoption*. Es werden auch Latinismen mit Gräzismen bzw. mit Gallizismen zusammengesetzt, z. B.: *Korruptionsskandal, Korruptionsaffäre, Konjunkturprognose, Biosphäre, Biobranche, Pharmabranche*. Selbstverständlich werden diese auch mit den Anglizismen und Germanismen zusammengesetzt: *Koffer-Chaos, Interessenkollision, Solarboom, Lynchjustiz, Gepäckrestriktionen, Examensnoten, Konfusionskurs, Mega-Deal, Scheintod-Hysterie, Taktiktafel, Schmiergeldskandal, Jugendrebellion, Dressurreiten, Himmelsspektakel, Bankiersfrau, Ausweichmanöver, Startmanöver, Führerschein-Debakel, Phantombild, Buskonvoi, Abgasaffäre, Biennale-Künstlerin, Ex-Traumpaar, Auto-Attacke, Bargelddebatte*. Wie man beobachten kann, kommt man bei den Komposita, die auf dem Lateinischen, Französischen und Griechischen basieren und mit den Germanismen bzw. Anglizismen zusammengesetzt sind, zur Erkenntnis, dass sie eher ohne Bindestrich verbunden werden. Die Mehrheit der Komposita, die mit einem Bindestrich versehen werden, sind Zusammensetzungen, deren Komponenten deutscher und englischer Herkunft sind: *Live-Vergewaltigung, Support-Ende, Serien-Update, Lauf-Quiz, Sachkunde-Quiz, Mode-Discounter, Bilderrätsel-Quickie, In-Getränk, To-Do-Liste, Clan-Chef, Download-Tipps, College-Basketball, Stimmenfang-Podcast, Streaming-Revolution, Eurofighter-Deal*. Im bearbeiteten Korpus sind sogar mehrgliedrige Komposita gefunden worden (in Kombination mit bzw. ohne Bindestrich), die entweder zwei- bzw. auch mehrsprachig sind, z. B.: *Fake-News-Debatte, Bilderrätsel-Quickie, Ex-Footballstar, Antibabypille, Love-Parade-Prozess, To-Do-Liste, Baby-Krabbel-Workout, Anti-Populismus-Buch, Handelsbilanzüberschüsse, Giftgasattacke, Star-Wars-Ikone*. Interessant sind auch Komposita, die mit Benennungen, Namen oder Titeln gebildet werden, und gleichzeitig nicht auf ein Lehnwort verzichten: *Chrome-Browser, Spotify-Deal, Brexit-Folgen, Trump-Boom, Sharapova-Comeback, Ex-Miss-World, Ex-Siemens-Chef, Anti-Trump, Picasso-Porträt, Dieselfaffäre, SPIEGEL-Recherche, Washington-Dissens, Netanyahu-Eklat, Olympia-Boykott*. Nicht ganz selten kommen auch Kurzwörter und Abkürzungen im Rahmen der Komposita vor: *Promi-Date, Oxfam-Studie, US-Sitcom, US-Einwanderungspolitik, Ex-Mafiosi, Info-Index, IT-Experten*. Im

untersuchten Korpus stößt man auch auf eine Hybridbildung, die zur Wortbildungsart Kontamination bzw. Blending eingereicht werden kann, und zwar: *vernetflix* (von den Lexemen *verflix* und *net* gebildet). Eine kurze und aussagekräftige Form einer Schlagzeile ist für die JournalistInnen das, worum sie sich bemühen, deswegen sind Abkürzungen und Kurzformen der Lexeme sehr häufig und gleichzeitig nachvollziehbar. Nicht nur damit verschaffen die SchlagzeilenautorInnen ihren sprachlichen Produkten die Ehre, sondern vor allem mit den zusammengesetzten Wörtern, d. h. mit Komposita, die auf Substantiven beruhen. Diese werden oft zu Subjekten, die dann je nach Sinn durch ein Prädikat von den LeserInnen ergänzt werden können. Da jedoch das menschliche Gehirn immer schon an konkrete Sprechmuster gewöhnt ist, kann man sich von den nominalisierten Textformen ein Bild machen, sodass man den Sinn der ganzen Schlagzeile ohne Hindernisse begreift. Nominalisierungen in Form von substantivischer Komposition gehören ohnehin zu den gegenwärtigen Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache. Als Syntagmas werden solche Formen wie z. B.

Gebühren bei Girokonten (3. 4. 2017)

Startmanöver in China (15. 4. 2017)

Pharmabranche im Umbruch (13. 4. 2017)

Korruptionsaffäre in Spanien (18. 4. 2017) als Nominalisierungen

angenommen, die Schlagzeilen werden jedoch voll elliptisch aufgebaut. In Schlagzeilen aller Art trifft man bei den meisten Überschriften auf Ellipsen. Der Grund dafür ist rein pragmatisch, nämlich, man spart Platz und Zeit. Diese Form der Sprachökonomie ist jedoch nicht neu, aber sie entwickelt sich so schnell, wie sich die Gesellschaft mit all ihren Errungenschaften entwickeln kann. Heutzutage trifft man nicht nur im privaten Bereich oder auf Chat-Plattformen auf möglichst kurze Mitteilungen, sondern diese treten auch allmählich in den öffentlichen Bereich unseres Lebens ein. Im Bereich der Medien ist diese Art der sprachlichen Einsparung am meisten zu spüren. Je schneller der menschliche Fortschritt ist, desto schneller scheint die Kommunikation zu sein.

4 Fazit

Die Zeitungssprache ist eine intensive Quelle allmöglicher Auskünfte, die mit mannigfaltigen sprachlichen Formen vermittelt werden können. Der gegenwärtige Trend verfolgt die Ziele der Kürze und Prägnanz, d. h. möglichst schnell, möglichst viel auf möglichst kleiner Fläche die Leserschaft zu informieren. Aus diesem Grund wird, sprachlich betrachtet, viel eingespart, und die JournalistInnen bemühen sich auch ihren Beruf

bestmöglich auszuüben, denn sie sind sich dessen bewusst, dass Worte stark und wirkmächtig sein können. Heutzutage, in der Welt der qualitativ hohen Technik, ist es merklich interessanter, sprachliche Tendenzen an den verschiedensten Textsorten zu beobachten. Der pragmatische Grund dafür ist die relativ unkomplizierte Zugänglichkeit der Informationen durch die Internetwelt, und eine mögliche Komparation der existierenden Quellen der Sprache.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass man immer wieder auf fremdsprachliche Ausdrücke stößt. Von den gesamten 2389 Schlagzeilen, die das gewonnene Korpus bilden, beinhalteten 294 Schlagzeilen entweder ein Wort oder gleich mehrere Wörter fremder Herkunft, bzw. wird ein Lexem aus einer oder mehreren fremden Komponenten gebildet. Einen beachtlichen Teil der Wörter fremder Herkunft nehmen Anglizismen ein. Es wurden 117 Schlagzeilen mit insgesamt 140 Anglizismen gefunden. An dieser Zahl kann man feststellen, dass viele der Entlehnungen beliebt sind, und deswegen gerne wiederholt genutzt werden. Auch das Phänomen des Code-Switching wird am meisten mit Hilfe von Anglizismen realisiert. Wenn man die Schlagzeile als textuelle Einheit betrachtet, wo Entlehnungen erscheinen können, nimmt diese (Schlagzeile mit einem fremdsprachlichen Element) im untersuchten Korpus ungefähr 12% aller Schlagzeilen ein. Das ist keine so große Menge, wenn man bedenkt, dass wir heutzutage mit vielen fremdsprachlichen Elementen vor allem Anglizismen in allen möglichen Sphären umworben sind.

Die gegenwärtig gültige sprachliche Tendenz der Nominalisierung und Kondensierung der Sprache wurde jedoch bestätigt. Von der gesamten Menge der fremdartigen Lexeme, die im Korpus vorkommen, bilden 60% Komposita, die durch ein Wort fremder Herkunft gebildet worden sind bzw. wenigstens eine Komponente der Zusammensetzung eine Fremdartigkeit aufweist.

LITERATURVERZEICHNIS

1. BUßMANN, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
2. DUDEN Deutsches Universalwörterbuch (2003). 5. überarbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
3. EISENBERG, P. (2011): *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
4. KÜBLER, H.-D. (2003): Medien- und Massenkommunikation: Begriffe und Modelle. In: Kübler, Hans-Dieter: *Kommunikation und Medien. Eine Einführung*. Münster: LIT Verlag. Verfügbar unter: <http://www.mediaculture-online.de> [zit. 10. 3. 2017]
5. RIEHL, C. M. (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.

6. SÖRENSEN, I. (1995): *Englisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter in der Umgangssprache*. Berlin: Volk und Wissen Verlag GmbH.

Internetquellen

1. *Duden Online*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline> [zit. 15. 8. 2017].
2. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Verfügbar unter: www.dwds.de [zit. 28. 8. 2017].
3. KÜBLER, H.-D.: *Kommunikation und Medien. Eine Einführung*. Münster: LIT Verlag. Verfügbar unter: <http://www.mediaculture-online.de> [zit. 10. 3. 2017].
4. SPIEGEL ONLINE: Verfügbar unter: www.spiegel.de [zit. 1. 4. 2017].
5. SPIEGEL ONLINE: Verfügbar unter: www.spiegel.de/schlagzeilen [zit. 30. 4. 2017].
6. RIEHL, C. M. (2006): *Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit [zit. 16. 6. 2015].

ADDRESS & ©

Mgr. Magdalena MALECHOVÁ, Ph.D.
Ústav česko-německých areálových studií a germanistiky
Filozofická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Branišovská 31a, 370 05 České Budějovice
Czech Republic
malechova@ff.jcu.cz

COMMA AS PUNCTUATION DEVICE IN CZECH SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ENGLISH ESSAYS

Čárka jako interpunkční znaménko v písemných maturitních pracích z angličtiny českých studentů

Věra SLÁDKOVÁ – Lee MACKENZIE

České Budějovice, Czech Republic

ABSTRACT: This paper studies comma usage in Czech secondary school Maturita essays with a view to determining to what extent Czech punctuation rules based on syntactic aspects are transferred into English. For this reason corpus-informed research on the comma use in compound, complex and simple sentences was carried out; the vagueness of rules regarding English punctuation was investigated, and the disambiguating function of the comma in English highlighted. The authors tentatively conclude that secondary school teachers, in addition to teaching pedagogical rules of thumb regarding punctuation conventions, should focus more on contextualised, meaning-making potential of the comma.

Key words: comma – coordinating conjunctions – introductory phrases – subordinate clauses – relative clauses

ABSTRAKT: Tato studie zkoumá používání čárky v maturitních pracích českých středoškoláků s cílem určit, do jaké míry jsou pravidla české interpunkce, odrážející syntaktickou strukturu vět, přenášena do angličtiny. K tomuto účelu byl proveden korpusový výzkum zabývající se používáním čárky ve větách jednoduchých a souvětích a byl vysvětlen nejednotný pohled na používání čárky v angličtině s důrazem na její funkci při rozlišování významu. Na tomto základě autoři doporučují středoškolským učitelům používat zjednodušená pedagogická pravidla a zaměřit se více na významotvorný potenciál čárky v konkrétním kontextu.

Klíčová slova: čárka – souřadící spojky – větné modifikátory stojící v iniciální pozici – vedlejší věty – vedlejší věty vztahné

INTRODUCTION

Punctuation has a significant impact on how written texts are read and understood. However, there are many differences regarding how punctuation is approached, studied and taught in different European languages and in different learning contexts. This poses a crucial question for foreign language teachers attempting to guide their students in the production of cohesive and coherent texts.

The Course Book Approach to Teaching Punctuation

Punctuation in English, according to Crystal, plays “*a critical role in the modern writing system*” (1995: 278), but at the same time he admits that “*its significance is regularly underestimated*” (ibid.). This can be observed even in English teaching course books, which

tend to overlook punctuation and its meaning-making and cohesive functions even in the sections devoted to writing. Indeed, the only punctuation rules explicitly presented up to intermediate level in the most commonly used course book in the Czech Republic in 2017, the *Maturita Solution series*, are the options for the use of commas after salutations and closing phrases in letters; the difference between defining and non-defining relative clauses, and the suggestion that a comma should be used after *however*. Far from reflecting the complexity of the English punctuation system, the choice of explicitly presented items does not cover the key punctuation features needed to write effectively; nor does it take into account the actual needs of Czech learners. In addition, these punctuation items are largely presented in a prescriptive way and no insight is provided into how punctuation marks used correctly in these examples can improve the students' texts and their readability. *English File Intermediate*, another course book which is also widely used in Czech secondary schools, although devoting sections in every chapter of the book to pronunciation activities, contains only one explicit punctuation rule: "*non-defining relative clauses must go between commas*" (Oxenden – Latham-Koenig 2015: 148). The only other focus on punctuation in the whole book integrates it into two error correction activities which aim to prepare students for product writing tasks.

The Comma

In contrast to Czech punctuation rules concerning comma usage, which are rather complicated but mostly unambiguous since they are based on the syntactic aspects of sentences, there is some disagreement about how and when to use commas in English, with even native speakers often unaware of or confused about punctuation rules. Czech secondary school students, who are expected to have an excellent command of rules in their mother tongue, can find the perceived vagueness of English punctuation perplexing.

The difficulties of the Czech learner of English are further compounded by the inconsistent use of commas in course books, as the following examples demonstrate: "*Jake can ride a bike but he _____ a car. He _____ French, but he wants to learn.*" (Falla – Davies 2012: 41). Similar sentences located in one exercise are likely to raise many questions that cannot be answered by teachers, who themselves face inconsistency in general punctuation practice elsewhere. Both Czech teachers of English and their students, who are trained to mechanically analyse sentence structures while writing; who take into account differences in meaning only occasionally, and who apply the punctuation rules accordingly in Czech, find it hard to accept that punctuation in English has "*never achieved the same degree*

of rule-governed consistency as appears in spelling” (Crystal 1995: 278) with some aspects of it remaining “*to some extent a matter of personal preference*” (ibid.). Clearly teachers can consult the reference books and style manuals and identify the key differences in comma use worth teaching, but they have to overcome the lack of consensus concerning which particular punctuation rules and conventions related to the use of comma must be mastered at a secondary school level in a Czech context; reach an agreement about their simplification, and look for options regarding how to teach them effectively.

Consequently, **the aims of the current study are:**

1. To describe how comma is used by Czech secondary school students in compound, complex and simple sentences in their school-leaving exam essays.
2. To identify the most problematic features that could be perceived as inappropriate by native English speakers, and analyse the reasons for this.
3. To suggest which comma related punctuation conventions should be included in English lessons at lower levels and how to exploit them as best as possible as meaning-making resources in order to improve students’ writing.

THE PURPOSES OF PUNCTUATION

The Historical View

According to Parkes (1992), the written variety of the English language developed in medieval times as a way to keep a record of and disseminate religious teaching in the form of scriptura continua, a continuous stream of letters without spacing or punctuation. Texts that were written to be read aloud to the illiterate were accompanied by additional marks for elocutionary purposes, signalling, in particular, the different length of pauses. These annotations gradually developed into the punctuation marks we know today. The introduction of spaces between lexical words in Europe, which Moore (2016) dates back to the 9th century and Levinson to the 10th century (1985, in Say – Akman 1997), resulted in a new, faster form of reading whereby the reader could saccade: to jump and fixate his/her vision in certain position. Until the invention of print in the 16th century, each monastery supposedly employed its own personalised range of punctuation marks, as there was no need for “*general understandability and readability of the text*” (Say – Akman 1997: 458). Say and Akman (1997) also argue that parentheses, semicolons and exclamation marks were devised in the 15th century in an attempt to create persuasive and demonstrative texts while apostrophes and question marks only became widespread after the 16th century. Toner explains that the early English grammars described punctuation in terms of “*pausing and intonation*” (2011: 11),

but prescriptive grammars in the 18th century stressed the syntactic relations between words and clauses, placing emphasis on the grammatical sense. This is not to say, however, that punctuation was not exploited in the literature of the time for stylistic purposes, as Toner points out, citing Dickens, who made punctuation in the speech of some of his characters conspicuous by its absence in order to depict specific features of their personality. Notwithstanding, the first standard guide for printers published in 1844 maintained the syntactic view on punctuation, and even up until the 1980s many writing manuals and grammar books held that marking the syntactic structure of the sentence – the fundamental entity in determining punctuation - was the only recognized function of punctuation. Say and Akman (1997) argue that Levinson (1985) was the first person to cast doubt on this view.

English Punctuation Research from the 1980s Onwards

The first up-to date descriptive treatment of punctuation based on corpus data was provided by Meyer (1986), who compared punctuation rules from different style manuals with their actual use recorded in several samples from the Brown Corpus (Francis – Kučera 1982). He distinguished two major functions of punctuation marks: marks that separate (periods, colons) and marks that enclose (dashes, parentheses). He further claimed that punctuation marks operate at syntactic boundaries between clauses, phrases, or words; at prosodic boundaries marking pauses, tone units, changes in stress and pitch, and at semantic boundaries. The prosodic aspect of punctuation was investigated by Chafe (1988), who experimented with reading aloud and inserting punctuation in the text from which it had been removed. In order to look for similarities and differences between punctuation and prosody in different styles and texts written by different authors, he also compared punctuation units - the stretches of text between punctuation marks - to intonation units of speech. He concluded that an awareness of prosodic imagery is crucial for good writing. Halliday (1989) researched both the influence of phonology and grammar on punctuation and observed that good writers make deliberate choices when using punctuation: texts intended to be read silently are punctuated according to grammar while texts intended to be read aloud, tend to be punctuated according to phonology. By contrast, Dale considers punctuation “*an important element of meaning in written texts*” (1991: 13), and argues that punctuation marks, although lacking in specificity, are key features of a system of indicators which are “*tightly knit with decisions such as the chunking of information into sections, paragraphs and sentences*” (Dale 1991: 14). Taking the Theory of Discourse Structure and Rhetorical Structure Theory into account, he further classifies punctuation marks into three main groups: juxtaposed elements that

provide rhetorical balance, punctuation marks that indicate the strength of a relation, and those that carry special rhetorical relations. Vallduví (1992) combines two influential pragmatic approaches (topic/comment and ground/focus) in his link-tail-focus approach to information packaging in discourse and believes that punctuation, together with intonation, syntax and morphology, influences the way that information is conveyed. Jones (1995), opting for an integrated grammar whereby punctuation and lexical expressions interact, carried out corpus analysis on the Spoken English Corpus (Taylor – Knowles 1988), and showed that the punctuational complexity of a typical sentence averages four punctuation marks. Briscoe carried out analysis of punctuated and depunctuated sentences on the Susanne corpus (Sampson 1994) and discovered that commas and their relative scope of functions are the major source of ambiguity in the English punctuation system. This ambiguity can be efficiently resolved if the “*text grammar is interleaved with the lexical grammar*” (1996: 1). Apart from resolving syntactic and semantic ambiguity in texts, punctuation also encodes and facilitates “*purely discourse relational links between text units in text sentences*” (ibid.). Say and Akman (1997) integrated all the previous approaches by using variants of Discourse Representation Theory in order to create a framework for computational analysis which specified the semantic and discourse related functions of punctuation. Finally, Moore (2016) contrasted the theory of Information Structure of spoken discourse to Systemic Functional Systems of Reference and Theme used mainly for written discourse. He also exploited the latest psychological research on how people read to conclude that punctuation marks help to fixate the saccading eye on the words positioned directly before them, where the prominent, newsworthy information is located.

Punctuation Defined

Taken together, the historical development of punctuation and corpus-based research since the 1980s provide a fairly comprehensive picture of the purposes of punctuation, and lead the authors to concur with Kane, who states that “*punctuation is a mixed bag of absolute rules, general conventions, and individual options*” (2000: 380). Besides highlighting features of prosody, punctuation has been employed for rhetorical, semantic, grammatical and stylistic purposes, although, as we have seen, historically, the grammatical function of punctuation has been overemphasised. Many definitions of punctuation attach greater or lesser importance to each of these purposes. Meyer’s findings, for example, support Corbett’s (1973) argument that punctuation is used to divide texts into sentences and clauses and to indicate omissions. In common with Corbett, Quirk et al. (1985) stress the importance of punctuation in

marking grammatical items, arguing, more specifically, for punctuation's role in mitigating sentence length, but they also extend the purpose of punctuation to include the marking of rhetorical items, a view which is supported by Dale's research. Carter and McCarthy (2006), however, while also outlining that punctuation can mark grammatical boundaries, make the connection between written and spoken language and highlight one of the original intended purposes of punctuation: to substitute for prosodic features of spoken language (2006). This focus on prosody is also supported by Halliday's research. Discussing the importance of punctuation in highlighting features of prosody, Crystal goes further, claiming that the primary purpose of punctuation is to "*enable stretches of written language to be read coherently, by displaying their grammatical structure*" (1995: 278). This issue of coherence is an important one, as Briscoe's (1996) research seems to confirm. And finally, the (dis)ambiguating function of the comma highlights its meaning-making potential, as several definitions confirm (e.g. Jones 1995; Briscoe 1996; Arivazhagan et al. 2015).

In sum, the authors would suggest that the best definition for punctuation is given by Patt, who writes: *Punctuation is a nonverbal feature of the written expression system, classified as a subclass of indices, namely as proper symbols. They convey paralinguistic information; that is, their communicative value is not (completely) predetermined by fixed conventions, but within a given framework a reader (re-)establishes the full meaning of a punctuation mark each time it is used.* (Patt 2013: 204)

A CROSS-LINGUISTIC APPROACH TO ENGLISH PUNCTUATION

Sancho Guinda (2002) studied the English punctuation awareness of 60 Spanish Aeronautical Engineering students at a high intermediate level (roughly B2 on the CEFR) by asking them to evaluate texts with insufficient punctuation; to carry out reading comprehension tasks which also, in part, examined their ability to understand intratextual and intrasentential relationships, and to punctuate selected texts and explain the criteria used. She found that most students had "*poor knowledge of punctuation rules and little awareness of punctuation as a textual element affecting readability*" (2002: 75), and errors were related mainly to the use of comma and stemmed from punctuation rules transferred from Spanish and the "*individual prosodic patterns*" (ibid.) of students. When making decisions, Spanish students favoured meaning over prosody and syntax.

A mixture of qualitative and quantitative methods employed to ascertain differences in the use of punctuation marks between the English version of a novel and its Persian translation (Sojudifar et al. 2015) revealed that the comma, semicolon, hyphen and dash are

more frequently used in English while the colon is more often used in Persian. The length of sentences and paragraphs does not differ significantly, but the cohesive devices used for creating links between textual elements do.

The studies concerning the interlanguage of Czech students in English are few and far between. Dušková (1969) compared the errors in written production and reception of 50 post-graduate students of English and classified them, but she did not research punctuation errors. Sparling created a reference book containing alphabetically ordered examples of errors “*not acceptable in English*” (1990 preface) based on a native speaker’s intuition. He collected them from university students’ essays and published texts written or translated by Czech speakers. In the part devoted to punctuation, he claims that the majority of punctuation errors tend to surprise native speakers even if they do not change the meaning. In many other instances, however, they may “*perplex the reader and cause misunderstanding*” (Sparling 1990: 196). He notices errors that do not contradict Czech punctuation rules, such as apposition and parentheses which are not separated by commas from both sides, as well as those that are caused by language transfer. He further observes that Czech speakers tend to use commas to separate defining relative clauses from the main clause; use commas after the verb to separate *that-clauses*, *wh-clauses* and *if-clauses* functioning as a direct object of that verb, and join two independent clauses by a comma. In addition, they do not put commas in front of the coordinating conjunctions that join independent clauses and divide a compound sentence into two separate sentences, leaving one of them without a predicate. Sparling (1990) gives several suggestions regarding how to avoid these errors, but his example sentences are outdated and taken from varying styles and at varying language levels. Moreover, it may not be possible to anticipate how frequent or serious these errors are nor how to apply the findings in order to improve teaching at secondary school level.

Finally, the interlanguage of university students is studied at Masaryk University in Brno. For example, Povolná (2012) compared the use of linking devices in a corpus consisting of 15 diploma theses. However, punctuation was not included in her research.

PUNCTUATION IN CZECH

While English punctuation has been widely researched from various perspectives, Czech punctuation is largely codified. Apart from minor changes, Czech punctuation has remained stable for decades, and there seems to be very little research into it. While writers in English can encounter punctuation rules from three major sources – grammar books intended for teaching, style guides or manuals insisted on by copy-editors, and linguistic accounts of

punctuation problems – writers in Czech may rely only on one source – The Rules of Czech Orthography, published by the Institute of the Czech Language³⁹. This institute is responsible for the codification of changes in language use, provides language specialists, teachers and the general public with advice and consultations, and has the authority to insist on the correct use of all aspects of the Czech language, especially in its written form. Major changes in codification are usually preceded or followed by explanatory articles published in key journals devoted to the study of the Czech language.

Political changes in the 1950s were reflected in the tendency to simplify Czech orthography which accounts for Dokulil's (1958) detailed and prescriptive account of changes in punctuation rules. He strongly stresses the separating function of punctuation marks which improve the readability of texts, and he pays some attention to disambiguating functions, especially those few cases where misinterpretation is possible. He admits that prosody can have some influence on Czech punctuation, but considers it rather limited. Instead, he favours syntactic aspects that also carry meaning. His article is written in accordance with the Czech tradition that punctuation is a special aspect of orthography, and that writers have to comply with the binding rules given to them by the designated authority. A writer's reputation and writing style is therefore judged to a great extent on his/her ability to produce error-free texts, and punctuation errors would suggest a lack of intelligence.

By contrast, Sedláček (1986) takes into account the actual punctuation use at that time and notices the influence of other languages on punctuation errors in Czech. He accepts Ščerba's classification of punctuation rules, according to which most European languages can be divided into two types: a French one and a German one. He considers Czech punctuation rules to be in accordance with the German type, mainly because subordinate clauses are separated from the main clause by a comma. English, on the other hand, belongs to the so-called French type, where clauses modifying a word or a phrase which is part of the main clause do not tend to be separated. He further enlarges the scope of functions that Czech punctuation marks perform, but in his view most of them signal borderlines between clauses

³⁹ The Institute of the Czech Language has a group of specialists who decide what to codify and when. They follow the changes in language use by people, and after a few years they publish an article stating whether the change is acceptable, or they codify it as such. It is possible that this institute carries out research, but only two articles about punctuation could be found by the authors in the key journals between 1945–2017. Dokulil's article (1958) merely announces which changes will be made in the next publication of The Rules of Czech Orthography while Sedláček (1986) complains about the mistakes that the general public makes and expresses what should be done to improve their knowledge. Besides this, no other research could be found regarding how punctuation in Czech is really used by Czech people. The aforementioned articles are probably based on some research, but they do not comply with the structure of the research articles and do not give any specific and precise information.

or ideas and separate parts of the text. He makes several recommendations regarding the teaching of Czech punctuation. Firstly, he stresses the need for codification of punctuation rules, the main criteria being the syntactic one, but, in light of the increased number of punctuation errors due to a lack of knowledge among average language users regarding correct rules, he recommends an improvement of the explanations given. Secondly, he calls for primary and secondary school lessons on Czech syntax to be more focused on teaching punctuation rules so that adult language users are more likely to remember them. Thirdly, he wishes to educate the general public on the importance of using semicolons, colons and dashes more often in writing, which could lead to commas being used less frequently, to reduce the number of punctuation errors made by average users. He also claims he understands the reason for so many errors regarding comma usage since “*more than 8 pages out of 22 devoted to punctuation in The Academic Rules of Czech Orthography are solely concentrated on comma use*” (Sedláček 1986: 132)⁴⁰. Consequently, he calls for simplified punctuation rules to be taught in schools and more complicated rules reflecting detailed nuances in meaning to be used only by academics. Nevertheless, he does not suggest how to reach an agreement regarding which rules should be considered pedagogic, because there does not appear to be any reliable research on how punctuation is actually used by different types of Czech users. The actual use of Czech language has been researched by the Institute of the Czech National Corpus since 1994. Unfortunately, punctuation has not been in the centre of their attention yet.

METHODOLOGICAL FRAMEWORK

Cohen et al. argue that any methodology should be “*fit for purpose*” (2011: 47). Since the aim of the study was to establish the extent to which Czech secondary school students use a comma correctly, or to observe whether or not a comma is preferable in specific situations, a corpus was created which contained examples of Czech secondary school students’ exam essays. This corpus-informed approach enabled us to gain evidence for the occurrence of a comma as a specific punctuation feature. Due to the sheer number of commas in participants’ writing, we concentrated solely on the co-occurrence of commas with particular syntactic features. In particular, we searched for either commas preceding or following conjunctions and counted their frequencies. Commas with specific functions were also extracted. It was felt that this would be the most effective way to identify a set of pedagogic punctuation rules that could be included in any secondary school English language

⁴⁰ “v akademických Pravidlech je poučení o čárce na více než osmi stranách z 22 věnovaných interpunkci”

curriculum.

Since using corpus tools largely involves counting features of language (Hoffman et al. 2008), the core of the analysis involved observing frequencies and making basic statistical comparisons in order to describe the state of affairs in the data. A similar methodological rationale is used by many other corpus-informed researchers (e.g. Altenberg 2002). In their discussion of corpora, Hoffman et al. point out:

Although a corpus is only a (potentially quite small) subset of what it is supposed to represent, its function is to mirror the whole in such a way that linguists can use it to say something about the language variety that was sampled: observations on the basis of corpus data are generalized back to the whole from which the corpus was initially selected. (2008: 13).

By seeking to generalise from a representative sample (in this case the corpus) and counting frequencies in the data, we firmly ground our study in the quantitative research paradigm (Dörnyei 2011).

DATA COLLECTION AND ANALYSIS

The Maturita Essay

The Maturita is an official exam taken to mark the end of secondary education, and allows students either to apply for positions at universities or to possess a qualification for jobs where the Maturita is required. In the Czech Republic it is divided into two parts. The first so-called 'state' part is supervised by an official testing body, the Centre of Educational Assessment (CERMAT), in which Czech and either mathematics or foreign languages are tested. Individual schools are responsible for testing the other subjects in the second so-called 'school' part. The exam in English, as with the other foreign language exams, consists of three parts: speaking, writing, and reading and listening comprehension.

In the written part of Maturita in English, students have 60 minutes to write two essays: a longer and a shorter one. The topics for each are assigned by CERMAT. The required level which should enable the students to pass the exam is B1 on the CEFR.

In 2017, the longer essay, with a recommended word count of 120–150 words, was assigned as a story about an unexpected visitor, and the students were prompted in Czech about what to include in each paragraph. Students were also prompted when writing the shorter essay, which has a recommended word count of 60–70 words, and required students to ask a friend to lend them a bike.

The data used in this study were drawn from CZEMATELC 2017, a subcorpus of a

CZEMATELC (Czech Maturita Exam Learner Corpus). This Corpus, which is currently being built, so far consists of 380 closely comparable essays written in May 2017 by 190 students at different secondary schools in various locations in the Czech Republic. This excludes the Czech vocational schools, which prepare students for manual jobs. The sets of essays from each school are chosen randomly by a computer at CERMAT and allotted to individual assessors, one of whom is one of the authors of this study. The essays were originally written by hand, so they had to be scanned and randomly distributed to the assessors according to merely one criterion: the number of essays each of them was willing to mark.

In order to achieve the highest possible number of tokens; to obtain more statistically significant results, and to achieve greater balance and representativeness, out of the total number of students who took the Maturita exam in English in spring 2017 (43,475), all the 190 essays randomly allotted to one assessor were included in the corpus (currently 43,199 tokens).

Participants

The students who contributed to the corpus have largely studied English for 11 years at state or private primary and secondary schools without having had an opportunity to stay in an English speaking country for a sustained period of time, and their contact with proficient English speakers had very likely been limited because Czech teachers of English prevail in most schools. Due to a decentralised curriculum, they have a great deal of autonomy regarding educational decisions such as the methods and course books used, and the amount of language covered each year. Consequently, the learning situation can be described as extremely variable with individual teachers as decision-makers.

The essays were written by students who were 19 or slightly older. English is usually their first foreign language, but some of the students might have studied it as their second one. Other languages they might have been learning include German, French, and possibly Spanish or Russian.

Procedure

After being typed electronically, the essays were checked several times to avoid any discrepancies. The corpus data were tagged using the freely available software TagAnt and later analysed by a freely available software program AntConc (Anthony 2014).

During the analyses, we either tabulated the frequencies of problematic items likely to appear together with a comma, or we searched for the comma itself in concordance lines. In

cases of homonymy and/or multiple syntactic functions of the analysed items, individual sentences were analysed by means of File View. We generated the lists in order to enable a more detailed comparison of the studied entities and then counted the results manually. Consequently, we sought explanations from the reviewed literature and our own teaching experience in order to draw conclusions.

The students' Maturita essays were obtained from the Centre of Educational Assessment (CERMAT) and are used with their permission.

Limitations

Although the sentences were carefully analysed in concordance lines and in context, they were not subjected to any statistical measures in order to determine the significance of the occurrences, mainly because features deemed ambiguous even in native-speakers' texts were observed. Moreover, in some cases, the classification was partly impaired by students' errors. A second limitation pertains to representativeness in corpus research, given the admittedly small size of the corpus. However, *"the notion of balance and representativeness should be interpreted in relative terms, i.e. a corpus should only be as representative as possible of the language variety under consideration"* (McEnery et al. 2006: 73). In our case, balance was achieved by including two similar essays based on the same prompts regarding what to include in each paragraph. This ensures close comparability and reduces the importance of the need for a large corpus. A final limitation is the fact that the essays only represent examples taken from an exam situation, which might have negatively influenced students' punctuation choices and may render the examples unrepresentative of Czech secondary school students' performance as a whole. In particular, interlanguage is extremely variable, oscillating between the vernacular and careful style, and when the students have to prove their highest level of competence, they are likely to *"produce not only a higher incidence of target language forms, but also a higher incidence of L1 forms"* (Ellis 2015: 82). At the same time, though, the corpus contains an abundance of examples of L1 interference, and since the goal of secondary school English language education is ultimately to prepare students for the Maturita exam, analysing examples from an exam corpus will certainly help inform the teaching of punctuation in preparation for the exam.

RESULTS AND DISCUSSION

Commas preceding coordinating conjunctions

Joining clauses to form compound sentences is a phenomenon which appears at an

early stage of students' written production. In the studied corpus, it can be demonstrated by the abundance of coordinating conjunctions that carry the same or similar functions in Czech, namely *and*, *but*, *so* and *or* with the overuse of *and* being the most obvious. The corpus does not contain any correlative conjunctions, probably because students have not been sufficiently exposed to sentence structures containing them. This applies also to *nor*, *for* and *yet*. *For* is used merely as a preposition, perhaps due to the fact that the notion of *for* being a coordinating conjunction does not appear explicitly in course books at this level, which is no doubt in some measure due to the relatively few instances when it is used as such in English. One can argue that *yet* as a linker appears twice in the corpus. Both of these instances, however, are in one largely incoherent essay (**Lucka tell me yet she going to get married!; *I had big pleasure yet Lucka was arrived.*⁴¹), and the student might very likely be misusing *yet* instead of *that*. Nevertheless, if *yet* was used as intended, a comma is missing.

Punctuation rules concerning the use of commas before coordinating conjunctions go largely unnoticed by English language teaching course books. Moreover, some of them apply the rules inconsistently themselves. For example:

*Her father died when she was 11 **and** both she and her mother were grief-stricken.*

*Agatha suffered a nervous breakdown, **and** one night she abandoned her car and mysteriously disappeared.* (Soars – Soars 2003: 30)

Most style manuals and writing handbooks, however, agree that it is necessary to “*separate independent clauses joined by and, or, but, for, and similar coordinating conjunctions with a comma or a semicolon*” (Johnson 1991: 94). A cursory Google search of teaching materials and worksheets on coordinating conjunctions reveals that these coordinating conjunctions are often taught to students in primary and secondary English language classes using the acronym FANBOYS (*for, and, nor, but, or, yet, so*). The first mention of this acronym that the authors could find is in the book *Learning to Write* (Smith – Paxton – Paxton – Meserve 1951). While Trask (1997) avoids suggesting any exception to the rule governing comma use in independent clauses, many other sources maintain that clauses joined by coordinating conjunctions typically need commas unless the clauses are short (e.g. Johnson 1991; Kane 2000; Hacker 2003) and “*there is no danger of misreading*” (Hacker 2003: 236). Carter and McCarthy, on the other hand, claim that

⁴¹ Examples of learner language from CZEMATELC 2017 marked by an asterisk (*) are reproduced with the evidence of interlanguage errors.

“main clauses separated by and or or or but are not normally separated by commas, although commas may be used between clauses which do not have the same subject” (2006: 842). One reason for Carter and McCarthy’s assertion could be that, when the subject remains the same in each independent clause, it is often omitted in the second clause in the sentence. Johnson, by contrast, would justify the use of a comma to separate two predicates only if it *“has a valid function”* (1991: 96), which happens mainly when we want to avoid one or more predicates being modified by a construction that is not intended to modify it/them. The comma may also indicate the time lapse between the two actions indicated by the verbs, or the different tenses or voices of the verbs. Alexander (2003), on the other hand, explains that in the cases of two predicates no comma is needed before the coordinating conjunction *and*. Interestingly, though, Alexander maintains that a comma would ordinarily still be needed before other co-ordinating conjunctions even if the subject in the second clause is omitted. Carter and McCarthy (2006) fall short of explaining explicitly how to punctuate real independent clauses with the same subject or with the same subject expressed differently in both independent clauses joined by coordinating conjunctions, but they admit that *“American English uses commas before and, but and or more frequently than British English”* (2006: 842). For the English language teacher of punctuation this is less than instructive but certainly more helpful than the following advice on comma use in independent clauses:

We sat down and he told a strange story, even though its clauses are short, would benefit from a comma after *down*, because the clauses are not as closely related and a pause between them seems natural – or at least it does to me... Some writers punctuate lightly, omitting nearly all such optional commas; others punctuate more heavily, inserting nearly all optional commas. (Johnson 1991)

In response to a students’ question about why a comma is needed in the example above, the explanation *“a pause seems natural – or at least it does to me”*, would hardly be reassuring. Caution should therefore clearly be exercised when correcting students’ written work as it could be that our students are simply *“punctuating heavily”*.

To be fair to Johnson, his treatment of comma usage in compound sentences is more detailed than in some of the other books mentioned in this section. In two areas in particular, his advice for comma usage is instructive. The first of these he illustrates by means of the following sentence: *I’ll tell her that we’re going to have lunch and then we’ll discuss it*. Here, Johnson argues, the comma is not necessary since what follows “that” comprises the object of “I’ll tell her”. As he goes on to explain, inserting a comma before “and” would lead to ambiguity since it would no longer be clear, *“whether then we’ll discuss it is one of the things*

I'll tell her” (1991: 95). The second piece of advice pertains to the use of the comma in double compound sentences:

It's an unusual problem and no one knows much about it, but we're going to discuss it and then we'll decide is a double compound sentence – two independent clauses joined by *and* connected to two other independent clauses joined by *and*. We could put commas after *problem* and *discuss it*, but if we do, we had better change the existing comma after *about it* to a semicolon to avoid a loose string of three commas: *It's an unusual problem, and no one knows much about it; but we're going to discuss it, and then we'll decide*. This would have been considered the best way to punctuate the sentence a generation or so ago, and in formal prose it remains a good way, but the trend today is to use light punctuation. With only one internal mark, the comma after *about it*, the sentence is smoother and just as easy to understand (Johnson 1991: 95).

Of course the level of depth here would probably not be necessary when teaching even Academic English, let alone when teaching the Czech secondary school students. At the same time, though, what is instructive about the above quote is that it once again highlights the disambiguating function of the comma. It is this meaning-making function of the comma that contrasts with the use of the comma in Czech, which is based on syntactical rules.

Indeed, Czech students, not aware of the dubious issues concerning commas before coordinating conjunctions, appear to take the punctuation rules in Czech into account, at least to some extent. The use of a comma before coordinating conjunctions in Czech is based on the semantic relationship between the entities that are being joined. In most cases, *and* has no other function than to join two words, phrases or clauses without expressing any relationship between them. If this condition is met, it is never preceded by a comma. By contrast, *but* tends to join entities which share a contrasting relationship; *or* carries the notion of eliminating either of the entities, and *so* expresses the consequence in the second entity which is caused by the first one. In relatively few instances, *and* has the capacity to assume or become a part of a compound conjunction carrying any of these three functions, and consequently, as with *but*, *or* and *so*, it is preceded by a comma. Similarly, *or* can lose its eliminating function and act merely as a linker without a comma the same way *and* generally does.

The considerably large contrast between *and* with and without comma, which can be seen in **Table No. 1**, could very likely be caused by the oversimplification of the Czech rule because many students hold that *and* is never preceded by a comma in Czech. The comparatively large number of *Ands* with a capital letter reveals another interesting phenomenon: students tend to divide the compound sentence into two separate clauses, which

hold together as a compound sentence when read aloud, although in writing they are separated by a period as in the following example: **I was in Egypt on my vacation last week . And I would like to tell you something about my unexpected visit.* The only instance of *And* with a capital letter followed by a comma probably emerged as a coincidence when the student wanted to separate a weak sentence interruption (e.g. **And, then sudenly, I heard a loud engine noise.*).

Table No. 1: Raw frequencies of *and* in the corpus.

AND	Raw frequency	Total
and	1175	1197
, and	22	
And	59	60
And,	1	
		1257

Source: CZEMATELC 2017.

A detailed analysis of individual sentences revealed that students correctly apply punctuation in English especially when *and* joins pairs of words, phrases and dependent clauses (for example **I asked him to leave our garage and never come back.*), and in sentences with several predicates (as in **I invited him in and gave him some food.*). As for *and* in enumerations, Czech students largely follow the British English usage, which does not favour adding a listing comma before *and* or *or* (for example **We started to celebrate, drank and danded.*). Although a comma is never inserted before *and* in enumeration in Czech, Trask (1997) admits its regular use in American and the possibility of using it in British English if the last entity in enumeration consisted of a pair and the result would be confusing for the reader.

Table No. 2 also shows that comparatively few examples of truly independent clauses were joined by *and* with a comma (for example **My bag was opened, and I thought there is a thief.*). Even though the clauses are relatively short, Johnson (1991) might well argue that, “because the clauses are not as closely related...a pause between them seems natural – or at least it does to me”. Others, however, might disagree. Another question is whether a comma is required if the clauses are longer, but contain the same subject either in terms of form (for instance **I need him becouse mine has broke down and i really need to go to the city tomorrow for shopping.*), or in terms of meaning (e.g. **The human was finally some school inspector and he sat down into the last table.*). So despite the disambiguating function of the comma, there remains some ambiguity about when it is needed.

Table No. 2: Different entities joined by *and*.

What is being joined	Raw frequency without a comma (<i>and</i>)	Raw frequency with a comma (<i>, and</i>)
Independent clauses with different subjects	308	<u>7</u>
Independent clauses with the same subject expressed differently	40	<u>2</u>
Independent clauses with the same subject	191	<u>7</u>
Multiple predicate	<u>247</u> ⁴²	3
Pairs of words, phrases, dependent clauses	<u>301</u>	1
Enumeration	<u>75</u>	2
Incoherent sentences	13	0
	1175	22

Source: CZEMATELC 2017.

As can be seen from **Table No. 3**, *but* is more likely to be preceded by a comma, perhaps due to the similarity with Czech punctuation rules, which always require a comma when contrasting entities are joined. The tendency to separate the compound sentence by a period and use a capitalised *But* (for instance **Next week we going to in a trip and I gonna need a bicycle. But I don't have it.*) may reflect recorded speech rather than evidence good writing style. Moreover, the unique example of *But* followed by a comma (for example **I think, she was also confused. But, this visit was good idea from guy who invited her.*) might be an indicator of an individual writing style. Nevertheless, students should probably be discouraged from such a practice as some writing guides, such as Hacker, include inserting a comma after a coordinating conjunction among “*common misuses*”. (1995: 206).

Table No. 3: Raw frequencies of *but* in the corpus.

BUT	Raw frequency	Total
But	63	64
But,	1	
but	60	158
, but	98	
		222

Source: CZEMATELC 2017.

⁴² Highlighted and underlined numbers indicate instances of sentences considered to be punctuated correctly according to simplified pedagogic rules.

When analysed in detail, as shown in **Table No. 4**, the instances of independent clauses joined by *but* and preceded by a comma (e.g. **I was so curious and scared , but I wanted to solve the mystery.*) outnumber those without a comma (for example **He said that he was really thankful but his train was leaving that day.*). Examples of words and phrases joined by *but* without a comma, which should be regarded as correct, are slightly fewer than those with a comma to the extent that the meaning in some of them can be perceived as incoherent (cf. **After this meeting I was still shocked but also really grateful* with **He looked little bit messy , but happy.*)

Table No. 4: Different entities joined by *but*.

What is being joined	Raw frequency	Raw frequency	What is being joined
Independent clauses joined by <i>but</i>	54	<u>89</u>	Independent clauses joined by , <i>but</i>
Words, phrases and dependent clauses joined by <i>but</i>	<u>6</u>	7	Words, phrases and dependent clauses joined by , <i>but</i>
		2	Incoherent sentences with , <i>but</i>

Source: CZEMATELC 2017.

Despite similarities with the Czech rules, students tend to join independent clauses with *so* both with and without a comma with equal frequencies, as demonstrated by **Table No. 5**. This could be attributed to inconsistencies in course books as the following three examples demonstrate:

He was wearing a dark coat so Hannah didn't see him until it was too late.

She phoned him, but his mobile was turned off, so she waited for ten minutes and then went home.

They wanted to dance, but they didn't like the music so Hannah went to speak to the DJ. (Oxenden – Latham-Koenig 2007: 22)

However, the general tendency not to consider punctuation important may also play its role. The need to separate the clauses by a period (for instance **Than someone knock at the door. So I opened them.*) appears to be even higher. Moreover, *So* followed by a comma has been found in eight instances (for example **While my grandma was telling me one story from his life, we suddenly heard some strange noises going out from the cellar. So, I decided to check the cellar.*). Interestingly in this last example, the short sentence starting with *So* was placed in a different paragraph although it logically belongs to the second part of the previous compound sentence.

Table No. 5: Raw frequencies of *so* in the corpus.

SO	Raw frequency	Total
So	72	80
So,	8	
so	65	129
,so	64	
		209

Source: CZEMATELC 2017.

As indicated by **Table No. 6**, the relatively low frequencies of *or* in the entire corpus might imply its underuse by Czech secondary school students. In most cases, it is used to join pairs of words and phrases (for instance **Have you time today evening or tomorrow morning.*) and does not require a comma. When independent clauses are joined, a comma should be used, especially if *or* is used in a longer compound sentence (e.g. **I'll give you the bike back in the Thursday because we'll together on the shift or I may go to your home and bring them back.*).

Table No. 6: Raw frequencies of *or* in the corpus and entities being joined.

What is being joined	Raw frequency	Raw frequency	What is being joined
Independent clauses joined by <i>or</i>	3	<u>1</u>	Independent clause joined by , <i>or</i>
Pairs of words, phrases a dependent clauses joined by <i>or</i>	<u>27</u>		
Incoherent clauses with <i>or</i>	2		

Source: CZEMATELC 2017.

Commas separating introductory phrases or clauses

Johnson gives the following explanation of introductory clauses:

An introductory construction is anything that precedes the main clause, or the first independent clause, of a sentence. It may be a single word, such as *However-*, it may be a phrase, such as *In view of the circumstances-*, it may be a dependent clause, such as *When I'm ready*. It may be either defining or parenthetical. Frequently an introductory construction is followed by a comma, which serves as a signal that the main clause is about to begin (1991: 91).

As Johnson mentions above, the comma after an introductory clause is optional and depends on how closely related it is to the main clause that follows. Johnson gives the following example of when a comma is not needed: *Although he swims well he has no*

lifesaving training. In such cases, however, it may be more useful to teach learners that dependent clauses are offset from independent clauses by a comma, as is commonly taught in many style guides and manuals. This would make for a clearer pedagogic rule for adolescent learners than Johnson's subjective focus in his explanations on how sentences "sound" and "look". Trask, including introductory phrases among weak interruptions, is in agreement with Johnson that in many cases they do not "*absolutely require bracketing commas*" (1997: 32). However, he also presents the following example of when a comma is essential in order to avoid "*misleading the reader*" (ibid.): *Just before unloading the trucks were fired upon*. Here the reader might mistakenly interpret *unloading the trucks* as a collocation and be left wondering about the sense of the whole sentence for some time. Although Hacker admits that a comma separating introductory phrases "*may be omitted after a short adverb clause or phrase if there is no danger of misreading*" (1995: 194), she strongly advises using them since the comma signals the end of an introductory clause and the beginning of the body of the sentence. In Moore's sense this helps the reader to concentrate on the prominent information more easily. Perrin holds a similar view. He classifies introductory phrases into conjunctive adverbs (e.g. *however*), sequential adverbs (e.g. *first*), transitional expressions (e.g. *for example*), prepositional phrases and verbal phrases. He further explains that transitional expressions and conjunctive adverbs are non-restrictive sentence elements and as such they "*must be set off by commas*" (1990: 360). As Johnson also points out, separating them from the sentence also minimises the possibility of misreading because they could be considered "*word or phrase modifiers*" (1991: 104) instead of sentence modifiers. He further adds that when reading, the speakers are "*often almost forced to pause*" (1991: 92) after introductory constructions if the following word is "*important to the grammar and meaning*" (ibid.). Finally, concerning the use of adverbials as introductory clauses specifically, Kane explains that, according to conventional wisdom, adverbials are usually punctuated (or optional in the case of adverbial phrases).

One reason for Kane's caution regarding comma usage in general concerns his consideration for writer's preferences, and the emphasis on clarity that she or he wishes to convey. Indeed, in light of all of the above, the guiding principle for the use of the comma with introductory clauses, and with comma usage in general, seems to be that it should be used to avoid "misleading" the reader and therefore performs a disambiguating function.

Introductory phrases which Czech students separated by commas can be divided into five categories: adjuncts expressing time, discourse markers with sequencing functions, evaluative adjuncts, phrases expressing contact with the reader, and discourse markers

expressing contrast. Since pairs of introductory expressions, both separated by commas are also relatively frequent, they were also included in **Table No. 7**. Objects of sentences separated by commas (for example: **For a bike, come my father on Monday and he comes bike you will back on Wensday.*) also appear exceptionally in less coherent texts. Misusing *than* as a sequencing time adjunct is also interesting because it appears in the initial position in eleven instances altogether.

Table No. 7: Types of introductory phrases separated by a comma.

Introductory words and phrases	Raw frequency	Examples
Adjuncts expressing time	28	<i>*Then,</i> <i>*Than,</i> <i>*Few weeks ago,</i> <i>*In the moment,</i> <i>*Last monday,</i> <i>Since this time,</i>
Discourse markers with sequencing functions	12	<i>*In the beginning,</i> <i>*At first,</i> <i>*Then,</i> <i>*Than,</i> <i>*But at the end,</i> <i>*All of sudden,</i> <i>*Suddenly,</i>
Evaluative adjuncts	4	<i>*Fortunately,</i> <i>*Sadly,</i> <i>*Unfortunately,</i> <i>*Unfortunately,</i>
Phrases expressing contact with the reader	24	<i>*What happened,</i> <i>*The thing is,</i> <i>*Well,</i> <i>*By the way,</i> <i>*Let me know,</i> <i>*As I know,</i> <i>*Listen,</i> <i>*And guess what,</i>
Discourse markers expressing contrast	3	<i>*On the other hand,</i> <i>*However,</i>
Pairs of introductory expressions	9	<i>*One day, maybe two years ago,</i> <i>*Finally, after 3 hours,</i> <i>*Then, in one quick moment,</i>

Source: CZEMATELC 2017.

When the frequencies of the same or similar expressions were compared, the results suggested that in most cases the students prefer not to separate introductory expressions by commas. This might be because Czech does not allow the writers to decide on less important

information in the initial position that should be separated from the rest of the sentence by a comma. This applies mainly to adjuncts expressing time. However, expressions that do not have their exact Czech equivalent and must have been learnt or acquired from English sources do not show such a large discrepancy in frequencies. Nevertheless, they are rare. This can be seen in **Table No. 8**.

Table No. 8: Comparison of frequencies of introductory expressions separated and not separated by commas.

Introductory expressions not followed by commas	Raw frequency	Raw frequency	Introductory expressions followed by commas
Then	43	2	Then,
<i>*Than</i>	9	2	<i>*Than,</i>
After	78	5	After.....,
Last	19	4	Last,
Next	17	3	Next,
Finally	2	3	Finally,
Well	1	1	Well,
However	1	2	However,
<i>*In the other hand</i>	1	1	On the other hand,
By the way	1	1	By the way,
Let me know	3	1	Let me know,

Source: CZEMATELC 2017.

The analysis of introductory phrases reveals a problematic issue caused by language transfer. Czech students tend to place adverbials in the initial positions of sentence, which in the majority cases leads to errors, for example: **In the sky was't any cloud*. Nevertheless, some of these errors could be effectively avoided if the students were aware of this punctuation rule and inserted commas before the subjects of the sentences. For example:

**In car service they said, that it couldn't take more that.*

**In his place I would be pissed off too.*

Commas separating subordinate clauses

Using commas at the boundaries between main clauses and dependent clauses in complex sentences is another minefield for Czech students, perhaps because it is never addressed in the course books at this level, and teachers tend to avoid this issue as the rules do not appear to be clear. The simplified pedagogic rule that a comma is used at the boundary of the two clauses when the complex sentence starts with “*a weak interruption*” (Trask 1997: 21), which is usually initiated by expressions, such as *when, after, before, because, if, although*, etc., is often blurred by a certain degree of doubt in different reference materials.

Swan, for example, claims: “*When a subordinate clause begins a sentence, it is **more often** separated by a comma, even if it is short*” (2003: 142). Hacker is a bit less doubtful, maintaining that, “*when adverb clauses introduce a sentence, they are **nearly always** followed by a comma*” (1995: 205). Carter and McCarthy’s claim that “**Normally** commas are used if the subordinate clause comes before the main clause” (2006: 842), seems to be the least hedged and most instructive for teachers. One reason for this could be that inserted commas at the otherwise unmarked boundaries between dependent and main clauses can act as fixation points for the saccading eye in Moore’s sense, and therefore can considerably speed up reading by assuring the reader where to look for the prominent information.

Czech students, explicitly taught to separate dependent and main clauses by commas in Czech, mark the sentence boundaries by a comma only in slightly more instances than they leave them unmarked, which can be seen in **Table No. 9**. This might imply that it may be required to stress the pedagogic rule in order to take the reader more into account.

Table No. 9: The use of commas in complex sentences.

Complex sentences separated by a comma	Raw frequency	Raw frequency	Complex sentences without marked clause boundaries
Because,	<u>5</u>	3	Because
Since,	<u>1</u>	1	Since
When,	<u>47</u>	40	When
While,	<u>3</u>	1	While
After,	<u>5</u>	4	After
Before,	<u>1</u>	2	Before
Until,	<u>0</u>	1	Until
If,	<u>24</u>	24	If
Although,	<u>0</u>	1	Although
Total	<u>86</u>	77	Total

Source: CZEMATELC 2017.

Whether to insert a comma before a linker which has already marked the boundaries in complex sentences is even more intriguing. The simplified pedagogic rule finds it unnecessary, but Trask (1997) as well as Seely (2007) provide several example sentences with commas, for instance: “*Hitler could never have invaded Britain successfully, because their excellent rail system would have allowed the British to mass defenders quickly at any beachhead.*” (Trask, 1997: 30). Carter and McCarthy support the use of a comma when separating a subordinate clause from a preceding main clause, “*especially when the relation between them might be obscured because the clauses are long*” (2006: 842). Hacker goes even further and states criteria according to which the writer should make a decision. She

holds that if subordinate clauses conclude sentences, “*they are not set off by commas if their content is essential to the meaning of the earlier part of the sentence*” (1995: 205). She considers most adverb clauses essential with the exception of “adverb clauses beginning with *although, even though, though, and whereas*” (ibid.). This could be supported by Carter and McCarthy’s and Swan’s citation earlier in this paper, who indeed insert commas before *although* and *even if*.

As **Table No. 10** shows, Czech students who prefer not to use the comma before a subordinate conjunction outnumber those who do, although the Czech rule requires a comma. What is more interesting, however, is that some conjunctions, such as *because, when* and *if* appear to be overused, and one student opted to use a period instead of a comma (**My closely friend from my childhood arrives for almost five years. since I last saw her.*) at the sentence boundaries. *Since* carries the causal meaning in only one of the five instances while the other instances retain the temporal meaning. The relatively advanced conjunction *in spite of the fact* appears only in essays from one class and two of the four sentences are incoherent, which may imply the conjunction has been partially acquired from the teacher or instructional material. *If* after a comma in complex sentences was also capitalized on three occasions, as in for example: **I would like to ask you, If you could lend me your bicycle.*

Table No. 10: Concluding dependent adverb clauses with and without commas.

Concluding dependent adverb clauses without commas	Raw frequency	Raw frequency	Concluding dependent adverb clauses separated by commas
because	170	134	, because
		1	, cause
since	3	1	, since
		1	*, <i>since</i>
when	107	49	, when
while	2	6	, while
		1	, whilst
until	2	1	, until
till	1		
after	3		
before	5		
as soon as	3		
if	51	35	, if
		3	, If
in spite of the fact	3	1	, in spite of the fact
even though	1		
Total	351	233	Total

Source: CZEMATELC 2017.

Another interesting phenomenon in students' texts is that in several instances students fail to create complex sentences and instead separate the clauses by periods, which can be observed in **Table No. 11**. *Because* is more common than *when* and *if*. A possible reason might be inadequate practice of using complex sentences when writing. In addition, students might not be trained to bear the reader in mind or to estimate the impact that a particular aspect of writing can have on him/her.

Table No. 11: Clusters of sentences which create one semantic unit separated by a period.

Cluster structure	Raw frequency	Example
Sentence. Because	13	<i>*My feeling about unexpected visit was just great. Because I did not have time for visit somebody.</i>
Sentence. Because and	10	<i>*I want to borrow your bicycle for a week. Because I have the meeting with my friend and I not be able to use the public transport today.</i>
Sentence. When	1	<i>*I had holidays so computer was my best friend at that time. When bell started to ring.</i>
When Sentence	5	<i>*When anybody ring to my home. I went to open door.</i>
Sentence. If	5	<i>*I would like to lent bike on two days. If it's not a problem.</i>
	34	

Source: CZEMATELC 2017.

Commas before subordinate clauses which function as direct objects of the verb

A detailed analysis of the use of commas in school-leaving essays revealed that Czech students violate one clear and specific punctuation rule (e.g. Perrin 1990; Johnson 1991 and Hacker 1995): they use a comma to separate subordinate clauses which function as direct object of a verb, because they transfer the punctuating habit in this position from their mother tongue. Subordinate clauses are always separated from the main clause in Czech; object subordinate clauses appear relatively frequently, and a comma before the linker *že*, which is an equivalent for *that*, is acquired quite early by school children. As can be seen from **Table No. 12** *that* is used as a linker joining object subordinate clauses considerably more frequently than *why*, *how*, *who* and *what*, and consequently *that* is also more likely to attract a comma. Nevertheless, the correct instances significantly outnumber the incorrect ones.

Table No. 12: Comparison of object clauses set off by commas to those without commas.

Object subordinate clauses separated by a comma	Raw frequency	Raw frequency	Object subordinate clauses not separated by a comma
Predicate, that	35	<u>137</u>	Predicate that
Predicate, why	2	<u>6</u>	Predicate why
Predicate, how	1	<u>10</u>	Predicate how
Predicate, who	5	<u>18</u>	Predicate who
Predicate, what	1	<u>23</u>	Predicate what
Total	44	<u>194</u>	Total

Source: CZEMATELC 2017.

Interestingly, some predicates tend to be followed by a comma more frequently than others, which is demonstrated by **Table No. 13**.

Table No. 13: Frequencies of commas following selected verbs.

Lemmatized forms of verbs with linkers	Raw frequency of subordinate clauses separated by a comma	Raw frequency of subordinate clauses not separated by a comma
<i>be happy that</i>	6	15
<i>hope that</i>	3	6
<i>tell that</i>	7	25
<i>say that</i>	10	19
<i>know why</i>	1	2
<i>know who</i>	3	10
<i>think that</i>	0	21

Source: CZEMATELC 2017.

Commas in relative clauses

The corpus of 380 essays contains 98 relative clauses beginning with the relative pronouns that can be seen in **Table No. 14**. Relative clauses in which relative pronouns would be omitted have not been found. The raw frequencies of relative pronouns preceded and not preceded by a comma do not appear to differ to a great extent, which reveals that Czech students do not transfer Czech punctuation conventions mechanically, because relative clauses comprising relative pronouns are in Czech always separated by commas from the main clause. The number of sentences with correctly applied punctuation rules concerning the relative pronouns *which* and *who* in defining and non-defining clauses equals, or even exceeds the incorrect ones. This seems to be a positive feature, especially in the case of defining relative clauses. This would appear to imply the impact of teaching this punctuation phenomenon at secondary schools. However, relative clauses with the question word *where* receive considerably less attention, which might be reflected by a higher number of incorrect

examples in **Table No. 14**. As can be seen, the relative pronoun *that*, which “*can refer to things, and in informal style to people*” (Swan 2003: 490) in defining relative clauses, appears comparatively less frequently with much less accuracy. This could be explained by the fact that out of the three currently most frequently used course books at secondary schools in the CR, *New Headway*, *Maturita Solution* and *New English File*, only the two latter books deal with relative clauses at intermediate level, and in neither case are students explicitly given an option to use the relative pronoun *that* in exercises (Fala – Davis 2013: 25; Oxenden – Latham-Koenig 2007: 92) despite both of them containing a simplified version of an explanation of how *that* can be used. The relative possessive *whose*, on the other hand, is included among the practised items. Even so, the students appear to be unable to use it correctly. Similarly, students seem to be unable to create and use the object form *whom*, but according to Swan (2003) the subject form *who*, used to replace it in some of the sentences, is appropriate in informal style, which was required in the essays for the Maturita examination.

Table No. 14: Raw frequencies of relative pronouns used together in punctuation in defining and non-defining relative clauses.

Relative pronoun with or without a comma	Total 98	Raw frequency	Defining relative clause	Non-defining relative clause	Clause unspecified	Incorrect pronoun
which	33	16	<u>10</u>	5	1	
, which		16	7	<u>7</u>		2 (who)
- which		1	0	1		
who	38	22	<u>14</u>	6	2	3 (whom)
,who		16	4	<u>10</u>	2	4 (whom)
whose	3	2		1	1	2 (whom)
, whose		1		<u>1</u>		1 (who)
that	6	6	<u>3</u>	1	2	
where	18	7	<u>2</u>	5		
, where		11	1	<u>8</u>		

Source: CZEMATELC 2017.

To identify whether commas are used correctly in students’ essays poses a considerable challenge, mainly due to a large number of errors that can at times obscure the meaning of the sentence. In some cases, the main clause lacks the predicate (e. g. **My grandmother, who left us when I was 3 years old.*) while in others there are several examples of misused vocabulary (e. g. **I am writing because of some pleasure which I need from you.*),

and yet other cases where an inappropriate tense or verb form interferes with the meaning to such an extent that it may have a negative influence on the decision (e. g. **I need a bicycle because someone stole my own and I need to go to school for my books, which I forget.*). Missing articles and their inappropriate use (e.g. **When you will agreed with this I can go for it between Wednesday and Friday in time, which you will send me.*) also make the identification of sentences more difficult. For this reason, all identified sentences were analysed in the context of the whole essay, and defining clauses were regarded only as those in which the relative clause provided information “*that is needed to identify the noun being talked about*” (Corbett 1973: 82). All the others were labelled as non-defining relative clauses which are included by Trask among so called weak interruptions that do not “*disturb the smooth flow of the sentence*” (1997: 21). At the same time, the corpus contains sentences whose restrictiveness cannot be determined unequivocally even with the help of the entire text of the essay due to uncertainty regarding whether the comma has been accurately placed. For example, a story about an unexpected visitor does not appear to contain enough information to reveal whether the sentence “**It was my aunt, who lived in America.*” was meant to identify which aunt came to visit, or whether the writer happens to have only one aunt and the information about living in America is not required for her identification, in which case this would be indicated by the bracketing or isolating function of the comma (Trask 1997). Another problematic aspect, which is unlikely to be caused by language transfer, is the fact that nine out of twelve non-defining relative clauses are not separated from the main clause on both sides (e.g. **My old friend Sara, who I didn't see about four years came to visit me.*). This is to some extent also a common error in Czech, and it would be in accordance with Sedláček (1986) who complains about Czech language users oversimplifying the rules and inserting commas merely in front of subordinate conjunctions. The corpus data also suggest that Czech students tend to post-modify the noun, which is later also modified by the relative clause, and substitute an inaccurate relative pronoun for a correct one with a preposition, as the following sentence demonstrates: “**Me and my teammates had a normal practice with our coach, where we did the special plays for our next game.*”

Judging from the corpus data, teaching the difference between defining and non-defining relative clauses is important, because “*the presence or absence of commas makes a vital difference to the meaning*” (Corbett 1973: 83). However, the relatively low number of relative clauses in the studied essays and the high number of language problems in complex sentences containing relative clauses imply that the majority of students might not be using them purposefully in order to express themselves clearly. Students should be made aware that

separating a non-defining clause by commas is best done if the modified noun is clearly established by the context, especially if it is a proper noun or a unique entity. A defining relative clause, on the other hand, modifies a more general noun or a pronoun and specifies which one is meant.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The current study sought to describe comma usage by Czech secondary school students in their leaving exam essays; identify features that native English speakers could perceive as inappropriate, and, in order to improve their writing, make suggestions regarding the most useful conventions to teach to Czech students at lower levels. In conclusion, on the Maturita exam, Czech students appear to transfer to English rules governing comma usage only to a limited extent. The clearest examples of this are the abundance of coordinating conjunctions with exact Czech equivalents and the preference not to insert a comma before the *and* joining independent clauses. However, *but* is more likely to be preceded by a comma than *so*, although both of their counterparts in Czech require a comma. It is worth noting, though, that as the reference material cannot agree when exactly the comma can be omitted in English compound sentences, detailed analysis in order to distinguish correct sentences in the students' essays was not carried out.

Interestingly, introductory expressions separated with commas are relatively frequent although Czech does not have a comparable feature. Nevertheless, adjuncts expressing time are more likely to be a part of the main clause. Dependent clauses in initial positions are separated by commas from the main clause comparatively frequently, but the differences between complex sentences with and without commas are relatively small. Dependent clauses in final positions, on the other hand, use commas less often, which may indicate a feeble adherence to the Czech rule and/or the acquisition of frequently used conventions in course books. Using commas to separate object clauses from the verb, a common feature in Czech, has been observed four times less frequently than examples without commas. The few examples of correctly punctuated relative clauses also indicate some awareness of the only English punctuation rule taught by many course books such as *English File* and *Maturita Solution*, although more research would be needed to ascertain the role of instructional materials in students' acquisition of punctuation rules.

Among the features deemed inappropriate, commas separating the object from the verb in the main clause and commas used after the coordinating conjunctions could be listed as a significant issue. In addition, the relatively frequent phenomenon of dividing a compound

or a complex sentence into two sentences separated by a period with a linker in a capitalised form in the initial position of the second sentence is viewed as an example of poor writing style.

How to approach teaching English punctuation in order to improve the production of students' written texts? Sedláček (1986) complains about the average Czech user's inadequate knowledge of elementary syntax and the oversimplification of rules regarding comma usage largely before conjunctions, which helps explain why the traditional prescriptive model of teaching punctuation in Czech has not proven to be successful. Indeed, although punctuation is given a relatively high prominence, and Czech syntax is taught extensively during grammar lessons, the average user is less than proficient in its use. Similarly, Myhill (2005) labels the prescriptive way of teaching grammar and punctuation as ineffective even in the case of native speaking children in Australia, the US and the UK. She proposes embedding the teaching of grammar and punctuation in writing lessons in such a way that the target features are closely linked to the writing task and alter the meaning or enhance the effect of the written text. She has created the theoretical and operationalised framework for *"teaching writing with grammar in mind"* (2005: 92). At the heart of her theory three principles dominate:

1. She calls for writing as a communicative act.
2. Grammar and punctuation conventions should be exploited by writers as meaning-making resources.
3. Writers should connect what they write with how they write it, and the principle of connectivity is also seen in connecting reading experiences with speaking and writing.

Despite the seemingly vague rules of the use of comma in English, punctuation should find its way into EFL writing lessons at Czech primary and secondary schools. However, instead of aiming to teach one correct prescriptive rule regarding how to punctuate a sentence correctly, teachers should view punctuation as a creative tool on the side of the writer, who may attempt to facilitate or complicate the reader's understanding. Accordingly, contextualised awareness-raising activities which focus on the disambiguating function of the comma, or aim to interpret the writer's intended meaning when opting to either use or omit the comma, may be useful for students.

As Hall (2009) points out:

The ways in which punctuation has been taught for the last five hundred years has been highly formal (Michael 1987). Punctuation as an object in schooling derives from a discourse that locates it as a system bounded by a set of rules controlling correct usage. The

teaching of punctuation is centred on a range of belief systems and ideological positions about the nature of the object, and the nature of teaching and learning, and in school, these tend to position it as an autonomous object to be learned in a relatively decontextualized manner (Street – Street 1991). It is a language of instruction rather than a language of use, which tends to position the children as learners of an apparently neutral and unproblematic set of skills in which writing itself is mainly a device for learning language skills rather than having a genuine communicative experience. Teachers and textbooks have tended to teach children that punctuation is a set of rules imposed upon writers rather than a set of tools for writer so they can make their meanings as clear as possible (2009: 279).

As we have seen, historically, punctuation has tended to highlight features of prosody and grammatical and syntactical relations, but this is to understate the relationship between the reader and the writer as co-constructors of meaning.

Such awareness-raising activities whereby students interpret punctuation usage in contexts where its function is to disambiguate or construct meaning should be supplemented by a focus on established conventions which can be taught as useful rules of thumb. One such rule is the acronym FANBOYS since the rule holds true in many cases; another such rule is the use of the comma in relative clauses. While teaching students how to recognize essential and non-essential information in the sentence can be another novel and challenging task, in light of the instruction Czech students receive on syntax in their own language, students should not find it so difficult to accept that subject, verb and object or/and complement are the main inseparable parts of an English sentence, while adverbials, either as words, phrases or dependent clauses can be optional, and thus separated by a comma, especially if they precede the main clause. In all cases, though, a focus on the conventions should be supplemented with exposure to contrasting examples in different reading texts; by elaborating on the meaning given by the context, the students should be prompted to discuss the writer's intentions and slowly come to understand the importance of either limiting or not limiting particular information with a comma. By experimenting with separated and unseparated introductory phrases and dependent clauses in the initial position, the students could personally experience the time lapse caused by the struggle to find the beginning of the main clause. Such activities would consolidate and complement the understanding of punctuation conventions.

We would like to suggest that an approach to teaching punctuation whereby the students are not merely passive learners of a set of hard and fast rules but rather are faced with the meaning they create as readers will lead to more informed choices about how to write for the best effect. Indeed, it has even been suggested that close attention to meaning when using

punctuation might improve thinking abilities (Johnson 1991). As a result, we hope that the lack of attention to punctuation is an issue that course book writers will start to address.

REFERENCES

1. ALEXANDER, L. G. (2003): *Longman English Grammar*. Harlow: Longman.
2. ALTENBERG, B. (2002): Using bilingual corpus evidence in learner corpus research. In S. Granger, J. Hung. & S. Petch-Tyson, (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 37–53). Amsterdam: Benjamins.
3. ANTHONY, L. (2014): *AntConc*. Tokio: Waseda University. Available at www.laurenceanthony.net/software/antconc/.
4. ARIVAZHAGAN, N. – CHRISTODOULOPOULOS, C. – ROTH, D. (2015): *Labelling the Semantic Roles of Commas*. Urbana-Champaign: University of Illinois. Available at <https://experts.illinois.edu/en/publications/labeling-the-semantic-roles-of-commas>.
5. BRISCOE, T. (1996): The Syntax and Semantics of Punctuation and its Use in Interpretation. In: B. Jones (ed.): *ACL/Sigparse International Meeting on Punctuation in Computational Linguistics* (pp. 1–7). HCRC Publications.
6. CARTER, R. – MCCARTHY, M. (2006): *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. CHAFE, W. (1988): “Punctuation and the Prosody of Written Language”. *Written Communication*, 5, 4, pp. 395–426.
8. COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K. (2011): *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
9. CORBETT, E. P. J. (1973): *The Little English Handbook: Choices and Conventions*. New York: John Wiley & Sons.
10. CRYSTAL, D. (1995): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. DALE, R. (1991): The Role of Punctuation in Discourse Structure. In: *Working Notes for the AAAI Fall Symposium on Discourse Structure in Natural Language Understanding and Generation* (pp. 13–14). Asilomar.
12. DOKULIL, M. (1958): Rozdělovací znaménka v nových Pravidlech českého pravopisu. *Naše řeč*, 41, 5-6, pp. 123–138.
13. DÖRNYEI, Z. (2011): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
14. DUŠKOVÁ, L. (1969): On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7, 1, pp. 11–36.
15. ELLIS, R. (2015): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
16. FALLA, T. – DAVIES, P. A. (2012): *Maturita Solutions Elementary: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
17. FALLA, T. – DAVIES, P. A. (2013): *Maturita Solutions Intermediate: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
18. HACKER, D. (1995): *A Writer's Reference, 3rd Edition*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's.
19. HACKER, D. (2003): *A Writer's Reference, 5th Edition*. Boston/New York: Bedford/St. Martins.

20. HALL, N. (2009): Developing an Understanding of Punctuation. In: Beard, R. – Myhill, D. – Riley, J. – Nystrand, M. (Eds.): *Sage Handbook of Writing Development* (pp. 271–83). London: Sage.
21. HALLIDAY, M.A.K. (1989): *Spoken and Written Language*. Oxford: OUP.
22. HOFFMAN, S. – EVERT, S. – SMITH, S. – LEE, D. – PRYTZ, Y. B. (2008): *Corpus Linguistics with BNCweb – a Practical Guide*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
23. JONES, B. E. M. (1995): *Exploring the role of punctuation in parsing natural text*. COLING – 94, 15, pp. 421–425.
24. JOHNSON, E. D. (1991): *The Handbook of Good English*. New York/ Oxford: Facts on File.
25. KANE, S. T. (2000): *The Oxford Essential Guide to Writing*. New York: Berkley Books.
26. McENERY, T. – XIAO, R. – TONO, Y. (2006): *Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
27. MEYER, C. F. (1986): “Punctuation Practice in the Brown Corpus”. *ICAME Newsletter*, pp. 80–95.
28. MOORE, N. (2016): What’s the point? The role of punctuation in realising information structure in written English. *Functional Linguistics*, 3, 1. Available at <https://link.springer.com/article/10.1186/s40554-016-0029-x>
29. MYHILL, D. (2005): Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. *English Teaching Practice and Critique*, 4, 3, pp. 77–96.
30. OXENDEN, K. – LATHAM-KOENIG, C. – SELINGSON, P. (2007): *New English File Pre-intermediate: Student’s Book*. Oxford: Oxford University Press.
31. OXENDEN, K. – LATHAM-KOENIG, C. (2015): *New English File: Intermediate: Student’s Book*. Oxford: Oxford University Press.
32. PARKES, M. B. (1992): *Pause and Effect: Punctuation in the West*. Farnham: Ashgate.
33. PATT, S. (2013): *Punctuation as a Means of Medium-Dependent Presentation Structure in English: Exploring the Guide Functions of Punctuation*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
34. PERRIN, R. (1990): *The Beacon Handbook*. Boston: Houghton Mifflin Company.
35. POVOLNÁ, R. (2012): Casual and contrastive discourse markers in novice academic writing. *Brno Studies in English*, 38, 2, pp. 131–148.
36. QUIRK, R. – GREENBAUM, S. – LEECH, G. – SVARTVIK, J. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
37. SANCHO GUINDA, C. (2002): Punctuation as readability and textuality factor in technical discourse. *Ibérica*, 4, pp. 75–94.
38. SAY, B. – AKMAN, V. (1997): Current approaches to Punctuation in Computational Linguistics. *Computers and the Humanities*, 30, pp. 457–469.
39. SEELY, J. (2004): *Oxford A – Z of Grammar & Punctuation*. Oxford: Oxford University Press.
40. SEDLÁČEK, M. (1986): K základním otázkám interpunkce v češtině. *Naše řeč*, 69, 3, pp. 121–132.
41. SLÁDKOVÁ, V. (2017): *CZEMATELC 2017*. Own source.
42. SMITH, R. – PAXTON, B. – PAXTON, W. – MESERVE, B. G. (1951): *Learning to Write*. Heath.
43. SOARS, L. – SOARS, J. (2003): *New Headway English Course*. Oxford: Oxford University Press.

44. SOJUDIFAR, Z. – NEMATİ, A. – FUMANİ, M. R. F. Q. (2015): A Comparative Study of the Novel 'A Tale of Two Cities' and Its Persian Translation in Terms of Textual Cohesion: The Case of Punctuation Marks, Sentencing and Paragraphing. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, 11, pp. 2304–2314.
45. SPARLING, D. (1990): *English or Czenglish? Jak se vyhnout čechismům v angličtině*. Praha: SPN.
46. SWAN, M. (2003): *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
47. TONER, A. (2011): Seeing Punctuation. *Visible Language*, 45, 1-2, pp. 6–19.
48. TRASK, R. L. (1997): *The Penguin Guide to Punctuation*. London: Penguin Group.
49. VALLDUVÍ, E. (1992): *The Informational Component*. New York: Garland.

ADDRESS & ©

Mgr. Věra SLÁDKOVÁ
 Lee MACKENZIE, M.A., DELTA
 Katedra cizích jazyků
 Ústav podnikové strategie
 Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
 Okružní 10, 370 01 České Budějovice
 Czech Republic
sladkova@mail.vstecb.cz
moriarty@ivixor.net

RECENZNÍ ŘÍZENÍ PRO Č. 3-4/2017

Jednotliví oponenti (7) recenzovali 1–6 článků. Redakce od nich obdržela na každý příspěvek 1–3 posudky, celkem 22 posudků.

doc. PhDr. Lucie BETÁKOVÁ , MA, Ph.D.	Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice, ČR
Dr. Ludwig DIESS	Jazyková škola LUMIKA, Horní Brašov, ČR
prof. PhDr. Helena FLÍDROVÁ , CSc.	Katedra slavistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR
Mgr. Jindřiška KAPITÁNOVÁ , Ph.D.	Katedra slavistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR
doc. Mgr. Jiří KOROSTENSKI , CSc.	Katedra germanistiky a slavistiky, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita, Plzeň, ČR
PhDr. Eva SKOPEČKOVÁ , Ph.D.	Katedra anglického jazyka a literatury, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita, Plzeň, ČR
doc. PhDr. Eva VYSLOUŽILOVÁ , CSc.	v důchodu, pův. Katedra slavistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ČR

CELKOVÝ POČET OBDRŽENÝCH VĚDECKÝCH ČLÁNKŮ:	9
CELKOVÝ POČET RECENZOVANÝCH VĚDECKÝCH ČLÁNKŮ:	9
CELKOVÝ POČET OSLOVENÝCH RECENZENTŮ:	7
- z toho vypracovali posudek / posudky:	7
- recenzenti odkud (4 města, 4 pracoviště):	
ČR (7; 100 %)	- <u>univerzity a vysoké školy</u> : České Budějovice (JU – 1), Olomouc (UP – 3), Plzeň (ZČU – 2);
	- <u>jiné instituce</u> : Horní Brašov (LUMIKA – 1);
- z toho se omluvili (zanepřázdnění, nemoc, jiná odbornost):	0
- z toho na oslovení nereagovali:	0

CELKOVÝ POČET OBDRŽENÝCH RECENZNÍCH POSUDKŮ: 22

Z toho recenzenti doporučili	Počet
přijmout beze změn	7 (32 %)
přijmout po malé úpravě	9 (41 %)
přijmout po velké úpravě	5 (23 %)
odmítnout	1 (4 %)
CELKEM	22 (100 %)

CELKOVÝ POČET PUBLIKOVANÝCH VĚDECKÝCH ČLÁNKŮ: 9
 CELKOVÝ POČET PŘÍSPĚVKŮ ZAŘAZENÝCH DO Č. 3/2017: 9
 DO TISKU ČÍSLO 3-4/2017 PŘEDÁNO PO KOREKTURÁCH: 12. 12. 2017

INFORMACE O ČASOPISU

Základní charakteristika

Časopis *Auspicia* je nezávislým recenzovaným neimpaktovaným vědeckým časopisem pro otázky společenských a humanitních věd. Je založen na 5 základních principech: řádné a přísné recenzní řízení; mezinárodnost; otevřenost; výběrovost; kontinuální zvyšování kvality.

Historie

Vydáván od r. 2004 Vysokou školou evropských a regionálních studií (VŠERS), od roku 2014 čtyřikrát ročně ve formátu B5. V 34 číslech bylo otištěno asi 819 příspěvků a recenzí. Rada pro výzkum, vývoj a inovace jako odborný a poradní orgán vlády ČR zařadila časopis *Auspicia* (ISSN 1214-4967) pro léta 2008–2013 a znovu pro rok 2015 (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>) mezi recenzované neimpaktované časopisy, které uvedla v oborech Národního referenčního rámce excelence (NRRE). V r. 2016 byl recenzovaný vědecký časopis *Auspicia* zařazen do mezinárodní databáze ERIH PLUS.

Tematické sekce

- 1 Veřejná správa, řízení
- 2 Bezpečnost
- 3 Vybrané příspěvky z dalších humanitních oborů
- 4 Recenze
- 5 Varia (informační texty, diskuse, zprávy z vědeckých akcí)

Základní pokyny autorům článků

Jazyk: čeština, slovenština, angličtina, němčina, ruština
Data uzávěrek: 1. číslo – 1. 10. • 2. číslo – 1. 1. • 3. číslo – 1. 4. • 4. číslo – 1. 7.
Recenzní řízení: oboustranně anonymní, nezávislé, objektivní
Data vydání: 1. číslo – 1. 3. • 2. číslo – 1. 6. • 3. číslo – 1. 9. • 4. číslo – 1. 12.
Podrobný zdroj: <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>

Autorský poplatek

Za výdaje spojené s uveřejněním vědeckého příspěvku v délce **max. 8 normostran** v sekcích 1.–3. hradí autor částku **1 600,- CZK** (*popř. částku zvýšenou o 200,- Kč za každou další normostranu*), nebo příslušnou částku v EUR dle aktuálního přepočtu, a to nejpozději do uzávěrky příslušného čísla (tj. před recenzním řízením) převodem na účet vydavatele (VŠERS) u Oberbank AG České Budějovice č. 7000012206/8040, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (zahraniční plátcí si poplatek za převod hradí sami), nebo v hotovosti na ekonomickém oddělení VŠERS. Variabilním symbolem je IČO autora/pracoviště a specifickým symbolem číselný kód 12342016. Do zprávy pro příjemce se uvede jméno autora / autorů a pracoviště.

Kontaktní údaje

Vysoká škola evropských a regionálních studií
Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 839 | auspicia@vsers.eu | <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>

INFORMATION ON JOURNAL

Basic characteristics

The Auspicia Journal is an independent, reviewed, non-impact scholarly journal dealing with social sciences. It is based on the five following principles: regular and strict review process; internationality; openness; selectiveness; continuous quality improvement.

History

It has been published since 2004 by the College of European and Regional Studies (VŠERS), since 2014 four times a year in the B5 format. 819 scientific contributions and reviews have been published in 34 issues. Research, Development and Innovation Council, being a professional and advisory board of the Government of the Czech Republic, integrated Auspicia Journal (ISSN 1214-4967) into reviewed, non-impact scholarly journals which were involved in the topics of National Reference Framework of Excellence in 2008–2013, and it has been involved there in 2015 again (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>). In 2016 The Auspicia reviewed scholarly journal was listed in the international database ERIH PLUS.

Thematic sections

- 1 Public administration, management
- 2 Safety
- 3 Selected contributions from other humanities
- 4 Reviews
- 5 Miscellaneous (informative texts, reports from scientific events)

Basic instructions to authors of articles

Language: Czech, Slovak, English, German, Russian
Deadlines: 1st issue – 1st October • 2nd – 1st January • 3rd – 1st April • 4th – 1st July
Review process: anonymous, independent, objective
Publishing dates: 1st issue – 1st March • 2nd – 1st June • 3rd – 1st Sept. • 4th – 1st December
Detailed source: <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>

Author's fee

The authors of the papers (contributions) are to pay the amount of **1,600 CZK** for the expenses connected with the publishing the scholarly contributions of **8 standard pages at maximum** (*or the amount increased by 200,- CZK per every other standard page*), or the appropriate amount in EUR in accordance with the current exchange rate in sections 1–3. They are to do this by the closing of a certain volume (i.e. before the review process) either by means of the payment order transferred to the publisher's bank account No. 7000012206/8040, Oberbank České Budějovice, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (foreign payors pay the transfer charge by themselves), or they can pay it by cash at the economic department of College of European and Regional Studies. Registration numbers of authors' workplaces are variable symbols then, the specific symbol is a code of the following digits: 12342016. The information for payee involves the name of author / authors and workplace.

Contacts

College of European and Regional Studies
Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 839 | auspicia@vsers.eu | <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ

Основная характеристика

Журнал *Auspicia* – это независимый рецензируемый научный журнал, предназначенный для обсуждения вопросов, касающихся общественных и гуманитарных наук. 5 основных принципов журнала: тщательный и точный порядок рецензирования; международность; открытость; избирательность; постоянное повышение качества.

История

Журнал издается с 2004 г. Высшей школой европейских и региональных исследований (VŠERS), с 2014 г. он выходит четыре раза в год в формате B5. В тридцати четырех номерах было опубликовано примерно 819 научных статей и рецензий. Совет по исследованию, разработкам и инновациям, являясь специальным и рекомендательным органом Правительства ЧР, включил журнал «Ауспиция» (ISSN 1214-4967) на 2008–2013 гг. и снова на 2015 г. (<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=733439>) в рецензируемые неимпактованные журналы, приведенные в категориях «Национального оценочного списка наивысшего уровня» (NRRE). В 2016 г. рецензируемый научный журнал «Ауспиция» был включен в международный банк данных «ERIH PLUS».

Тематические секции

- 1 Общественное управление, менеджмент
- 2 Безопасность
- 3 Избранные работы из других гуманитарных специальностей
- 4 Рецензии
- 5 Разное (информационные тексты, новости с научных мероприятий)

Основная инструкция авторам статей

Язык: чешский, словацкий, английский, немецкий, русский
Последний срок: 1 № – 1 октября • 2 № – 1 января • 3 № – 1 апреля • 4 № – 1 июля
Рецензирование: анонимное, независимое, объективное
Даты выпуска: 1 № – 1 марта • 2 № – 1 июня • 3 № – 1 сентября • 4 № – 1 декабря
Подробная инф.: <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>

Авторский сбор

За затраты, связанные с опубликованием научной статьи объемом **не больше 8 нормостраниц** в секциях с 1–3, автор выплачивает сумму в **1 600 чешских крон** (за каждую дополнительную нормостраницу доплачивается 200 чешских крон), или соответствующую сумму в евро по актуальному пересчету, это должно быть сделано не позднее последнего срока принятия материалов в соответствующий номер журнала (т.е. до рецензирования) на счет издательства (VŠERS) в Oberbank AG České Budějovice č. 7000012206/8040, IBAN: CZ83 8040 0000 0070 0001 2206, BIC: OBKL CZ2X (сбор за перевод иностранные авторы оплачивают сами). Переменным символом является ИНН места работы автора, специфическим символом цифровой код 12342016. В графе «Сообщение для адресата» необходимо указать ФИО автора / авторов статьи и место работы.

Контактные данные

Высшая школа европейских и региональных исследований
Žižkova tř. 6, 370 01 České Budějovice
00420 386 116 839 | auspicia@vsers.eu | <https://vsers.cz/recenzovany-vedecky-casopis-auspicia>