

ACTA  
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS

FACULTAS PHILOSOPHICA  
PHILOLOGICA 86



ACTA  
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS

FACULTAS PHILOSOPHICA  
PHILOLOGICA 86

**ROMANICA XIV**  
**COMPÉTENCES NOUVELLES POUR**  
**UNE EUROPE NOUVELLE**

Univerzita Palackého v Olomouci  
Olomouc 2004

Konference se uskutečnila díky finanční podpoře sdružení Gallica.

Za obsah a jazykovou správnost příspěvků odpovídají autoři.

1. vydání

editoři © Slavomír Míča, Jitka Uvírová, 2004

**ISBN 80-244-0947-X**  
**ISSN 0231-634X**

## OBSAH

Compétences nouvelles pour une Europe nouvelle (Olomouc, 20.–21. 4. 2004) .....7

*Roderick Jones*

Tlumočení je komunikace ..... 11

*Edvard Lotko*

O kultuře vyjadřování z hlediska překladatelské a tlumočnické praxe .....17

### SEKCE TRANSLATOLOGICKÁ

*Dagmar Knittlová*

Překladové ztráty ve věcných žánrech .....27

*Miroslava Sládková*

La traduction professionnelle en tant qu'objectif pédagogique .....33

*Jana Králová*

Translatologický vs. filologický pohled na jazyk a jeho didaktické aplikace .....39

*Ilona Semrádová, Eva Siegllová*

The Share of Department of Applied Linguistics in Teaching T & T Management .....45

*Jarmila Petříková*

Odborný překlad: otázka strategie, komunikace a recepce  
aneb jak dalece mohou latinské případně řecké výroky či výrazy napomoci  
komunikaci v EU? (se zaměřením na právní text a právní kulturu) .....49

*Jana Pešková*

Prezentace výuky aplikované filologie na Katedře romanistiky PF JU  
v Českých Budějovicích .....55

*Karen Fabre*

Profil du cours de civilisation française dispensé dans la filière  
économie appliquée de l'Université Palacký .....61

<i>Marie Voždová</i> Nová Evropa – české překlady ze současné francouzské literatury .....	65
---	----

## **SEKCE ODBORNÉHO JAZYKA**

<i>Ladislav Jakub</i> Approche de l'analyse du document .....	75
--	----

<i>Helena Strejcová</i> Les programmes d'enseignement de français de spécialité à la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Bohême de l'Ouest à Plzeň, méthodes de travail .....	83
--	----

<i>Jitka Brešová</i> La nouvelle épreuve concernant la compréhension et l'expression orales de langue étrangère .....	87
---	----

<i>Zuzana Wotkeová</i> L'exploitation des proverbes dans les cours de langues .....	93
--	----

<i>Jitka Uvírová</i> Les «euroquelquechoses» ou l'Europe «à toutes les sauces» .....	99
---	----

<i>Alena Rošková</i> Nové pojetí odborné jazykové přípravy podle principů rámcového curricula výuky německého jazyka na vysokých školách a univerzitách v ČR a SR .....	105
---	-----

<i>Jana Bírová</i> L'enseignement authentique des langues sur objectifs généraux et spécifiques et ses techniques .....	115
---	-----

<i>Yvona Vrchlabská</i> Specifika jazykového vzdělávání v ozbrojených silách .....	121
---	-----

<i>Ivana Nekvapilová</i> Porozumění a dorozumění v odborném jazyce .....	125
---	-----

<i>Jaroslava Kubátová</i> Internetová generace v evropské znalostní společnosti .....	131
--	-----

Adresář .....	139
---------------	-----

## COMPÉTENCES NOUVELLES POUR UNE EUROPE NOUVELLE

Olomouc, 20.–21. 4. 2004



Rok 2004 lze bez nadsázky označit „Rokem Evropy“. Po téměř patnáctiletém procesu se prvního května 2004 Česká republika, společně s dalšími devíti zeměmi, stala členem Evropské unie. Evropa se tak rozšířila až za hranice z doby Karla Velikého z roku 814. Nová realita probouzí euforii a očekávání, nastoluje ovšem také řadu problémů a znepokojivých otázek. Na některé z nich se pokusila odpovědět konference *Compétences nouvelles pour une Europe nouvelle*, kterou uspořádaly ve dnech 20.–21. dubna 2004 Katedra romanistiky FF UP, sdružení vysokoškolských učitelů francouzštiny Gallica a Francouzský institut v Praze. Konference proběhla v reprezentativních, nedávno restaurovaných prostorách Uměleckého centra Univerzity Palackého, bývalého Jezuitského konviktu. Byla zaměřena na tři hlavní témata: sociopolitické, kulturní a jazykové dopady rozšíření Evropské unie, problematiku překladu a tlumočení v kontextu „nové“ Evropy a na moderní metody ve výuce odborného cizího jazyka a výměnu zkušeností mezi pracovišti, jež se danou problematikou zabývají. Zúčastnilo se jí na šedesát učitelů, doktorandů, studentů a odborníků z praxe z České republiky, Slovenska a Francie. Je potěšitelné, že kromě oficiálně přihláše-

ných účastníků přilákaly některé přednášky překvapivě početné auditorium, zejména z řad studentů Univerzity Palackého.

Konferenci slavnostně zahájil v prostorách monumentální barokní Kaple Uměleckého centra děkan FF UP, pan prof. PhDr. Ivo BARTEČEK, CSc. „*Stalo se již tradicí, že olomoucká jara náleží Francii – ať již v podobě francouzské kultury – Francouzské dny v Olomouci – či v podobě konferenčních událostí,*“ uvedl. Připomněl některé historické souvislosti evropských dějin a vyjádřil všestrannou podporu vedení fakulty novým studijním oborům. Pan Franck HIVERT z Francouzského institutu v Praze srovnal postavení francouzštiny v minulosti a v současném evropském kontextu, stručně představil jazykovou politiku francouzské vlády a ocenil úsilí romanistických kateder na českých a slovenských vysokých školách o propagaci a rozvoj výuky francouzského jazyka. Předsedkyně sdružení Gallica, paní doc. PhDr. Jitka RADIMSKÁ, Dr., nastínila dosavadní pozitivní bilanci asociace Gallica, která od svého vzniku v roce 2000 sdružuje vysokoškolské učitele francouzštiny ze třinácti romanistických pracovišť a může se pochlubit řadou zdařilých akcí a konferencí – jde zejména o mezinárodní semináře *Écoles doctorales* s českou, polskou, francouzskou, slovenskou a maďarskou účastí. V roce 2001 se *École doctorale* pod názvem *Créativité – défis et enjeux* konala na FF UP v Olomouci.

První den konference byl věnován „velkým“ přednáškám určeným širokému publiku. Studenti a učitelé UP této nabídky také ochotně a ve velkém počtu využili. Pan Christian LEQUESNE, ředitel Francouzského ústavu pro výzkum ve společenských vědách (CEFRES) a ředitel výzkumu ve Fondation Nationale des Sciences politiques, hovořil o přítomnosti a budoucnosti rozšířené Evropské unie. Připomněl některé myšlenky z knihy *L'Europe des Vingt Cinq. 25 cartes pour un jeu complexe*<sup>1</sup>, kterou napsal společně s J. Rupnikem. Roderick JONES, zástupce Generálního ředitelství pro překlad a tlumočení z Evropské komise připomněl, že tlumočení je především komunikace. Podtrhl význam zastoupení všech jazyků členských zemí EU – včetně češtiny. Edvard LOTKO vyzdvihl důležitost kultury vyjadřování v překladatelské a tlumočnické praxi. Odpolední „kulatý stůl“ v prostorách Divadelního sálu Konviktu byl koncipován jako výměna zkušeností mezi jednotlivými pracovišti. Přinesl informace o studijních oborech *cizí jazyk – aplikovaná ekonomie*, které se postupně od roku 1995 úspěšně rozvíjejí na jazykových katedrách FF UP v Olomouci. Jsou to francouzština (Jitka UVÍROVÁ, Jarmila PETŘÍKOVÁ, Olivier BABIN, Karen FABRE, Jiří VRBA), angličtina (Bronislava GRÝGOVÁ), ruština (Eva VYSLOUŽILOVÁ), nizozemština. Ivana MARKOVÁ představila Katedru aplikované lingvistiky, která se zabývá výukou cizích jazyků pro nefilology, Jaroslava KUBÁTOVÁ Kabinet aplikované ekonomie, specializované pracoviště zajišťující výuku odborných předmětů pro jazykové obory. Jitka UVÍROVÁ informovala o existenci společného česko-francouzského diplomu Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Charlese de Gaulla Lille III a o podílu francouzských hostujících profesorů z této partnerské univerzity ve Francii na výuce v Olomouci. Zástupci Karosy, a. s., z Vysokého Mýta (Kateřina VELÍNSKÁ, David KŘÍŽ, Eva SLÁDKOVÁ) pohovořili zasvěceně o přípravě českých firem na vstup do EU, o personální práci v souvislosti s celoživotním vzděláváním zaměstnanců a o zkušenostech s organizací odborných stáží studentů FF UP v Karose. Marcela MACHALÍČKOVÁ, jedna z prvních absolven-

---

<sup>1</sup> Éditions Autrement, Paris, 2004.



tek bakalářsko-magisterského oboru *aplikovaná ekonomie – odborný francouzský jazyk*, zhodnotila přínos tohoto studijního oboru pro svou praxi v České droždářenské, podniku s česko-francouzskou účastí; Česká droždářská zaměstnává řadu absolventů z FF UP. Kolegové z jiných vysokých škol rovněž představili svá pracoviště (Jana PEŠKOVÁ, Jitka SMÍČEKOVÁ, Ilona SEMRÁDOVÁ, Eva SIEGLOVÁ).

Druhý den probíhala jednání ve dvou odborných sekcích: sekci translatologické (Dagmar KNITTLOVÁ, Miroslava SLÁDKOVÁ, Jana KRÁLOVÁ, Jarmila PETŘÍKOVÁ, Marie VOŽDOVÁ) a sekci odborného jazyka (Helena STREJCOVÁ, Jitka BREŠOVÁ, Alena ROŠKOVÁ, Yvona VRCHLABSKÁ, Jitka UVÍROVÁ). V této sekci zazněly rovněž zajímavé příspěvky zaměřené na metodologické otázky výuky odborného jazyka (Ladislav JAKUB, Zuzana WOTKEOVÁ, Ivana NEKVAPILOVÁ, Jana BÍROVÁ). Přínosem byla beze sporu konfrontace pohledu učitelů působících na různých typech vysokých škol (filologické katedry, katedry aplikované lingvistiky, Fakulta humanitních studií ZČU Plzeň, Ústav společenských věd Fakulty stavební VUT Brno, ÚJP AČR Brno, Vysoká vojenská škola pozemního vojska Vyškov. Pavel HOLOMEK z Francouzsko-české hospodářské komory představil úkoly a strategii této důležité instituce, kde si odbývají povinnou praxi i studenti z Katedry romanistiky FF UP.

Celkem na konferenci zaznělo 33 příspěvků v češtině, francouzštině a angličtině. Časové zaneprázdnění a velké pracovní vytížení neumožnilo některým z účastníků konference zaslat příspěvek v písemné podobě. Řada zajímavých a přínosných exposé nemohla tak bohužel být do sborníku zařazena. Technického zpracování příspěvků se ochotně ujal Mgr. Slavomír MÍČA, interní doktorand Katedry romanistiky.

Co říci závěrem? Jistá nesourodost ve složení účastníků konference (klasická filologická pracoviště i pracoviště úzce specializovaná a odborníci z praxe), jíž jsme se zpočátku trochu obávali, se v konečném vyznění ukázala jako pozitivní a velice inspirativní. Debaty probíhaly v živé, dělné a srdečné atmosféře a pokračovaly i v klenutých kuloárech Konviktu a večer po skončení oficiálního programu při sklence dobrého moku. Přejeme všem příjemnou četbu sborníku a těšíme se někdy na shledanou v Olomouci.

Olomouc, červenec 2004

*Jitka Uvírová*



## TLUMOČENÍ JE KOMUNIKACE

*Roderick Jones*

Název tohoto příspěvku zní jako nějaká samozřejmost nebo dokonce pleonasmus. Jistě je podstatou tlumočení, že dva nebo více lidí spolu chtějí komunikovat, ale z důvodu jazykové bariéry nemohou, a tlumočníci jim pomáhají tu bariéru překonat. Bohužel se na tuto samozřejmost příliš často zapomíná, někdy zapomínají i sami profesionální tlumočníci, ale zejména se na to zapomíná ve výuce tlumočnicků. Ačkoli by vyučující souhlasili se zásadou, že tlumočení je komunikace, jsme často svědky toho, že se kurzy tlumočení po celé Evropě mění v kurzy na zdokonalování znalosti daného jazyka či osvojování si odborné terminologie. Diskuse o výkonech studentů se někdy zvrhávají v pouhé povrchové srovnávání obsahu zdrojového textu a výsledku tlumočení studentů nebo v hledání lexikálních ekvivalentů a „správného výrazu“. Zdokonalování znalosti jazyka samozřejmě své místo v kurzu tlumočení má a studenti rovněž musí absolvovat i terminologickou přípravu, ale tyto činnosti by neměly být zaměňovány s výukou techniky tlumočení nezbytnou pro to, aby komunikace byla účinná.

Cílem tohoto příspěvku je prozkoumat na té nejzákladnější úrovni a tím nejjednodušším způsobem, co se přesně odehrává při tlumočení, a poté se zaměřit na to, jak mohou vyučující pomoci studentům osvojit si techniky nezbytné pro to, aby se stali dobrými tlumočníky.

Tím prvním, co tlumočník nebo student tlumočnickví musí udělat, je naslouchat mluvčímu ve zdrojovém jazyce. To vyžaduje soustředění, vědomou pozornost věnovanou tomu, co se právě říká. V praxi velmi často posloucháme selektivně nebo nepozorně a doopravdy nevstřebáváme, co je právě pronášeno. Tlumočník musí vědět, co přesně bylo řečeno, a musí se naučit naslouchat za tímto účelem.

Zadruhé musí tlumočník rozumět tomu, co slyšel, a analyzovat to. Nejde o pouhé čisté jazykové porozumění, o znalost všech lexikálních prvků a idiomů, které mluvčí používá. Skutečné porozumění jde ještě dál. Nejlepším příkladem je asi toto cvičení. Proveďte ústní prezentaci v mateřském jazyce mladého absolventa vysoké školy. Prezentace by měla být logická, dobře strukturovaná, měla by mít dějovou linii a trvat zhruba pět minut. Poté požádejte daného absolventa, aby proslov reprodukoval ve *stejném jazyce*, tj. ve své mateřštině. Zkušenosti ukazují, že v převážné většině případů absolventi nejsou schopni proslov věrně reprodukovat. Dostatečná znalost příslušného cizího jazyka je pro profesi tlumočnicka nezbytným předpokladem. Ale zdaleka není předpokladem postačujícím. Nedostatečné porozumění a analýza, naprosto nezávislé na jakékoli jazykové bariéře, jsou právě stejně tak častou příčinou neúspěchu tlumočnického cvičení.

Čeho by měl být tlumočník schopen v oblasti porozumění promluvě a její analýzy? Nejprve musí být schopen odlišit důležité body od podřadných, ústřední témata od příkladů a vysvětlení. Mluvčí říká: „Změna klimatu a důsledky, jež jsou jí někdy připisovány, jako např. povodně v Praze v létě roku 2002, se pro vlády po celém světě staly závažnou příčinou znepokojení“. Pokud student tlumočí „letní povodně v Praze v roce 2002 se staly příčinou znepokojení vlád na celém světě“, je to naprosto špatně. Příčinou takové chyby je záměna hlavního bodu za jiný prvek, který byl v originále čistě ilustrativním. Zadruhé musí být tlumočník schopen rozpoznat logické souvislosti myšlenek. Je velkým rozdílem, zda řeknete „Výrok A a výrok B“, nebo „Výrok A, ale výrok B“, či dokonce „Výrok A, a tedy výrok B“ atd. Velice často jsou v promluvách, které studenti tlumočí, obsaženy všechny hlavní výroky, avšak výsledek tlumočení studentů je nejasný a beztvářý, neboť se jim mezi těmito výroky nedaří zachovat logické souvislosti. Zatřetí tlumočník musí respektovat přisuzování myšlenek, slov a dějů, tak jak je jejich autorům připisuje mluvčí, jinak řečeno musí respektovat vyjádřené úhly pohledu. Jednou věcí je, když se řekne: „Je třeba reformovat orgány EU, aby mohly sloužit více členským státům“, ovšem jinou věcí se rozumí, když se řekne: „Myslím si, že je třeba reformovat orgány EU, aby mohly sloužit více členským státům“, a třetí a opět jinou věcí se rozumí, když se řekne: „Evropská komise se domnívá, že je třeba reformovat orgány EU, aby mohly sloužit více členským státům“. Podobně se často setkáváme s tím, že studenti tlumočí myšlenky pomocí vágních výrazů jako „Mělo by dojít k reformě“ nebo „Má se za to, že...“ a nepřisuzují jasně dané myšlenky nebo prohlášení jejich autorům. Začtvrté, a pro studenty tlumočení nepochybně nejtěžší, je třeba naučit se rozpoznat záměr mluvčího a především přetlumočit smysl toho, co mluvčí *chce* říci. Souhlasí mluvčí, nebo nesouhlasí? Jde o prezentaci faktů, nebo o polemiku? Spěje mluvčí svými argumenty k jasnému závěru, nebo jen nahlas probírá různé možnosti a ponechává věc otevřenou? Tyto čtyři prvky nejsou jediné, které mají význam pro porozumění promluvě a její analýzu, ale objasňují duševní postupy, které se student tlumočení musí naučit používat, pokud má tlumočit věrně.

Začtvrté po porozumění a analýze musí být tlumočník schopen syntetizovat vstup, který analyzoval, a opětovně ho vyjádřit v cílovém jazyce. Jednou z nejběžnějších příčin toho, že studenti mají obtíže se správným přetlumočením promluvy, je skutečnost, že dokonale neovládají cílový jazyk: problémem je spíše vyjadřování než porozumění. Někdo by se mohl domnívat, že jde o obtíže související s tlumočením z mateřského jazyka do cizího jazyka. Často však studenti tlumočení rozumí svému cizímu jazyku nebo jazykům dobře, nejsou však dostatečně schopni vyjádřit se ve svém mateřském jazyce!

Studenti tlumočení by již měli mít dostatečnou aktivní znalost jakéhokoli cizího jazyka, do kterého se očekává, že budou tlumočit. Jinak by se kurzu neměli účastnit. Ale ještě důležitějším je to, že by se studenti měli nejdříve naučit tlumočit do svého mateřského jazyka, a vyučující i studenti by měli neustále usilovat o zajišťování kvalitního výsledku tlumočení v mateřském jazyce.

Základní postup každého tlumočení je tedy tento: pozorně naslouchat originálu, porozumět obsahu promluvy a záměru mluvčího a analyzovat jej, zpracovat a syntetizovat vstup a opětovně jej vyjádřit jasným, přesným a účinným způsobem.

Jaký by měl na tomto základě být výukový přístup, jenž by pomohl studentům osvojit si tyto dovednosti?

Mají-li se studenti hned ze začátku naučit soustředit se a naslouchat, je možné navrhnout různá cvičení. Jedním z nich by bylo přednést studentům ústně text. Tento text může být poměrně dlouhý, řekněme pět minut, sám o sobě dostatečně složitý, co se týče obsahu, a je možné ho přednést v mateřském jazyce studentů. Studenti by pak v rámci skupinového cvičení byli vyzváni, aby vysvětlili, co promluva sdělovala. Nejde o tlumočení jako takové, ale jeho prostřednictvím se odhalí potřeby pozorně naslouchat a sledovat a respektovat argumentaci mluvčího. Velmi pravděpodobně se tak ukáže, že jedním významným aspektem věrného tlumočení něčeho předneseného někým jiným *není* přidávat něco k originálu. Studenti mohou mít sklon přidávat určité věci na základě svých vlastních znalostí dané oblasti nebo do textu vnášet subjektivní prvky, a vyjadřovat tak své vlastní stanovisko. Musejí se naučit respektovat originál, jakkoli chabý, neúplný, kontroverzní či dokonce sporný se jim může zdát. Jakmile jsou schopni poradit si s takovou promluvou ve svém mateřském jazyce, lze provést podobné cvičení s promluvou v jednom z jejich pasivních jazyků, avšak opět s cílem podat smysl promluvy v jejich mateřském jazyce. Je třeba zdůraznit, že takové cvičení není pravým „tlumočnickým cvičením“, ale přípravným cvičením, jež má studentům dostatečně vštípit potřebu pozorně naslouchat, svědomitě respektovat originál a převést jeho *smysl*, ne pouhá slova. Bezpochyby by bylo možné navrhnout celou řadu takových přípravných cvičení.

Další fází je naučit studenty podrobně analyzovat promluvy. Za tímto účelem lze použít tzv. „paměťová cvičení“, i když jejich název je zvolen nevhodně. Tato cvičení se nepoužívají, skutečně ne primárně, pouze ke zlepšování paměti studentů, ačkoli se jimi cvičí krátkodobá paměť. Mohli bychom je spíše nazvat cvičeními zaměřenými na analýzu, logickou argumentaci a uspořádání myšlenek. Přednese se promluva, která by měla být krátká, dvě až tři minuty, a vysoce strukturovaná, aby studenti mohli lépe rozpoznat jasnou, logickou strukturu. Studenti by měli být vyzváni k tomu, aby naslouchali a nedělali si poznámky a poté reprodukovali co nejméně a nejúplněji celou promluvu. Skutečnost, že si studenti nic nezapisují, znamená, že se musejí spoléhat výlučně na své soustředění, aktivní, pozorné naslouchání a své schopnosti porozumět a analyzovat. Aby se studentům opět náležitě vštípi, že tlumočení je víc než pouhý jazykový převod, úplně první cvičení by měla být prováděna výhradně v mateřském jazyce studentů. Postupně se zvyšuje náročnost cvičení. První změnou bude přednesení promluvy v pasivním jazyce studentů a pak se promluvy prodlouží, jejich argumentace bude složitější a postupem času i abstraktnější. Není možné stanovit pevné pravidlo, jak dlouho by mělo provádění těchto cvičení trvat. Pokud ovšem předpokládáme, že se jedná o postgraduální kurz a že studenti již daný jazyk velmi dobře ovládají na začátku kurzu a také že tento kurz má trvat jeden akademický rok (zhruba devět měsíců), pak je možné tato cvičení efektivně provádět po dobu celého měsíce. Po tuto dobu musejí studenti dodržovat zákaz psaní poznámek a učit se spoléhat se na své dovednosti naslouchat, svou paměť a své schopnosti analyzovat a logicky argumentovat. To jim bude ku prospěchu po celou dobu jejich výuky i profesní tlumočnické dráhy. Na konci měsíce většina studentů ke svému překvapení zjistí, že jsou schopni do velmi vysoké míry přesně tlumočit složitě, abstraktní promluvy o délce pěti minut.

Pouze pak by studenti měli být seznámeni s technikou tlumočnického zápisu a přejít dále k plně konsektivnímu tlumočení. Existuje tolik technik tlumočnického zápisu, kolik je tlumočnicků samých, a jsou také různé metody, jak studenty se zápisem seznámit. Jediná

věc se však nemění: studenti se musejí naučit používat zápis jako *pomůcku* ve své práci, jejíž podstatou je porozumění promluvám ve zdrojovém jazyce a jejich analýza. Neměli by podlehnout pokušení méně naslouchat a analyzovat jednoduše proto, že cítí, že se mohou spolehnout na svůj záznam. Tlumočnický zápis neslouží jako jakýsi stenografický záznam, jež by jim umožnil „jednoduše“ přeložit a zopakovat, co řekl původní mluvčí, a vyhnout se potřebě analyzovat to, co slyší.

Na základě veškerých doposud uvedených cvičení budou studenti schopni tlumočit konsekutivně. Během této fáze se rovněž musejí naučit mluvit na veřejnosti, obecně vzato komunikovat. Znamená to, že by se měli naučit mluvit nahlas, používat intonaci přirozeně, ale i s cílem sdělit určitý význam. Musejí vědět, jak dýchat, činit pauzy na správných místech, používat vhodnou řeč těla a zejména udržovat oční kontakt se svým cílovým publikem. Všechny tyto věci se opět mohou zdát samozřejmými, nicméně jsou všechny příliš jednoduché, a tak se na ně v tlumočnických kurzech zapomíná. Je-li možné, aby aspekty mluvení na veřejnost vyučovali odborníci v tomto oboru – kteří jinak nemusí mít se světem tlumočení nic společného – tím lépe.

Pouze pokud již studenti dosáhli přiměřené úrovně schopnosti tlumočit konsekutivně, měli by být seznámeni se simultánním tlumočením. Simultánní tlumočení dnes v profesi konferenčního tlumočnicka jasně převažuje. Avšak studenti – i vyučující – musí být trpěliví, než se dají do simultánního tlumočení. Cvičení konsekutivního tlumočení umožňují studentům i vyučujícím, aby jasně označili problémy vyplývající ze struktury a významu promluv a také nejlepší způsoby k přetlumočení tohoto významu. Mají-li studenti obtíže s analýzou myšlenek nebo se syntézou a opětovným vyjádřením myšlenek, v konsekutivním tlumočení to okamžitě vyjde na povrch, a toto tlumočení je proto významným pedagogickým nástrojem pro přípravu na simultánní tlumočení.

Existuje mnoho způsobů, jak studenty seznámit se simultánním tlumočením, ale cílem tohoto příspěvku není o nich pojednávat. Je však třeba zdůraznit, že ať už je použita jakákoliv metoda, studenti se musejí naučit, že také v simultánním módu je nutné komunikovat. Fyzické podmínky simultánního tlumočení, tj. fakt, že tlumočnick sedí v kabině, odděleně od ostatních účastníků, pro něho vytvářejí komunikační bariéru. Dále skutečnost, že v simultánním tlumočení bude tlumočit slova, která mu stále ještě doslova zní v uších, posiluje pokušení sklouznout k pohodlnému tlumočení promluvy slovo od slova a bez analýzy. Tím se zmaximalizují interference mezi zdrojovým a cílovým jazykem. Je proto důležité, aby studenti byli upozorněni na to, že stále komunikují, pracují pro klienta, a tudíž nesmí přestat s analyzováním věcí a jejich opětovným vyjadřováním přirozeně a jasně v cílovém jazyce a musejí také používat techniky ústní komunikace, jež mají k dispozici, zejména řádné používání intonace a pauz.

Již byla zdůrazněna důležitost toho, aby vyučování konsekutivního tlumočení probíhalo před tlumočením simultánním. Dalším pořadím, jež je rovněž důležité dodržet, je mateřský jazyk před druhým aktivním jazykem. Mají-li se studenti naučit tlumočit do jiného než mateřského jazyka – ne vždy tomu tak musí být – měli by na každé úrovni začít s tlumočením do svého mateřského jazyka. A to ze zcela jednoduchého důvodu – na každé úrovni se musejí naučit novou, náročnou techniku. Je-li to pro ně o to těžší, že se při učení nové techniky současně musejí potýkat s jazykovými problémy při vyjadřování se v cizím jazyce, bude je to pouze brzdit v dosahování pokroku. Pravděpodobně to také odvede jejich pozornost od

techniky samotné, neboť se budou muset soustředit na jazykové otázky. Nejprve si musejí osvojit techniku ve svém mateřském jazyce a poté ji mohou začít používat v jiném jazyce. Navíc je třeba v kontextu výuky poznamenat, že učení se tomu, jak používat tlumočnické techniky v druhém aktivním jazyce, nezahrnuje pouze změnu jazyka. Vyžaduje rovněž, aby se studenti naučili specifické techniky, které jim umožní vypořádat se s tlumočením do jazyka, v němž mohou použít zpravidla omezenější jazykové zdroje, než kdyby tlumočili do svého mateřského jazyka.

Jak bylo řečeno, poslední fází procesu tlumočení je syntéza a opětovné vyjádření. Často se stává, že studenti mají dobré dovednosti v cizích jazycích, ale zanedbávají jazykovou dovednost ve svém mateřském jazyce. Mohou rozumět promluvě ve zdrojovém jazyce, ve veškerém smyslu slova „rozumět“, ale pak shledávají, že nemají prostředky k tomu, aby tuto promluvu při tlumočení vyjádřili dostatečně účinně v cílovém jazyce. Již od samého začátku výuky tlumočení musí tedy vyučující věnovat velkou pozornost kvalitě mateřského jazyka studentů a poskytovat jim veškerou potřebnou zpětnou vazbu.

Nakonec si studenti rovněž musí být vědomi toho, že jako tlumočníci budou svým klientům pomáhat překonávat jazykové bariéry, ale zároveň budou překonávat i bariéry kulturní. Musejí mít povědomí o všech možných aspektech kultur, jež reprezentuje jazyk, který používají. Je třeba, aby měli dobrou znalost historie, geografie i kulturních tradic daných zemí. Ačkoli práce tlumočnicka se jen zřídka zabývá literaturou jako takovou, musí tlumočnick přiměřeně dobře znát literaturu jazyků, se kterými pracuje. Jak by například mohl tlumočit z angličtiny, kdyby neznal alespoň názvy hlavních děl Shakespeara a nepoznal jejich nejznámější citáty, pomoci nichž je každý Angličan schopen okrášlit a objasnit svůj výklad, ať se již jedná o jakékoli téma? Tlumočnick musí být především obeznámen s politickou, ústavní a institucionální charakteristikou zemí, z jejichž jazyků tlumočí. Musí sledovat nejnovější vývoj situace a vědět, co se v těchto zemích děje. Pouze takto hraje svou úplnou roli, tj. není jen jazykovým, ale i kulturním prostředníkem. Skutečně tak nejen splní lépe svou úlohu, ale zároveň získá to největší uspokojení ze své práce. Tlumočnick dosahuje nejlepších výsledků, ale zároveň je i sám nešťastnější, když nezapomíná na pravidlo, že „tlumočení je komunikace“, a realizuje jej v praxi.

*Roderick Jones  
Místní oddělení pro překlad a tlumočení EU v Praze  
Roderick.Jones@cec.eu.int*





## O KULTUŘE VYJADŘOVÁNÍ Z HLEDISKA PŘEKLADATELSKÉ A TLUMOČNICKÉ PRAXE

*Edvard Lotko*

Kultura řeči je pro nás  
součástí životního prostředí  
a patří tedy k ekologii ducha!  
R. Lukavský (2000, s. 7)

V diskusích vedených v souvislosti se vstupem naší země do EU se znovu ožívají otázky týkající se potřebné vybavenosti překladatelů a tlumočnicků, zejména jejich jazykové a komunikační (pragmatické) kompetence. Nejen jako bohemista, ale také jako autor publikace *Čeština a polština v překladatelské a tlumočnické praxi* (Ostrava 1986) jednoznačně podporuji názor, že překládat a tlumočit znamená pracovat nejen s jazykem cizím, ale také – někdy především – s jazykem mateřským (Kufnerová a kol. 1994, s. 3). Proto by nás neměl překvapovat požadavek, který vyslovil nedávno na naší fakultě R. Jones (z Generálního ředitelství pro překlad a tlumočení v EU), že všichni překladatelé a tlumočníci pracující pro různé instituce EU by měli studovat nejen cizí jazyk (jazyky), ale také bohemistiku (viz *Žurnál XIII*, 5. 3. 2004, s. 3).

Bohemistická příprava profesního překladatele, resp. tlumočnicka se samozřejmě nemůže krýt s klasickým současným programem studia české filologie. Měla by obsahovat hlavně synchronní bohemistické disciplíny, a to zejména ty, které nejlépe prohloubí jejich **jazykovou kompetenci** (tj. potřebné vědění o jazyce, znalost toho, jak tento kód vypadá, jak se mění) a jejich **kompetenci komunikační/pragmatickou** (znalost toho, jak užívat jazyka v nejrůznějších komunikačních situacích, jak se jazykově chovat). Mezi takovými disciplínami bude nesporně mít stěžejní postavení jazykovědný obor nazvaný **jazyková kultura**.

Principy teorie jazykové kultury byly u nás vytvořeny již na půdě Pražské lingvistické školy (1929) a jsou spojovány hlavně se jmény V. Mathesius a B. Havránek. Teorie jazykové kultury se od počátku rozvíjela v těsném spojení s teorií spisovného jazyka a funkční stylistiky. Překladatel a tlumočnick by měl vědět, že **spisovný jazyk** ani dnes není v našem společenství ničím nadbytečným, přežitkem minulosti, varietou, kterou bychom měli na základě jakýchsi postmoderních postojů odmítat. Nedávno jsme mohli číst v MF DNES (30. 3. 2004, s. A7), že „zkonzervovaná podoba zvaná spisovná čeština je dnes pouhou fikcí a v mluveném projevu prakticky nepoužitelná“. Je spodivem, že takové názory šíří novinář (J. Veis). Spisovný jazyk již dnes nechápeme jako jazyk dobrého autora (spisovatele),

ale jako hierarchicky nejvyšší útvar národního jazyka, který slouží celé společnosti jako prestižní (oficiálně uznávaný) prostředek veřejného styku psaného i mluveného, který je kodifikovaný a na základě kodifikace kultivovaný (viz také O. Uličný 2004).

Pro translátologickou praxi má zásadní význam poznatek, že spisovný jazyk je maximálně polyfunkční variantou národního jazyka a že v důsledku toho je tento útvar stylisticky nehomogenní. V centru dnešního spisovného jazyka stojí dva funkční styly: publicistický a odborný (má na to vliv hlavně vznik a rozvoj hromadných sdělovacích prostředků, od druhé poloviny 20. stol. pak silné zvědečt'ování našeho života). Nejvíce otevřené (propustné) jsou styly umělecké, protože umožňují pronikání prvků z ostatních funkčních stylů spisovného jazyka a také z nespisovných útvarů národního jazyka: z interdialektů, místních i sociálních dialektů.

Na otázku, zdali je možné slohu učit a naučit, odpověděl již V. Mathesius (1982, s. 106–107) velmi výstižně takto: „Je přímo kulturní povinností každého vyspělého národa pečovat o to, aby se všichni jeho příslušníci, pokud si dělají nárok na název lidí se slušným vzděláním, dobře vycvičili aspoň v těch způsobech funkčního užívání mateřského jazyka, které jsou ve všedním životě nejčastější, a proto nejpotřebnější. Vytvořit si charakteristický individuální sloh není každému dáno, ale jistá slohová pohotovost musí být částí obecného vzdělání a taková pohotovost není nic jiného nežli zběhlost v nejdůležitějších druzích funkčního slohu.“

Moderní teorie jazykové kultury nezkoumá a nepopisuje pouze vyjadřovací možnosti, které jazykový kód svým uživatelům obecně poskytuje, ale rovněž způsob, jak se tyto možnosti v komunikačním procesu konkrétně využívají. Můžeme tedy říci, že vedle **kultury jazyka** (ve smyslu soustavy určitých prostředků) se vyčleňuje **kultura vyjadřování** (tzn. kultura řečových projevů, ústních i písemných). Zatímco kultura jazyka má především povahu institucionální (např. jejím prostřednictvím autoritativní instituce akademické usilují o pěstění spisovného jazyka), na druhé straně „na kultuře vyjadřování se podílejí prakticky všichni uživatelé jazyka, zejména ovšem ti, kteří svými veřejnými a oficiálními projevy nejvíce ovlivňují soudobý jazykový úzus a postoje lidí vůči němu (pracovníci médií, redakcí, vydavatelství, spisovatelé, překladatelé, učitelé, politikové aj.)“ (EŠC 2001, s. 238).

Z hlediska překladatelské a tlumočnické praxe je důležité, že se vedle uvedené funkční dichotomie kultura jazyka – kultura vyjadřování vymezují čtyři **okruhy teorie jazykové kultury**: 1. úroveň prostředků národního jazyka, hlavně jeho funkčně a stylově nejvíce rozvinuté spisovné podoby; 2. rozvíjení a kultivování vyjadřovacích možností spisovného jazyka (srov. např. vliv kodifikačních příruček); 3. úroveň jazykových projevů psaných i mluvených v různých sférách veřejné i soukromé komunikace; 4. kultivování a rozvíjení komunikativních schopností a návyků uplatňovaných v různých oblastech procesu společenské interakce (EŠC 2001, s. 238).

Odpovězme nyní na otázku, co to je kulturní jazykový projev? K. Čapek (1966, s. 207–210) ve svém fejetonu *Kultura a národ* napsal: „Do kultury náleží univerzita i kuchyně, poezie i kopaná, obecná škola i domácí koupelna; záleží jen na tom, jak se čeho užívá (...). Kultura je všecko, co má znak zdokonalování a obohacování, jakosti i řádu (...). Kultura je vyšší požitek a vyšší kázeň života (...) Kultura není jenom vytváření kulturních statků, ale i – a dokonce hlavně – jejich užívání“. Dodejme, že do kultury náleží i jazyk, že záleží na tom, jak se ho užívá, kulturně či nekulturně. Můžeme tedy říci, že kulturní

jazykový projev (text psaný či mluvený) je projev kultivovaný, vytríbený, vybroušený, je to projev ukázněný (respektující jazykovou normu a její kodifikaci); s kultivovaností se nesnáší nepečlivost, primitivnost, těžkopádnost, obhroublost či dokonce vulgárnost. Nelze si myslet, že splňujeme požadavek kultivovaného vyjadřování pouze tím, když užíváme spisovných prostředků. Spisovnost textu automaticky zaručuje jeho kultivovanost. Na druhé straně také text obsahující přiměřené množství nespisovných prostředků, jejichž užití je funkčně opodstatněno (např. jako prostředek charakterizační či aktualizací), může být hodnocen jako kultivovaný.

Kultivovaný překladatel a tlumočník by si měl uvědomit, že **jazyková norma** jako souhrn synchronních, objektivních a v kolektivním úzu závazně se uplatňujících zákonitostí daného jazyka je dnes značně proměnlivá. Největší proměnlivostí se vyznačuje lexikální plán, zejména odborná slovní zásoba. Jde např. o její zřetelný kvantitativní nárůst i o kvalitativní změny, jež jsou důsledkem působení imanentních i extralingvistických faktorů, které pozorujeme v synchronních vývojových procesech, jako jsou internacionalizace, intelektualizace, terminologizace, desynonymizace apod. Jazykové změny se uskutečňují zpravidla cestou variant (dublet), které vedle sebe koexistují, resp. si nějaký čas konkurují. To pak umožňuje a podporuje funkční pestrost textu a usnadňuje bránit se šablonovitosti a stereotypnosti ve vyjadřování.

**Jazyková kodifikace** je historicky omezený stupeň poznání a zachycení jazykové normy. Může být dobrá nebo špatná, podle toho, jak současnou jazykovou normu zachycuje, jak často se v komunikační praxi (v kolektivním jazykovém úzu) od ní odchylujeme. Důležité je rovněž uvědomit si, že každá kodifikace se v jistém smyslu vždy více či méně opoždí za vývojem jazykové normy a že musí být v jistých intervalech s ní „synchronizována“, aby se nestala pouhým pomníkem minulosti. Tak např. podle některých lexikologů by se výkladové slovníky (zachycující lexikální normu současného jazyka) měly inovovat, aktualizovat zhruba po 15 letech.

V každé jazykové kodifikaci se musí odrážet již zmíněná variantnost jazykové normy. Tento objektivní fakt naráží na jistý odpor u uživatelů jazyka a na obtíže při překladatelsko-tlumočnické i školské aplikaci. Proto se objevují hlasy volající po uplatnění zásady tzv. přímočaré pravidelnosti v kodifikaci. Avšak dnes již víme, že v kodifikaci nelze zavádět přímočarou pravidelnost. Podle M. Jelínka (1979, s. 28) jednotě spisovného jazyka „by neprospělo, kdyby kodifikace uměle zaváděla pravidelnost tam, kde se spisovný úzus od přímočaré pravidelnosti odchyluje“. Často by kodifikátoři rozhodovali za jazyk tam, kde jazyk sám dosud nerozhodl.

Z čtyř typů kodifikačních příruček (kodifikace lexikální, gramatická, ortoepická a ortografická) nejuniverzálnější charakter má kodifikace lexikální, tzn. výkladový slovník, ale i slovník překladový. F. Čermák (1995, s. 246) to vyjádřil v desateru pro slovníkáře takto: „Lepší jeden slovník než deset gramatik, je-li dobře udělán“.

V našem jazykovém společenství se dost často nedoceňuje význam ortoepické kodifikace, uživatelé jazyka často ani nevědí o konkrétních ortoepických kodifikačních příručkách nebo o jiných zdrojích, kde se mohou o spisovné výslovnosti poučit. Projevuje se u nás (např. na rozdíl od situace na území polského jazyka) větší shovívavost vůči pokleskům proti správné výslovnosti. Proto i u jinak zkušených veřejných mluvčích se setkáváme s výslovností nepečlivou (např. nezřetelná výslovnost hláskových skupin, polykání konco-

vých slabik delších slov, nesprávné mezislovní předěly, chybné kladení slovního přízvuku, neužívání rázu, široká výslovnost vokálů apod.). Potvrzuje to rovněž nedávno zveřejněné v MF DNES odborné komplexní hodnocení všech našich televizních hlasatelů (odchylky od ortoepické kodifikace byly zjištěny u všech hlasatelů). Je to důsledek nedostatečné výchovy v hodnocení zvukových kvalit řeči, které se často podceňovaly, i když již V. Mathesius (1982) zdůrazňoval, že měřítkem vyspělosti národní kultury může být také péče o výslovnost. Musíme si uvědomit, že porušení výslovnostní normy vyvolává u posluchačů negativní účinek, odvádí pozornost od obsahu sdělení a v některých případech může dokonce mluvčího diskvalifikovat (zesměšňuje jak obsah jeho sdělení, tak jeho samotného). To by měli vědět rovněž tlumočníci, zejména ti, kteří často přenášejí místní (pražské, ostravské apod.) výslovnostní návyky do svých veřejných spisovných projevů. Srov. nespisovná výslovnost [sfjetová velmoc], [tfyrdit], [vysfječčení], [techňicki pokrok].

Kultivovaný tlumočník musí znát kodifikovanou výslovnost cizích slov. Tato slova (kromě slov citátových) se v češtině zpravidla přizpůsobují. Zvuková adaptace spočívá v tom, že se hlásky, které čeština nemá, nahrazují hláskami původnímu jazyku nejbližšími. Tak např. obouretné anglické *w* nahrazujeme retozubným *v* ve slovech jako *western, twist, twistor, windsutfig...; Wales, Washington...* Tato výslovnost se pak u některých slov dostala i do jejich pravopisu, např. *víkend, tvíd, kovboj* (dříve *weekend, tweed, cowboy*). Vyslovování napodobující původní výslovnost v daných slovech by dnes v českém kontextu znělo afektovaně a směšně.

Pro tlumočnickou praxi je relevantní zjištění vyplývající ze sociolingvistického výzkumu kolektivního výslovnostního obyčeje, že něco přes 40% slov synchronně cizích ve výslovnosti kolísá (R. Buchtelová 1972). Tento stav musí zachytit i současné kodifikační příručky. *Akademický slovník cizích slov* (Praha 1995) nám pochopitelně poskytuje přesnější a novější informace o výslovnosti těchto jednotek než dřívější, a proto poněkud zastaralá kodifikační příručka *Výslovnost spisovně češtiny II. Výslovnost slov přejatých – Výslovnostní slovník* (Praha 1978).

Z hlediska teorie jazykové kultury je důležitý komplexní pohled na vznik a funkční hodnocení jazykového textu. Tento pohled dovoluje vydělit tři základní procedury. Jsou to:

1. **procedura onomatologická**, tj. vyhledávání vhodných pojmenování;
2. **procedura syntaktická**, tj. volba vhodných větných struktur vyjadřujících naše myšlenky;
3. **procedura modulační**, tj. dosazování do výše uvedených jednotek tzv. modulátory (prozodické prostředky), např. intonace, větný přízvuk a důraz, pauzy, tempo apod.

Jestliže překladatel či tlumočník dělá chyby týkající se procedury onomatologické, může dát najevo nejen svou nekompetentnost jazykovou a komunikační (např. nesprávné a nefunkční užívání cizích slov), ale také nekompetentnost v jiných oblastech vědění (jestliže si totiž pleteme slova, pleteme si i pojmy, nepojmenované věci pro nás plně a uspokojivě neexistují).

Chyby v proceduře syntaktické mohou prozradit, že nemáme logické myšlení, že dosud nemáme své myšlenky náležitě uspořádané, že nebereme v úvahu percepční možnosti, resp. schopnosti adresátů, když přetěžujeme větnou stavbu, vytváříme tasemnicové věty. Obecně platí, že mezi nedbalým vztahem k jazyku a nedbalým myšlením je velmi úzká souvislost.

Nevhodnou modulací textu může tlumočník značně ztížit percepci komunikátů, modulátory lze prozradit i svou nedostatečnou připravenost, řečovou angažovanost, dokonce i svou nadřazenost apod. (viz podrobněji E. Lotko 2004).

K základním pojmům jazykové kultury jako oboru patří **jazyková správnost**. Tento pojem není jednotně chápán. Za správný se zpravidla považuje takový jazykový prostředek, který je součástí spisovné normy, je tedy v kolektivním obyčeji uživatelů spisovného jazyka (zejména vzdělané vrstvy), nejlépe slouží vyjadřovacím potřebám a vyhovuje systémovým požadavkům. F. Trávniček (1942) rozlišoval správnost útvarovou (systémovost) a úkonnou (funkčnost). Podle F. Daneše (1979) relevantními znaky jazykové správnosti jsou noremnost (prostředek je přijat jazykovým společenstvím), adekvátnost (funkčnost) a systémovost. Dnes se jazykové správnosti nadřazuje kultivovanost vyjadřování (srov. již V. Mathesius 1932). Pro soubor jazykových prostředků považovaných za správné se užívá i termínu **standard** (viz EŠČ 2001, s. 428).

Při hodnocení jazykových prostředků v komunikační praxi lze uplatnit různá kritéria jazykové správnosti. Jsou to např.:

1. **Kritérium relativní komunikační úplnosti.** Toto kritérium např. pomáhá pochopit, proč se spisovný jazyk musí neustále obohacovat, aby vyhověl pojmenovacím potřebám a snaze mluvčích či pisatelů vyjádřit se neotřele, účinněji. Ukazuje se, že jazyk nelze zbavovat některých prostředků (i některých prostředků nespisovných, neologických a okazi-onálních), jestliže by jejich eliminováním ze spisovné normy vznikla v jazyce výrazová mezera (M. Jelínek 1979).

2. **Kritérium současného stavu.** Podle tohoto kritéria současným měřítkem jazykové správnosti nemůže být starší stadium rozvoje jazyka, ale dnešní stav. Např. slovo *sporý* znamenalo původně ‚fyzicky zdatný, ale nevelký‘ (srov. *sporá postava*), avšak v psaném jazyce se začalo postupně užívat tohoto adjektiva i ve významu ‚velmi slabý‘ (srov. *sporé vědomosti, sporé světlo, sporý výkon*) Proto je dnes slovo *sporý* dvojznačné.

3. **Kritérium systémovosti.** Jazykové prostředky jsou správné, jestliže vyhovují požadavkům systémovým, tzn. jsou utvořeny v souladu se strukturálními vlastnostmi jazyka. Např. předponové sloveso *zpřehýbat* ‚několikrát nebo hromadně a postupně přehnout‘ odpovídá strukturálním požadavkům spisovného jazyka (srov. analogické podoby *zpřelámat, zpřerážet, zpřevracet*) a je kodifikováno, např. *zpřehýbat dráty, zpřehýbat papír*.

4. **Kritérium funkčnosti.** Toto kritérium nás vede k posuzování jazykových prostředků z hlediska jejich komunikační funkce, z hlediska výrazové potřeby příslušné komunikační oblasti. Co se jeví jako zbytečné v jedné komunikační oblasti, může být v jiné komunikační sféře velmi potřebné. Např. s rozvojem specializace v pracovním procesu narůstá počet konatelských jmen, srov. *opravář, revolverář, nástrojař, karosář, betonář*... Jinak musíme posuzovat záporná slova v oblasti uměleckého vyjadřování, kde slouží ozvláštňení (aktualizaci) textu (srov. *Znám dost a dost nelidí, ale ani jedno nezvíře* J. Neruda; ... *Max se té neženy bál, její posedlost ho děsila* N. Frýd), a jinak musíme hodnotit záporná slova v oblasti odborného stylu, kde jsou prostředkem racionalizace (např. *necukry* proti *cukry, nevodiče* proti *vodiče, nerudné doly* proti *rudné doly*). V souladu se systémovými principy slovo tvorby a kritériem funkčnosti byl nedávno vytvořen neologismus *demokratura* ‚kreatura demokracie, hybrid mezi demokracií a diktaturou‘, který může vhodně obohatit publicistický styl (viz Drago Jančar LN, 20. 10. 2003, s. 5).

5. **Kritérium úspornosti ve vyjadřování.** Požadavek výrazové stručnosti vede ke vzniku četných univerbismů typu *tabletovačka (tabletovací stroj)*, *nýtovačka (nýtovací stroj)*, *číslovačka (číslovací razítko)* apod. O umístění jednotlivých pojmenování uvedeného typu ve slovní zásobě spisovného jazyka rozhodují zejména jejich uživatelé (odborníci), a to tím, že těchto prostředků začínají běžně užívat ve spisovných textech. Základní podmínka zespisovnění však musí být zachována, tzn. že jednoslovný výraz přejímaný do spisovné normy odpovídá slovtvorným zákonitostem spisovného jazyka a svými významovými i stylistickými vlastnostmi dobře zapadá do terminologického systému příslušného oboru.

V dnešní češtině jsou velmi četná slovesa typu *zprístupnit* ‚učinit přístupným‘, *zprůjezdnit* ‚učinit průjezdným‘, která byla dříve jazykovou kritikou často odmítána (A. Jedlička 1983). Dnes se těchto pojmenování využívá hojně v odborném stylu, a to nejen technickém (srov. *zdvojsměrnit komunikaci*, *zprovoznit dálnici...*), ale rovněž ve společenskovědním stylu (srov. *zkonvenčnění literární tvorby*, *zeschematizování literárního díla...*).

6. **Kritérium jazykové čistoty**, které bylo dříve často uplatňováno, není již základem jazykové správnosti. Princip jazykové čistoty byl zaměněn principem funkčním. Cizí podněty mohou totiž být ve vyspělé společnosti prospěšné pro vyrovnávání výrazových schopností jazyka. Patří již k pověrám o češtině, že cizí slova jazyku škodí, že jazyk kazí, že se bez nich vždy obejdeme. Naopak. Znalost cizích slov nesporně dnes patří k základnímu a nepostradatelnému komunikativnímu vybavení vzdělaného člověka, usnadňuje mu orientaci i aktivní účast zejména v odborné a technické komunikaci. Z hlediska současné jazykové politiky (i výchovy) a pro bezkonfliktní komunikační praxi bude však užitečné připomenout již dříve vyslovené dva požadavky: 1. Je třeba především ve veřejných textech užívat cizích slov přiměřeně, s ohledem na okruh adresátů a obsah sdělení; 2. Je nutné systematicky se zaměřit na tuto část slovní zásoby a učit se cizím slovům rozumět, učit se je správně vyslovovat a psát, a naučit se, jak se zapojují do větného kontextu silně flexivní češtiny (zda a jak se gramatikalizují).

Překladaelé a tlumočníci (a nejen oni) by měli rovněž vědět, že v nemalé části našeho jazykového společenství stále ještě přetrvává nechuť k synchronně cizím slovům – tzv. **xenofobie** (srov. A. Tejnor a kol. 1972). Tyto xenofobní postoje uživatelů jazyka nemají dnes nacionální motivaci (nejsou nějakým národním obranným reflexem), ale vyplývají především z praktických potíží, které jim cizí slova v komunikaci působí. Na druhé straně se dnes stále častěji setkáváme s nadužíváním, tzn. nefunkčním užíváním cizích slov, s šířením tzv. módních slov (hlavně anglicismů); jde o tzv. **jazykový snobismus**.

Někteří badatelé (např. K. Pala 1999, s. 86–87) mluví – zejména v souvislosti s komunikací na Internetu a v elektronických médiích – o **bastardizaci jazyka**. Je to neústrojné přenášení původem anglických výrazů či zkratk do češtiny. V bastardizovaných textech „dochází jak k porušování gramatických konvencí angličtiny, tak i češtiny, jsou tedy fakticky chybné oboustranně“.

7. **Kritérium historické kontinuity** rovněž nemůže být rozhodující při posuzování jazykových prostředků z hlediska správnosti, protože jazyk se neustále přizpůsobuje novým vyjadřovacím potřebám. Obyčejně každý nový prvek (neologismus či okazionalismus) ve spisovném jazyku strhne na sebe pozornost a u mnoha uživatelů jazyka vyvolá i nelibost (viz např. záporné reakce na nejnovější slovník neologismů). Ale s tímto konzervativním

postojem musíme počítat. Lidé často nechtějí měnit své vyjadřovací návyky a přizpůsobovat svůj vlastní jazyk novým komunikačním situacím a potřebám.

8. **Kritérium estetičnosti**, které uživatelé jazyka někdy při hodnocení výrazových prostředků přehnaně zdůrazňují, je značně subjektivní. Odmítání některých jazykových prostředků jako „nehezky“, „neestetických“ může vést i k ochuzování jazyka. Na druhé straně je však třeba brát v úvahu estetické hledisko např. při hodnocení některých zkratk nebo při volbě křestních jmen (srov. nevhodné spojení typicky českých příjmení s nezvyklými křestními jmény: *Herold Pumpa, Mirabela Slepíčková, Venuše Křápková*).

9. **Kritérium logičnosti** nelze při posuzování jazykových prostředků z hlediska správnosti přeceňovat, i když přirozený lidský jazyk je logický kód. Proto je nesprávné hledat logiku v jazyku i textu všude a za každou cenu (srov. příklady E. Lotko 2004).

Spolehlivá znalost normy spisovného jazyka a dobrá orientace v problematice jazykové správnosti je nejen podmínkou kultivovaného vyjadřování, ale i obranou proti nežádoucímu vzájemnému prolínání jazykových prostředků z jednoho jazyka do druhého, kterému jsou vystaveny překládané texty. Nebezpečí interference vzrůstá, když se překládá z jazyků svou strukturou blízkých, ale o tom jsem pojednal na jiných místech (E. Lotko 1997).

Závěrem našich úvah o jazykové kultuře, hlavně o kultuře vyjadřování, bych rád připomněl slova K. Čapka (1948, s. 258–259), která lépe, než bych to učinil sám, podtrhují obecnou potřebu zkultivovat naše verbální chování, a to i specifické jazykové chování překladatele a tlumočnicka: „Řeč je sama duše a kultura národa (...). Tam, kde skřípá a vrže řeč, skřípá a haraší něco v hlubokém bytí lidu. Každá nechutnost a jalovost řeči je symptomem něčeho zkaženého v kolektivním životě.“

## Literatura

*Akademický slovník cizích slov*. Praha 1995.

Buchtelová, R.: *Příspěvek k aplikaci některých sociolingvistických metod na výzkum výslovnosti slov přejatých*. Slovo a slovesnost 32, 1972, s. 45–54.

Čapek, K.: *Chvála řeči české*. In: Marssyas čili Na okraj literatury. Brno 1948, s. 255–261.

Čapek, K.: *Kultura a národ*. In: Na břehu dnů. Praha 1966, s. 207–210.

Čermák, F.: *Překladová lexikografie*. In: Manuál lexikografie. Praha 1995, s. 230–248.

Daneš, F. a kol.: *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha 1997.

*Encyklopedický slovník češtiny*. Praha 2002, ESČ.

Jedlička, A.: *Zamyšlení nad pojetím jazykové kultury ve vztahu k překladu*. Literární měsíčník 12, 1983, č. 7, s. 72–78.

Jelínek, M.: *Jazyková správnost a stylová adekvátnost v překladech odborných textů*. In: Kurs odborného ruského technického překladu pro pracovníky VTEI. Pardubice 1979, s. 15–53.

Kufnerová, Z. a kol.: *Překládání a čeština*. Praha 1994.

Lotko, E.: *Čeština a polština v překladatelské a tlumočnické praxi*. Ostrava 1986.

Lotko, E.: *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny*. Olomouc 1997.

Lotko, E.: *Překlad z geneticky blízkého jazyka a jazykové kompetence překladatele*. In: Konsekwencje sąsiedztwa polsko-czeskiego w rozwoju języka i literatury. Wrocław 1997, s. 71–77.

Lotko, E.: *Co a jak ovlivňuje inovační procesy ve slovní zásobě (na materiálu češtiny, slovenštiny a polštiny)*. In: Procesy innowacyjne w językach słowiańskich. Prace Slawistyczne 114. Warszawa 2003, s. 101–115.

- Lotko, E.: *Kapitoly ze současné rétoriky*. 2. rozšířené vyd. Olomouc 2004.
- Lotko, E.: *Současné postoje uživatelů k jazyku (sociolingvistický pohled na vybrané problémy)*. In: *Studia Bohemica IX, AUPO, Philologica 84*, Olomouc 2004, s. 73–80.
- Lukavský, R.: *Kultura mluveného slova*. Praha 2000.
- Mathesius, V.: *O požadavku stability ve spisovném jazyce*. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*, Praha 1932, s. 14–31.
- Mathesius, V.: *Jazyk, kultura a slovesnost*. Praha 1982.
- Pala, K.: *Zásady pozitivní komunikace*. In: *Argumentace a umění komunikovat*. Brno 1999, s. 75–99.
- Tejnor, A. a kol.: *Přejatá slova a veřejné mínění*. *Naše řeč* 55, 1972, s. 185–202.
- Trávníček, F.: *O jazykové správnosti*. In: *Čtení o jazyce a poezii*. Praha 1942, s. 105–128.
- Uličný, O.: *Kam kráčíš, češtino? Naše mateřština ve své spisovné podobě patří k ohroženým jazykům*. *Lidové noviny*, 17. 4. 2004, s. 7.

## VON DER AUSDRUCKSKULTUR VOM STANDPUNKT DER ÜBERSETZER- UND DOLMETSCHERPRAXIS AUS

### Resumé

Dieser Beitrag behandelt aktuelle Fragen der Ausdruckskultur vom Standpunkt der Übersetzer- und Dolmetscherpraxis aus. Es wird auf Dichotomie der Sprachkultur aufmerksam gemacht, und zwar auf die Ausdruckskultur, weiter auf die gegenwärtige Auffassung und Stellung der Schriftsprache (ihre Norm und Kodifikation), und auch auf die Nützlichkeit des Herantretens an die Funktionsbewertung des sprachlichen Textes (vom onomatopöischen, syntaktischen und modulatorischen Standpunkt aus). Besondere Aufmerksamkeit wird der sprachlichen Richtigkeit und ihren Kriterien gewidmet; es handelt sich um das Kriterium der relativen Kommunikationsvollständigkeit, das Kriterium des Gegenwartszustandes, der Systemisierung, der Zweckmäßigkeit, der Ausdrucksparsamkeit, der Reinigkeit, der historischen Kontinuität, des Ästhetizismus und der Logik.

*Edvard Lotko  
Katedra bohemistiky  
Filozofická fakulta UP  
Křížkovského 10  
771 80 Olomouc  
Česká republika  
lotkoe@ffnw.upol.cz*



**SEKCE  
TRANSLATOLOGICKÁ**



## PŘEKLADOVÉ ZTRÁTY VE VĚCNÝCH ŽÁNRECH

*Dagmar Knittlová*

Pokusme se odpovědět na otázku, kterou si často kladou překladatelé i kritikové překladu: Lze překládat z jednoho jazyka do druhého, aniž dojde ke ztrátě toho podstatného?

Mnoho záleží na tom, o jaký typ textu jde, jakou funkci zastává a komu je určen. V uměleckých žánrech hraje velkou roli kulturní zázemí, historické a lokální zasazení, reálie, literární narážky, vztah autora k tématu, styl a záměr autora, typ adresátů a pak rovněž překladatelova fantazie, invence, tvůrčí schopnost, zvládnutí jazyka výchozího, ale zejména cílového v celé jejich bohatosti.

U žánrů věcných, tedy nikoliv uměleckých, které se zdají být po těchto stránkách méně problematické, se však některé z těchto faktorů uplatňují také, i když např. estetická složka se tady tolik neprojevuje. Důležitý je však také např. typ adresátů, ale především věcná znalost oboru, a také je nutno dbát na konvenci, tradici vyjadřování v jiné kultuře, jinak by mohlo docházet k nepřijemnému nedorozumění, např. kdyby se při diplomatickém jednání nerespektovala značně odlišná honorifikace v asijských jazycích. Jiné oslovení, titulování, zdravení se chápe jako znak. Kromě toho ani věcné styly nejsou nijak jednoduché. Jak se s postupem času vyvíjí myšlení a specializuje se zaměření vědecké a technické činnosti, specifikuje se také „jazyk“ oborů, a tím se vlastně ztěžuje práce překladatelů a tlumočnicků, jestliže nepracují jen v jedné určité oblasti.

Pokud jde o kulturu (v širokém slova smyslu), překlad se dnes obecně vesměs chápe jako mezikulturní záležitost (M. Snell-Hornby). Kulturní přenos či překonávání kulturních bariér, na které se klade tak velký důraz, se dotýká zřetelně např. textů politologických a sociologických a samozřejmě textů medií. Tam jsou často nezbytné tzv. *kulturní výpůjčky*, tj. v zájmu přesnosti a jasnosti překladatel někdy použije převzatý název např. instituce, po případě s vnitřní vysvětlivkou, pokud by byly pochybnosti o správné interpretaci. Mary Snell-Hornbyová (1988) prosazuje termín *integrováný překlad*, překlad, jehož výchozím bodem je text v určité situaci jako integrální součást kulturního pozadí. (Analýza pak jde od makrostruktury textu k mikrostruktuře slova, které je chápáno na základě toho, jak funguje v textu.)

Svou roli hraje také tzv. *intertextovost*, vliv obdobných textů na vytvoření jakési konvence, případně až normy, často různé v různých společnostech. (Viz rozdíl v obchodní korespondenci náležitě zdvořilé, je-li směřovaná do Španělska, a stručně věcné, je-li určena do Spojených států.) Na intertextové úrovni se dále projeví, zda překladatel rozpoznal parodii, imitaci či narážku na jiné texty. Proto je důležité, aby zevrubně znal veškeré široké zázemí, do něhož je výchozí text zasazen, a aby dovedl tyto své znalosti v překladu adekvátně využít.

Překladatelé jsou při své činnosti nutně také pod vlivem svého sociálního prostředí, které je jiné než sociální zázemí autora a často i adresáta. Důležité je, kdo překládá co, pro koho, kdy, kde, proč a za jakých okolností. *Jak a proč* je často neméně důležité než *co*.

Při překladu nutně dochází k jistým ztrátám, požadavek dosažení ekvivalence v pravém slova smyslu by byl příliš absolutní. Cílový text bude vždy postrádat některé i kulturně relevantní rysy, které jsou obsažené ve výchozím textu. Překladatel se musí jen snažit tyto ztráty minimalizovat podle priorit textu. Na tom, jaký je to typ textu a komu je určen, závisí také míra odkazů na literaturu, kulturní historii apod. Vzhledem k tomu, co bylo řečeno, je pochopitelné odmítání pojmu a termínu *ekvivalence*, která je ztěžší dosažitelná, a pokud je, tak jen v oblasti překladových jednotek, ale nikoliv celých textů. Proto je skromnější a patřičnější hovořit o *adekvátnosti* překladu, což předpokládá ekvivalenci maximálně dosažitelnou či dosaženou.

Zmínili jsme se už o tom, že ani věcné žánry nepředstavují nějaký homogenní, jednolitý typ, v jejich rámci existuje celá řada různých typů textu, mezi nimiž bychom našli plynulý přechod a prolínání charakteristických rysů, takže nějaké jasné vymezení je v podstatě nemožné.

Preskripce je vůbec v translatoologii iluzorní. Je možno stanovit určité mantinely, mezi nimiž se překladatel musí pohybovat, je užitečné upozornit na určité možné postupy, které mu často ulehčí řešení zdánlivě neřešitelných problémů, ale jinak je třeba převážně rozhodovat případ od případu. Nakonec už Jiří Levý definuje překlad jako neustálé rozhodování. Subjektivní přístup a individuální řešení se u jednotlivých překladatelů projevuje zejména v krásné literatuře, ale ani překlady věcných žánrů nebudou u různých překladatelů totožné, což neznamená, že jsou některé z nich nesprávné. Různost překladů je důsledkem toho, že se u překladatele spojuje využití překladatelských principů a jeho stylistická kompetence a invence s rozsahem jeho znalostí zkušenostního kontextu.

E. A. Nida se ve své nedávné publikaci *Contexts in Translating* (2001) staví dosti kriticky k abstraktním teoretickým úvahám o překladu na vědecké bázi a doporučuje na základě svých dlouholetých zkušeností s teorií i praxí překladu několik rad jak začínajícím překladatelům, tak učitelům překládání.

Pro studenty začátečníky:

- ovládat dobře jak výchozí, tak zejména cílový jazyk a hodně a pozorně číst v obou,
- pochopit význam jak jednotlivých výrazů, tak celého výchozího textu, který má být překládán,
- uvědomit si stylistické vybavení onoho textu,
- teprve pak začít překládat, nejdříve zkusmo,
- pak si text přečíst sám pro sebe nebo někomu jinému, ale přednostně nahlas, protože sluch má mnohem delší tradici v lidském vnímání, a pak se teprve pokoušet o definitivní, pokud možno adekvátní verzi překladu,
- překládat z oboru, v kterém se překladatel věcně nejlépe orientuje,
- uvědomit si, že překládání je v podstatě rutina, kompetence roste s praxí, užitečné jsou konzultace se zkušenými praktiky nebo s lidmi citlivými na verbální komunikaci.

Pro učitele:

- mít dostatek vlastní překladatelské zkušenosti,
- projít se studenty daný text a ukázat jim, jak vystopovat problém a jak ho řešit,
- texty by měly být dost dlouhé, aby se mohli studenti orientovat v kontextu, a zasazené pokud možno do současnosti,
- učit na základě dobrých profesionálních překladatelských řešení,
- oceňovat dobré překlady studentů a upozorňovat na ně více než na špatné překlady,
- nechat studenty, ať si své překlady vzájemně hodnotí,
- nechat je občas pracovat v menších týmech, ať je překlad výsledkem dobrých nápadů více studentů,
- jedině získání rutiny neustálou praxí je může naučit překládat.

Nida se rovněž zmiňuje o tom, jak špatně se překládají špatně napsané texty, které se však dnes v Unii objevují bohužel velmi často. Studenti by se mohli učit i tak, že by se pokoušeli přebudovat výchozí text do žádoucí podoby v rámci výchozího jazyka, aby si uvědomovali, jak důležitá je výstavba textu. (To si ovšem nemohou dovolit u krásné literatury, kde autora opravovat nemohou.)

Absolventi kurzů překládání na univerzitách a institutech s intenzivní výukou mohou úspěšně překládat rutinní dokumenty, jako dopisy, novinové články, obchodní agendu, politické projevy apod. Pro texty s figurativním jazykem, právníckou terminologií či vědeckým zaměřením je však důležité, aby překladatelé byli skutečně kompetentní v porozumění výchozím textům a reprodukování obsahu i stylu do jiného jazyka. Velmi záleží také na vrozeném nadání, na schopnosti stylizovat, na invenci a kreativnosti.

Pokud bychom přece jen chtěli nahlédnout do předestřené metody přístupu k překladu poněkud hlouběji, uvedeme si rozhodující aspekty textu a jejich hierarchii a postup při jejich užití.

Dnes se, jak už bylo řečeno, prvořadá pozornost věnuje 1. *pragmatickému aspektu*, který zahrnuje zařazení textu na základě jeho funkčně stylistické příslušnosti – dále přihlídnutí k době, místu a kulturně sociálnímu zázemí uživatelů výchozího a cílového jazyka – rozpoznání stylistické příznakovosti zvolené pro jazykové vrstvy, obraty či výrazy a zvážení nutnosti kompenzace při následném výběru jazykových vrstev a jazykových prostředků (zejména syntaktických a lexikálních), dále jde o zvážení míry přesnosti vyjádření nutné pro adresáta s jiným zkušenostním zázemím a s tím souvisící míry explicitnosti a implicitnosti, přidání či vynechání informace a v neposlední řadě nutnost řešení tzv. nulových překladových protějšků či bílých míst v cílovém jazyce, a to zase s přihlídnutím k jinému zkušenostnímu zázemí adresátů výchozího a cílového jazyka.

2. S *pragmatickým aspektem*, který je všem nadřazen, se nutně prolíná *aspekt sémantický*. Zahrnuje pochopení obsahu textu včetně záměru autora, který by měl být samozřejmě rozpoznán, i když to není vždy lehké. Obdobně nezřetelnou hranici lze vést na druhé straně mezi aspektem sémantickým a jemu podřazeným aspektem gramaticko-lexikálním, který se zaměřuje na využívání konkrétních jazykových prostředků k vyjádření příslušného obsahu.

3. *Gramaticko-lexikální aspekt* musí zvážit např. odlišnou funkci obdobných jazykových jevů ve VJ a v CJ, jako větných kondenzorů, referenčních výrazů (zejména přivlastňovacích a ukazovacích, resp. odkazovacích zájmen), prostředků pro vyjádření funkční větné per-

spektivy a zdůrazňovacích konstrukcí, rozdílů v gramatických kategoriích a jejich využití (čas, vid, rod, určenost), v prostředcích vyjadřujících emocionalitu a expresivitu, větných konektorů pod.

Zajímavou studii v tomto smyslu navrhli skotští autoři Hervey a Higgins ve své monografii *Thinking Translation*, určené anglickým studentům francouzštiny, kde se pokusili o sestavení schematu textových filtrů, jak svá kritéria nazývají. Tyto filtry podrobně rozpracované mají sloužit jednak překladateli při tzv. *strategickém rozhodování*, které by mělo předcházet před *rozhodováním detailním* a vlastním překládáním, jednak v závěru při kontrole, zda jeho rozhodování bylo správné. Totéž schema doporučují také pro kritiku překladu. Jde o filtr kulturní, formální, sémantický, volbu jazykových variet a volbu žánrů.

Podle kulturního filtru je třeba se rozhodnout pro volbu mezi použitím exotismů, kulturních výpůjček, kalků, gramatických transpozic, komunikativního překladu a kulturních transplantací. (Pro vysvětlení: jde o prostředky sloužící k vyřešení nulových překladových protějšků v cílovém jazyce. Buď převezmeme výraz z výchozího jazyka v jeho původní podobě – exotismus, nebo převezmeme výraz v adaptované podobě, nebo ho doslovně přeložíme – kalk, použijeme slovnědruhovú nebo morfologické změny, sáhne k funkční analogii, tj. použijeme výrazu, který pojmenovává obdobnou realitu v zemi cílového jazyka, anebo konečně nahradíme kulturně specifické detaily oblasti výchozího jazyka kulturně specifickými detaily oblasti jazyka cílového.)

Druhý filtr bere v úvahu rovinu diskursu, větnou, gramaticko-lexikální, prozodickou a zvukovou i grafickou.

Třetí, sémantický filtr volí mezi významem doslovným, konotačním, postojovým, asociativním, kolokačním, aluzivním, pocitovým a slovní hříčkou.

Čtvrtý se rozhoduje pro jazykovou vrstvu, sociolekt, sociální rejstřík a postojový rejstřík.

A konečně pátý si všímá rozdílů mezi mluvenými žánry a žánry psanými a uvnitř psaných žánrů, o jaký jde typ žánru.

Pokud je možno na všechna tato kritéria (která jsou ještě dále detailněji propracována) uspokojivě odpovědět co do příslušné volby užitých jazykových prostředků, lze s úspěchem předpokládat, že překlad splňuje požadavek překladové adekvátnosti.

Jestliže jde o typ textu a komunikativní situace, v nichž se ho používá, doporučují někteří autoři speciální překladatelské postupy. Víme ovšem, že často dochází k míšení žánrů, např. vědecké i komerční texty obsahují řadu metafor, reklama může být apelativní, ale i informativní a estetická. S typem textu úzce souvisí účel textu, který určuje metodu a strategii překládání. Hovoří se o tzv. teorii skopos. Týž výchozí text může být překládán různě podle účelu cílového textu, např. poslední vůle v překladu úředním musí být přeložena s patřičnou jednoznačností, případně opatřena vysvětlující poznámkou, kdežto např. v románu částečná mnohoznačnost tolik nevádí.

Texty právnických dokumentů jsou vesměs určeny adresátovi, který je s repertoárem příslušných vyjadřovacích protějšků obeznámen stejně jako sám autor textu. Vcelku jsou slova i konstrukce pečlivě voleny tak, aby se vyloučila dvojnásobnost a aby informace byla co nejpřesnější.

Styl úřední, administrativní, styl nejběžnějších dokumentů, vyhlášek a dotazníků je po stránce estetické nejméně problémový, ale není zdaleka bez problémů pragmatických. Je to styl veřejného styku, který zahrnuje celou řadu žánrů a útvarů, kterými se jednotlivě

zabývat nebudeme, jsou popsány dosti detailně v literatuře, ale souhrnně si uvedeme, že pro překládání textů úředních dokumentů je nezbytné seznámit se s příslušnou terminologií, ustálenými obraty a formulacemi obvyklými v daném stylu v cílovém jazyce. Jelikož základní funkcí úředního stylu je přenést informaci – věcnou, obsahovou, co nejpřesněji a nejjednoznačněji, zastávají často i formulace roli termínu. Toho by si měl být vědom i překladatel a nepokoušet se o slohovou a lexikální pestrost či jakoukoliv originalitu nebo zmodernizování či zpřístupnění stylu, ale naopak držet se vyjadřovacích prostředků v dokumentech daného typu v příslušném jazyce běžně používaných, i když se formálně od textu ve výchozím jazyce poměrně značně odchýlí.

Je třeba mít na paměti, že administrativní styl je vcelku tradiční, značně stereotypní syntakticky i lexikálně, jednoznačný, bez emocionality a s důrazem na vnější, vizuální stránku.

Základním stylem věcné literatury je styl vědy a techniky. Podle lipských lingvistů odborné jazyky teoretických a aplikovaných věd a jazyky technických a výrobních oborů představují velmi diferencované mnohotvaré útvary. Technický jazyk se v posledních desetiletích v důsledku specializace rozštěpil ještě více než třeba právnický, lékařský apod. Každý obor má dnes vlastní odborné názvosloví, ale rozdílů jsou i ve skladbě.

Důsledným užíváním vědecké terminologie a propracovanou větnou skladbou se dosahuje stále přesnějšího vyjadřování. A sdělovat myšlenky různých oborů přesně, výstižně a úplně je hlavní funkcí vědeckého stylu. Vědecký styl se realizuje nejčastěji formou písemnou (přednášky jsou sekundární formou realizace vědeckého stylu) podobně jako styl administrativní je však prvořadě monologický (administrativní je dialogický).

Z tohoto rysu vyplývá řada důsledků. Protože neexistuje zpětná vazba od adresáta, protože nepomáhá kontext situační, protože se autor nemůže spoléhat na podpůrnou roli intonace, gesta či mimiky, musí být projev obsahově i formálně úplný. Protože obsah bývá pojmově náročný, musí být text jazykově a stylisticky zřetelný, aby komunikační proces byl hladký, bez složitých uzlů, srozumitelný jednoznačně. Tomu napomáhá uspořádání výrazů, členění textu a návaznost vět. Používá se konektorů, odkazovacích a ukazovacích výrazů a hlavně podřadných spojek, protože tím se dosáhne hierarchizace v textu. Ve vědeckém stylu je nutné, aby byly vyjádřeny vztahy mezi větami.

Jinak je syntax poměrně chudá. Odpadá jiný než objektivní pořádek slov, odpadá střídání slovesných aktualizačních kategorií, střídání osobních zájmen, nepoužívá se neobvyklých nebo expresivních konstrukcí. Věty jsou podobně jako v administrativním stylu poměrně uzavřené celky s logickou pevnou kostrou, s koncentrovanou skladbou, která je do značné míry stereotypní. Přísná objektivita, která je nedílnou součástí vědeckého stylu, vyžaduje neosobní konstrukce a pasivum.

Požadavku rychlého, hutného a přesného přenášení myšlenek vyhovuje rovněž výběr lexikálních prvků. Vědecký styl je pojmový, typickým slovním druhem jsou substantiva, popřípadě adjektiva, a převahu mají odborné výrazy, které se pečlivě volí, aby byly jednoznačné. Výrazů subjektivních a expresivních se nepoužívá. Čím je styl vědeckější, tím užší jsou termíny (velmi zřetelné je to v matematice a v logice.) V jednotlivých vědních oborech a jejich projevech vystačíme s poměrně skrovným výsekem lexikálního repertoáru, takže index opakování je dost vysoký, podle průzkumu při porovnání s ostatními funkčními styly vůbec největší. Slovník je tedy stereotypní podobně jako syntax, ale ani v jednom ani v druhém případě to není rys negativní, naopak stereotyp vyhovuje funkci tohoto stylu

a je výhodný i pro strojové zpracování a pro snadnější, přesné a jednoznačné porozumění cizojazyčnému vědeckému textu.

Základními rysy vědeckého stylu, které je nutno ve větší nebo menší míře respektovat ve všech útvarech a ve všech jazycích, je logická stavba, návaznost, objektivita, neosobnost, neemocionálnost, hutnost, přesnost, jednoznačnost. Nesmíme přitom ovšem zapomínat, že k vyjádření uvedených rysů nepoužívají všechny jazyky vždy stejných jazykových prostředků.

Bylo by jistě možno dále ještě pojednat o stylu zpravodajsko-informačním v rámci stylu publicistického a vůbec o stylu médií, to by však vyžadovalo další výklad. Zde jsme chtěli jen nastínit, jak vzhledem k mnohotvárnosti textů k překladu je na úvodní otázku, tj. zda lze překládat z jednoho jazyka do druhého, aniž dojde ke ztrátě toho podstatného, nutno odpovědět, že ke ztrátám větším či menším nezbytně dochází, pokusili jsme se uvést, na kterých faktorech to záleží, a že úkolem překladatele je tyto ztráty minimalizovat podle priorit textu.

## Bibliografie

Hervey, S. – Higgins, I.: *Thinking Translation*, London and New York 1990.

Knittlová, D.: *K teorii i praxi překladu*, UP Olomouc 2000.

Kraus, K.: *Babylonské poměry*. In: *Kafka*, 2003, 12, s. 7.

Nida, E. A.: *Contexts in Translating*. Amsterdam–Philadelphia 2001.

Snell-Hornby, M.: *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam–Philadelphia 1988.

## TRANSLATION LOSS IN NON-FICTION

### Summary

When tackling the problem of adequacy in translating non-fiction certain important factors should be considered. These include the text-type, its function, the type of addressee/s, specialized knowledge of the subject concerned, not forgetting the convention and tradition used in the source culture. There is a close relation between the factors above and the scope of information, the degree of accuracy, the proportion between explicitness and implicitness, as well as between the stylistic profile and the overall structure of the text. The translator should minimize translation loss considering the relevance of the respective text aspects. – Nida's recommendations for the students and teachers of translating. Relevant text aspects, their hierarchy and use. Hervey and Higgins' textual filters.

*Dagmar Knittlová  
Filozofická fakulta UP  
Křížkovského 10  
771 80 Olomouc  
Česká republika*



## LA TRADUCTION PROFESSIONNELLE EN TANT QU'OBJECTIF PÉDAGOGIQUE

*Miroslava Sládková*

L'élargissement de l'Union européenne est une chance historique d'unifier l'Europe dans la paix après des générations de division et de conflit. L'arrivée de nouveaux membres enrichira la diversité culturelle de l'Union européenne, favorisera l'échange des idées et amènera à une meilleure compréhension des autres peuples. Il est évident que l'Europe progresse grâce à des entretiens, négociations et débats entre mandataires politiques ou sociaux, fonctionnaires, chercheurs, etc. Lorsque les interlocuteurs ne parlent pas la même langue, les institutions de l'Union européenne ont recours à l'interprétation et à la traduction. Et nous voilà au fond de notre sujet : La formation universitaire en traduction et interprétation comprend une méthode d'enseignement qui permet aux étudiants d'acquérir les différentes compétences indispensables pour exercer bien le métier de traducteur et d'interprète.

En parlant de la traduction, il faut faire distinction entre la traduction dans l'enseignement des langues qui représente un des moyens pédagogiques de l'apprentissage de la langue étrangère et la traduction professionnelle – l'objectif de la formation du traducteur, c'est-à-dire l'acquisition d'un savoir-faire spécifique. Pour ce qui est de ce savoir-faire, les traductologues parlent de la reconstitution du *vouloir dire* de l'auteur.<sup>1</sup> « [...] il s'agit de la partie du processus de traduction qui, chronologiquement, se situe entre l'acte de compréhension au sens général du terme et l'acte d'expression. » (Déjean Le Féal K. 1992–1993 : 65) Tandis que pour la traduction pédagogique il suffit d'avoir des connaissances linguistiques et celles concernant la culture et la civilisation, le traducteur professionnel doit savoir faire passer dans la langue d'arrivée non seulement ce qui est dit, mais aussi ce qui n'est que suggéré. Cela veut dire le traducteur doit être capable d'explicitier des éléments d'information restés implicites dans le texte original.

Il s'ensuit que l'étude du processus de compréhension occupe une place importante dans la traductologie. Il existe des approches empiriques qui observent ce que l'être humain fait lorsqu'il traduit un texte ou simulent les opérations qu'effectue le traducteur lorsqu'il analyse le sens d'un texte à traduire. Dans notre communication, nous ne nous occuperons pas de la compréhension en soi, mais des indices de la compréhension ou de la non-compréhension se manifestant dans le produit final – la traduction ou l'interprétation.

---

<sup>1</sup> Terminologie de la théorie interprétative de l'ESIT de Paris, dont les fondatrices sont D. Seleskovitch et M. Lederer.

Avec la linguistique du texte, l'objet d'analyse est non seulement la phrase ou l'énoncé, mais le message qu'exprime le texte. « Les mots, pris isolément, n'ont que des virtualités de signification ; et les phrases, que des virtualités de sens. » (Dancette J. 1995 : 55–56) La saisie du sens qui découle du message est une condition primordiale pour qu'une bonne traduction soit assurée. « [...] contrairement à la pensée, le vouloir dire est objectivement saisissable à travers les significations linguistiques qui deviennent univoques lorsque s'y associent des compléments cognitifs. Le fruit de cette association, le sens, est le pendant du vouloir dire ; celui-ci est préverbal, celui-là déverbalisé. » (Seleskovitch D. – Lederer M. 1989 : 261)

Nous avons dit que plutôt que d'étudier la compréhension en soi, nous nous intéressons aux objets linguistiques qui l'expriment : nous analysons ce qui est dit ou écrit dans la traduction.

Les difficultés de compréhension peuvent être classées selon plusieurs niveaux : lexical, morpho-syntaxique, textuel ou pragmatique.

Ces niveaux sont assez souvent liés l'un à l'autre, s'influencent mutuellement et s'interpénètrent à tous les niveaux. « [...] une incertitude au niveau lexical, telle qu'une hésitation sur le sens d'un mot, pourra être compensée par la faculté d'appliquer des raisonnements sur la base de connaissances extra-linguistiques (déductions) ou de connaissances textuelles (inférences). » (Dancette J. 1995 : 107)

La compréhension n'est jamais définitive, c'est un processus dynamique qui se construit au fur et à mesure que se déroule le discours. Le traducteur doit distinguer le sens linguistique du sens du locuteur et prendre en considération tout le contexte, de même que le côté implicite et les aspects pragmatiques. Les langues sont considérées comme l'expression de visions du monde propres aux pays qui les parlent y compris les emplois sociaux du langage.

Avant de commencer à traduire des textes ou interpréter des discours, les étudiants en traductologie doivent se familiariser bien avec le texte à traduire. Au cours des séminaires d'analyse du texte, on travaille par exemple avec la grille de lecture du texte à traduire faite d'après Grellet (Grellet F. 1991) :

### *Lecture du texte à traduire*

#### *1. Cadre énonciatif*

- Source
- Destinataire
- Intention de l'auteur

#### *2. Le texte*

- Nature
- Idées-clés du texte
- Cohérence interne :
- Type d'organisation interne
- Niveau de langue
- Ton
- Style

- Fonctions de la communication
- Références extra-linguistiques nécessaires à la compréhension du texte

### 3. *Problèmes de traduction (d'interprétation)*

Après avoir caractérisé le texte, on recourt à son analyse plus détaillée (d'après Niquet G. 1983):

#### *Idées du texte – exercices*

- *Retrouver une idée développée par un paragraphe :*
  - La première phrase du paragraphe a été effacée. Essayez d'imaginer ce qu'elle pourrait être : elle présente l'idée que développe le paragraphe.
  - Relevez les termes de liaison qui unissent entre eux les différents arguments et permettent de passer de l'un à l'autre.
  - Relevez le terme de liaison qui introduit la phrase qui conclut.
- *Poursuivre le développement d'une idée :*
  - Le paragraphe ci-dessous développe par l'argumentation l'idée qu'il énonce. Essayez de le terminer en utilisant les thèmes suivants : ...
- *Comparer des paragraphes développant la même idée :*
  - Comparez les paragraphes ci-dessous, et dites dans lequel les arguments utilisés apparaissent le plus nettement. Indiquez-en la raison.
- *Bâtir un paragraphe pour répondre à une question posée :*
  - Voici dans le désordre les différentes parties de ce paragraphe ; indiquez dans quel ordre elles se succèdent :
  - Lorsqu'il explicite la réponse qu'il apporte à la question qu'il pose, dites si l'auteur présente : les *causes* de cette réponse, ses *conséquences* ou son *but*.
  - Le paragraphe suivant commence par une question relative à ... Essayez de l'imaginer :
  - Essayez de construire un paragraphe qui réponde à la question suivante : ...
- *Connaître la géographie du paragraphe :*
  - L'auteur du texte ci-dessous a voulu démontrer en un paragraphe l'idée qu'il développe : y est-il parvenu ? Justifiez votre réponse.
  - Relevez le terme qui introduit la conclusion du texte.

Nous avons parlé de la saisie du sens qui est une des conditions très importantes assurant une bonne qualité de la traduction. La saisie du sens est liée à la déverbalisation. Il en découle le danger de soi-disant mots-clé qui, au moment de la traduction ou de l'interprétation pourraient empêcher le transfert du vouloir dire de l'auteur. J.-F. Rozan illustre ce phénomène intéressant à partir de l'interprétation consécutive du français vers l'anglais. Il s'agit de l'ex-

pression contenant le mot *chances*. Dans la séquence « ... il y avait de fortes chances que ... la productivité augmente », il recommande de noter la première partie par *likely* = il était très probable, parce que c'est « plus net, plus précis et bien plus rapide. En ayant trouvé le sens raccourci, l'on a évité aussi une possibilité de contresens qui aurait existé si l'on avait noté *chances*. Toujours prendre la valeur de l'idée et non celle du mot. » (Rozan J.-F. 1970 : 43)

Le côté pragmatique joue un rôle très important et dans la traduction écrite et dans l'interprétation. Dans le processus d'interprétation consécutive ou simultanée, l'interprète devrait s'identifier aux intérêts défendus par l'orateur ce qui n'est pas toujours facile.

En ce qui concerne les négociations qui sont menées dans une langue, disons, universelle, comme c'est aujourd'hui le cas de l'anglais, on peut affronter un autre problème, assez curieux à notre avis : par exemple, lorsqu'un homme d'affaires français négocie avec son collègue allemand en parlant anglais, il peut arriver que certains internationalismes ne soient pas compris de la même façon par chacun des deux locuteurs.

Prenons le mot anglais *compromise*. Dans certaines circonstances, et je voudrais souligner que là, vraiment, il faut prendre en considération la situation, le contexte, bref, tous les aspects textuels et pragmatiques, le Français pourrait comprendre ce mot plutôt sous ses aspects négatifs, à savoir *le compromis qui signifie la perte, l'échec*, tandis que pour l'Allemand cela peut évoquer plutôt des connotations positives, c'est-à-dire par exemple *on est arrivé à un accord grâce au compromis entre les parties*.

## Conclusion

Nous avons essayé de démontrer que la formation de traducteur professionnel comprend l'apprentissage d'une démarche propre à l'activité traduisante. Tandis que la traduction que nous avons appelée pédagogique est un instrument servant à maîtriser une langue étrangère, la traduction professionnelle est un objectif. Ce qui intéresse les formateurs, c'est le processus-même, la soi disant activité traduisante.

Il est évident que le sens d'un énoncé n'est pas un donné statique, immuable. La compréhension est le résultat de la confrontation et de la synthèse du sens littéral et du sens contextuel. C'est un processus qui n'a pas de limites et qui peut être poussé toujours plus loin, le côté explicite et implicite y jouant un rôle important.

Un bon traducteur sait faire passer dans la langue cible non seulement ce qui est dit, mais aussi ce qui n'est que suggéré, il est donc capable de déchiffrer même le côté implicite du message à traduire.

## Bibliographie

- Dancette, J. : *Parcours de traduction*, Presses Universitaires de Lille 1995.  
Déjean Le Féal, K. : « Attention à la traduction fourre-tout ! ». In: *Parallèles 14, 1992–1993*, Ecole de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève, p. 64–74.  
Grellet F. : *Apprendre à traduire*. Typologie d'exercices de traduction. Collection Outils et méthodes. Presses Universitaires de Nancy 1991.

- Niquet G. : *Ecrire avec logique et clarté*, 50 exercices, Collection Profil, Hatier, Paris 1983.
- Rozan J.-F. : *La prise de notes en interprétation consécutive*. Librairie de l'Université Georg & Cie S. A. Genève 1970.
- Seleskovitch, D. – Lederer, M. : *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris, Didier Érudition, OPOCE 1989.
- Sládková, M. : «K problematice recepce smyslu překládaného textu». In: *Translatologica Pragensia V*, AUC, Praha, Univerzita Karlova 1992, p. 41–45.

## PROFESIONÁLNÍ PŘEKLAD JAKO PEDAGOGICKÝ CÍL

### Résumé

Hovoříme-li o překladu, musíme rozlišovat mezi překladem jakožto jedním z didaktických prostředků při výuce cizího jazyka a překladem, který představuje cíl odborné přípravy budoucích profesionálních překladatelů. U profesionálního překladu nevystačíme pouze s jazykovými znalostmi, je zapotřebí mít širší kulturní přehled a znalost reálií. Dobrý překladatel musí umět převést do cílového jazyka nejen to, co je řečeno explicitně, ale také implicitní složku sdělení.

Jedním z prvních kroků k výuce profesionálního překladu a tlumočení je analýza textu. V příspěvku je uvedena ukázka některých cvičení, která slouží k pochopení textu ve výchozím jazyce.

## PROFESSIONAL TRANSLATION AS A PEDAGOGICAL OBJECTIVE

### Summary

When speaking of translation, it is necessary to distinguish between translation as a didactic instrument used in foreign language teaching and translation as the objective of specialised training of future professional translators. In the case of professional translation, more than just linguistic skills are required; the translator must have broad knowledge of culture and institutions, must be able to translate into the target language both the explicitly expressed communication and its implicit component.

One of the first steps in professional translator and interpreter training is text analysis. The article presents examples of source language text comprehension exercises.

*Miroslava Sládková  
Faculté des Lettres, Institut de Traductologie  
Université Charles de Prague  
Hyberská 2  
110 00 Praha 1  
République tchèque  
sladkovam@post.cz*



## TRANSLATOLOGICKÝ VS. FILOLOGICKÝ POHLED NA JAZYK A JEHO DIDAKTICKÉ APLIKACE

*Jana Králová*

Cílem tohoto příspěvku je poukázat na specifické požadavky, které pro popis jazyka vyplývají z translatoologie jako integrované vědní disciplíny a které přesahují tradičně filologické využívání textů originálu a překladu pro popis rozdílů mezi pracovními jazyky. V neposlední řadě se rovněž pokusíme o naznačení didaktických aspektů zmíněné problematiky.

Pod pojmem překlad zde chápeme cílenou aktivitu zaměřenou na produkci takového textu, který v cílové kultuře slouží specifickým komunikačním cílům, a to prostřednictvím zpracování informace z jiného předcházejícího textu, vytvořeného v jiném jazykovém a kulturním společenství (např. A. Pym et. al., 2003: 23). Právě specifický komunikační cíl odlišuje překlad jako takový od překládání zaměřeného na procvičování gramatických a lexikálních jevů, které může být sice realizováno na souvislém textu, specifický komunikační cíl v cílovém jazykovém a kulturním společenství však postrádá.

Z důrazu na vztah mezi výchozím a cílovým společenstvím vyplývá jeden ze základních rysů pro translatoologický pohled na jazyk, a to nezbytnost respektovat začlenění konkrétního/pracovního jazyka do co nejširších kulturních a společenských souvislostí a jeho dynamiku. Jako jedno z možných řešení této otázky se nabízí polysystémová teorie, která chápe pracovní jazyky překladu jako složky výchozího a cílového polysystému, tvořeného nejen příslušnými jazyky, ale také texty v daných jazycích vytvořenými, jejich autory, a specifickými časoprostorovými souřadnicemi a sociokulturními parametry vzniku obou textů.

Zařadíme-li konkrétní jazyk do těchto souvislostí, můžeme pro jazyky, které jsou zejména z didaktického hlediska předmětem našeho zájmu, vymezit celou řadu kulturně a sociálně specifických rysů – např. skutečnost, zda daný jazyk je jazykem omezeným pouze na jedno nebo několik etnik či zda se využívá jako jazyk mezinárodní komunikace (novodobá „lingua franca“) v regionálním nebo i světovém měřítku, má přímý či nepřímý vliv nejen na výstavbu konkrétního textu, ale souvisí například i s postojem k jazyku jako takovému i k textům v něm vytvořeným, prestiž daného jazyka i příslušných textů se pak může při změně časoprostorových souřadnic či sociokulturních parametrů měnit, a to s důsledky pro uživatele konkrétního jazyka jako mateřského i jako jazyka cizího.

Zmíněné aspekty ovlivňují nejen literární překlad, ale i překlad neliterární a v neposlední řadě rovněž produkci původních textů v jazyce nejen přijímacího, ale i výchozího společenství. Spadají sem nejen problémy spjaté s intertextualitou, tedy se zařazením textů

do určitého žánru ve výchozím a v cílovém společenství, ale na této úrovni je nutno počítat i s posuny z hlediska konečného adresáta textu (tradičně se v této souvislosti hovoří o Gulliverových cestách nebo Robinsonu Crusoe, ze své jazykové oblasti bych v této souvislosti zmínila poetickou knihu Juana Ramón Jiménez Platero y yo).

Vedle obecných principů se jednotlivé složky takto chápaného polysystému odrážejí i v konkrétních aspektech zkoumaných textů – jako příklad můžeme uvést např. reference na dobu a místo vzniku textu (*t. r.* – nutno zjistit kdy byl text napsán a uvést vše na pravou míru, případně uvést letopočet, výrazy typu *zdejší, náš, místní* – explicitace místa, specifické problémy vyplývající z absence kategorie členu v češtině apod.).

Se sociokulturálními parametry souvisí vedle vnějších společenských vlivů (tradičně se v této souvislosti hovoří o cenzuře, případně důsledky autocenzury) další rysy textu, dané zejména rozdílnými sociálními vztahy – za všechny jmenujme např. oslovení – *vážený pane*, „politická korektnost“ – *studentky a studenti* apod.) konvence uplatňované pro vyjadřování vztahu mezi autorem a adresátem sdělení (polarita diskurzu apod.).

Rozdíly vyplývající ze zmíněného komplexního pohledu na postavení konkrétního pracovního jazyka v procesu překladu lze v obecné rovině sledovat na třech rovinách:

- a) výběr relevantní informace,
- b) její náležitá struktura,
- c) jazykové a stylizační prostředky pro její náležitou prezentaci.

Konkrétní rozdíly jsou však specifické pro každý jazykový/kulturní pár a tento fakt ve svém důsledku omezuje využívání materiálů, vzniklých pro jiné jazykové dvojice, než jsou konkrétní zkoumané pracovní jazyky překladu.

Z uvedených principů vyplývá, že i když se v řadě filologických prací se využívá překladového textu jako jazykového materiálu pro zkoumání rozdílů mezi pracovními jazyky, překlad je v těchto případech pouze prostředkem pro zkoumání shod nebo rozdílů ve využívání jednotlivých jazykových prostředků. Z translatického hlediska jde o popsání rozdílů mezi jednotkami výchozího jazyka a jejich respondenty v cílovém jazyce, které jsou ve své podstatě náhodné a nevypovídají nic o překladu jako takovém, a to zejména ze dvou důvodů:

- a) Jsou zpravidla omezeny na popis korespondencí jednotlivých jazykových prostředků ve výchozím a cílovém textu, nazíraných izolovaně, tj. nikoli jako integrální součást výchozího resp. cílového polysystému, bez zřetele k ostatním textům vytvořeným v daném období a v souladu s danými sociokulturálními parametry příslušného společenství.
- b) Nelze vyloučit vliv procesu překladu jako takového – prokazují to mj. i kvantitativní rozdíly zkoumaných respondentů, tj. analogických jednotek při překladu např. z cizího jazyka do češtiny a naopak.

Popis respondentů izolovaných jednotek v cílovém jazyce tedy zpravidla nedosahuje ani úrovně tzv. konstitutivního posunu v Popovičově pojetí, tj. posunu objektivního, zdůvodněného jazykovou výstavbou a stylovou normou výchozího a cílového jazyka (A. Popovič a kol.: 1983: 197).

Má-li být zkoumání překladu cílem, je třeba mít na paměti skutečnost, že daný text vznikl na pozadí veškerých textů výchozího i cílového jazyka, v konkrétním čase, na konkrétním místě a v konkrétních sociokulturálních parametrech, které ovlivňují překladatelské rozhodování při volbě prostředků cílového jazyka. Vzhledem k omezenému počtu prací,



kteří by zkoumaly tyto vztahy a jedním z pracovních jazyků by byla čeština, byla pro vymezení překladatelských strategií zejména v neliterárním překladu vyvinuta metoda využití srovnatelných textových vzorků ve výchozím a cílovém jazyce o rozsahu minimálně 5 000 slov, na jehož základě lze pak definovat překladatelskou strategii a při dostatečném rozsahu zkoumaného vzorku i dobovou překladatelskou normu.

Pro ilustraci uvádíme některé aspekty vyplývající z role adresáta sdělení pro strukturaci diskurzu v cílovém jazyce, a to mj. také vzhledem ke specifickému postavení překladatele – zatímco překladatel je příjemcem sdělení a dále s ním pracuje, zpravidla není jeho adresátem (Nord Ch.: 2000).

Nejnápadnějším explicitním prostředkem pro vyjádření tohoto vztahu je oslovení, a to jak nominální, tak využití příslušných slovesných tvarů. Zde je nutno počítat s rozdílnými konvencemi i mezi jazyky, které disponují analogickými jazykovými prostředky pro označení adresáta. Pro konkrétní jazykovou dvojici, již se zabýváme (španělština–čeština) je významným rysem nejen rozdíl ve využívání tykání a vykání a v souvislosti s tím i užívání příslušných osobních zájmen, nicméně jako neméně důležitý rys se jeví rovněž rozdíly ve frekvenci nominálního oslovování, přebírání iniciativy v dialogu apod.

Nicméně naplnění či nenaplnění očekávání adresáta sdělení je možno sledovat i na vyšších rovinách výstavby diskurzu, kde jsou rozdíly mezi konvencemi jednotlivých jazyků méně nápadné. Jako příklad můžeme (opět pro jazykovou dvojici španělština–čeština) uvést problém členění textů na odstavce. Jak připomíná např. Pérez Juliá (2003), představuje odstavce v podstatě jednotku kognitivní, protože při čtení textu dochází k „aktivaci vizuálních zvyklostí“. Tím nepřímo potvrzuje naše zjištění (J. Králová: 1999) o rozdílech ve strukturování odborných textů ve španělštině a v češtině, a to jak z hlediska rozsahu odstavce, tak z hlediska tématických návazností.

Zaměříme-li se na didaktické aspekty pojetí jazyka jako integrální součásti daného (výchozího nebo cílového) společenství a chápeme-li komunikační kompetenci jako souhrn dovedností, které umožňují efektivní verbální komunikaci, a zahrnují tedy rovněž prostředky pro výstavbu a efektivní využívání diskurzu v cílovém jazyce včetně zvládnutí textových modelů a příslušných žánrově specifických konvencí (M. Pujol Berché et al. 1998: 14), právě interference textových modelů originálu se mohou stát největší překážkou pro efektivní výstavbu cizojazyčného projevu v cílovém jazyce v souladu s konvencemi daného žánru v odlišném kulturním společenství. Vzhledem k váze, které nabývají interference textových modelů výchozího jazyka pro efektivní výstavbu projevu v cílovém jazyce v souladu s konvencemi daného žánru v odlišném kulturním společenství, bývá právě kulturní „nezakatvenost“ překladatele v odlišné cílové kultuře považována za překážku pro překlad do cizího jazyka (R. García López: 2000).

Zvládnutí vědomého adekvátního výběru jazykových prostředků a textových modelů v cílovém jazyce tedy představuje důležitou složku přípravy profesionálních překladatelů, jejíž nedílnou součástí je rovněž vytváření dostatečně rozsáhlých paradigmat prostředků pro výstavbu diskurzu v obou pracovních jazycích. Tato koncepce vychází z Levého pojetí překladu jako rozhodovacího procesu, při němž si nejprve překladatel na základě delimitačních instrukcí vymezí paradigma prostředků v každém z pracovních jazyků a z tohoto paradigmatu pak na základě selekčních instrukcí vybírá, v neliterárním překladu v souladu s konvencemi daného žánru, konkrétní prostředky cílového jazyka (J. Levý: 1967). Jak sám

autor připomíná, vymezení paradigmat je relativně jednoduché na rovině lexikální nebo gramatické, tedy na rovinách nejjednodušeji uchopitelných i z hlediska filologického, nicméně ve vyšších rovinách výstavby textu roste počet faktorů, které je třeba brát v úvahu a vymezení příslušných paradigmat i konkrétních jazykových prostředků je daleko složitější.

Důvodem může být právě skutečnost, že jazyk je integrální součástí kultury daného společenství a že komunikační kompetence představuje souhrn dovedností, které umožňují efektivní verbální komunikaci, a zahrnuje tedy rovněž prostředky pro výstavbu a efektivní využívání diskurzu v odlišném jazyce včetně zvládnutí textovým modelů a příslušných žánrově specifických konvencí. Interference textových modelů výchozího jazyka představují největší překážku pro efektivní výstavbu cílového projevu v souladu s konvencemi daného žánru v odlišném kulturním společenství, a tedy v jazyce cílovém. Zmíněné rozdíly jsou specifické pro každý jazykový/kulturní pár a projevují se nejen ve výběru jazykových a stylizačních prostředků pro náležitou prezentaci relevantní informace, ale už při jejím výběru a náležité strukturaci.

## Bibliografie

- García López, R.: Cuestiones de traducción. Hacia una teoría particular de la traducción de textos literarios. Granada, Comares, 2000.
- Králová, J.: „Estructura del párrafo como rasgo estilístico“. In: *Folia Translatologica*, Vol. 7, Praha 1999, s. 134–153.
- Králová, J.: „Adresát sdělení v mezikulturní komunikaci“. In: *Zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie Kulturoológia v procese osvojovania cudzích jazykov*, Nitra, 2003, s. 46–52.
- Levý, J.: „Translation as a decision process“. In: *To Honor Roman Jakobson*, Vol. 2, The Hague 1967, str. 1171–1182.
- Nord, Ch.: „What Do We Know About the Target-Text Receiver?“. In: A. Beeby, D. Ensenger, M. Presas (eds) *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation*. Amsterdam, 2000, s. 195–212.
- Pérez Juliá, M.: Función de la unidad párrafo en la organización textual – una revisión de esta unidad a partir de diferentes tipos de texto, VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica (resumé), Lipsko 2003, s. 43.
- Popovič, A. a kol.: *Originál a překlad*, Bratislava, 1983.
- Pujol Berché, M. et al.: *Adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid. 1998.
- Pym, A. et al. *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: 2003.

## L'APPROCHE TRANSLATOLOGIQUE VS. L'APPROCHE PHILOLOGIQUE ET L'APPLICATION DIDACTIQUE

### Résumé

L'objectif de la contribution est de montrer les exigences spécifiques résultant de la translatologie conçue discipline scientifique intégrée. Elles dépassent l'approche philologique aux textes originels et traduits utilisés pour la description des différences entre les langues de travail. Nous voulons en souligner l'application didactique. Nous soulignons

surtout tels aspects de la problématique donnée qui dépassent la comparaison traditionnelle des moyens grammaticaux et lexicaux des langues de travail. En effet, les interférences de modèles extuels de la langue de départ représentent l'obstacle majeur pour la construction efficace de textes-cibles conforme aux conventions de genres donnés dans un culture différente, donc nas la langue-cible.

*Jana Králová  
Filozofická fakulta UK  
Nám. J. Palacha 2  
110 00 Praha 1  
Česká republika  
jana.kralova@ff.cuni.cz*



## THE SHARE OF DEPARTMENT OF APPLIED LINGUISTICS IN TEACHING T & T MANAGEMENT

*Ilona Semrádová, Eva Siegllová*

Since the academic year 2003/4 the teaching programme T & T Management was implemented into our study programmes. It came into existence as modification of the programme Travel Industry with extended Language Programme. The variation means that students do not have to study both English and German in the extended range (8–12 lessons of teaching one language included life and institutions, culture, business and company communication, translation and conversation) but they can make their own choice of the language and they sit for the entrance exam in one language only. Students whose knowledge is fairly good enough in both languages have the option of taking up both English and German later on. This modification was the result of the need to strengthen the IT as well as the economic part of the teaching programme. At the beginning of the winter semester students are given the option of sitting for tests in language II. These tests correspond with entrance tests and are fairly demanding. The students can also take up language II later on but of course if they want to take up the final state exams they are obliged to pass the complete programme which is binding. The extended language programme of English and German covers up these obligatory subjects:

Practical seminars in either English or German	6 semesters 2 lessons a week
Chapters from literature and culture of English and German speaking countries	4 semesters 2 lessons a week
Life and institutions of English/German speaking countries	6 semesters 2 lessons a week
Translation in English/German	3 semesters 2 lessons a week

Teaching is of course also focused on conversation – 6 semesters/2 lessons a week, business and corporate communication – at least 2 semesters/2 lessons a week. Students can participate in facultative seminars dealing with specialized vocabulary as ICT, sports and culture management.

Students can also attend seminars on professional language of the other language. The precondition is sufficient language knowledge gained at secondary schools, abroad or work experience.

The forms of extended studies are fairly demanding; modern classrooms and up-dated textbooks are the basic aids for our students. Beside these we also provide them with E-learning courses in the virtual study environment WebCT, which proved to be very helpful and serve as an excellent supportive element.

The implementation of the following course in WebCT is the result of work of the members of the Department of Applied Linguistics:

Teaching Written Business English (Klímová-Frydrychová, B.)

English Language 1A, 1B, Distance learning (Šimonová, I.)

Financial Reader (Šimonová, I.)

English Language 2A, 2B Supportive material for full-time students (Černá, M.)

Australia – Discovering Past and Present (Černá, M.)

New Zealand – presentations (Černá, M.)

Ethics – (Semrádová, I.)

Seminar on Philosophy I, II – (Semrádová, I.)

Chapters from Culture and Literature of German speaking countries I, II, III, IV – (Semrádová, I.)

Translation in German – (Semrádová, I.)

Teaching texts:

Kacatl, J., Klímová, B.: A Concise Guide to Academic Writing in the English Language, 2004

Klímová, B.: Aspects of British Culture and History, Gaudeamus, 1997

Klímová, B.: Executive Financial Manager, Gaudeamus, 2001

Semrádová, I.: Deutschsprachige Philosophie und Literatur, 1998, 2003

Etika I. Přehled etických teorií, 1992, 1994

Etika II. Výběr textů k výuce etiky, 1992

Etika III. Tradiční etické problémy a soudobé diskuse v etice, 1993

Etika a etiketa, 1994, 1996

Úvod do etiky 1998, 2002

Filosofický seminář, 1999, 2003

Paradigma komunikace a technologie vzdělávání, 2003

At present we optimize the E-learning courses and their results are evaluated in the course of time (see e.g. Belcom 2004, Brno 2004).

Our students, whose readiness to work in virtual environment increases, welcome E-learning courses and consider them as meaningful and helpful for their studies. As they are on very friendly terms with the technologies they require a wider variety of courses as a support for their studies.

Preparation of these courses is without doubt demanding and calls for concentration, special skills and time but on the other hand it is a challenge for those willing and eager to use ICT as a supportive element in teaching. We are also aware of the fact that the potential of staff of FIM as for ICT should result in activities which would make the teaching/learning process more meaningful and enjoyable.

The modified version of T&T management puts stress on intercultural relations, development and cultivation of communication and strengthens the humanizing element in studies to balance pragmatic dimensions of the bachelor study programmes.

Our graduates successfully continue their studies at prestigious universities as VSE, Charles University, various universities abroad (see letter to Telegraph).

Random encounters with graduates come as music to the teachers' ears when it comes to evaluation and appreciation of their studies at FIM and proves to accomplish one of the main tasks of basic university degree – enthusiasm, motivation and importance to continue.

A great number of students leave the university with one or two semester invaluable experience of studies abroad. What seems a disadvantage when they start – many obligatory subjects with compulsory attendance and relatively strict rules for credits – comes as a highly appreciated point later on because it is the number of credits which makes the results highly competitive and enables them to get top rating for programmes like Socrates-Erasmus etc.

Also unanimity and transparency of the teaching process result in personal responsibility and self-discipline.

## **THE SHARE OF DEPARTMENT OF APPLIED LINGUISTICS IN TEACHING T & T MANAGEMENT**

### Summary

Since the academic year 2003/2004 the teaching programme T&T Management was implemented into our study programmes. It came into existence as modification of the programme Travel Industry with extended Language Programme. The extended language programme of English and German covers up these obligatory subjects: Practical seminars, Chapters from literature and culture, Life and institutions of English/German speaking countries, Translation in English/German. The forms of extended studies are fairly demanding, modern classrooms and updated textbooks are the basic aids for our students. Beside these we also provide them with E-learning courses in the virtual study environment WebCT.

*Ilona Semrádová, Eva Sieglová  
Fakulta informatiky a managementu  
Univerzita Hradec Králové  
Rokitanského 62  
500 03 Hradec Králové 3  
Czech Republic  
ilona.semradova@uhk.cz, eva.sieglova@uhk.cz*





## ODBORNÝ PŘEKLAD: OTÁZKA STRATEGIE, KOMUNIKACE A RECEPCE

aneb

*jak dalece mohou latinské případně řecké výroky či výrazy napomoci komunikaci v EU?  
(se zaměřením na právní text a právní kulturu)*

*Jarmila Petříková*

„[Societas] vinculum est ratio et oratio.“

„Poutem společnosti je rozum a řeč.“

Cicero (De officiis 1, 16, 50)

Vstup do EU přinese naší republice celou řadu nových a rozmanitých úkolů, které bude zapotřebí pohotově a odborně řešit. Jejich plnění bude vyžadovat nejen jazykové znalosti, ale i adekvátní a na dobré jazykové a odborné úrovni prezentované výsledky. Máme sice za uplynulých patnáct let již úctyhodnou řadu mladých vzdělaných odborníků, kteří vládnou i několika cizími jazyky, přesto však dobrá jazyková znalost, která postačí při běžné konverzaci, či korespondenci není dostačující tam, kde mají být řešeny otázky týkající se některých celospolečenských problémů či odborných profesí, kde je nutná nadstandardní přesnost, kdy překlad musí být jasný, čtivý a srozumitelný, takřka vycizelovaný a v naprosté harmonii s formou, obsahem i duchem původního sdělení.

Tento problém však byl nastolen již před staletími. Naši předkové zvolili snadný a téměř dokonalý způsob dorozumívání. V období antiky se zejména latina, ale i řečtina těšily veliké úctě a doširoka usnadňovaly komunikaci se světem. I vyspělejší Řekové používali v právních a státotvorných záležitostech latinu. První překlad bible *Vulgáta* byl ostatně pořízen do latiny. Rozšíření křesťanství pak mělo za následek, že se latina postupně stávala jazykem církevním. Mezi křesťanskými státy převzala latina prakticky až do 17. století úlohu společného jazyka. Na středověkých kolejích, teologických školách a univerzitách, které byly středisky vzdělanosti, se jinak než latinsky či řecky skoro nemluvílo. Řečtina zůstala jazykem pravosláví. Latina však byla i později nezbytným vyučovacím jazykem ve všech vzdělaných zemích, a to především na fakultách teologických (spolu s řečtinou), dále lékařských, přírodovědných i právnických, byla ale i součástí obecného vzdělávání na klasických gymnáziích. Význam národních jazyků a snahu o rozšíření diplomatických a mezistátních styků s sebou přináší až 19. století. Svět však tíhne ke společnému dorozumívacímu nástroji. Moderní společnost vyžaduje stále nové a aktuálnější informace, a to nejenom k rozvoji vědy a techniky. Pociťuje naléhavou potřebu vzájemné spolupráce, kolektivní bezpečnosti,

společného rozhodování ve všech oblastech našeho bytí. V budoucí rozšířené eurozóně to bude platit dvojnásobně.

Jakou strategii zvolit? Přesvědčit o svých schopnostech, prosadit své názory lze samozřejmě silou argumentů, ale také rétorickými a stylistickými dovednostmi, v neposlední řadě rovněž brilantními jazykovými a odbornými znalostmi, jak již bylo v úvodu řečeno. Pomineme-li některá naše méně chvalná prvenství a uvěříme-li v nápravu dalších neduhů jako jsou např. pomalost a mnohdy i nefunkčnost našeho soudnictví, jsou oblasti, ve kterých si rozhodně nepohoršíme. Máme tím na mysli – mezi jinými – zejména občanství v EU se všemi právy, byť bude zpočátku platit určité přechodné období. Vstupem do EU však budeme v první fázi nejvíce potřebovat odborníky znalých veškerého práva. Ve větší míře se budou podepisovat a překládat mezinárodní úmluvy, smlouvy či dohody, ať již ve sféře podnikatelské, politické, vojenské, hospodářské, sociální či kulturní, notářsky a soudně budou rovněž potvrzovány a ověřovány nejrůznější materiály, dokumenty a spisy, jejichž překlad musí vyloučit jakýkoli jiný právní výklad. V opačném případě lze očekávat důvod ke sporům mezi občany či institucemi EU na té které straně jazykové bariéry. Bude proto žádoucí, aby vykonavatelé, zprostředkovatelé a znalci práva měli jasnou představu o případných kauzách a vůbec o právu jako takovém, aby také jejich komunikace probíhala bez velkých zábran a ku prospěchu občanů i států.

Vraťme se však k tématu dnešní přednášky a přiblížme si některé pojmy, které s ním bezprostředně souvisejí a které je nutno brát v úvahu.

Začněme u odborného překladu a pokusme se jej blíže definovat.

*Odborným překladem* rozumíme především překlady textů věd exaktních i společenských, právní texty nevyjímaje. Má sloužit konkrétně určenému okruhu uživatelů, v našem případě právníkům, advokátům, soudcům i dalším uživatelům práva. A právě těmito atributy se také odlišuje od překladu uměleckého. Lze rovněž tvrdit slovy Antona Popoviče, že vědec (tedy odborník) na rozdíl od literáta nekultivuje formu jako takovou. Od autora odborného textu a autora překladu se totiž vyžadují jiné přístupy a jiné metody, i když oba typy překladů – odborný i umělecký – mají co do činění se dvěma jazyky. Základním rysem odborného překladu je tudíž přesnost, jasnost a jednoznačnost, hlavní důraz je kladen na logickou stránku, přičemž stránka emocionální je potlačena. Překlad v širším slova smyslu, v mluvené a psané podobě, je tedy druh komunikace vyžadující určité operace, aby se posléze – účelným zprostředkováním informace autora – stal srozumitelným uživateli na opačné straně jazykové bariéry. Hlavním cílem tedy je, aby adekvátně splňoval požadavky originálu a rovněž přesně vyjadřoval myšlenky autora.

Průvodním znakem *odborného textu* je jeho zaměření na skutečnost, tedy na obsah informace, dalším rysem je jeho začlenění do určitého kontextu (např. do právních textů orgánů EU) a charakteristickým je, v neposlední řadě, i důraz na srozumitelnost výkladu.

Odborný text má svého čtenáře či posluchače přesně vymezeného. Má-li příjemce originálu i překládaného odborného textu stejný informační klíč k ulehčení komunikace, vyplývá z toho, že i obsah a forma textu budou funkčně vymezeny. Je tudíž jasné, že právní text byl napsán pro právníky a jeho překlad bude rovněž právníkům určen. Jinými slovy bude u odborných textů patrný rozdíl v komunikačních situacích, bude v nich zakotvena takzvaná typologická diference; znamená to tudíž, že historický text se bude z tohoto hlediska lišit od textu právního. Překladatel musí mít typologii odborných textů stále na mysli.

Odborná a společenská sdělnost přičleňuje odborný text či odborný překlad ke *stylu odbornému*, po stránce informační, právní, organizační i občansky výchovné přináleží však spíše ke stylům pragmatickým, funkčním, na mysl máme takzvaný *styl normativní*, dosud málo probádaný a běžně nazývaný stylem administrativním.

Na rozdíl od stylu uměleckého je styl odborný, v našem případě i normativní, podle J. V. Bečky<sup>1</sup> objektivní a neexpresivní. Je rovněž intelektuální, učí rozumět světu a dění v něm. Do oblasti stylu normativního, opět podle J. V. Bečky, patří dokumentace úřední, soudní, notářská, zkrátka právní v nejširším slova smyslu, v tomto případě lze hovořit o stylu právním. Bývá registrován, doplněn argumentací a je často závazný. Vyjadřováním je ustálený v odborných kontextech včetně kontextu právního. Jedná se tedy o „Zwecksprache“ nikoliv „Edelsprache“, jak uvádí Michal Tomášek<sup>2</sup> ve své knize *Překlad v právní praxi*.

Přistupme nyní k další části našeho výkladu a uveďme *výrazové prostředky*, které jsou pro odborný text a následný překlad příznačné. V jejich výběru se uplatňuje výlučně funkční hledisko. Zaměření na určitého uživatele – odborníka ovlivňuje následně výběr jednotlivých prostředků. Výrazy mají být jednoznačné, s určitým významem, bez konotací, jednotlivá pojmenování jsou tudíž užita v přímém nikoliv v přeneseném významu, patrna je kondenzovanost výrazu, přímá sdělnost není zatěžována jinými zřeteli např. estetickými, vztah označujícího a označovaného vystupuje v čisté podobě. Z jednoty obsahu a formy vyplývají požadavky na přesnost a odpovědnost vůči normám výchozího i cílového jazyka. Celková tonalita odborného a tudíž i normativního stylu se vyznačuje neosobností výkladu, i když se mohou vyskytnout prvky argumentační, přesvědčovací, jak již bylo řečeno, emfaze, osobitost autora promluvy či textu (např. v preambulích mezinárodních úmluv, smluv a dohod). Ze samé podstaty jazykového sdělování vyplývá úsilí o úspornost ve volbě vhodného výrazu. Zásadou je, že je mnohem snadnější znovu užít či jenom pozměnit již hotovou formulaci než hledat či vytvářet formulaci novou. Výrazem této zásady je ustalování těch výrazových prostředků, které plní vhodně svůj sdělný úkol. Poté co jsou vyzkoušeny v praxi, nacházejí své uplatnění i v překládání odborných textů. Výraz ustálený, automatizovaný je ekonomičtější, přispívá k pohotovému vyjadřování a svým způsobem i ke snadnější srozumitelnosti výrazu, kterému také propůjčuje větší určitost, někdy i přesnost. Automatizace lépe vyhovuje odbornému či normativnímu, tedy i právnímu stylu. Ustálenost je v něm více než žádoucí, vzhledem k nutné přesnosti a jednoznačnosti výrazu. Po jazykové stránce dochází k určité standardizaci. Samozřejmě, že nelze užívat automatizace v nadměrné míře, text by jistě ztrácel na působivosti a adresnosti.

*Jazykovými prostředky* překládaného odborného textu bývají substantiva, často v řetězcích i jako součást verbonominálních konstrukcí, vesměs abstrakta, adjektiva několikanásobná, případně i v komparativu či v superlativu, hojný je výskyt knižních adverbálních, předložkových a spojkových spojení, příznačné jsou i specifické syntaktické konstrukce, např. důsledkové a důvodové věty, uplatnění logického principu ve výstavbě vět i větších větných celků, objektivní, pevný slovosled jinak převažuje linie prézenta, konstrukce s verbem finitem, vysoká je frekvence pasiva, častý je i neosobní způsob vyjadřování.

---

<sup>1</sup> Bečka, J. V. (1992), *Česká stylistika*. Academia Praha, s. 33–34.

<sup>2</sup> Tomášek, M. (1998), *Překlad v právní praxi*. Linde Praha, s. 23.

V odborném textu se rovněž kromě obecné slovní zásoby uplatňuje ve velké míře speciální *terminologie*, která je pro ten který obor charakteristická. Termínem chápeme neutrální slovo anebo spojení, které vyjadřuje název přesně určeného pojmu vztahujícího se k dané problematice. Definice pro termín jako takový byla stanovena celá řada (Vladimír Šmilauer (1951) hovoří o odborných názvech, ze Šmilauerova pojetí vychází např. Ján Horecký (1956), Josef Filipec (1961) se zaměřuje na funkci termínu). Všechny však čerpají především ze stati Bohuslava Havránka nazvané „Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura“<sup>3</sup>.

Pro Karla Hausenblase (1962) je termín pojmenování, resp. pojmenovací jednotka, která má vzhledem k sdělovacím potřebám odborné oblasti, v níž se jí užívá, specificky vymezený význam. Hausenblas však nevymezuje pouze definici pro termíny, zajímavé a důležité jsou jeho poznatky týkající se sporných problémů při vymezování termínu. Slova v odborném textu jsou, podle něho, různé terminologické povahy, rozlišujeme tedy různé stupně terminologičnosti. Podle Hausenblase existují mezi termíny a netermíny ještě tak zvané polotermíny tj. pojmenování, která jsou terminologizována slaběji. Podle Oldřicha Mana<sup>4</sup> jde o obecně vědecká slova. Vzhledem k tomu, že nedostatek jednoznačné významové korespondence mezi termíny není úplně překonán a není dosud dostatek konfrontačních systémů terminologií v jednotlivých jazycích, musíme se zákonitě položit otázku jak termíny překládat. Pro Antona Popoviče se konfrontace terminologie při překládání považuje za klíčovou. Je-li však v určitém jazyce systém termínů určité oblasti již vypracován, uvede se v překladu příslušný hotový termín. Buduje-li se v určitém jazyce terminologický systém, pak je nutno termín překládat. Obsah zakotveného termínu bývá však přesně vymezen a uznáván je i mezinárodně, týká se to zejména textů právních.

*Právní text* je výtvar individuální nebo kolektivní, ve kterém se účast jednotlivce nemůže zvláště projevit. Je vesměs vysoce odborný, je v něm minimální frekvence slov, která nezaručují přesnost. Posuzuje se u něj zejména výsledek. Jde o dokument předem připravený, koncipovaný v čistě spisovném jazyce. Primární je působnost intelektuální. Jde o styl plně objektivní.

*Právní jazyk*<sup>5</sup> je součástí každého spisovného jazyka (byť existují i profesionální jazyky a slangy nespisovné), je jazykem odborným a jsou jím zachyceny právní texty. Představuje jednotný útvar, který vykazuje ustálenou mluvnickou stavbu i slovní zásobu. Jde o společností uznávaný historický vzniklý útvar. Jeho gramatické a lexikální prostředky vytvářejí kompaktní celek. Disponuje určitým množstvím specifických výrazových prostředků. Umožňuje jednoznačné vyjádření právní situace v činnosti.

A nyní přistupme k otázce *volby vhodného ekvivalentu*, má-li překlad, či tlumočnický úkon, v našem případě – s právní problematikou – splňovat veškeré náležitosti. Při výběru příslušného adekvátního ekvivalentu musí překladatel pracovat velmi pečlivě, rozhodovat odpovědně, jde o náročnou tvůrčí práci, která vyžaduje překonávání nečekaných problémů, neboť jazyk i skutečnosti se neustále vyvíjejí. Překladatel i tlumočnický musí překlenout četné rozdíly mezi gramatickými a sémantickými strukturami obou jazyků. Činí tak pomocí transformací, kdy dochází zákonitě k mezijazykovým přeměnám. Nás zajímají zejména

<sup>3</sup> Havránek, B. (1932), *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha, s. 32–84.

<sup>4</sup> Man, O. (1978), *Otázky ekvivalence v odborném překladu*, s. 57. In: *Překlad společensko-vedných textov*, Slov. liter. fond, Bratislava.

<sup>5</sup> Tomášek, M. (1998), *Překlad v právní praxi*. Linde Praha, s. 35–49.

transformace lexikální, volba lexikálních prostředků – domácích či cizích –, rovněž tak využití jazykových šablon, či jazykových standardů, popřípadě uplatnění prosté substituce termínů, užití výpůjček nevyjímaje. Vítány jsou přímé interlineární, slovníkové ekvivalenty. Důkladná a poctivá práce s dobrými slovníky – terminologickými, výkladovými, slovníky cizích slov i neologismů a v neposlední řadě i latinskými –, v ideálním spojení s odborností, ale i ve šťastné symbióze s invencí a intuicí překladatele může úroveň překladu pozitivně podpořit. Problém právních textů tkví ovšem v adekvátním užití výrazů jednoznačných a s určitými významy bez konotací. Proto je tak patrna naléhavá snaha o využívání termínů hotových, existujících takřka od vzniku evropského práva, termínů, které se v jiných oborech téměř nevyskytují, u kterých je silná tendence k přesnosti a jemnosti výrazu. Vzhledem k tomu, že dějiny evropského práva začínají u starých Řeků a Římanů, nabízejí aktuální řešení právě mnohé latinské případně řecké právní výrazy, útvary i bloky s dlouhodobou historickou platností, které sice vykazují lexikologickou izolovanost, nicméně jsou dnes již povahy internacionální či evropské a vyznačují se značnou frekvencí užití. Překlad pomocí výpůjček z latiny respektuje navíc plně podmínku jednoznačnosti. Latinské výrazy v právním jazyce zaujímají postavení centrální, jsou vysoce autonomní a velmi úsporné. Mimo oblast právního jazyka se vesměs nevyskytují. Jsou monosémní a jsou prakticky ekvivalenty absolutními. Jejich znalost je tudíž velkou předností a velkým přínosem pro překladatele i tlumočníky. Usnadňují totiž plně vzájemné porozumění, zejména pak při vícejazyčné komunikaci. Zároveň jsou obohacením a zpestřením slovní zásoby překladatele i tlumočníka. Zejména tlumočnickům umožňují jednat a reagovat aktivně, samostatně, okamžitě a účelně. Jsme si však plně vědomi toho, že má-li být latinské odborné názvosloví naprosto jednoznačné a jednotné musí být sjednocena i oblast, které se bezprostředně týkají. A konečně onu potřebnou strategii, kterou by měl překladatel a tlumočník s odborným zaměřením na právo a jazyk práva uplatňovat a nadále rozvíjet, spatřujeme, mimo jiné, právě v dnešní tolik všudypřítomné tendenci k unifikaci a internacionalizaci odborného vyjadřování, kde i latina má své oprávněné postavení.

O využití latinské terminologie nacházíme nezdědka četná svědectví, uveďme např. nedávno publikovaný právní slovník<sup>6</sup> vyhotovený ve čtyřech jazykových mutacích – české, francouzské, anglické a německé –, původně vydaný v Belgii (1987). Hesla ze všech tří jazyků přeložil a českou verzi k nim sestavil Michal Tomášek, právník, doktor, kandidát věd. Autor zde již citované publikace o překladu je dlouholetým soudním tlumočnickem, překládal právní normy i právní literaturu a působil také delší dobu při orgánech EU v Bruselu. Je přesvědčen, cituji, že „do budoucna má překlad právního jazyka zřetelný význam právě v souvislosti se zapojováním naší země do Evropské unie a tím i s rozšiřováním a prohlubováním právních kontaktů s ostatními národy Evropy...“.

---

<sup>6</sup> Le Docte, E. (1997), *Čtyřjazyčný právní slovník*. Codex Praha.

## **Bibliografie**

- Bečka, J. V.: *Česká stylistika*. Academia Praha 1992.  
Havránek, B.: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha 1932.  
LeDocte, E: *Čtyřjazyčný právní slovník*. Codex Praha 1997.  
Man, O.: *Otázky ekvivalence v odborném překladu*. In: *Překlad společensko-vedných textov*. Sov. liter. fond Bratislava 1978.  
Tomášek, M.: *Překlad v právní praxi*. Linde Praha 1998.

## **SPECIALIZED TRANSLATION: MATTER OF STRATEGY, COMMUNICATION AND RECEPTION**

### Summary

The article presents the characteristic aspects as well as particular problems of the specialised translation. In particular, it deals with the translation of the legal language and of the legal texts. The paper refers to the use of Latin and Greek terms which can be used, in different legal languages, as functional equivalents.

*Jarmila Petřiková  
Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta UP  
Křížkovského 10  
771 80 Olomouc  
Česká republika  
pejarmila@seznam.cz*

## PREZENTACE VÝUKY APLIKOVANÉ FILOLOGIE NA KATEDŘE ROMANISTIKY PF JU V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

*Jana Pešková*

### 1 Úvod

Katedra romanistiky je součástí Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích od roku 2001, kdy vznikla sloučením dvou pracovišť: Katedry francouzského jazyka a literatury a Katedry španělského jazyka a literatury, které zde působily od roku 1991. V současné době Katedra romanistiky zajišťuje:

- magisterský studijní program – učitelství francouzského jazyka pro 2. stupeň,
- učitelství španělského jazyka pro 2. stupeň ZŠ,
- bakalářský studijní program *Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie*,
- programy celoživotního vzdělávání:
  - individuální kombinované studium učitelství španělského jazyka pro 2. stupeň ZŠ,
  - individuální kombinované studium učitelství francouzského jazyka pro 2. stupeň ZŠ.

Výuka je zajišťována českými a zahraničními vyučujícími. V akademickém roce 2003/2004 na Katedře romanistiky pracuje 15 interních vyučujících a 1 sekretářka, z toho 1 profesor (0,5), 3 docentky (1; 0,5; 0,5), 2 odborné asistentky s hodností Ph.D., 4 odborní asistenti s titulem Mgr. v doktorském studiu, 2 odborné asistentky s titulem Mgr. (1; 0,5) a 2 zahraniční lektori (Španělsko, Francie).

Při zajišťování výuky odborné francouzštiny spolupracuje Katedra romanistiky úzce s pražským CEFRESem. Pracovníci centra zajišťují předmět Specializační přednášky, který koncipují ve vztahu ke své vlastní výzkumné práci.

Výuka aplikované filologie se na Katedře romanistiky postupně rozvíjela již od roku 1992, kdy v rámci tehdejší Katedry francouzského jazyka a literatury existoval tříletý obor: *Řízení podniku (Gestion d'entreprise)*, který byl později nahrazen stávajícím bakalářským oborem *Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie*.

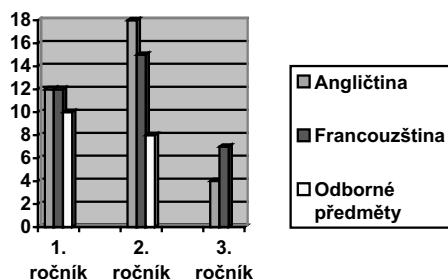
## 2 Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie

### 2.1 Charakteristika oboru

Program je koncipován jako profesně zaměřený typ studia, jehož koncepce spočívá v kvalitní odborně jazykové přípravě a důkladně odborné přípravě v předmětech jako je historie, geografie, legislativa a informační technologie. Předpokládá se znalost nejméně dvou světových jazyků, obou na odborné úrovni. Příprava je členěna více méně rovnoměrně na oba jazyky (viz přiložené grafy).

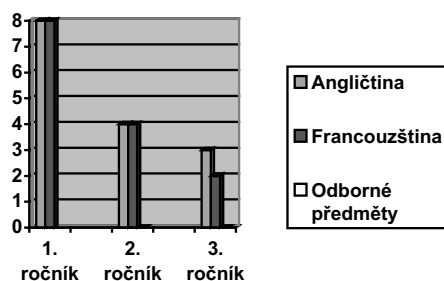
Povinná praxe zpravidla navazuje na téma závěrečné bakalářské práce. Povinně volitelné předměty a specializační semináře jsou ve 3. ročníku otevírány mimo jiné i podle zaměření bakalářské práce a praxe studentů.

Povinné předměty:



V rámci povinných předmětů musí studenti ve 3. ročníku vykonat povinnou praxi, která trvá 1 měsíc. Při vykonávání povinné praxe spolupracuje Katedra romanistiky například s Evropským informačním centrem v Českých Budějovicích a Francouzsko-českým klubem. Stážisté zde vykonávají administrativní práce, při kterých využívají znalosti francouzského a anglického jazyka a další odborné znalosti. V letošním roce dvě stážistky spolupracovaly pod vedením ředitele Francouzsko-českého klubu pana Jérôma Wannepaina při organizování Dnů francouzské kultury v Českých Budějovicích.

Povinně volitelné předměty:



Součástí povinně volitelných předmětů jsou konzultace (1 + 0) k bakalářské práci, které probíhají na katedře podle výběru tématu BP.



Během studia jsou ještě nabídnuty dva výběrové předměty v rozsahu celkem čtyř hodin.

Od roku 2000/2001 Katedra romanistiky úzce spolupracuje se zahraničními univerzitami v rámci výměnných programů Sokrates – Erasmus. V současné době jsou podepsány smlouvy s těmito univerzitami:

*Francie:* Université de Bretagne – Sud (Lorient), Université Paris III – La Sorbonne Nouvelle (Paris), Université René Descartes, Paris V, Université Paris XII – Val-de-Marne, Université de Dijon.

*Belgie:* Université de Mons-Hainaut.

*Španělsko:* Universidad de Cantabria (Santander), Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Vigo. V této souvislosti je třeba zmínit, že univerzita ve španělském Vigu je partnerskou univerzitou bretaňské univerzity v Lorientu a je proto připravována trilaterální spolupráce mezi Českými Budějovicemi, Vigem a Lorientem. Tato myšlenka je podporována rektorem bretaňské univerzity panem Gillem Pradem.

*Itálie:* Università della Tuscia (Viterbo) a univerzita v Terstu.

V rámci učitelských mobilit Erasmus přednášejí v Českých Budějovicích francouzští odborníci, např. z oblasti evropského práva (Talgon, Lorient), z oblasti politických věd (Duréaux, Paris III).

Potěšitelným faktem je, že se rozvíjejí i mobility studentské, a to nejen ve směru Česká republika–Francie (což je zřejmé a běžné), ale i ve směru opačném: v současné době je na stáži v Českých Budějovicích studentka lorientské univerzity. Předpokládá se, že tyto výměny budou čím dál tím intenzivnější.

Podrobné studijní plány s anotacemi jednotlivých předmětů je možno najít na webových stránkách PF JU České Budějovice (<http://www.pf.jcu.cz>).

## 2.2 Počet studentů

### 2.2.1 Počet absolventů

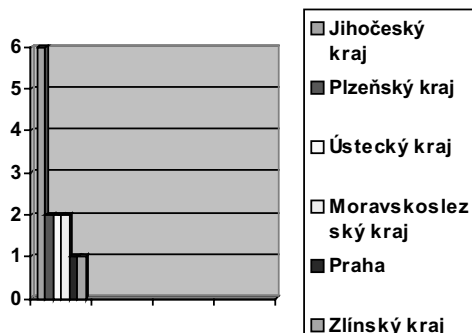
V akademickém roce 2001/2 obsovalo obor *Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie* na PF JU v Českých Budějovicích celkem 8 studentů.

Podle nám dostupných údajů pocházeli absolventi z těchto krajů v České republice:



V akademickém roce 2002/3 absolvovalo obor *Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie* na PF JU v Českých Budějovicích celkem 14 studentů.

Podle nám dostupných údajů pocházeli absolventi z těchto krajů v České republice:



### 2.2.2 Počet stávajících studentů

V současné době studuje v řádném studiu bakalářského oboru *Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie* na PF JU v Českých Budějovicích celkem 50 studentů: z toho 27 v 1. ročníku, 15 ve 2. ročníku a 8 ve 3. ročníku.

## 2.3 Uplatnění absolventů

### 1. uplatnění absolventů (vypracováno na základě dotazníků, únor 2004)

Na jaře roku 2004 byli všichni absolventi osloveni, protože nás zajímalo jejich uplatnění po ukončení bakalářského studia *Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie* na PF JU v Českých Budějovicích. Na náš dotaz zareagovala zhruba polovina respondentů. Celkem čtyři absolventky pokračují v navazujícím studiu magisterského oboru *L'Administration publique* při Ekonomicko-správní fakultě na Masarykově univerzitě v Brně. Tři absolventky pokračují studiem na Fakultě sociálních věd Karlovy univerzity v Praze na Institutu mezinárodních vztahů, obor *Západoevropská studia*. Jedna absolventka studuje obor *Evropská agrární diplomacie* na České zemědělské univerzitě v Praze. Jedna absolventka pokračuje navazujícím studiem oboru *Agriculture Economics and Management*, který je vyučován pouze v angličtině při Zemědělské univerzitě v Praze. Pouze dvě absolventky, které zareagovaly na náš dotaz, přešly hned do praxe: jedna působí jako recepční ve francouzské firmě v Písku, kde vyřizuje úkoly spojené s administrativou, druhá pracuje pro Evropský parlament v Lucembursku jako asistentka překladatele a IT koordinátorka.

Většina respondentů velmi kladně hodnotí úroveň výuky jazyků na PF JU v Českých Budějovicích, chybí jim však návaznost bakalářského studia na domovské univerzitě.

2. předpokládané uplatnění současných studentů (vypracováno na základě dotazníků, únor 2004)

Zajímalo nás rovněž předpokládané uplatnění studentů současného 2. ročníku *Aplikovaná filologie: Anglický a francouzský jazyk pro administrativu Evropské unie* na PF JU v Českých Budějovicích. Z 15 řádně zapsaných studentů se nám podařilo získat názor 10 z nich. Pouze 3 studenti chtějí hned po ukončení studia přejít přímo do praxe, z toho jeden respondent chce dálkově pokračovat navazujícím studiem. Ostatní respondenti jsou rozhodnutí, že budou pokračovat studiem podobného oboru vyššího stupně: tři uvádějí magisterský obor *L'Administration publique* při Ekonomicko-správní fakultě na Masarykově univerzitě v Brně, jeden respondent uvádí studium odborné francouzštiny pro hospodářskou praxi při Univerzitě Palackého v Olomouci, jeden respondent uvádí lingvistická studia a dva respondenti ještě nejsou rozhodnutí, protože neznají nabídku VŠ.

### 3 Závěr

Závěrem můžeme říci, že bakalářské studium AFEU na PF JU se stalo nedílnou součástí nabídky vzdělávacích programů Jihočeské univerzity. Máme za to, že kvalita výuky v tomto programu se neustále zvyšuje a to zejména díky zkušenostem pedagogů, které byly za tři roky existence programu učiněny, a také díky jejich odbornému růstu. O atraktivitě tohoto programu svědčí fakt, že poptávka výrazně převyšuje nabídku: ke studiu bývá přijato cca 15 % žadatelů.

### Použitá literatura

Pešek, O. (ed.): *Frankofonie bez hranic deset let poté (La francophonie sans frontières dix ans après)*, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra romanistiky. České Budějovice 2002.  
Zpracované dotazníky.

### Summary

This article presents a field of study *Applied Philology: French and English for Administration in the European Union* at the Pedagogical Faculty in České Budějovice.

Jana Pešková  
Katedra romanistiky  
Pedagogická fakulta JU  
Na Mlýnské stoce 35  
371 15 České Budějovice  
Česká republika  
peskova@pf.jcu.cz



**PROFIL DU COURS DE CIVILISATION FRANÇAISE DISPENSÉ  
DANS LA FILIÈRE ÉCONOMIE APPLIQUÉE  
DE L'UNIVERSITÉ PALACKÝ**

*Karen Fabre*

Dans ma courte allocution, je m'attacherai à présenter à grands traits le programme de civilisation française suivi par les étudiants de français de la filière économie appliquée à l'Université Palacký.

Le programme de civilisation ne couvre que les deux premières années d'études. En première année, les étudiants suivent des cours structuraux sur la France et les Français. Sont traités dans le détail, à titre d'exemple, les institutions, la vie politique, la population, le système éducatif et les régions. Les cours sont dispensés par mes collègues, Jaromír Kadlec et Cécile Fer.

En deuxième année, je propose un cours basé sur l'échange interculturel et la réflexion personnelle. Il se présente comme un cours de culture générale.

Au premier semestre, nous travaillons sur l'identité de la France et des Français. Pour le premier aspect du sujet, je développe des concepts antithétiques reliés à la réalité de la France tels que grandeur et décadence, diversité et division. Pour le deuxième aspect, j'évoque des traits de caractère commun à tous les Français : l'individualisme, le plaisir comme philosophie de vie, l'art du paradoxe et de la contradiction, l'esprit critique et de critique, et enfin l'esprit de revendication. Je demande aux étudiants de réagir en fonction de leur expérience personnelle, acquise au contact de Français rencontrés en France ou à l'étranger.

Toujours au premier semestre, nous réfléchissons sur les singularités françaises à partir d'un matériel de base de grande valeur : les articles parus au chapitre *Les singularités françaises* d'un ouvrage dirigé par Pierre Nora, intitulé *Les lieux de mémoire*. Né il y a une dizaine d'années, cet ouvrage présente l'Histoire de France d'une façon iconoclaste : chaque sujet doit être un lieu de mémoire, c'est-à-dire un espace parlant, au sens de significatif pour tous les Français (par exemple, la mairie, l'église mais aussi la république ou la nation).

Parmi ces singularités ou spécificités françaises on retrouve notamment la gastronomie, le vin, la conversation, la galanterie et le café auxquelles j'ai ajouté la politesse, l'amour et la prose. Les étudiants doivent se confronter à des articles très profonds qui font le tour historique et philosophique de la question. De sorte qu'il ne nous reste plus rien à faire ensuite ! ... si ce n'est de comparer la situation sur le sujet dans nos deux pays. Je charge les étudiants de faire un exposé oral à partir de ce qu'ils ont lu, le restant de la séance étant consacré à la discussion.

Au deuxième semestre, nous abordons, sous la forme de cours-discussions, les grandes questions qui intéressent la société française d'aujourd'hui : la montée de l'individualisme, l'érosion du sentiment religieux, l'influence de la morale judéo-chrétienne sur le comportement et les valeurs des Français, le dépérissement du politique, la désinstitutionnalisation de la famille, la crise de l'école, la fracture sociale et le phénomène des banlieues.

Le cours avance au rythme des questions des étudiants. Je dois aussi prendre en compte certains de leurs impératifs pendant le semestre : les stages de traduction à Karosa et les trois missions annuelles des professeurs de Lille.

Depuis deux ans, j'essaie, sur le plan pédagogique, d'introduire dans le cours, des séquences vidéo extraites de films de fiction récents ou moins récents en lien avec nos sujets. Le support de l'image agit fortement sur la capacité de réaction des étudiants, lesquels n'osent pas toujours donner leur avis ou exposer leurs idées personnelles à brûle-pourpoint. Je propose également une fois par semaine un vidéo-club thématique où sont diffusés des films en rapport avec nos sujets, au moment où ils sont traités en cours.

Je vous remercie de votre attention.

## Bibliographie

Nora, Pierre : *Les lieux de mémoire*, chapitre *Les singularités françaises*, Gallimard/Quarto, Paris, 1997.

Crozet, Yves : *Les grandes questions de la société française*, Nathan/HER, Paris, 1997.

Mermet, Gérard : *Franco-scopie 2003 (Pour comprendre les Français)*, Larousse, Paris, 2002.

## Filmographie

### ***Pour expliquer et illustrer les singularités :***

Axel, Gabriel : *Le Festin de Babette* (la gastronomie).

Frears, Stephen : *Les Liaisons dangereuses, 1989* (la galanterie).

Leconte, Patrice : *Ridicule* (la conversation).

### ***Pour expliquer et illustrer les grandes questions de société contemporaines :***

Desplechin, Arnaud : *Comment je me suis disputé... ma vie sexuelle*, 1996 (l'individualisme).

Marshall, Toni : *Vénus Beauté Institut*, 1998 (la montée de l'individualisme).

Fonteyne, Frédéric : *Une liaison pornographique*, 1999 (la quête de l'autonomie affective).

Klapisch, Cédric : *Peut-être*, 1999 (la dénatalité).

Téchiné, André : *Ma saison préférée*, 1993 (la famille et la question des ruptures).

Tavernier, Bertrand : *L'Appât*, 1995 (la perte des repères chez les jeunes).

Truffaut, François : *Les 400 coups*, 1959 (école et autorité avant 1968).

Klapisch, Cédric : *Le Péril jeune*, 1994 (école et autorité après 1968).

Zonca, Erick : *La vie rêvée des anges*, 1998 (la fracture sociale).

Kassovitz, Mathieu : *La Haine*, 1994 (le phénomène des banlieues).  
Doillon, Jacques : *Petits frères*, 1999 (le phénomène des banlieues).

*Karen Fabre*  
*Filozofická fakulta UP*  
*Katedra romanistiky*  
*Křížkovského 10*  
*771 80 Olomouc*  
*République tchèque*  
*karenfabre@yahoo.fr*





## NOVÁ EVROPA – ČESKÉ PŘEKLADY ZE SOUČASNÉ FRANCOUZSKÉ LITERATURY

Marie Voždová

Cílem našeho příspěvku je upozornit na některé souvislosti týkající se překladové literatury. Rádi bychom se zamysleli nad tematickou orientací, kvalitou výběru a kvantitou produkce soudobých českých překladů z francouzštiny. V *Kapitolách z dějin českého překladu*<sup>1</sup> vydaných v roce 2002 v nakladatelství Karolinum v Praze jsou léta porevoluční charakterizována jako doba kdy „sice odstraněny jakékoliv ideologické bariéry“, ale je zjevný „drastický odklon značné části českých čtenářů od hodnotné literatury“, a dále pak „překládání z francouzštiny se soustředí především na díla společensko-vědního typu.“<sup>2</sup> Rozhodli jsme se porovnat tyto charakteristiky se situací na počátku 21. století, která se vyznačuje velkým počtem menších mnohdy nově vzniklých nakladatelství, jenž si podržují svou úzkou specializaci a vydávají většinou pouze určitý druh literatury. Poněvadž je poměrně velmi těžké zorientovat se v současné knižní produkci, ne každé nakladatelství má své spolehlivé internetové informace a jelikož se údaje uváděné v různých statistikách mnohdy dosti liší, budeme vycházet především z katalogové databáze Národní knihovny České republiky, kterou považujeme za nejspolehlivější zdroj informací v námi zkoumané oblasti. Na stránkách Obce překladatelů existuje rovněž spolehlivá Databáze českého uměleckého překladu po roce 1945, avšak poslední z titulů, které jsou v ní uvedeny, se vztahují k letům 2001 a 2002, a zatímco soupis překladů z dřívějších let je velmi podrobný a vyčerpávající, po roce 2000 tomu tak již není, rok 2003 pak v něm zatím není zahrnut vůbec.<sup>3</sup> Rozhodli jsme se proto zvolit za náš základní korpus knižně vydané překlady v uplynulém kalendářním roce 2003, které zejména v oblasti současného románu doplňujeme o referenční pohledy z let 2001 až 2003.

Celkový počet knih přeložených z francouzštiny do češtiny v roce 2003 činí 212. Z tohoto celkového počtu knižně vydaných překladových titulů je jich 96 odborných a 116 beletristických. Z francouzské odborné a populárně naučné literatury jsou nejvíce překládány knihy s teologickou tematikou (20), k jejichž nejčastějším vydavatelům patří nakladatelství Argo, Vyšehrad a Lidové noviny. Z tematického hlediska se jedná především o spirituální a dogmatickou teologii, knihy o biblické interpretaci, duchovním životě a životech křesťan-

<sup>1</sup> Hrala, Milan (ed.), *Kapitoly z dějin českého překladu*, Praha, Karolinum, 2002, 269 s.

<sup>2</sup> *Ibid.*, str. 123.

<sup>3</sup> Databáze českého uměleckého překladu po roce 1945 viz [www.obecprekladatelu.cz/DUPOO.Htm](http://www.obecprekladatelu.cz/DUPOO.Htm).

ských světců. Vedle křesťanského učení je dalším náboženským směrem judaismus.<sup>4</sup> Jedno dílo je věnováno zenu a bojovým uměním. Za teologickou tematikou následuje s počtem šestnácti přeložených titulů tematika historická, například náboženské války, dějiny rodu Habsburků, osobnost Napoleonova a postavy francouzských vládařů.<sup>5</sup> Překládané spisy filozofické (10), jejichž volba se omezuje výhradně na výklady myšlenek představitelů 20. století (Bergson, Sartre, Gabriel Marcel, Derrida), jsou ponejvíce vydávány v nakladatelstvích Host, Mladá fronta a Prostor. Dalšími v pořadí co do počtu titulů jsou překlady studií z oblasti etnografie (8) (nakladatelství Argo), psychologie (6) (nakladatelství Portál) a sociologie (6) (nakladatelství Karolinum). K námětům překládaných děl patří v odvětví etnografie existence různých indiánských kmenů, jejich kultury a rituály<sup>6</sup>, v dalších dvou disciplínách pak především typologie osobnosti, psychotesty, interpersonální vztahy, sociální komunikace, rasismus a individualismus. Z oboru sexuologie (5) jsou překládány především různé encyklopedie pohlavního života pro mládež a dorost (Slovart) a taktéž dějiny sexuality a prostituce (Fontána). Stejnou měrou jsou překládány knihy geografické (5).<sup>7</sup> Nakladatelství Portál vydává rovněž knihy pedagogické (4) věnované předškolní výchově, komunikaci, hře, spánku. Stejný je počet vydaných překladů z oblasti politologie (4), vycházejících především v nakladatelství Themis. Tyto se tematicky zaměřují na různé politické aféry, předkládají medailony státníků a politiků (Stalin, Bush, De Gaulle, Churchill), studie o současné situaci ve světě, o válkách, zahraničních vztazích atd.<sup>8</sup> V pražském nakladatelství Linde vyšly celkem tři překlady studií z oblasti lidských práv a evropského práva, zabývající se mimo jiné také problematikou podnikového práva, vnitřního trhu a hospodářské soutěže.<sup>9</sup> Následuje po dvou překladech z muzikologie, literární publicistiky, teorie umění a po jednom překladu z matematiky, fyziky a sportu. Z muzikologie jde o komentované libreto Bizetovy *Carmen* a *Řeckých pašijí* Bohuslava Martinů spolu se skladatelovou korespondencí se spisovatelem Nikosem Kazantzakisem. Do oblasti literární publicistiky můžeme zařadit rozhovory se spisovatelem André Bretonem a Verlainovy paměti. V nakladatelství Portál vyšel *Přehled teorií umění* od Jeana-Luca Chalumeaua a nakladatelství Slovart vydalo publikaci Philippa Robertse-Jonese představující nizozemské malířství.

Uvedené údaje podle našeho názoru svědčí o dobré cestě českého odborného překladu co se týče tematiky výběru, je z nich vidět důraz na spirituálně-filozofickou orientaci

<sup>4</sup> Vychází překlad Szlakmannova *Judaismu pro začátečníky* (Praha, Togga) a příběh Eugenia Zolli, hlavního římského rabína z období 2. sv. války (Cabaud, Judith, *Rabín, kterého přemohl Kristus*, Praha, Paulínky).

<sup>5</sup> Patří sem například dva překlady brněnské romanistky Ladislavy Miličkové *Toulky Egyptem faraonů* od Christiana Jacqa a *Královný lásky* (Claude Dufresne), oba vydané ostravským nakladatelstvím Domino.

<sup>6</sup> Jde například o *Mayskou knihu mrtvých* od Paula Arnolda (Praha, Eminent) a studii *Inkové. Světlo Machu Picchu* od Antoina B. Daniela (Praha, Beta-Dobrovský, Plzeň, Ševčík).

<sup>7</sup> Stojí za zmínku uvést, že např. český překlad publikace *Severní Amerika* vznikl překladem z anglické verze francouzského originálu. Tento překlad z jazyka originálu do cílového jazyka prostřednictvím transferu přes jazyk třetí může být způsoben různými objektivními příčinami, spojenými například s problematikou autorských práv apod.

<sup>8</sup> Studie Serga Beriji *Můj otec Berija* (Praha, Dita) věnovaná Stalinovu komunistickému režimu, jeho vládě a politice byla přeložena z anglické verze francouzského originálu.

<sup>9</sup> Např. Berger, Vincent, *Judikatura evropského soudu pro lidská práva* (Praha, IFEC), Poillot-Peruzzetto, Sylvaine, *Evropské právo a podnik* (Praha, Linde).

českého čtenáře, jeho zájem o dějiny, zeměpis a výchovně-vzdělávací disciplíny. Zřejmě a pochopitelná, pokud se zamyslíme nad obrovskými nároky na překladatele je, s výjimkou jednoho pojednání o jaderné fyzice a jednoho díla o prostorových geometrických útvarech tzv. fraktálech, naprostá absence technických překladů (například z oblasti počítačové literatury atd.).

Nyní si srovnáme tento stav se situací v traduktologii umělecké. Z celkového počtu 116 vydaných děl převažuje 51 titulem románová a povídková próza, ke které se vrátíme později. Následuje s 34 tituly literatura pro děti a mládež, která pochopitelně také zahrnuje prozaická díla, ale kterou jsme si vzhledem k její jednoznačně definované tematické náplni a jejímu směřování k jasně vymezené množině čtenářů dovolili vydělit zvlášť, poněvadž by si sama o sobě zasloužila bližšího prozkoumání. Specifikem této literatury je spojení roviny slova s rovinou obrazu. Z česky vydaných překladů jde zejména o sérii celkem osmi pohádek pro nejmenší publikovaných nakladatelstvím Svojtka, doplněných samolepkami a majících zábavně-výchovný charakter. Z některých titulů uvedme např. *Martinka a zvířátka na farmě*, *Martinka a roční období*, *Martinka a její kamarádi mezi kuchtičky*... K další takové sérii patří čtyři pohádková leporela pro čtenáře od jednoho do šesti let, jako *Sněhurka*, *Malá mořská víla*, *Knihla džunglí* atd., kde je jediným poněkud zarážejícím faktem drobná poznámka informující čtenáře, že se jedná o překlady z anglické verze francouzského originálu.<sup>10</sup> Z další překladové dětské literatury jmenujme sérii osmi dobrodružství o Asterixovi z pražského nakladatelství Egmont (Sempé) a dva *Šmouli příběhy* z nakladatelství Albatros (Peyo). Další podkategorii literatury pro mládež tvoří divčí romány (5) a dobrodružné příběhy Julese Verna (4) a Alexandra Dumase (3)<sup>11</sup>. Osud překladů Julese Verna je takřka symbolický. Na přelomu 19. a 20. století patřil Verne k nejpřekládanějším a nejprodávanějším francouzským autorům, šlo doslova o módní vlnu jeho textů, jak ve své studii věnované dobové překladové literatuře uvádí Roman Zaoral.<sup>12</sup> Dnes, o sto let později, jako by se situace opakovala. Brněnské nakladatelství Návrat vydalo postupně v letech 2000–2004 na 24 jeho titulů. Je třeba ovšem upřesnit, že z velké části nešlo o nové překlady, ale o reedice původních překladů, které pouze prošly jazykovou úpravou.<sup>13</sup>

Ve velmi skromném počtu tří básnických sbírek se v uplynulém roce českému čtenáři představila francouzská poezie. Šlo o básně Karla Orleánského, Gérarda de Nerval a svaté Terezie z Avily. Jen o něco menší byl počet vydaných překladů divadelních her (2). Na tomto místě bychom chtěli zdůraznit, že se jedná o knižní vydání přeložených divadelních her, neboť, jak je ostatně všeobecně známo, agentura Dilia zajišťuje velké množství překladů dramatických textů z různých jazyků, ty však nevycházejí zpravidla knižně a nejsou tak přístupné většímu počtu čtenářů. Tyto překlady sice někdy svou rychlostí mohou ztrácet na kvalitě, na soudobou tvorbu reagují však velmi pružně a dá se říci, že bezprostředně předkládají divákovi současnou světovou dramatickou tvorbu.

<sup>10</sup> Viz poznámka č. 7.

<sup>11</sup> Domníváme se, že publikace Dumasových románů *Hrabě Monte Christo* a *Tři mušketýři*, jejichž překlady u nás vyšly v roce 2003, můžeme zcela legitimně řadit mezi literaturu pro mládež.

<sup>12</sup> Zaoral, Roman, Francouzská literatura v českých a slovenských překladech z let 1901–1918, In: *AUPO, Historica* 27, Olomouc, 1996, str. 70.

<sup>13</sup> Jazykovou redakci provedl ve většině případů Petr Dorňák.

Jsme nuceni konstatovat holý fakt že další, co do kvantity nejpřekládanější součástí krásné literatury jsou komiksy, které v některých případech stojí na pomezí mezi literaturou pro mládež a literaturou pro dospělé. V nakladatelství BB art jich vyšlo v roce 2003 celkem 22. Komiksům blízké jsou tzv. grafické novely, vydané v loňském roce nakladatelstvím Egmont v počtu čtyř titulů. Zatímco ve Francii má fenomén zvaný „bande dessinée“ poměrně velkou tradici, u nás, snad s výjimkou Rychlých Šípů Jaroslava Foglara pro mládež, tomu tak není. Vzhledem k počtu komiksových titulů přeložených za jediný rok je však vidět, že si svou cestu na náš knižní trh našly rychle.<sup>14</sup> Jedná se o sešity o rozsahu zhruba padesáti stran, z nichž například jedna dvacetidílná série typu sci-fi odvíjí svou dějovou linii v roce 2023, hrdiny jsou ztv. humanoidi a některé ilustrace je možné situovat na hranici pornoliteratury. Jiné takové příběhy představují bojové scény plné dobrodružství a násilí. Hodnota jednohokazdého sešitu v originále činí jedno euro.

Celkem osm prozaických textů vydaných v roce 2003 bylo přeloženo z jiných frankofonních literatur, jedná se o drobné prózy a dále pak antologie textů z literatur Belgie, Magrebu a Québecu. Patří sem i překlad známého románu Ahmadou Kouroumy *Alláh není povinen* (Petr Komers, Praha, Mladá fronta.) Vedle pěti klasických románů z 18. a 19. století (Montesquieu, Sade, Balzac, Maupassant) patří celý zbytek překladové prózy románu 20. století.

Ve Francii dnešních dnů vychází každoročně na šest tisíc nových knižních titulů. Současný francouzský román již nelze dělit na jednotlivé proudy ovlivněné a spoludefinované velkými historickými událostmi a společenskými hnutími. V současné době existuje a narůstá celá řada autorů, jejichž způsob psaní nejde zařadit do žádného literárního proudu nebo směru. Vyznačují se spíše estetickými postmoderními přístupy ke zpracovávané látce a osobitým individuálním stylem, „écriture“, tj. způsobem psaní. Domníváme se, že na základě tohoto způsobu psaní je možné vydělit určité převládající tendence v soudobé francouzské próze, které reflektují životní styl dnešních Francouzů, jejich způsob myšlení a hledání vlastní identity uprostřed nově uspořádaného světa. Jde především o silnou tendenci religiozní a spirituální, která hledá cestu pro moderního člověka ve skloubení techniky s vírou a klade důraz na návrat k určité naivitě dětství (např. Christian Bobin, Nicolas Bréhal). K této tendenci má blízko tzv. „écriture du terroir“, což je vlastně výzva k návratu ke kořenům, který je charakteristický například pro Richarda Milleta a celou skupinu autorů svázaných s venkovem. Velký ohlas u literární kritiky i obecný zájem široké veřejnosti vyvolává také ženská románová tvorba, která se sjednocuje především svým tematickým záběrem. Pro všechny románové tendence je však společně kladení důrazu na formální stránku děl a snaha o čistotu jazyka.

Podívejme se, jak reflektuje tento stav současná česká překladová literatura. V roce 2003 jsou to především historické romány a historické thrillery (15), které patří ke čtenářsky nejžádanějším dílům a jejichž překlady vycházejí velmi rychle několik let po originálu, ať už se jedná o příběhy zasazené do starověkého Egypta, (Jacques Christian: *Černý faraon*), Říma, středověké Francie, či historické cestopisy (Romana Muriel: *Marco-Polo Karavana z Benátek*), vycházející zvláště v nakladatelství Beta-Dobrovský a ve frýdecko-místeckém

---

<sup>14</sup> Jde například o tituly *Slunce zemřelo dvakrát* Michela Blanca-Dumonta nebo *Jarmark nesmrtelných* Enkiho Bilala, jejichž překladateli jsou Tomáš Bicek a Richard Podaný.

nakladatelství Altpress. Nakladatelství Mladá fronta vydalo román *Mladičský král* od Roberta Merla, který je zasazen do doby Ludvíka XIII. (Zajímavé je, že je Merlovo dílo neustále vydávané i v dnešní době, přestože patřil za dob totalitních k nejčastěji vydávaným a přeceňovaným autorům)<sup>15</sup>. Situované do Iránu 20. století je dílo *Královské veličenstvo princezna Soraja*, které líčí skutečný příběh perské císařovny žijící v letech 1932–2001, autorkou je sama Soraja. Tuto knihu, která stojí na pomezí mezi historickým románem a životopisem, vydalo nakladatelství Epocha v Praze.

Z již známých autorů 20. století byl vydán nakladatelstvím Garamond v Praze Que-neauův román *Svízel* v překladu Jiřího Pelána, dále vyšel čtyři roky po originále (1999) v nakladatelství Jitro v překladu Jovanky Šotolové román *Jdu* od Jeana Echenoze, poté dílo *Divná doba* Benoita Duteutra s předmluvou Milana Kundery, které vydalo nakladatelství Atlantis v Brně v překladu Růženy Ostré. Z mladší generace ve Francii diskutovaných autorů vydalo nakladatelství Mladá fronta humorný román Martina Page *Jak jsem se stal hlupákem*, a také soubor drobných próz Anny Gavalové *Kdyby tak na mě někdo někde čekal*. (Autorka navazuje na Françoise Saganovou, zabývá se ženskou psychologií a problematikou páru.) Nakladatelství Motto v Praze vytisklo psychologické dílo Anne Sophie Brasmové *Dýchej*, které nyní dvacetiletá autorka napsala ve svých sedmnácti letech, v témže nakladatelství vyšel překlad románu Shan Sy *Hráčka go*. Vedle těchto několika románů, jejichž hodnota je oceňována soudobou francouzskou literární kritikou a které jsme si proto dovolili připomenout jednotlivě, vyšly v loňském roce dvě překladové literární antologie s výběrem různých textů, řada vědecko-fantastických děl z druhu science-fiction (14), dále pak dva detektivní thrillery a poté jiné blíže nespecifikované a mnohdy i nespecifikovatelné prozaické texty.

Z uvedených údajů jasně vyplývá, že v překládané beletrii převládají díla populárnějšího rázu a nižší umělecké kvality. Výběr textů k přeložení se zdá býti diktován zejména trhem a konzumním čtenářem. Překlady kvalitních a naratologicky zajímavých současných románů se dostávají na český trh velmi pomalu anebo vůbec, přičemž jedním z důvodů je možná i fakt, že o ně běžný český čtenář vlastně ani nejeví zájem, čímž se vytváří začarovaný uzavřený kruh.

Ve srovnání s lety 2000–2002 byl rok 2003 co do počtu a kvality výběru vydaných překladů dokonce horší než léta předcházející. Pokud jde o žensky psanou literaturu, tzv. „écriture féminine“, bylo postupně vydáno dílo *Jeho žena* Emmanuely Bernheimové vyznamené cenou Médicis<sup>16</sup>, realistický román ze současnosti reportérky *Expresu* Jacqueline Rémyové *Šťastné dny bývají krátké*<sup>17</sup>, slavná próza Amélie Nothombové *Vrahova hygiena*<sup>18</sup>, román Camille Laurensové *V náručí mužů*<sup>19</sup>, diskutované dílo Catherine Cussetové *Román o Jane*<sup>20</sup> a dva romány kontroverzních autorek Aliny Reyesové *Řezník*<sup>21</sup> a Catherine

---

<sup>15</sup> Viz Hrala, Milan (ed.), *Kapitoly z dějin českého překladu...* op. cit., str. 122.

<sup>16</sup> Nakladatelství Paseka, Praha, Litomyšl, 2001, překlad Jarmila Fialová.

<sup>17</sup> Nakladatelství Šulc a spol., Praha, 2001, překlad Miroslava Valová.

<sup>18</sup> Nakladatelství Paseka, Praha, Litomyšl, 2001, překlad Jarmila Fialová.

<sup>19</sup> Nakladatelství Odeon, Praha, 2002, překlad Alexandra Pflimpflová.

<sup>20</sup> Nakladatelství Motto, Praha, 2002, překlad Dana Melanová.

<sup>21</sup> Nakladatelství One Woman Press, Praha, 2002, překlad Zlata Chatel.

Milletové *Sexuální život Catherine M.*<sup>22</sup> Dále vyšla díla Sylvie Germainové (2002), Agoty Kristofové (2001), Régine Déforgeriesové (2001), Françoise Saganové (2001, 2002) a Marguerite Yourcenarové (2002).

Z dalších současných děl z let 2000–2002 jmenujme román *Koloniální výstava* Erika Orsenney<sup>23</sup>, dílo *Televize* Jeana-Philippe Toussainta<sup>24</sup>, dvě Queneauovy prózy *Na ženský je člověk krátké* v překladu Patrika Ouředníka a *Děti bahna* v překladu Ladislava Šerého<sup>25</sup>, romány Roberta Pingeta *Pán blouzní*<sup>26</sup>, Benoita Duteurtra *Totální výprodej*<sup>27</sup>, Georsege Pereca *Kabinet sběratele: historie jednoho obrazu*<sup>28</sup>, Le Cléziovo dílo *Mondo a jiné příběhy*<sup>29</sup> a román *Obchodnice s prózou* Daniela Pennaca<sup>30</sup>.

Naše konference má v názvu spojení Nová Evropa. Ptáme se tedy, jak se nová evropská realita projeví v oblasti knižních vydání překladů. Jaká bude nová Evropa v překladu? Do jaké míry se změní nebo projeví vkus čtenářů při volbě titulů k překladu? Jak dalece budou tyto určovány kvalitou? Nepřeváží kritérium snadné podbízivosti a prodejnosti nad kvalitou? Jakým směrem se bude ubírat odborný a především umělecký překlad? Bude se řídit poptávkou, tedy tržností a nebo kvalitou tedy cenností? Zatímco traduktologové se zde zabývali otázkou „jak“ je přeložené a „jak“ překládat, my jsme si chtěli položit otázku jinou: „co“ je přeložené a „co“ překládat. Osobně se domníváme, že na rozdíl od výše zmíněných literatur odborné a dětské, jejichž výběr dává nespornou zárukou kvality, volba románové překladové tvorby rozhodně původní francouzské produkci mnohé dluží.

Uvědomujeme si, že na rešerše, které jsme provedli v oblasti kvantity a složení překládané francouzské literatury v období několika let by jistě mohly navázat další, intenzivní, jdoucí do hloubky a zahrnující širší časové období, zároveň však také extenzivní, uskutečněné například v jiné evropské překladové literatuře. Srovnání výsledků by nepochybně přineslo zajímavé poznatky, kterých se nám nedostává a které by mohly být dále vyhodnoceny. Jako takové by potom ukázaly na vývoj naší společnosti po roce 2000, její orientaci v kulturní oblasti a mohly by v jistém smyslu předjímat i další směřování odborného a především uměleckého překladu.

---

<sup>22</sup> Nakladatelství Altpress, Praha, 2002, překlad David Chalupa.

<sup>23</sup> Nakladatelství Volvox Globator, Praha, 2000, překlad Catherine Ébert-Zeminová.

<sup>24</sup> Nakladatelství Dauphin, Praha 2000, překlad Jovanka Šotolová.

<sup>25</sup> Nakladatelství Volvox Globator, Praha, 2001, 2002.

<sup>26</sup> Nakladatelství Garamond, Praha, 2000, překlad Petr Himmel.

<sup>27</sup> Nakladatelství Atlantis, Brno, 2000, překlad Lenka Kavanová.

<sup>28</sup> Nakladatelství Paseka, Praha, Litomyšl, 2001, překlad Kateřina Vinšová.

<sup>29</sup> Nakladatelství Dauphin, Praha, 2001, překlad Lucie Mensdorf-Pouilly.

<sup>30</sup> Nakladatelství Mladá fronta, Dauphin, Praha, 2002, překlad Vlasta Misařová.

**Celkový počet knižně vydaných českých překladů z francouzštiny za rok 2003 → 212**

**Odborná a populárně-naučná literatura → 96 (45,3 %)**

**Beletrie → 116 (54,7 %)**

**ODBORNÁ  
A POPULÁRNĚ-NAUČNÁ LITERATURA**

Obor	Počet titulů	Procento z celkové roční produkce (zaok. na desetiny)
Teologie	20	9,4 %
Historie	16	7,5 %
Filozofie	10	4,7 %
Etnografie	8	3,8 %
Psychologie	6	2,8 %
Sociologie	6	2,8 %
Sexuologie	5	2,4 %
Geografie	5	2,4 %
Pedagogika	4	1,9 %
Politologie	4	1,9 %
Právo	3	1,4 %
Muzikologie	2	0,9 %
Publicistika	2	0,9 %
Teorie umění	2	0,9 %
Fyzika	1	0,5 %
Matematika	1	0,5 %
Sport	1	0,5 %

**BELETRIE**

	Počet titulů	Procento z celkové roční produkce (zaok. na desetiny)
<b>Literatura pro děti a mládež:</b>	<b>34</b>	<b>16 %</b>
pohádky	12	5,7 %
příběhy	10	4,7 %
divčí	5	2,4 %
dobrodružná	7	3,3 %
Poezie	3	1,4 %
Drama	2	0,9 %
Komiksy	26	12,3 %
<b>Romány, povídky:</b>	<b>51</b>	<b>24 %</b>
historické	15	7 %
sc.-fiction	14	6,6 %
současné	7	3,3 %
detektivní	2	0,9 %
různé	13	6,1 %

**Resumé**

Článek se na základě katalogové databáze Národní knihovny České republiky zabývá kvantitativní a kvalitativní analýzou českých knižně vydaných překladů z francouzské odborné i umělecké literatury v posledních letech a zejména v roce 2003.

## Summary

On the basis of the catalogue databases of the National Library of the Czech Republic, the paper presents the quantitative and the qualitative analysis of the Czech published translations from the French specialised and fiction literature during the last years and especially in 2003.

*Marie Voždová  
Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta UP  
Křížkovského 10  
771 80 Olomouc  
Česká republika  
marievozdova@seznam.cz*



**SEKCE  
ODBORNÉHO JAZYKA**



## APPROCHE DE L'ANALYSE DU DOCUMENT

*Ladislav Jakub*

L'analyse du document compte parmi les méthodes didactiques faisant partie intégrale du système éducatif français, elle est très bien traitée au lycée. Elle développe les capacités à penser, à comprendre le texte et l'encadrer dans un contexte plus large, à savoir exprimer des opinions personnelles et à travailler avec plusieurs sources d'informations.

On peut même constater qu'une analyse d'un document équivaut à une lecture consciencieuse, mettant l'accent sur la complexité des moyens qui construisent le texte. C'est-à-dire non seulement sur le contenu sémantique mais aussi sur les procédés linguistiques utilisés.

Il existe plusieurs façons de traiter les documents, le choix dépend de la nature du document étudié et du but que l'on veut atteindre. Il est également nécessaire de prendre en considération le niveau des étudiants, celui-ci doit être suffisamment élevé pour qu'une telle analyse puisse se réaliser efficacement.

Comme la plupart des groupes auxquels j'enseigne le français au Département de la linguistique appliquée à la Faculté des Lettres de l'Université Palacký sont hétérogènes, c'est-à-dire composés d'étudiants de domaines différents, je ne peux pas ouvrir des cours spécialisés pour analyser des textes comprenant des champs lexicaux spécifiques et bien ciblés. Ceci m'oblige à choisir des textes plutôt généraux traitant de divers thèmes mais n'exigeant pas de vocabulaire trop spécialisé.

### Document

Pour montrer comment je procède pendant l'analyse du document, j'ai choisi un extrait des Mémoires de guerre du Général de Gaulle<sup>1</sup> que j'ai analysé dans le cours avec une légère prépondérance d'étudiants en histoire et en sciences politiques.

Quand on choisit un texte à analyser, il faut être tout d'abord attentif à sa longueur, celle-ci ne devrait pas dépasser une page. Ceci permet d'achever l'analyse au bout d'un cours. Il est également très utile de numéroter les lignes, le travail devient plus facile, plus clair et plus efficace. Avant de commencer à analyser le texte, il est pratique de laisser les étudiants le lire à voix haute ainsi que de le traduire. La lecture dévoile les insuffisances au niveau phonétique et la traduction montre le niveau de clarté du texte. Cette dernière se penche plutôt sur le lexique difficile dont la compréhension imprécise pourrait créer des obstacles pendant l'analyse.

La propre analyse du document ci-joint se divise en deux parties : remarques sur l'analyse historique et remarques sur l'analyse de la langue.

---

<sup>1</sup> Baylac, M.-H., Filippi-Codaccioni, A.-M : *Histoire – Bac L, ES, S*. Paris 1991, p. 107–108.

## LE GÉNÉRAL DE GAULLE ÉVOQUE SA RENCONTRE AVEC LE PRÉSIDENT DES ÉTATS-UNIS FIN AOÛT 1945

Quant aux problèmes compliqués de notre antique univers, ils n'intimidaient point Truman qui les considérait sous l'angle d'une optique simplifiée.

5 Pour qu'un seul peuple fût satisfait, il suffisait qu'il pratiquât la démocratie à la manière du Nouveau Monde. Pour mettre fin aux antagonismes qui opposaient des nations voisines, par exemple Français et Allemands, il n'était que d'instituer une fédération des rivaux, comme avaient su le faire entre eux les États d'Amérique du Nord. Pour que les pays sous-développés penchent vers l'Occident, il existait une recette  
10 infailible : l'indépendance ; à preuve, l'Amérique elle-même qui, une fois affranchie de ses anciens possesseurs, était devenue un pilier de la civilisation. Enfin, devant la menace, le monde libre n'avait rien de mieux à faire, ni rien d'autre, que d'adopter le « leadership » de Washington.

15 Le président Truman était, en effet, convaincu que la mission de servir de guide revenait au peuple américain ; exempt des entraves extérieures et des contradictions internes dont étaient encombrés les autres. D'ailleurs, à quelle puissance, à quelle richesse pouvaient se comparer les siennes. Je dois dire qu'en cette fin de l'été 1945 on était, dès le premier  
20 contact avec les États-Unis, saisi par l'impression qu'une activité dévorante et un intense optimisme emportaient toutes les catégories. Parmi les belligérants, ce pays était le seul intact. Son économie, bâtie sur des ressources en apparence illimitées, se hâtait de sortir du régime du temps de guerre pour produire des quantités énormes de biens  
25 de consommation. L'avidité de la clientèle, et, au dehors, les besoins de l'univers ravagé, garantissaient aux entreprises les plus vastes débouchés, aux travailleurs, le plein emploi. Ainsi, les États-Unis se sentaient assurés d'être pour longtemps les plus prospères. Et puis, ils étaient les plus forts ! Quelques jours avant ma visite à Washington, les bombes atomiques avaient  
30 réduit le Japon à la capitulation.

Le président n'envisageait donc pas que la Russie pût, de sitôt, risquer directement une guerre. C'est pourquoi, m'expliquait-il, les forces américaines achevaient de quitter l'Europe, à l'exception d'un corps  
35 d'occupation en Allemagne et en Autriche. Mais il pensait qu'en maints endroits, la ruine, la misère, le désordre pouvaient avoir pour conséquence l'avènement du communisme et procurer aux Soviets autant de victoires, sans batailles. Au total, le problème de la paix n'était donc, suivant lui, que d'ordre économique.

Général de Gaulle, Mémoires de guerre,  
tome III, p. 251–252, Plon.

## **1 Remarques sur l'analyse historique**

### ***1.1 La période historique***

Le texte doit être d'abord encadré dans une période historique concrète. Le document présenté évoque la rencontre des représentants des deux puissances mondiales des années d'après-guerre, Charles de Gaulle, chef du Gouvernement provisoire de la République, et Harry Truman, président des États-Unis.

Il faut se rendre compte que la France a subi de dures expériences pendant la Seconde Guerre mondiale et que son territoire a été occupé pendant quatre ans, au contraire des États-Unis qui se sont renforcés au niveau économique et politique.

Il est également nécessaire de préciser les indications temporelles de ce document et de s'apercevoir ainsi qu'il parle d'une entrevue qui a eu lieu quatre mois après la capitulation de l'Allemagne et quelques jours après la capitulation du Japon.

### ***1.2 La nature du document***

Il est facile de définir la nature de ce document, il s'agit de mémoires. Quand on parle de mémoires, il faut toujours prendre en considération qu'elles présentent un texte qui est écrit postérieurement aux événements dont on parle. Et en plus qu'il reflète l'attitude subjective de l'auteur. Mais de ce point de vue, un tel texte est très intéressant parce qu'il nous permet de déceler les opinions personnelles de l'auteur, dans notre cas Charles de Gaulle.

### ***1.3 L'auteur du document***

Pour comprendre tout le document dans un contexte plus large, il est important de faire connaissance de son auteur, Charles de Gaulle, et du rôle qu'il a joué pendant la Seconde Guerre mondiale et dans les années d'après-guerre.

### ***1.4 Définition du problème clé***

Pendant la lecture attentive, on devrait se poser des questions pour en trouver une qui va nous mener à l'idée centrale. Le texte contient habituellement trois ou quatre idées, dans notre cas, on peut noter trois parties.<sup>2</sup>

Lignes 1–14 : comment Harry Truman veut résoudre les problèmes européens.

Lignes 15–30 : la puissance des États-Unis.

Lignes 31–38 : le danger du communisme.

L'idée principale pourrait être formulée de la manière suivante : le président Truman se sent renforcé par la prospérité et la puissance des États-Unis, il offre à l'Europe détruite le leadership

---

<sup>2</sup> Ibidem, p. 109.

de Washington pour que celle-ci soit capable de résister au menace du communisme dont l'instauration pourrait être facilitée par la misère et le chaos. Charles de Gaulle admire la puissance américaine mais il annonce les desseins du président américain avec réticence et ironie.

## 1.5 Analyse par idées

Les idées clés présentées dans le document doivent être comprises dans le sens utilisé et dans un contexte plus large. Les documents contiennent souvent des procédés tels que : métaphores, termes tabous, alors il faut les décoder pour comprendre ce qu'ils veulent dire.

### 1.5.1 Puissance des États-Unis

Lignes 16–17 : *exempt des entraves extérieures et des contradictions internes dont étaient encombrées les autres* : l'expression *les autres* renvoie aux pays européens épuisés au niveau matériel ; l'Europe est déchirée par des différends entre nations après la fin de la Seconde Guerre mondiale et des problèmes politiques ce qui contraste avec la position stable des États-Unis.

Ligne 18 : *richesse* : Qu'est-ce qu'une richesse ? Comment se traduit-elle ? Les États-Unis possèdent 60 % d'or mondial et le dollar a été adopté à la conférence de Bretton Woods le 22 juillet 1944 comme la monnaie clé mondiale<sup>3</sup>.

Ligne 22 : *ce pays était le seul intact* : les armées n'ont pas combattu sur le territoire américain et les États-Unis n'ont pas subi une perte de la population civile contrairement aux pays européens, ils étaient alors intacts.

Ligne 28 : *ils étaient les plus forts !* : cette proposition exclamative renvoie d'une façon implicite au potentiel technique assez élevé dont les États-Unis disposent, elle est liée sans doute aux bombes atomiques qui ont été larguées sur Hiroshima et Nagasaki<sup>4</sup>.

### 1.5.2 Situation internationale et solutions proposées

Lignes 12–14 : *devant la menace [...] adopter le leadership de Washington* : le danger du communisme est réel, les États-Unis se montraient comme la garantie pour sauver la démocratie, ils exprimaient leur soutien à l'Europe.

Ligne 10 : *indépendance des pays sous-développés* : les États-Unis étaient pour la décolonisation ce qui allait contre les intérêts des puissances européennes telles que la France...

Lignes 36–37 : *peut procurer aux Soviétiques autant de victoires, sans batailles* : la souffrance, la misère pendant la guerre ont eu plusieurs conséquences – les électeurs ont donné leurs voix aux partis de gauche, dans les pays de l'Europe centrale et de l'Est, le dictat de Moscou...

---

<sup>3</sup> Marseille, J. et col. : *Histoire – Terminales*. Paris 1994, p. 22.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 15.

## 2 Remarques sur l'analyse de la langue

Les aspects de l'analyse sus-mentionnés ne créent qu'une partie de la compréhension du document. Les étudiants apprenant le français apprécient l'enrichissement au niveau de la connaissance de la langue. Chacun écrit différemment. Chaque texte est alors un tissu de procédés linguistiques originaux dont l'étude dans le contexte de la cohérence du texte aboutit à une meilleure compréhension des règles grammaticales selon lesquelles le document est construit. Par faute de temps, on ne peut que montrer que de tels aspects de l'écriture qui prédominent ou qui sont inhabituels par leur emploi, par leur forme ou par la difficulté au niveau de la grammaire.

### 2.1 Temps verbaux

Des deux temps du passé les plus fréquemment utilisés, le passé composé et l'imparfait, l'auteur choisit l'imparfait. L'imparfait remplit une fonction de récit, on peut constater en raccourci que ce temps est employé pour montrer un fait en train de se dérouler dans une portion du passé, souvent se répétant, mais sans faire voir le début ni la fin du fait. Au contraire de cette valeur fondamentale, il marque aussi un fait non répété qui a eu lieu à un moment précis du passé.<sup>5</sup> Comme Charles de Gaulle relate dans ses *Mémoires de guerre* ce qui s'est passé, l'imparfait apparaît comme le temps convenable.

On remarque également l'emploi du plus-que-parfait exprimant un fait accompli qui a eu lieu avant un autre fait passé, quel que soit le délai écoulé entre les deux faits.<sup>6</sup> Du texte présent, on tire trois exemples : ligne 8 *avaient su*, ligne 11 *était devenue* et lignes 29–30 *avaient réduit*. Ils renvoient tous aux événements antérieurs à ceux que l'auteur mentionne.

Il est aussi à noter trois exemples de verbes au subjonctif de l'imparfait. Les formes de celui-ci n'appartiennent plus qu'à l'usage soutenu, surtout à la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, surtout à l'écrit – ligne 4 *fût satisfait, pratiquât* et ligne 31 *pût*. Au lieu de ces formes, il est possible d'employer le subjonctif du présent.

### 2.2 Accords

Certaines espèces de mots s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel elles se rapportent. Les marques du féminin et du pluriel ne se prononcent pas souvent, alors il est pratique de trouver des exemples concrets et de comprendre leur forme sur le plan morphologique et même leur fonction syntaxique. Ligne 23 *économie bâtie* où la désinence *-e* dans le mot *bâtie* fonctionne comme la marque du féminin et s'accorde avec le nom au genre féminin *économie*. Il est aussi important de mettre l'accent sur les formes irrégulières telles que : ligne 7 *rivaux*, sg. *rival*.

---

<sup>5</sup> *Le Bon Usage*. 13<sup>e</sup> éd. Duculot, Paris 1993, p. 1250–1251.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 1255.

### 2.3 Composition des mots et origine des mots

Maints mots français sont composés et chaque texte nous fournit de nombreux exemples pour travailler sur ce point de grammaire spécifique. Dans ce texte, on peut s'occuper par exemple des préfixes remplissant la fonction de la négation et on choisit les termes suivants : ligne 2 *intimider*, ligne 10 *infaillible*, *indépendance*, ligne 23 *illimitées* et on peut en déduire que les préfixes *in-* et *il-* exercent la fonction de négation. Il est à supposer que les étudiants savent utiliser les règles grammaticales, pourtant ce travail-ci permet d'approfondir leurs connaissances et de les renforcer grâce aux contextes concrets.

En ce qui concerne les mots et leurs origines, les étudiants peuvent essayer de trouver les mots empruntés à d'autres langues ou ayant plusieurs formes différentes selon le fond dont ils sont issus. Par exemple dans ce texte ligne 22 *belligérant* provenant du mot latin *belligerans* composé des mots *gérer* et *bellum* (= *guerre*), signifiant alors *gérer la guerre*.<sup>7</sup> On ne voit aucune ressemblance étymologique entre *guerre* et *belligérant* parce que ces deux termes n'ont pas la même origine.

### 2.4 Sens propre et sens figuré, synonymie

Le sens propre d'un mot est d'ordinaire celui que donne l'étymologie. Le sens figuré est le sens que ce mot peut prendre, en plus du sens étymologique. Le passage du sens propre au sens figuré s'opère par glissement de la réalité concrète à la notion abstraite.<sup>8</sup> Le travail sur le sens propre et figuré développe des capacités à comprendre ce qu'un tel mot peut exprimer dans des contextes variés. Par exemple ligne 16 *entrave* : le sens propre désigne quelque chose que l'on met aux jambes d'un animal pour gêner sa marche *billot*, *lien* ou un lien servant à attacher quelqu'un *chaîne*, *fer*. Mais au sens figuré ce terme signifie quelque chose qui retient, gêne ou assujettit comme *empêchement*, *contrainte*, *obstacle* ou *frein*.<sup>9</sup> Alors dans notre texte le groupe *exempt des entraves extérieures* peut être remplacé par *exempt des obstacles extérieures*.

Les synonymes peuvent être définis comme les mots ayant la même nature, le même sens ou un sens voisin. Chercher des synonymes enrichit toujours le vocabulaire et permet d'élargir l'aptitude à savoir mieux s'exprimer. *Empêchement*, *obstacle* ou *entrave* peuvent être considérés comme des mots synonymes, mais seulement dans certains contextes.

### En guise de conclusion

Des remarques présentées ci-dessus résulte que l'analyse du document représente un éventail riche de procédés didactiques et méthodologiques dont le choix obéit à la nature du texte. Le travail sur la langue ainsi que sur les remarques traitant le contenu fait accroître les compétences dépassant fortement les limites de la langue proprement dite.

---

<sup>7</sup> Cf. *Le Nouveau Petit Robert*.

<sup>8</sup> Crépin, F. – Desaintghislain, C. – Pouzalgues-Damon, E. : *Français – méthodes et techniques*. Nathan 1996, p. 9.

<sup>9</sup> Cf. *Le Nouveau Petit Robert*.



## **Bibliographie**

- Baylac, M.-H., Filippi-Codaccioni, A.-M.: *Histoire – Bac L, ES, S*. Paris 1991.  
Crépin, F. – Desaintghislain, C. – Pouzalgues-Damon, E.: *Français – méthodes et techniques*. Nathan, 1996.  
*Le Bon Usage*. 13<sup>e</sup> éd. Duculot, 1993.  
*Le Nouveau Petit Robert*. Montréal 1996.  
Marseille, J. et col. : *Histoire – Terminales*. Paris 1994.

## **NÁSTIN ROZBORU DOKUMENTU**

### Résumé

Rozbor dokumentu představuje jednu z didaktických metod, která je hojně využívána na francouzských středních školách gymnaziálního typu. Tento metodologický přístup je systematicky rozpracován do několika kroků, jejichž posloupnost je třeba dodržet. Specifické rysy práce s dokumentem jsou samozřejmě odvislé od typu zvoleného textu. V obecné rovině je vhodné zařadit text po obsahové a žánrové stránce do širšího kontextu, všimnout si případně autora a jeho podílu na obsahové stránce textu. V rovině jazykové se rozebírají prostředky, které se na tvorbě textu podílejí, a to v závislosti na konkrétním dokumentu.

## **OUTLINE OF THE ANALYSIS OF THE DOCUMENT**

### Summary

The analysis of a document represents one of the didactic methods which is extensively used at French secondary grammar schools. This methodological approach is systematically separated into several steps, the sequence of which must be followed. The specific features of work with the document are obviously dependent on the type of text chosen. In the general procedure it is advisable to place the text into a wider context according to content and genre, and – if appropriate – to mention the author and his or her contribution to the content of the text. On the linguistic level the analysis deals with the means which contribute to the creation of the text, specifically in connection with the document itself.

*Ladislav Jakub  
Katedra aplikované lingvistiky  
Filozofická fakulta UP  
Vodární 6  
771 80 Olomouc  
Česká republika  
francais@centrum.cz*



**LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS  
DE SPÉCIALITÉ À LA FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES  
DE L'UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST À PLZEŇ,  
MÉTHODES DE TRAVAIL**

*Helena Strejcová*

*Mon intervention sera divisée en deux parties : la première partie a pour but de présenter les programmes d'enseignement/apprentissage de français de spécialité enseignés à la Faculté des Sciences Humaines et la deuxième partie portera sur les méthodes et techniques d'enseignement employées dans les cours de FOS.*

Tout d'abord, j'aimerais bien très brièvement présenter le Département des langues romanes de la Faculté des Sciences Humaines. Le département des langues romanes est né le 1<sup>er</sup> janvier 2003 par la division du Département de linguistique appliquée en quatre départements indépendants d'après les langues enseignées : au Département de la langue anglaise, allemande, des langues slaves et romanes. Le département des langues romanes s'ouvre sur l'enseignement du français, de l'espagnol, de l'italien, du portugais et du roumain et il réunit actuellement 14 enseignants. Il exerce ses activités dans l'université entière, il assure l'enseignement standard des langues romanes – pour les étudiants de licence, de maîtrise (d'ingénieur) et de doctorat – ainsi qu'un enseignement orienté vers le français langue étrangère et la langue de spécialité selon les demandes des différentes facultés de l'Université de Bohême de l'Ouest.

En analysant des programmes d'enseignement de français langue étrangère employées dans le cursus universitaire, on peut observer deux conceptions qui se rencontrent : c'est le *Français à Orientation Générale* (FOG) et le *Français sur Objectifs spécifiques* (FOS). Rappelons-nous la différence entre ces deux conceptions : le Français à Orientation Générale touche le plus souvent les apprenants suivant les cours de FLE dans le cadre de l'institution scolaire et les programmes d'enseignement sont à orientation large : l'objectif de ces cours est d'apprendre une langue étrangère pour communiquer sans avoir, au moment d'apprentissage, des besoins langagiers précis. Le Français sur Objectifs Spécifiques est destiné aux publics ayant des besoins langagiers précis et disposant de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettraient de définir.

Le Département des langues romanes garantit l'enseignement de français destiné aux étudiants des spécialisations diverses d'après les domaines étudiés, mais aussi aux étudiants ayant des besoins langagiers variés. D'après ce critère, il est possible de relever deux publics

différents : le premier public est celui des *non-spécialistes* en français et le deuxième public celui des *spécialistes* en français.

*Le public des non-spécialistes* en français est représenté par les étudiants des facultés et spécialisations différentes : de la Faculté des Sciences Humaines, celle du Droit, de l'Électrotechnique, de la Construction mécanique et de la Faculté des Sciences Appliquées. Ce public reçoit tout d'abord un enseignement de français généraliste pour acquérir au moins le niveau intermédiaire en français. L'enseignement à orientation générale est étalé en 4 semestres avec une proportion de 2 heures par semaine pour les étudiants d'ingénieur et 4 heures par semaine pour les autres. L'objectif des deux premiers semestres consiste en l'acquisition des compétences de communication de base et les cours sont garantis par un enseignant tchèque. Les semestres 3 et 4 s'enchaînent aux semestres précédents. Le semestre 4 est garanti en moitié par un enseignant tchèque et en moitié par un lecteur français et les objectifs de ces cours sont centrés sur l'acquisition des techniques nécessaires pour un enseignement spécialisé de français que l'apprenant pourrait poursuivre dans les semestres à venir. La compréhension orale et écrite et surtout la lecture des textes de spécialité font partie des techniques d'enseignement clé. Le support utilisé dans les cours généralistes est «Le nouveau sans frontières» et «Forum». Ces cours s'adressent en moyenne à 230 étudiants chaque année. Le semestre 5 et 6 est destiné soit aux étudiants souhaitant approfondir leurs connaissances langagières généralistes, soit aux étudiants souhaitant acquérir une formation spécialisée. Les cours généralistes sont alors remplacés par les cours de FOS qui varient selon les spécialisations des étudiants. Parmi les cours spécialisés les plus enseignés on peut citer le Français des sciences humaines, le Français juridique, le Français scientifique et technique, etc. L'enseignement dans ces cours consiste en travail avec des documents différents ce qui permet aux étudiants d'acquérir des techniques d'apprentissage et maîtriser des opérations cognitives et discursives spécifiques. Les techniques les plus employées sont pour l'oral : compréhension orale, exposé, entretien, prise de notes ; pour l'écrit : compréhension écrite, lecture des textes de spécialité et de la presse spécialisée, rédaction d'un rapport, compte-rendu, devoir et synthèse.

Le deuxième public – *le public des spécialistes* en français, de philologie, est représenté par les étudiants de licence du programme «*Langues étrangères pour la pratique commerciale*» ouvert en 1998 dans les combinaisons anglais – français et allemand – français (la combinaison anglais – espagnol est en cours d'accréditation). Ce programme d'enseignement est, du point de vue du contenu, fondé sur la linguistique appliquée, la communication orientée vers la langue de spécialité, l'analyse du style linguistique spécialisé, les principes fondamentaux de l'économie, l'économie d'entreprise, le marketing, ainsi que sur le droit commercial des pays francophones, la sociologie, la psychologie, l'informatique appliquée et le traitement du texte par ordinateur. Le système de ces études met l'accent sur le perfectionnement des connaissances linguistiques et du savoir-faire lié à la pratique commerciale, comprenant aussi les activités d'interprétation et de traduction.

Les techniques d'enseignement de FOS dans ces cours visent l'acquisition de la communication spécialisée qui englobe en même temps l'acquisition des compétences langagières et communicatives. L'enseignement est garanti par les enseignants tchèques et lecteurs français

et il s'appuie en général sur le matériel didactique créé par les enseignants eux-mêmes, car les manuels existants ne répondent pas toujours aux besoins des étudiants.

Les techniques les plus employées pour l'oral sont celles de la compréhension orale (séquences audio et vidéo de la communication professionnelle), exposé, entretien, débat, colloque, conférence, excursion. Pour l'écrit on peut citer la compréhension écrite, résumé des textes de spécialité, activités liées à la correspondance, rédaction d'un rapport, compte-rendu, devoir, synthèse, projet d'un contrat, etc.

Le nombre d'étudiants s'intéressant à ce programme augmente d'année en année. Au total, plus de 200 étudiants sont inscrits dans ce programme et le nombre de candidats aux examens d'admission dépasse chaque année plusieurs fois les capacités de la faculté.

En vue d'une proche entrée de la République tchèque dans l'Union Européenne et en respectant un caractère interdisciplinaire de la Faculté des Sciences Humaines, le Département des langues romanes va proposer à partir du semestre d'hiver 2004 aux étudiants de la faculté des Sciences Humaines un programme d'études certifié «*Études romanes interculturelles*». L'objectif de ce programme n'est pas seulement de fournir aux étudiants la possibilité d'acquérir le français au niveau le plus élevé du point de vue de la langue de spécialité, mais aussi de pénétrer dans la problématique plus large des faits sociaux et des affaires économiques du monde latin en respectant un contexte interculturel.

Ce programme d'études, étalé en 4 semestres, consiste à relier les disciplines enseignées à la Faculté des Sciences Humaines, c'est-à-dire, l'anthropologie, l'archéologie, la politologie et la philosophie avec les cours de français de spécialité. Ce programme certifié est destiné aux étudiants des disciplines mentionnées et aussi aux étudiants de français du programme «Langues étrangères pour la pratique commerciale». Les étudiants auront la possibilité de suivre pendant 4 semestres les matières suivantes : Anthropologie générale le 1<sup>er</sup> semestre, Archéologie générale le 2<sup>ème</sup> semestre, Philosophie générale le 3<sup>ème</sup> semestre et la Politologie générale le 4<sup>ème</sup> semestre. Pour rendre l'enseignement/apprentissage spécialisé plus intéressant, on a choisi pour ce programme une technique dite «cours à double enseignant» – un spécialiste francophone du domaine concerné garantira 1 heure de conférence par semaine et un enseignant de langue garantira 2 heures par semaine d'un cours de FOS. Cette conception exige une collaboration étroite des enseignants de FOS et des spécialistes des domaines concernés. Pour pouvoir réaliser ce programme, des travaux de recherche documentaire dans le milieu authentique et prise des contacts avec des spécialistes des champs concernés en République tchèque (enseignants de la Faculté des Sciences Humaines) et en France (Madame Chantal Parpette de l'Université Lumière Lyon II) ont été indispensables.

Pour conclure, on peut constater qu'une exigence de l'enseignement de FOS ne cesse de croître dans le cadre de l'enseignement supérieur tchèque ce qui est sans doute dû par notre proche entrée dans l'Union Européenne. Insertion de la communication professionnelle dans les programmes d'enseignement, une acquisition des compétences linguistiques spécifiques et une bonne connaissance des situations socio-culturelles ne puisse que faciliter la mobilité des étudiants tchèques dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

## Bibliographie

- Eurin Balmet, S. – Henao de Legge, M. : *Pratique du français scientifique*. Hachette 1992.  
Cuq, J. P., Gruca, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG 2002.  
Lehmann, D. : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette F. L. E. 1993.  
Le Ninan, Ch. : *Choisir et exploiter les documents en français sur objectifs spécifiques*. Le français dans le monde février–mars 1998.  
Parpette, Chantal : *Français sur objectifs spécifiques*. Documents de travail. Université Lumière – Lyon 2. 2002–2003.  
Potměšilová, H. : *Activités de la chaire des langues romanes*. Sborník příspěvků z konference Profilingua 2003. Aleš Čeněk 2003.  
Richterich, R. : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette 1985.

## PREZENTACE VÝUKOVÝCH PROGRAMŮ ODBORNÉ FRANCOUZŠTINY NA FAKULTĚ HUMANITNÍCH STUDIÍ ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY V PLZNI

### Resumé

Příspěvek se zabývá problematikou výuky odborné francouzštiny na Fakultě humanitních studií ZČU v Plzni. Z hlediska didaktiky cizích jazyků jsou sledovány dvě roviny: obecná jazyková výuka francouzštiny (Français à Orientation Générale) a odborná jazyková výuka (Français sur Objectifs Spécifiques). Na základě tohoto členění následuje prezentace jednotlivých studijních programů. Důraz je kladen na cíle a metody výuky v rámci obecného a odborného jazykového vzdělávání.

## PRESENTATION OF TEACHING PROGRAMMES OF SPECIAL FRENCH LANGUAGE IN THE FACULTY OF SCIENCE AT WEST BOHEMIA UNIVERSITY IN PILSEN

### Summary

The contribution discusses the problems of teaching special French language at Faculty of Science in Pilsen. According to the didactics of foreign languages these two levels are followed: general French language teaching (FOG) and special language teaching (FOS). *On the basis of this analysis there is the presentation of individual studying programmes*. The emphasis is put on the teaching purposes and methods in terms of general and special language education.

*Helena Strejcová  
Fakulta humanitních studií ZČU  
Riegrova 11  
306 14 Plzeň  
République tchèque  
strejcova@yahoo.fr*

## LA NOUVELLE ÉPREUVE CONCERNANT LA COMPRÉHENSION ET L'EXPRESSION ORALES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

*Jitka Brešová*

Avec l'entrée de la République Tchèque dans l'Union européenne le besoin de spécialistes parlant des langues étrangères devient de plus en plus impérieux et la plupart des personnes de notre société s'en rendent compte.

La situation dans l'Armée de la République Tchèque ressemble à celle du secteur civil. Dans l'armée, la connaissance des langues étrangères est devenue très demandée avec l'adhésion de notre pays à l'OTAN. La langue la plus demandée est, évidemment, l'anglais, mais le français qui est la deuxième langue officielle de l'OTAN, et d'autres langues, comme l'allemand ou le russe, sont également enseignées.

L'Institut de Langues de l'Armée Tchèque de Brno est le centre principal qui assure l'entraînement linguistique des personnels de l'Armée de la République Tchèque dans des cours de courte et de longue durées. Il a ainsi pris la suite de l'Institut de Langues de l'Académie militaire de Brno qui a été supprimé en août 2003. Il est également le centre principal qui, dans le cadre de l'Armée Tchèque, fait passer les examens de langues étrangères selon la norme de l'OTAN appelée STANAG 6001.

Selon la norme STANAG 6001 il existe 5 niveaux de connaissances linguistiques. Notre institut donne des cours et fait passer les examens des niveaux 1 à 3, et à titre exceptionnel, également le niveau 4 en allemand.

Je me permets de vous présenter très brièvement les 5 niveaux en question.

*Le niveau 1* (élémentaire) correspond aux connaissances élémentaires et il est considéré comme «niveau de survie» dans le milieu étranger; il permet une communication très simple dans des situations de la vie de tous les jours.

*Le niveau 2* (pratique limitée) permet une communication simple, tant sur le plan social que professionnel, surtout s'il s'agit des sujets bien connus et concrets. Ce niveau est comparable à l'examen d'état fondamental qu'on fait passer aux écoles de langues ou avec le baccalauréat de langue étrangère.

*Le niveau 3* est considéré comme minimum professionnel; il est suffisant pour toutes les conversations pratiques et courantes ainsi que pour les débats professionnels dans le cadre des sujets connus. Il est comparable à l'examen d'état général qu'on passe aux écoles de langues.

*Le niveau 4* (professionnel approfondi) correspond à une longue expérience d'utilisation de la langue dans un milieu où elle est le moyen principal de communication.

*Le niveau 5* représente une connaissance de la langue absolument identique à celle d'un autochtone et ce, dans tous les domaines. Ce niveau ne peut normalement pas être atteint que par les autochtones ayant suivi avec fruit les cours de l'enseignement secondaire donné dans les écoles du pays en cause.

D'habitude, on fait passer les examens des niveaux 4 et 5 dans le pays où la langue en question est le moyen principal de communication.

Les examens STANAG 6001 vérifient le niveau des candidats dans 4 domaines – compréhension orale, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite. En automne 2003, la partie de l'examen concernant l'expression orale a été modifiée d'une façon qui change de manière importante les rôles de l'examineur et de l'examiné.

L'examen de l'expression orale de chaque niveau se compose de trois parties.

Selon l'épreuve précédente, *au niveau 1*, dans la 1<sup>ère</sup> partie, le devoir du candidat était de se présenter et de donner quelques renseignements sur sa famille et sur son travail, la deuxième partie avait la forme d'un monologue selon les instructions obtenues dans la langue cible (par exemple : parler de son congé), et la troisième partie était un dialogue avec l'examineur – une situation concrète selon un scénario dans la langue cible (par exemple : chez le médecin, à l'hôtel).

*Au niveau 2*, le devoir du candidat était également de se présenter, cette fois au niveau supérieur et plus en détails, la deuxième partie était un jeu de rôles selon les instructions dans la langue cible, et la troisième partie était un monologue – d'habitude la description d'un dessin ou d'une série de dessins.

*Au niveau 3*, la première partie était un entretien avec l'examineur, dans lequel le candidat devait parler de son travail et de sa spécialité, dans la deuxième partie on traitait des sujets abstraits du domaine de la culture, de l'économie, de la politique ; la troisième partie était le traitement des affaires professionnelles : selon un scénario en langue maternelle, le candidat devait jouer un rôle dans une affaire à régler avec, par exemple, un représentant d'une ambassade ou d'une armée étrangère etc., et faire un compte rendu à une tierce personne à l'issue de l'entretien.

En automne 2003, on a décidé de remplacer les parties de l'examen des niveaux 1 et 2 qui avaient un caractère de monologue par une nouvelle forme d'épreuve, qui s'appelle en anglais Information Gathering Task (IGT), c'est à dire la « restitution d'informations ». Au niveau 3, c'est le règlement des affaires professionnelles qui a été remplacé par la restitution d'informations.

La nouvelle forme d'une partie de l'épreuve orale modifie essentiellement les rôles de l'examineur et celui du candidat car cette fois ce n'est pas l'examineur qui pose des questions, mais c'est le candidat, et ceci dans le but d'obtenir le maximum d'informations de la part de l'examineur. La nouvelle forme de l'examen exige 2 examinateurs dont l'un répond aux questions du candidat et l'autre contrôle la durée de l'examen et, dans la deuxième partie de l'examen, il évalue les renseignements restitués par le candidat.



La raison du remplacement du monologue par la restitution d'informations est le fait que le dialogue est plus naturel que le monologue – la communication est d'habitude un procès à deux voies. L'aptitude de poser les questions qui est la base de la recherche des renseignements, est nécessaire pour la communication.

Le déroulement de l'examen est le suivant :

Le candidat et l'examineur N° 1 s'installent dans la salle où se déroule l'examen, l'examineur N° 2 reste dans la même salle, mais dans une autre partie de celle-ci ; il suit le déroulement de l'examen mais il n'intervient pas. L'examineur N° 1 demande au candidat de lui poser des questions sur un sujet – par ex. «Posez-moi des questions sur ma maison/ Demandez-moi comment j'ai passé mon congé/Demandez-moi si j'ai des animaux domestiques» etc. et le candidat commence à poser des questions. Les réponses de l'examineur ne devraient être ni trop étendues, ni trop exhaustives, au contraire, elles devraient obliger le candidat à poser d'autres questions (par ex. si le candidat demande : «Avez-vous des enfants?», il suffit que l'examineur réponde «Oui, j'en ai.» et ainsi il oblige le candidat à poser des questions sur le nombre, le sexe, l'âge des enfants etc. Si l'examineur répond : «Oui, j'ai un garçon et une fille, le garçon a quatre ans et la fille deux ans», il empêche le candidat de lui demander ces renseignements et limite ainsi le nombre de questions que celui-ci pourrait lui poser.

Pendant les réponses de l'examineur le candidat peut prendre des notes, mais sans déranger la continuité de la communication. Au niveau 1 les notes ne sont pas nécessaires car la quantité de renseignement est d'habitude très petite et il est possible de les retenir sans notes. Aux niveaux 2 et 3 les notes sont d'habitude nécessaires car la quantité et l'exactitude des renseignements acquis sont également appréciées.

Au niveau 1 (donc le niveau le plus bas) les sujets pour la restitution d'informations sont très simples, concrets, permettant des questions simples et des réponses claires (par ex. la situation de famille, le repas que l'examineur a eu, la ville où l'examineur habite). Les questions posées sont également simples, courtes, le candidat parle lentement, il réfléchit à la formulation des questions.

Au niveau 2, les sujets sont également concrets, pas très compliqués.

Au niveau 3, les sujets doivent être abstraits, beaucoup plus complexes, comme par ex. «A votre avis, faut-il limiter la circulation dans Prague?», «Comment voyez-vous la société contemporaine?», «Les changements dans la société tchèque en dernière décennie» etc., où l'examineur peut exprimer son opinion et le candidat n'est pas obligé d'être d'accord avec lui mais doit pouvoir rendre compte de cette opinion.

C'est l'examineur qui choisit le sujet en fonction du niveau du candidat. Il est recommandé de placer l'IGT à la fin ou au milieu de l'examen oral, quand l'examineur connaît déjà au moins partiellement le niveau du candidat, pour qu'il puisse choisir le sujet correspondant à son niveau. Il faut choisir un sujet qui permette au candidat de montrer et de pleinement développer ses qualités et ses connaissances. Le sujet ne devrait être ni trop facile, car un sujet trop simple ne permet pas de montrer toutes les capacités du candidat, son «plafond linguistique», ni trop difficile qui poserait au candidat des problèmes. Si l'examineur n'est pas sûr en ce qui concerne le niveau du candidat, il est convenable de choisir

un sujet qui permet une gamme assez large de questions, depuis les questions simples et concrètes jusqu'aux questions abstraites et complexes, par ex. «ma ville».

Après environ 5 minutes, l'examineur arrête les questions du candidat. Les examinateurs N° 1 et N° 2 s'échangent et, pendant 2 minutes environ, le candidat raconte à l'examineur N° 2 ce qu'il vient d'apprendre. Ici, il s'agit plutôt d'un court monologue mais l'examineur N° 2 peut intervenir avec quelques questions posées au candidat.

Dans l'évaluation de l'IGT on prend en considération le niveau des questions que le candidat pose à l'examineur ainsi que la précision et l'intégrité des renseignements obtenus, donc le niveau de la compréhension qui fait toujours partie intégrante de la compétence en matière d'expression orale.

En ce qui concerne les questions, le candidat ne devrait pas poser des questions du type : «Qu'est-ce que vous avez mangé au dîner?», où on peut attendre une réponse exhaustive sans avoir posé d'autres questions, mais il devrait demander des détails, comme par ex. «Où avez-vous dîné hier?», «Avez-vous eu un repas chaud ou froid?», «Avez-vous mangé de la viande au dîner?» etc.

Un élément important de l'évaluation est également la manière dont le candidat classe les informations pendant la restitution. Au niveau 1 il s'agit d'habitude d'une simple énumération des informations : par ex. l'examineur a une grande maison, cinq chambres, la cuisine etc, tandis qu'au niveau 3, au contraire, on attend une bonne organisation des informations, par ex. le candidat commencera par les traits positifs d'un phénomène et il terminera par les traits négatifs.

L'IGT permet de voir très vite l'étendue des aptitudes linguistiques du candidat, son «plafond» linguistique. Il faut ajouter que l'examineur joue un rôle important pendant l'examen parce qu'il doit répondre aux questions du candidat d'une telle façon que celui-ci puisse employer ses connaissances et aptitudes et qu'il ne soit pas limité à des questions trop simples si ses connaissances et capacités sont en réalité beaucoup plus larges ou, au contraire, qu'il ne soit pas découragé par un sujet trop exigeant et complexe.

Il faut également que l'examineur évite les sujets où le candidat a besoin de connaissances des faits, des dates, des termes etc. Il faut également éviter l'emploi de beaucoup de terminologie. Il faut se rendre compte de ce que l'examen de STANAG est un examen de langue et non celui d'histoire, de politique, d'économie etc.

## **NOVÝ FORMÁT ÚSTNÍ ZKOUŠKY Z CIZÍHO JAZYKA**

### Résumé

Na podzim 2003 byl na ÚJP AČR v Brně zaveden nový formát ústní zkoušky z cizího jazyka, tzv. zjišťování informací, anglicky Information Gathering Task, které podstatným způsobem mění role zkoušeného a zkoušejícího. Zkoušený klade otázky zkoušejícímu za účelem získat od něj co nejvíce informací a ve druhé části zkoušky sdělí získané informa-

ce druhému zkoušejícímu. Důvodem zavedení tohoto formátu místo původního převážně monologického projevu je fakt, že rozhovor je přirozenější než monolog a kladení otázek je základní dovedností, kterou v konverzaci potřebujeme.

## **LA NOUVELLE ÉPREUVE CONCERNANT LA COMPRÉHENSION ET L'EXPRESSION ORALES DE LANGUE ÉTRANGÈRE**

### Résumé

En automne 2003, on a décidé de remplacer les parties de l'examen oral qui avaient un caractère de monologue par une nouvelle forme d'épreuve, dite la restitution d'informations, en anglais Information Gathering Task. Cette nouvelle forme d'épreuve modifie essentiellement les rôles de l'examineur et celui du candidat : c'est le candidat qui pose des questions dans le but d'obtenir le maximum d'informations de la part de l'examineur et à la fin de l'examen il résume les informations reçues. La raison du remplacement du monologue par la restitution d'informations est le fait que le dialogue est plus naturel que le monologue.

*Jitka Brešová  
ÚJP AČR  
tř. Gen. Píky 2  
613 00 Brno  
République tchèque  
jitka.bresova@vabo.cz*



## L'EXPLOITATION DES PROVERBES DANS LES COURS DE LANGUES

Zuzana Wotkeová<sup>1</sup>

Chaque enseignant essaie toujours de rendre ses cours les plus intéressants possibles pour attirer et motiver les étudiants, surtout si les cours de langues sont facultatifs ou qu'il s'agit des langues de minorités, auxquelles, hélas, appartient aussi le français et l'italien à l'Université Technique de Brno. Quel petit « rafraîchissement » offrir aux étudiants souvent fatigués à la fin du cours ? Une petite chanson au magnétophone ou lecteur de disque, un petit spot publicitaire au magnétoscope, un petit jeu à l'ordinateur (si vous donnez des cours dans le laboratoire de langues) ou encore un petit test, par exemple sur les proverbes qui sont souvent cités à la fin de l'unité de nos manuels de langues. Ainsi l'étudiant peut acquérir de nouveaux mots de vocabulaire et perfectionner sa grammaire sous une forme plus légère et plus ludique.

Le proverbe, dont la science s'appelle parémiologie, est un énoncé court et concis avec un contenu métaphorique, souvent avec une rime facilitant sa mémorisation. Le proverbe se transmet d'une génération à l'autre comme un patrimoine culturel. Il est propre à toute la nation. Il donne des conseils d'une valeur morale sur la réaction dans la vie privée, le comportement envers nos amis, nos voisins, notre patron, aussi bien que quelques solutions à nos problèmes de travail, de santé, etc.

Notre petite contribution attache de l'importance aux proverbes tchèques, français et italiens ; les trois pays ayant à peu près la même culture, civilisation, religion et climat. Nous nous concentrons sur le monde des animaux qui depuis toujours accompagnent la vie des hommes, soit en les aidant dans leurs travaux des champs et de maison, soit en gardant leurs maisons, leurs récoltes, leur vie privée.

Parmi les animaux les plus cités dans les proverbes se trouvent le chat et le chien, considérés les plus populaires et les plus familiers dans l'environnement domestique, cf. \* *Se fai del male a cani e gatti non ti andranno bene i tuoi fatti*.

Dans les proverbes le chat représente un animal indépendant, dont le coup de griffe peut symboliser l'agressivité soudaine et imprévue. Il est fréquemment cité avec la souris, symbolisant les rapports de force dans la société humaine, ainsi qu'avec le chien, souvent considéré comme son rival majeur. Le chat incarne quelquefois la fausseté, le chien par contre est symbole de fidélité envers le maître et la maison. L'autre trait distinctif du chien

---

<sup>1</sup> Zuzana Wotkeová enseigne le français et l'italien à l'Institut des Sciences Sociales, Faculté de Génie Civil de l'Université Technique de Brno.

est son aboiement qui indique la menace, la morsure, ainsi que son naturel querrelleur. Le chien est d'un égoïsme glouton qui se reflète dans son envie de manger l'os, ce qui correspond à l'âpreté de la lutte pour le profit.

L'objet de notre étude est de comparer ces deux animaux dans les proverbes d'après leur contenu métaphorique le plus proche possible. Les exemples commencent par des proverbes tchèques, traduits littéralement en français, suivis par des proverbes français ou/et italiens, indiqués par un astérisque.

*kočka = chat = gatto*

1. *Když kocour není doma, myši mají pré (posvícení, hody).* = *Quand le chat n'est pas à la maison, les souris ont une fête.* \* *Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.* \* *Quando manca la gatta, i topi ballano.*
2. *Když kocour neloví, chlap nemluví, oba hladoví.* = *Quand le chat ne chasse pas, l'homme ne parle pas, tous les deux sont affamés.* \* *A bon chat bon rat.* \* *Chat miauleur n'attrape pas de souris.*
3. *Rád kocour ryby jí, ale nerad pro ně do vody skáče.* = *Le chat aime manger du poisson, mais il n'aime pas aller le chercher dans l'eau.* \* *Chat échaudé craint l'eau froide.* \* *Chi il pesce si vuole mangiare, la coda si deve bagnare.*
4. *Čím je kocour starší, tím má ocas neohebnější.* = *Plus le chat est vieux, moins la queue est souple.* \* *Vieux chat ne joue pas avec sa proie.* \* *A vieux chat, jeune souris.*
5. *Falešný přítel je jako kočka, zprědu líže a vzadu škrábe.* = *Un ami faux est comme un chat, devant il léche et derrière il griffe.* \* *Il n'est si petit chat qui n'égratigne.*
6. *Jsou jako pes a kočka.* = *Ils sont comme chien et chat.* \* *Amis comme chien et chat.*
7. *Nekupuj kočku v pytlí.* = *N'achète pas le chat dans un sac.* \* *Il ne faut pas acheter chat en poche.*
8. *Kočka nenechá myši, liška slepice a vlk ovce.* = *Le chat ne laisse pas les souris, le renard les poules et le loup les brebis.* \* *Le chat et le rat font la paix sur une carcasse.* \* *Si les chats gardent les chèvres, qui attrapera les souris?* \* *Le chat est un lion pour la souris.*
9. *Co se z kočky narodí, bude zase jenom myši chytat.* = *Qui est né chat, ne fera rien d'autre que d'attraper les souris.* \* *Qui naquit chat, court après les souris.* \* *Chi di gatta nasce, sorci piglia.*
10. *Ta myška už je lapena (ztracena), se kterou si kočka pohrává.* = *La souris est déjà prise (perdue), avec qui le chat joue.* \* *A tard se repent le rat quand par le col le tient le chat.*
11. *Kočka dopadne vždycky na všechny čtyři.* = *Le chat tombe toujours sur toutes les quatre.* \* *Le chat tombe toujours sur ses pieds/pattes.*
12. *Kočičí oči se kouře nebojí.* = *Les yeux du chat ne craignent pas le feu.* \* *Un vieux chat ne se brûle jamais.*

*pes = chien = cane*

1. *Pes, který štěká, nekouše.* = \* *Chien qui aboie ne mord pas.* \* *Cane che abbaia non morde.*

2. *Každý pes na svém dvorku veselé štěká. = Chaque chien aboie avec joie dans sa cour. \* Tout chien est fort à la porte de son maître. \* Chien sur son fumier est hardi.*
3. *Psi štěkají, karavana jde dál. = \* Les chiens aboient, la caravane passe.*
4. *Pes štěká, ale měsíci neublíží. = Le chien aboie, mais il ne fait pas mal à la lune. \* On ne peut empêcher le chien d'aboyer, ni le menteur de mentir.*
5. *Pes horší, co mlčky kouše. = Pire le chien qui mord taciturne. \* Gardez-vous de l'homme secret et du chien muet. \* Guardati dal cane che non abbaia.*
6. *Pes psu bratrem. = Le chien au chien frère. Pes psa pozná. = Le chien reconnaît le chien. Pes psa nekouše. = Le chien ne mord pas le chien. \* Les chiens ne se mangent pas entre eux. \* Tra cani grossi non ci si morde. \* Tra cani non si mordono. \* Cane non mangia cane (ma cristiano mangia cristiano). \* Il cane tutte le carni mangia fuor che la sua.*
7. *Laciné maso psi rádi jedí. = Les chiens aiment manger de la viande bon marché. \* A questo mondo sono tre quelli che stanno bene : il gallo del mugnaio, il cane del macellaio, il fattore delle monache. \* Anche il mio cane vorrebbe sempre la carne!*
8. *Psi se o kost perou, vezmi kost a přestanou. = Les chiens se mordent pour un os, prends l'os et ils cesseront. \* Deux chiens à un os ne s'accordent (pas). \* Morto il cane è cessata la rabbia.*
9. *Nemůže-li pes kost hryzat, bude ji alespoň lízat. = Si le chien ne peut pas manger l'os, il le lèchera au moins. \* Là où il y a un os, c'est là qu'on trouve les chiens. \* Il cane rode l'osso, perché non lo può inghiottire.*
10. *Zlý pes ani sám nesežere, ani druhému nedá. = Chien méchant ni seul mange ni à l'autre donne. \* Le chien du jardinier, même s'il néglige sa pâtée, gronde quand un autre s'approche de l'assiette. \* Cane amoroso, cane velenoso.*
11. *Prudký pes přichází vlku pod zub. = Le chien violent arrive à la dent du loup. \* Chien hargneux a toujours les oreilles déchirées. \* Il cane litigioso ha sempre la pella strap-pata.*
12. *Kde nesvrbí, nedrbej a spícího psa za ocas netahej. = Où il ne démange pas, ne gratte pas et au chien qui dort ne tire pas la queue. \* Il ne faut pas réveiller le chat qui dort. (Au XIII<sup>e</sup> siècle il s'agissait du chien qui gardait la maison.) \* Qui réveille le chien qui dort, s'il le mord, il n'a pas tort. \* Non fidarti del cane che dorme. \* Chi dà noia al cane che giace, ha qualcosa che non piace. \* Cane che dorme, non stuzzicarlo.*
13. *Kdo chce psa bít, hůl si vždy najde. = Qui veut battre son chien, trouve toujours un bâton. \* Qui veut frapper son chien, facilement trouve un bâton. \* Occasion trouve qui son chat bat. \* Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage. \* Quand on veut tuer un chien, on dit qu'il a souillé le mur de la mosquée.*
14. *Kámen, když na jednom místě dlouho leží, každý pes na něj močí. = La pierre qui sur un endroit repose depuis longtemps, chaque chien y pisse. \* Ce sont des pierres de recontres que les chiens vont pisser contre.*
15. *Ženský pláč, babí hněv, psi kulhání nemá dlouhého trvání. = Pleurs de femme, colère de vieille, le boitement de chien ne durent pas longtemps. \* Querelles de chiens, ils se raccommoient à la soupe. \* Donna che pianga, uomo che giuri, cavallo che sudi, sono falsi come Giuda. \* Raglio d'asino non giunge in cielo.*

16. *Pes ve dvoře, menší hoře.* = *Chien à la cour, chagrin mineur.* \* *Dove non c'è cane, non c'è nemmeno padrone.*
17. *Jaký pán, takový krám (pes).* = *Tel maître, telle boutique (chien).* \* *Tel maître, tel valet.*
18. *I kdybys svému psu nohu uťal, stejně za tebou poběží.* = *Même si tu coupes la jambe à ton chien, il te suivra.* \* *Qui chasse le chien, chasse le maître.* \* *Il cane s'affeziona al padrone e la gatta alla casa.* \* *Ogni cane riporta al suo padrone.*
19. *Pes dvojích vrat mívá hlad.* = \* *Chien entre deux portes a souvent faim.* \* *Il cane di due padroni è morto di fame.* \* *L'asino dai due padroni, la sera si corica digiuno.*
20. *Poruč psu, pes ocasu; pes lehne, ocas se nehne.* = *Commande au chien, le chien à la queue; le chien se couche, la queue ne bouge pas.* \* *Le chat a reçu un ordre et il l'a transmis à sa queue.*
21. *Nebude ze psa slanina ani z vlka beranina.* = *D'un chien on aura pas de lard ni d'un loup de viande de mouton.* \* *D'un âne on ne peut pas demander de la viande de bœuf.*
22. *Kdo se psy lihá, s blechami vstává.* = \* *Qui se couche avec des chiens, se lève avec des puces.* \* *Qui hante chien, puces remporte.* \* *Chi va a letto col cane, si risveglia colle pulci.* \* *Chi si corica coi cani, si alza con le pulci.*
23. *Pes psu blechy vybírá.* = *Le chien enlève des puces au chien.* \* *Le chien au chenil aboie à ses puces, le chien qui chasse ne les sent pas.*
24. *Mnoho psů (chrtů), zajícova smrt.* = *Beaucoup de chiens (lévriers), mort au lièvre.* \* *Par petits chiens le lièvre est trouvé et par les grands est happé.* \* *Tanti cani ammazzano il lupo.*
25. *Starého psa novým kouskům nenaučíš.* = *Tu n'enseigneras pas de nouveaux morceaux au vieux chien.* \* *Ce n'est pas à un vieux singe que l'on apprend à faire des grimaces.*
26. *Starý pes řetězu nepřivykne.* = *Le vieux chien ne s'habitue pas à la chaîne.* \* *Le chien détaché traîne encore son lien.*
27. *Starému psu a starému sluhovi stejný plat.* = *Au vieux chien et au vieux valet le même salaire.* \* *Quand un chien se noie, chacun lui offre à boire.* \* *Ai cani magri tutte le mosche saltano addosso.* \* *Il cavallo di carrozza fa buona gioventù e cattiva vecchiaia.*
28. *Bitému psu jenom hůl ukaž.* = *Au chien battu fais voir seulement le bâton.* \* *Le chien ne sait pas nager avant que l'eau ne soit à ses oreilles.*
29. *Kdyby bylo po vůli psi, nezůstalo by kobyly ve vsi.* = *Si on faisait la volonté des chiens il ne resterait pas de chevaux dans le village.* \* *Si on savait les trous, on prendrait les loups.*
30. *Dobrá psu moucha, chlapovi řepa.* = *Bonne la mouche pour le chien, la betterave pour l'homme.* \* *Le chien ronge sa courroie et finit par prendre goût au cuir.*

On pourrait dire que les bêtes sont comme les gens; le monde animal dans les proverbes reflète souvent le monde des hommes tant par leurs qualités, leurs défauts, leurs vices et vertus. Le proverbe aujourd'hui reste encore d'actualité grâce à la sagesse populaire et aux valeurs morales qu'il transmet dans une forme concise et pertinente. Il est bon d'y revenir de temps en temps non seulement dans un cours de langues pour briller devant ses étudiants,



mais surtout pour communiquer la beauté des proverbes et prolonger leur vie. C'est aussi le moyen de se rendre compte combien nous sommes proches malgré la différence des langues.

## Bibliographie

- Bolelli Zeppini Adriana: *Proverbi italiani*. Salani, Firenze 1989.
- Čelakovský František Ladislav: *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. Uspořádal Štěpánek Vladimír, Československý spisovatel, Praha 1978.
- Dourmon: *Le dictionnaire des proverbes et dictons de France*. Hachette, Paris 1986.
- Franceschi Temistocle: *Atlante paremiologico italiano*. Questionario. Studi Urbinati, 1985.
- Maloux Maurice: *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Larousse-Bores, Paris 1998.
- Mastellaro Paola: *Dizionario di proverbi, motti e sentenze*. Mariotti, Milano 1992.
- Mrhačová Eva, Poncová Renáta: *Zvířata v české a polské frazeologii a idiomatice*. Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. Tulia, Šenov u Ostravy 2003.
- Montreynaud Florence, Pierron Agnès, Suzzoni François: *Dictionnaire des proverbes et dictons*. Le Robert, Paris 1989.
- Rapelli Giovanni: *Proverbi italiani, pillole di saggezza popolare*. Demetra, Verona 2000.
- Wotkeová Zuzana: *Osservazioni sulle strutture morfosintattiche dei proverbi cechi e italiani*. ERB XXII, Brno 1992, s. 57–68.
- Wotkeová Zuzana: *Proverbi rurali cechi e italiani*. ERB XXIII, Brno 1993, s. 19–29.
- Wotkeová Zuzana: *Paremiologie a její místo ve vyučování cizích jazyků*. Sborník. Fakulta ekonomiky a manažmentu. Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. Nitra 2004.

## L'EXPLOITATION DES PROVERBES DANS LES COURS DE LANGUES

### Résumé

Notre contribution reflète la vie des animaux domestiques (le chat et le chien) dans les proverbes tchèques, français et italiens, dont la science s'appelle parémiologie.

Zuzana Wotkeová  
Stavební fakulta VUT v Brně  
Žižkova 17  
662 37 Brno  
République tchèque  
wotkeova.z@fce.vutbr.cz



## LES «EUROQUELQUECHOSSES» OU L'EUROPE «À TOUTES LES SAUCES»

*Jitka Uvířová*

L'Europe – la superstar des années 1990 et 2000. Quasi omniprésente, adulée ou rejetée, elle est sur toutes les lèvres, mâchée dans toutes les bouches, vite avalée ou mal digérée, elle fait couler pas mal d'encre et pianoter beaucoup de doigts. Qui est donc cette dame si courtisée ?

Géographiquement parlant, elle est une partie du monde peu individualisée, séparée de l'Afrique par le détroit de Gibraltar et réunie à l'Asie par les plaines russes, où les monts Oural la séparent du monde asiatique. Sa superficie est de 10 519 793 km<sup>2</sup>, elle compte 700 millions d'habitants.

Poétiquement (mythologiquement) parlant, la nymphe *Europe*, fille d'Agénor, roi de Phénicie, est une belle «aux grands yeux», du grec *eurus* et *ops*. La mythologie grecque nous raconte l'histoire de Zeus qui est tombé amoureux d'elle ; il s'est changé en un taureau soufflant de sa bouche un parfum de safran, a enlevé Europe, l'a transportée en Crète et s'est uni à elle. Elle enfanta Minos, Sarpédon et Rhadamanthe. C'est ainsi que le nom d'Europe aurait été attribué à la partie du monde où nous vivons<sup>1</sup>.

Nous venons d'évoquer la fille «aux grands yeux». Une autre explication étymologique, moins poétique sans doute, mais plus plausible, est basée sur *ereb*, ce qui veut dire soir, Occident, en opposition au pays du Levant – l'Asie. Notons au passage que le mot *ereb* signifie *le soir* en hébreu d'aujourd'hui.<sup>2</sup>

Linguistiquement parlant, l'Europe est une réalité plurilingue où il y a une vingtaine de langues différentes au sein de l'Europe des 25. Il en découle que la politique linguistique est à repenser. Le Traité de Rome, en donnant naissance à l'Europe, stipulait que les langues officielles des pays membres seraient langues officielles de la Communauté. Cette «babélisation» de l'Union européenne engendre bien des problèmes d'ordre pratique et n'est pas facile à gérer au quotidien ; avec vingt langues, on aurait trois cent quatre-vingts combinaisons de traduction !<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Voir Brunet, S., *Les mots de la fin du siècle*, pp. 189–190.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 190.

<sup>3</sup> Voir Calvet, L.-J., «Casse-tête linguistique». In : *Le Français dans le monde* N° 326, pp. 40–41. Voir aussi Calvet, L.-J., *Le marché aux langues – les effets linguistiques de la mondialisation*, Éditions Plon, 2002.

L'Europe de nos jours est souvent liée au lexique du bâtiment et de la construction :

- la forteresse Europe,
- le bastion Europe,
- la maison Europe,
- l'Europe se construit,
- les bâtisseurs de l'autre Europe,
- les architectes de l'Europe,
- il faut ouvrir toutes grandes les portes de l'Europe,
- il faut « faire l'Europe »,
- cet immense chantier qu'est l'Europe.

L'Europe est qualifiée de plusieurs adjectifs aux connotations positives ou négatives – elle est aseptisée, bruxelloise, décevante, désenchantée, fédérale, fraternelle, paralysée, ringarde, sociale, solidaire, technocratique, transparente, uniformisatrice, à deux vitesses, à géométrie variable, à l'échelle humaine, enceinte d'espoir ; elle peut « s'auto-qualifier » en admettant l'adjectif *européenne* (Europe européenne), elle peut servir de « qualificatif – label » (génération Europe).

L'Europe fait face à des influences multiples, elle est américanisée, babélisée, disneylandisée, francophonisée, macdonaldisée, maastrichisée, balkanisée, islamisée, al-qaidisée...

On croit en l'Europe ou à l'Europe, on explique l'Europe, on négocie l'Europe, on est plus ou moins européen, on parle d'une bonne dose et même d'overdose d'Europe, on entend tantôt qu'il faut moins d'Europe, tantôt davantage d'Europe, on constate qu'il y a trop d'Europe ces derniers jours. À en juger selon ces exemples, l'Europe serait-elle quantifiable ?

La division non étymologique (eur-ope → euro-pe) a donné l'élément très productif de ces dernières années : *euro-*. Nous disons volontairement *élément* car les linguistes ne sont pas unanimes à dénommer cette partie de mots. Cet élément peut s'accoler à n'importe quel nom commun. Le sens conféré ainsi est celui de : l'adjectif *européen*<sup>4</sup> – l'*échelle européenne*, d'*ampleur européenne* (*eurosocialisme*, *eurogrève*, *eurosondage*). Si nous examinons de plus près ce dernier exemple, nous nous rendons compte que le sens peut être soit « à l'échelle européenne », soit « sur l'Europe » (sondage sur l'Europe). Il en est de même pour *eurobaromètre* qui signifie soit « appliqué aux Européens », soit « servant à mesurer ce qu'on pense de l'Europe ». Gabriel Merle et *alii* dans le *Dictionnaire des mots nouveaux apparus depuis 1985* fournissent la définition suivante : « Sondage périodique effectué à la demande de la Commission de Bruxelles pour évaluer l'appréciation des habitants de la Communauté européenne sur le fonctionnement de celle-ci. »<sup>5</sup> Dans ce dictionnaire, paru en 1989, le nombre d'exemples se limite à douze. Les auteurs parlent de *préfixe* servant à former des composés en nombre considérable et prévisiblement croissant. L'évolution du lexique leur a donné raison. Il suffit de feuilleter un journal, qu'il soit français, tchèque ou autre.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Voir Dauzat, A., Dubois, J., Mitterand, H., *Nouveau dictionnaire étymologique*, Larousse, 1971, p. 284 : « européen 1740, Castel, a remplacé *européan*, -*pain* de Europe ».

<sup>5</sup> Merle, G., Perret, R., Vince, J., Juillard, Cl., *Les mots nouveaux apparus depuis 1985*, p. 80.

<sup>6</sup> Il suffit de consulter le dictionnaire *Nová slova v češtině. Slovník neologizmů* de Martincová, O. (sous la dir. de) – le tome 1 de 1989 contient 21 entrées avec euro- (pp. 82–84), le tome 2 de 2004 en a recensées 93 (pp. 111–116).

Paris offre des stages de français aux futurs *eurocrates* nordiques.  
Les *eurodéputés* donnent leur feu vert à la commission Santer.  
*L'eurogrève* a mobilisé les salariés de Renault contre la fermeture du site de Vilvorde.  
Pour la Saint-Valentin, les *eurocrates* homosexuels réclament l'égalité des droits avec les *euro-hétéros*.  
Les *euro-gays* ruent dans les brancards bruxellois.<sup>7</sup>

Le Robert méthodique de 1983 parle, lui aussi, de *l'élément* qui signifie «européen» et nous offre des exemples comme : *eurocommunisme* (adaptation du communisme aux situations particulières des pays d'Europe occidentale), *eurodollar* (dollar acquis par les banques centrales européennes), *eurovision* (émission simultanée de programmes télévisés dans plusieurs pays d'Europe).

Le Dictionnaire Hachette 2004 précise qu'il s'agit de *l'élément*, du radical de Europe, et nous propose un échantillon d'exemples assez riche : *eurobanque*, *eurocentrisme*, *Eurocorps* (corps d'armée européen, créé en 1992, qui est intervenu, pour la première fois, en Bosnie-Herzégovine en 1995), *eurocrate* (personne qui travaille pour une administration de la CEE), *eurocrédit* (prêt en eurodevises), *eurodéputé*, *e* (membre du Parlement européen ; synonyme : *europarlementaire*), *eurodevise* (devise détenue par un non-résident, placée dans un pays européen différent du pays d'émission ; synonyme : *euromonnaie*), *Euroland* (ensemble des pays ayant l'euro pour monnaie) ou *Eurolande* (zone euro ; l'adjectif correspondant est *eurolandais*, *e*), *euromissile* (missile nucléaire basé en Europe), *Euronext* (marché boursier international né en 2000 de la fusion des bourses de Paris, d'Amsterdam et de Bruxelles), *européaniser* (1° soumettre à l'influence de la civilisation européenne, 2° élargir à l'Europe une notion, un problème, considérés jusque-là du seul point de vue local), *euroseptique*, *eurostratégie*. Quant à l'adjectif *européen*, le dictionnaire donne trois sens : 1° de l'Europe, 2° , relatif à la communauté politique de l'Europe, 3° favorable au projet européen.

Nous tenons à noter aussi un terme familier, plaisant, à savoir *eurostress* ; stress provoqué par le passage à l'euro.<sup>8</sup> Puisque nous avons pris le risque de quitter le registre du français soigné, ajoutons-y encore *euroflippé* ; personne ayant plus ou moins peur de l'arrivée imminente de l'Europe, de l'euro (*Libération* du 28 décembre 1998),<sup>9</sup> ainsi que *euroviandard* ; proxénétisme intercommunautaire en Europe. Le mot provient du jargon des policiers, et singulièrement de ceux de l'OCRTEH – Office central pour la répression de la traite des êtres humains<sup>10</sup>. *Europudding* désigne une coproduction européenne. Merle a repéré aussi *euroretraités*, *eurocouples* (où l'un est d'un pays européen, l'autre d'un autre). Ce sont des éphémères, créations ad hoc.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> Tous nos exemples proviennent du journal *Libération*.

<sup>8</sup> Chapitre *Les mots nouveaux du français vivant*, p. 1753.

<sup>9</sup> Merle, P., *Dico du français branché*, cité dans Yaguello, M. (sous la dir. de), *Le Grand Livre de la Langue française*, Éditions du Seuil, 2003, p. 425.

<sup>10</sup> Merle, P., *Le Dico du français qui se cause*, Éditions Milan, 1998, p. 97.

<sup>11</sup> Cf. okazionalismy en tchèque, Gelegenheitskomposita ou Ad-hoc-Bildungen en allemand. Voir Jílková, H., «Slovotvorný prvek Euro-/euro- v současné němčině a češtině». In: *Cizí jazyky*, roč. 47, 2003/2004, N° 2, pp. 48–49.

Marina Yaguello<sup>12</sup> parle des mots nouveaux qui sont composés avec des *préfixes* à la mode, comme *éco-*, *euro-* etc. Nous aurions plutôt tendance, avec J. Humbley et V. Křečková,<sup>13</sup> à utiliser le terme *fractolexèmes* – éléments ou fractions de mots représentant le mot entier dans le nouveau composé. Ces fractions de mots se comportent, en tant que bases tronquées, comme les affixoïdes (préfixoïdes et suffixoïdes), bases d'origine latine ou grecque. Le fractolexème s'ajoute à un mot en formant une nouvelle unité lexicale. Pour en proposer un échantillon : *auto-*, *bio-*, *cyber-*, *éco-*, *euro-*, *info-*, *radio-*, *spatio-*, *télé-*, *techno-*, *vidéo-*; *-ciel*, *-thèque*, *-naute*. À la différence des affixoïdes à base latine ou grecque, le fractolexème garde le sens de l'unité lexicale dont il est issu par abrègement.

Souvent, *euro-* se substitue tout simplement à l'adjectif européen, comme nous l'avons déjà indiqué. C'est la loi du moindre effort, l'économie linguistique<sup>14</sup> qui entre en jeu (*eurolicence*, *eurozatykač*, *eurodéputé*). Parfois, Europe et *euro-* par conséquent, peuvent porter le sens restreint de «L'Union européenne», de «l'Europe élargie». Être européen équivaut tout simplement à être partisan de l'Europe élargie ; récemment, cette attitude se traduisait par le mot *européiste*. On nous dit souvent «Vous revenez en Europe», «Vracíte se do Evropy», «Bienvenue en Europe», «Vítejte v Evropě». On peut se demander : Où étions-nous jusqu'ici ? Puisque nous sommes en plein cœur de l'Europe, dans cette partie qu'on appelle parfois Europe médiane. Ainsi, *euroscepticisme* qualifie la position des adversaires de l'Europe unie. Ce n'est pas le sens de scepticisme européen, mais le scepticisme envers l'Europe élargie. *Eurosuisse* n'est pas un Suisse européen, vivant en Europe, mais un Suisse favorable à l'Europe. Si on écrit en tchèque «Prezident Klaus konečně ukázal svou *eurotvář*», *euro* porte le sens de «favorable à l'Europe unie». Parfois, on hésite : un *eurocrate* peut être un fonctionnaire des institutions européennes, mais aussi un partisan de l'Europe.

*Euro-* peut avoir aussi le sens conforme à la norme européenne, répondre à des critères demandés par l'Union européenne (mensurations, normes sanitaires etc). D'où *euroúly*, *eurookna*, *europopelnice*, *europaleta*, *eurokrém* en tchèque. Ici, *euro-* équivaut à *bonne qualité*, *modernité*, *progrès*, *garantie*.

Puisque nous avons mentionné quelques exemples plaisants en français, permettons-nous de faire la même chose en tchèque : *euroostuda*, *euroskándál*, *europaskvil*, *euroblamáž*, *trhli jsme si pěkné eurošráky*, *eurotanečky*, *eurostroj*, *eurokocovina*, *euronaivismus*, *eurohujer*, *europanáček*<sup>15</sup> (qui pourrait être perçu comme diminutif de *European* – *Evropan*, petit Européen, avec des connotations ridiculisantes).

<sup>12</sup> Op. cit., p. 420.

<sup>13</sup> Křečková, V., *Tvorenie pomenovaní v súčasnej francúzštine*, UMB Banská Bystrica, 2000, pp. 71–72.

<sup>14</sup> En tchèque, nous avons repéré aussi *euceny* au lieu de *euroceny*.

<sup>15</sup> I. Langer à propos de Cyril Svoboda à la TV NOVA, le 12 juin 2003, cité par H. Jílková, op. cit. p. 49.

## Euro comme nom commun

Il ne faut pas oublier l'euro – unité monétaire de l'Union européenne ; l'euro qui a succédé à l'écu et qui a remplacé diverses monnaies nationales comme unité de compte en 1999 et est entré en circulation en 2002 (symbole €).<sup>16</sup>

C'est une monnaie riche à en juger selon cette petite histoire. Lors de ses vœux à la presse, en début d'année 2002, le ministre de l'Environnement, Yves Cochet, faisait un discours-fleuve sur le thème « Bilan et perspectives de mon action ministérielle ». Tout à coup, il se met à parler de « meuros ». La salle s'interroge, ne comprend pas. Le ministre s'interrompt : « Ben quoi, on dit *meuro*. Avant, on disait bien MF (pour milliards de francs)... Le budget du ministère de l'Environnement s'exprimera donc désormais en *meuros* ! »<sup>17</sup> Si on consulte le Dictionnaire Hachette 2004, partie *Mots nouveaux*<sup>18</sup>, on y trouve, effectivement, *kiloeuro* (variation kileuro) – unité de compte valant 1000 euros, et *mégaeuro* – unité de compte valant un million d'euros, abréviation M€. Celui qui a la chance de posséder cette somme exorbitante pourrait se nommer *euromillionnaire* – *euromilionář* : on désigne ainsi en tchèque un homme qui a gagné une grosse cagnotte. Il n'est pas un millionnaire européen, mais un millionnaire en euros.

## Conclusion

L'Europe est un mot-clé de nos jours. Préfixe, préfixoïde, élément préfixé, fractolexème, l'élément *euro-* est très productif et plurifonctionnel. De nouvelles « euroquelquechoses<sup>19</sup> » sont à prévoir. *Euro-* peut se consommer « à toutes les sauces ». L'orthographe est parfois hésitante – l'emploi du trait d'union n'est pas systématique, souvent, on trouve deux formes pour un même mot.

## Bibliographie

- Brunet, S. : *Les mots de la fin du siècle*. Éditions Belin, 1996.  
Calvet, L.-J. : « Casse-tête linguistique ». In : *Le Français dans le monde* N° 326, pp. 40–41.  
Cerquiglini, B., Corbeil, J.-Cl., Klinkenberg, J.-M., Peeters, B. (sous la dir. de) : *Le français dans tous ses états*. Flammarion, Paris, 2000.  
Dauzat, A., Dubois, J., Mitterand, H. : *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Larousse, 1971.

---

<sup>16</sup> Lire « Y comme yen, dollar, euro. Langue et monnaie », entretien de B. Cerquiglini avec J.-Cl. Trichet, gouverneur de la banque de France : « ... je crois que "euro" est un très bon choix qui a été ratifié par toutes les cultures européennes. » In : Cerquiglini, B., Corbeil, J.-Cl., Klinkenberg, J.-M., Peeters, B. (sous la dir. de), *Le Français dans tous ses états*, Flammarion, 2000, pp. 363–371.

<sup>17</sup> *Libération* du 13–01–02, cité dans *Libération* du 16–12–03, Et après ?, p. XII.

<sup>18</sup> Voir p. 1754.

<sup>19</sup> Nous avons emprunté le terme « euroquelquechoses » à Pierre Merle – *Dico du français branché*, Éditions du Seuil, 1999 : « En effet, bien avant l'arrivée... de l'euro (monnaie), les euroquelquechoses pleuvent. »

- Dictionnaire Hachette – Édition 2004 (Noms communs § Noms propres)*. Hachette livre, 2003.
- Jílková, H. : «Slovotvorný prvek Euro-/euro- v současné němčině a češtině». In: *Cizí jazyky 2*, roč. 47, 2003/2004, p. 48.
- Křečková, V. : *Tvorenie pomenovaní v súčasnej francúzštine*. Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica, 2000.
- Le Robert méthodique. Dictionnaire méthodique du français actuel*. Les Dictionnaires Robert – CANADA S. C. C. Montréal, 1983.
- Martincová, O. (sous la dir. de) : *Nová slova v češtině*. Slovník neologizmů. Academia Praha, 1998.
- Martincová, O. (sous la dir. de) : *Nová slova v češtině*. Slovník neologizmů 2. Academia Praha, 2004.
- Merle, G., Perret, R., Vince, J., Juillard, Cl. : *Les mots nouveaux apparus depuis 1985*. Belfond, 1989.
- Merle, P. : *Le Dico du français qui se cause*. Éditions Milan, 1998.
- Yaguello. M. (sous la dir. de) : *Le grand livre de la Langue française*. Éditions du Seuil, 2003.

## „EUROVÝRAZY“ NEBOLI EURO- NA VŠECHNY ZPŮSOBY

### Resumé

Příspěvek si všímá funkce slovotvorného prvku *euro-* ve francouzském jazyce. Podobně jako v češtině má ve složených slovech význam adjektiva *evropský* v geopolitickém smyslu, v nových výrazech odkazuje na Evropskou unii. Pozorujeme terminologickou nejasnost – *euro-* bývá označováno jako slovotvorný prvek, prefix nebo fraktolexém. Řada výrazů existuje ve dvou tvarech, se spojovníkem i bez spojovníku.

## “EUROTERMS” OR EURO- IN ALL MANNERS OF WAYS

### Summary

This paper deals with the word-forming function of the expression *euro-* in the French language. Like in the Czech language, in compound words it bears the meaning of the adjective *European* in geopolitical context, while in new expressions it refers to the European Union. We have noticed a terminological vagueness – *euro-* is often understood as word-forming unit, prefix or fractal lexeme. A number of expressions appear in doublets: with a hyphen or without it.

Jitka Uvířová  
 Filozofická fakulta UP  
 Křížkovského 10  
 771 80 Olomouc  
 République tchèque  
 jitka.uvira@seznam.cz



## NOVÉ POJETÍ ODBORNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY PODLE PRINCIPŮ RÁMCOVÉHO CURRICULA VÝUKY NĚMECKÉHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH V ČR A SR<sup>1</sup>

*Alena Rošková*

### Úvod

Nové evropské uspořádání přináší nové možnosti profesních, odborných i vědeckých kontaktů a rovněž zcela nové možnosti mobility studentů a občanů v rámci sjednocené Evropy. V těchto souvislostech zároveň vzniká potřeba nově formulovat cíle, úkoly a obsahy v jazykovém vzdělání pro novou Evropu na všech vzdělávacích úrovních.

Zejména absolventi vysokých škol a univerzit budou mít potřebu ovládnout cizí jazyk na úrovni, která odpovídá specifickým požadavkům komunikace v oblasti vědecké, profesní i individuální.

Vysoké požadavky na efektivní výuku německého jazyka jsou dány naší geografickou polohou a perspektivami rozvoje spolupráce odborníků různých oborů a s tím související potřebou bezproblémové integrace našich odborníků tak, aby se tito stali přínosem pro všechny zúčastněné strany.

Vzniká zároveň potřeba a nutnost co nejdříve sjednotit výstupní úroveň absolventů našich jazykových kurzů již podle Společného evropského referenčního rámce, jak jej stanovuje Rada Evropy.

Mezinárodní projekt ke koncepci rámcového curricula výuky německého jazyka na vysokých školách a univerzitách v ČR a SR si kladl za cíl umožnit výše uvedené cíle a potřeby naplnit.

---

<sup>1</sup> Rámcové curriculum výuky německého jazyka na vysokých školách a univerzitách v ČR a SR vydalo v roce 2002 nakladatelství Fraus Plzeň ve spolupráci s Goethovým institutem. Text curricula je v jazyce německém i českém, prakticky orientované dodatky jsou psány pouze německy.

## **1 Rámcové curriculum**

### ***1.1 Cíl rámcového curricula***

Cílem curricula odborné jazykové přípravy (dále OJP) na VŠ je nová koncepce výukových programů a učebních procesů, která by umožnila dosažení pokud možno srovnatelných znalostí jazyka dle Společného evropského referenčního rámce.

Cílem OJP je student-absolvent, který je díky komplexu komunikativních, odborných a sociálních kompetencí a osobnostních vlastností schopen v cílovém jazyce v interkulturním prostředí optimálně dosahovat svých odborných, profesních i osobních záměrů.

Rámcovost curricula předpokládá naplnění obsahu curricula na jednotlivých jazykových pracovištích podle jejich konkrétních potřeb.

Zde si rámcové curriculum klade za cíl poskytnout jazykovým pracovištím praktickou pomoc pro plánování, organizaci, realizaci a vyhodnocování výuky, poskytnout jim inovativní impulsy k výuce na evropské úrovni, přispět ke srovnatelnosti jazykové úrovně absolventů a sjednotit kritéria hodnocení.

### ***1.2 Projekt rámcového curricula OJP***

Projekt rámcového curricula (dále RC) OJP zahájen 1997 za podpory Goethova Institutu a Nadace Roberta Bosche. Autorský tým tvoří vysokoškolští pedagogové z 15 českých a slovenských vysokých škol. Odborný dohled nad průběhem jednotlivých fází projektu, nad jeho implementací a evaluací a nad úkoly podporujícími koncepci autonomního učení stejně jako nad metodickou přípravou budoucích multiplikátorů projektu převzal Dr. Wolfgang Tönshoff z univerzity v Kostnici. Dorothea Lévy-Hillerich z Goethova Institutu Nancy byla poradkyní pro odborný jazyk, odbornou a profesní komunikaci, pro analýzy učebnic a koncepci nové učebnice NJ pro VŠ.

Podstatnou součástí realizace RC bylo intenzivní didakticko-metodické vzdělávání autorského týmu včetně tandemových partnerů<sup>2</sup>.

Projekt byl prezentován na mezinárodních i národních odborných konferencích.

### ***1.3 Cílová skupina RC OJP***

Cílovou skupinou RC OJP jsou pokročilí vysokoškolští studenti negermanistických oborů se vstupní úrovní minimálně 400 vyučovacích jednotek, tedy přibližně na úrovni německého certifikátu (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache – ZDF) nebo rakouského jazykového diplomu (Österreichisches Sprachdiplom).

---

<sup>2</sup> Tandemoví partneři na jednotlivých jazykových pracovištích pomohli realizovat implementační fázi RC, umožnili ověřování RC v praxi pomocí vzájemných hospitací s následnou analýzou shod a diskrepancí s principy RC. Motivovaní pedagogové z řad tandemových partnerů se poté podíleli na koncipování nové učebnice NJ pro VŠ.

Dotace nutná pro realizaci OJP podle RC je minimálně 60 vyučovacích hodin za semestr, tzn. 120 vyučovacích jednotek po 45 minutách, s optimální frekvencí 3–4 vyučovacích jednotek týdně po dobu 4 semestrů.

Výstupní úroveň absolventů by měla odpovídat mezinárodně uznávané zkoušce Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) s tím, že absolvent prokáže rovněž zvládnutí komplexu cílových komunikativních kompetencí nutných pro realizaci specifické odborné komunikace (např. techniky vedení rozhovoru, diskuze, argumentace, moderování, prezentace výsledků).

## **2 Nová učebnice německého jazyka pro VŠ „Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben“<sup>3</sup>**

### **2.1 Vznik učebnice**

Analýzy učebnic NJ prokázaly, že žádná učebnice koncipovaná v ČR a SR neodpovídá principům RC, což motivovalo tým projektu RC k vypracování nového typu VŠ učebnice v rámci pokračování implementační fáze projektu RC. Učebnice NJ pro VŠ „Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben“ je výsledkem týmové práce vysokoškolských učitelů NJ z ČR, SR, Polska, Francie a Itálie. Práce na materiálech k učebnici probíhala podle principů RC<sup>4</sup>. Učebnice nemá progresi, pořadí lekcí doporučujeme určit po dohodě se studenty jednotlivých kurzů podle jejich preferencí.

### **2.2 Obsah učebnice<sup>5</sup>**

Lekce I: Vysoké školy a univerzity

Kapitola 1: Studium, studijní praxe v zahraničí

Kapitola 2: Mezinárodní studijní programy – interkulturní rozdíly

Lekce II: Evropský integrační proces

Kapitola 1: Evropské orgány

Kapitola 2: Sociální integrace

Kapitola 3: Člověk a prostor

Kapitola 4: Peníze a měna

Kapitola 5: Zemědělství

---

<sup>3</sup> Předběžný termín vydání je září 2004. K vydání učebnici připravuje nakladatelství Fraus v Plzni ve spolupráci s Goethovým Institutem.

<sup>4</sup> Výběr a zpracování relevantních témat probíhalo po vytvoření tematické sítě moderační metodou. Následovalo rozdělení do dílčích týmů dle tematických celků, poté rešerše, sběr materiálů v institucích, bankách, firmách. Následné zpracovávání probíhalo na domácích pracovištích a na společných pracovních seminářích. Konečnou úpravu provedla redakční rada, současně probíhá vzdělávání multiplikátorů učebnice.

<sup>5</sup> Učebnice je jednojazyčná, obsah přeložen do českého jazyka pouze pro potřeby této publikace.

Lekce III: Nové perspektivy a nové technologie  
Kapitola 1: Biotechnologie a genové technologie  
Kapitola 2: Obnovitelné energetické zdroje  
Kapitola 3: Informační a komunikační procesy

Lekce IV: Evropské jazykové portfolio

### 3 Principy OJP

Principy jako didakticko-metodické a pedagogické zásady jsou určující pro formulaci nejen cílů a úkolů, obsahu a metod výuky, ale i pro kontrolu a hodnocení znalostí.

OJP na VŠ se realizuje podle těchto principů:<sup>6</sup>

#### 3.1 *Komunikativní a praktická orientace*

Student se má naučit a získat rozvíjet takové jazykové, komunikativní a sociální dovednosti, aby byl schopen v cílovém jazyce adekvátně reagovat na nastalé situace na úrovni osobní, odborné i profesní, včetně respektování interkulturních specifik. Cílem je celková komunikační kompetence. Osvojování gramatiky a slovní zásoby je podřízeno potřebám komunikace.

Realizace tohoto principu předpokládá metodickou různorodost a různorodost sociálních forem. Je nezbytné OJP realizovat promyšleným systémem střídání samostatné práce a práce ve dvojicích, v malých a větších skupinách, které umožní nácvik, simulaci a prožitek téměř normální komunikace (srov. Vester 1975, s. 170–188).

Metodická pestrost je nutná u nácviku všech základních dovedností: poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním, verbální produkci a komunikaci, psaní (např. speciální cvičení k nácviku profesní komunikace, jazykové hry, simulace, projekty).

Nutným předpokladem pro realizaci komunikativního vyučování jsou komunikativní dovednosti učitele, jeho organizační, motivační, moderační, prezentační a jiné dovednosti a schopnosti a jeho ochota neustále se profesně vzdělávat.

#### 3.2 *Orientace na studenta*

Tento princip znamená organizovat výuku s ohledem na potřeby a preference studentů vzhledem k jejich uplatnění během studia a vzhledem k jejich budoucí profesně odborné praxi.

Pro realizaci tohoto principu je zapotřebí zajistit metodickou pestrost tak, aby výuka byla efektivní pro veškeré zastoupené učební typy (srov. Bimmel 1996, s. 26–28, též Vester 1975,

---

<sup>6</sup> Principy se realizují ve vzájemné interakci, žádný z principů není nadřazený jinému a pořadí zde uváděných principů není podstatné.

s. 193–201). OJP musí být realizována v souladu s poznatky psychologie učení a neměla by odporovat neurofyziologickým a biochemickým zákonitostem práce lidského mozku (srov. Vester 1975 s. 189–192), odtud také plyne odůvodnění metodické a sociální pestrosti OJP a intencionálního využívání didaktické techniky a nejrůznějších médií.

Je nutno změnit způsob práce s chybami (např. chyba jako moment zpětné vazby OJP, nepřímá oprava, chyby jako nutné kroky ke správnému uložení informace v mozku atd.).

Nutností je aktivní podíl studentů na formulaci, plánování, realizaci (použití metod) a vyhodnocování výuky<sup>7</sup>, který zvyšuje pocit zodpovědnosti za výsledek vlastního učení.

Nezbytná je dále transparentnost cílů, obsahů, metod a kontroly a hodnocení OJP. Zkouší se skutečně to, co se učí?

Od počátku doporučujeme systematicky a jasně formulovat cíl (plán) např. jedné jednotky, období, semestru, tematického celku a fixovat jej vizuálně<sup>8</sup>. Tato transparentnost umožňuje studentům identifikovat se s definovanými cíli výuky a tak jich efektivněji dosáhnout.

Již zmiňovaná různorodost sociálních forem ve výuce (práce v malých týmech, ve dvojicích, v plénu, atd.) cíleně rozvíjí sociální kompetence jako předpoklady nutné pro efektivní studium v zahraničí a rovněž pro odborně-profesní uplatnění (nejen) v rámci zemí EU (např. týmová práce, kooperace, kreativita, zodpovědnost, flexibilita, vytrvalost atd.).

Ze strany učitele je nutný přesun role učitele do pozice poradce, pomocníka, motivátora, moderátora atd., učitel již není jediným zdrojem správných informací, jeho posouzení není jediným kritériem správnosti, např. prezentaci hodnotí všichni studenti pomocí instrumentů k pozorování konkrétních kritérií. Tak dostávají studenti objektivnější zpětnou vazbu ke své prezentaci. Učitel vytváří vhodnou atmosféru a pracovní klima ve skupině.

### **3.3 Interkulturní prvky**

Pochopení kulturních specifik cílové země, odbourávání názorových klišé a předsudků, znalost kulturně-profesního prostředí, znalost odlišností domácího a cizího prostředí<sup>9</sup> stojí mnohem více v popředí OJP než předávání faktografických údajů o dané zemi.

Českým studentům je nutno např. pomocí textů, videosnímků atd. ukázat specifika německé profesní komunikace (při vyjadřování souhlasu se vyhnout vágním vyjádřením s modality pochybnosti), rozdíly ve způsobu řízení (německá orientace výhradně na problém a práci, oproti české orientaci na úroveň personálních vztahů), v pojmání času, v přístupu k plánování a improvizaci, k emocím atd.

---

<sup>7</sup> Vyučující má za úkol studenty postupně, cílevědomě a explicitně k takovému aktivnímu přístupu k OJP pomocí vhodných metod vést (výběr společných témat, strukturace témat, výběr textů, volba způsobu řešení úkolů, projekty, evaluace výuky, reflexe efektivity použitých metod atd.). Studenti jsou vedeni rovněž ke schopnosti si své vlastní potřeby a motivace uvědomovat a formulovat (např. motivační dotazníky, četba, poslech a zpracování textů s touto tematikou atd.).

<sup>8</sup> Vhodnou formou je např. plán na folii ke zpětnému projektoru, k níž je možné se vždy bez časové prodlevy po celou dobu trvání kurzu vrátit, příp. využití dataprojektoru.

<sup>9</sup> Schroll-Machlová a Nový (2002, s. 9–25) porovnávají rozdíly mezi českými a německými kulturními standardy a jejich projevy v profesní interakci a vzájemné percepci.

Respektováním zásad profesní komunikace v cílovém jazyce se náš student (absolvent) bude zahraničnímu zaměstnavateli, nadřízenému, kolegovi atd. jevit jako kvalifikovanější, kompetentnější a důvěryhodnější, než kdyby setrval na komunikačních vzorcích domácího prostředí (viz Müller-Jacquier a Pešková 2002, s. 63–85, též Tauchmanová 2002, s. 131–150).

Zpracovávání autentických textů psaných i poslechových je nezbytné, máme-li za cíl pochopit odlišnou (a tím lépe i vlastní) kulturu, schopnost orientovat se v ní a vypořádat se tak efektivně s požadavky jiného kulturního prostředí v rámci studovaného oboru a profese.

Vyučující motivuje studenty ke stipendijním pobytům a k osobním kontaktům, informuje o adresách, zadává úkoly s cílem zjistit možnosti zahraničních stipendijních pobytů, rešerše na internetu atd., využívá metody projektového učení, organizuje besedy se studenty, kteří stipendijní pobyt úspěšně absolvovali, získali atp.

### **3.4 Odborná a profesní orientace**

Výuku jazyků je nutné orientovat na studovaný obor a úkoly budoucích profesí.

Odborně a profesně zaměřené cizojazyčné znalosti, dovednosti a schopnosti a s tím spojené komunikační a sociální kompetence představují nedílnou součást kvalifikačního profilu absolventa.

OJP nemá za cíl duplikovat výuku v oboru, nýbrž zprostředkovává jazykové dovednosti a kompetence specifické pro danou profesi a obor v interkulturním kontextu.

Důsledně realizovaná OJP, která má za cíl celkový rozvoj osobnosti studenta, buduje a explicitně rozvíjí klíčové profesně-sociální kompetence<sup>10</sup> (např. identifikace úkolu, plánování práce, rozhodování, prezentace, komentování a vyhodnocování pracovních výsledků, samostatná práce, kreativní řešení úkolů, týmová práce, formulování a přijímání kritiky atd.), vede k celkové emancipaci studentů a k rozšíření možností jejich budoucího uplatnění v rámci EU.

Komunikativní cvičení trénují a simulují např. účast v diskusi, argumentaci, prezentaci vlastní práce, vyjádření vlastního názoru, zaujetí stanoviska.

Výběr odborných textů a témat probíhá zásadně ve spolupráci se studenty, včetně výběru témat ke zkoušce.

Ve druhém semestru OJP podíl odborných textů a témat stoupá v souvislosti s lepší orientací ve studovaném oboru.

Procvičované odborné jazykové dovednosti: např. pojmenování, definování, popisování, vysvětlování, referování, srovnávání, zdůvodňování, posuzování, interpretování, upřesňování, kompletování, klasifikace, exemplifikace, citace v cílovém jazyce.

---

<sup>10</sup> Pro tyto „klíčové kompetence“ se též užívá anglického pojmu Soft Skills. Žádané jsou v současnosti v německy mluvících zemích zejména: týmová kompetence, komunikační kompetence, motivovanost k práci, schopnost koncentrace, plánovitost, dovednost se učit, schopnost rozhodování, odolnost vůči stresu, zodpovědnost (viz Markt 29/2003, s. 2–3 a Markt 27/2003, s. 27). Informace k Soft Skills např. na: [www.abi-magazin.de](http://www.abi-magazin.de), [www.goethe.de/markt](http://www.goethe.de/markt), [www.vernetz-denken.de](http://www.vernetz-denken.de), [www.berufenet.de](http://www.berufenet.de), testy na [www.kienbaum.de](http://www.kienbaum.de). viz např. [www.sprachenportfolio.ch](http://www.sprachenportfolio.ch), k autonomnímu učení např. [www.ni.schule.de](http://www.ni.schule.de).

### 3.5 Rozvoj autonomního způsobu studia

Nedílnou součástí moderní efektivní OJP je předávání učebních strategií.

Explicitní součástí cílů i obsahů i metod jsou tedy vědomosti o tom „jak se učit“ nebo též „učení se učit“, též požadavek „naučit se nově učit“.

Výuka musí být transparentní ve formulaci nejen svých cílů a obsahů, ale z hlediska podpory autonomie učení také metod.

Autonomie v učení znamená, že student ví, co se má naučit a proč, jak dosáhne svého cíle a dokáže posoudit výsledek svého učení (viz Tönshoff 1996).

Evropské jazykové portfolio<sup>10/11</sup> (EJP) se může stát výborným prostředkem i cílem v podpoře autonomie učení. EJP prostřednictvím standardizovaného jazykového pasu, jazykového životopisu a sbírky (nejlepších prací) kontinuálně mapuje veškeré jazykové vzdělání studenta a je nositelem této informace nejen pro zaměstnavatele, učitele jazyků, nýbrž i pro studenta samotného. Vedení vlastního EJP vede studenta k systematickosti v hodnocení a posuzování vlastních jazykových znalostí a dovedností a ve shromažďování relevantních materiálů do sbírky tkví motivace vypracovávat zadané úkoly v co nejlepší kvalitě, EJP pomáhá samostatně a zodpovědně plánovat vlastní učební cíle vzhledem k oboru studia, pomáhá též studentovi se zájmově vyhranit.

Autonomní učení může garantovat kontinuitu jazykové přípravy v procesu celoživotního vzdělávání.

Strategie autonomního učení jsou schopné transferu do jiných cizích jazyků a do jiných oborů a oblastí lidského života (např. metoda tematické sítě aj.).

Autonomní student je vnitřně motivován k pokračování ve studiu jazyka mimo výuku (po jejím ukončení dílčí zkouškou).

Učební strategie, evaluace výuky studentem a jeho sebeevaluace jsou integrovanou součástí OJP. Úspěšný „autonom“ je zpravidla úspěšný ve všech fázích dílčí zkoušky.

## 4 Dodatky

### 4.1 Příklady práce s odborným textem

*Úkoly před čtením* – cílem je motivace, aktivace: hypotéza k obsahu podle názvu, asociogram, obrázek, statistika, otázky k tématu, uhodnout téma, provokace atd.

*Úkoly během čtení* – cílem je zaměřit pozornost na klíčové informace textu: podtrhávání vybraných jevů v textu, grafické členění textu, kompletace (přeházeného, nesouvislého, rozstříhaného atp.) textu např. po větách, odstavcích atd.

*Úkoly po přečtení textu* – cílem je potvrdit porozumění, využít text jako zdroj komunikace a osvojení nové (odborné) slovní zásoby, podpora kreativity: (reproduktivní a produktivní úkoly) shrnutí, transformace, dokončení textu, otázky k obsahu textu, úkoly typu ANO × NE, vytvářet podtituly k odstavcům, poznamenat klíčová slova odstavců, poznámky na okraj,

doplňovat v textu vynechaná slova (klíčová slova, slovesa, spojky atp.) do textu, vypisovat z textu odborné termíny, rozřídít je dle určitého kritéria atd.

#### **4.2 Strategie čtení textů**

Čtení textů je v OJP skutečně čtením, nikoli překládáním.

Určitým druhům textů (žánrům) a konkrétním záměrům čtenáře odpovídají také určité strategie nebo též styly čtení:

*Globální čtení* – získání přehledu o čem je text, publikace, časopis atd. (první kontakt s textem – „listování“).

*Selektivní čtení* – čtení se zaměřením se na podstatné informace nebo určité jevy, pojmy atd.

*Totální (detailní) čtení* – snaha pochopit všechny informace sdělované textem.

#### **4.3 Příklady cvičení k nácviku strategií čtení**

*K selektivnímu čtení:*

Tvořit nadpisy k odstavcům.

Přiřazování odstavců k zadaným nadpisům.

Otázky k textu.

Grafické rozčlenění nerozčleněného textu (např. na odstavce).

Vyhledání zadaného údaje (jednoho nebo více).

Vyhledávání zadaných gramatických struktur.

*K totálnímu čtení:*

Nalezení a oprava chybné informace.

Přiřadit text ke zobrazení.

Rekonstrukce „přeházeného“ textu (po odstavcích, po větách).

Rekonstrukce a rozdělení dvou a více textů.

„ANO × NE“.

Sestavit tabulku, nákres, vývojový diagram dle textu.

Doplňování vynechaných slov do textu.

Zachytit obsah textu v „bodech“.

Určit správné pořadí „bodů“.

#### **4.4 Příklady inovativních momentů v OJP oproti dosavadní praxi**

Transparentnost cílů úkolů, obsahů, metod i kontroly a hodnocení.

Respektování různých učebních typů.

Posun v roli učitele a studenta OJP.



Učební strategie a techniky explicitně.  
Podpora autonomního učení.  
Podíl studentů na plánování výuky.  
Evaluace výuky studenty.  
Nutnost různorodosti sociálních forem a metod.  
Cílové (klíčové) kompetence nad rámec obecné jazykové výuky explicitně.  
Kooperace studentů.  
Výběr témat k odborné komunikaci.  
Metoda tematických sítí.  
Nový pohled na chyby jako prostředky zpětné vazby.  
Autentický odborný text – zdroj komunikace a slovní zásoby.  
Kritéria hodnocení výstupní úrovně.  
Zkouška srovnatelná s mezinárodní zkouškou ZMP.

## Bibliografie

- Bimmel, P., Rampillon, U.: *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 20. (Erprobungsfassung). München 1996, s. 26–28, 94–107.
- „Die eigenen Stärken erkennen. Erfolgsfaktor Soft Skills“. In: *Markt. Materialien aus der Presse*. Ausg. 29, Jhrg. 11. Goethe-Institut München 2003, s. 1–2.
- Müller-Jacquier, B., Pešková, R.: „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation in der deutsch-tschechischen wirtschaftlichen Zusammenarbeit“. In: *Firmenkultur. Beiträge zu interkultureller Kommunikation und Unternehmenskultur*. Goethe-Institut Prag 2002, s. 63–85.
- Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Plzeň 2002.
- Schroll-Machl, S., Nový, I.: „Tschechische und Deutsche Kulturstandards in der Wirtschaftskooperation“. In: *Firmenkultur. Beiträge zu interkultureller Kommunikation und Unternehmenskultur*. Goethe-Institut Prag 2002, s. 9–24
- Tauchmanová, K.: „Die Bewältigung kultureller Unterschiede und kultureller Konflikte in gemeinsamen deutsch-tschechischen Unternehmen“. In: *Firmenkultur. Beiträge zu interkultureller Kommunikation und Unternehmenskultur*. Goethe-Institut Prag 2002, s. 131–150.
- Vester, F.: *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart 1975, s. 94–98, 170–188, 192–201.
- „Was wir in Zukunft können müssen“ In: *Markt. Materialien aus der Presse*. Ausg. 27, Jhrg. 11. Goethe-Institut München 2003, s. 2.
- Tönshoff, W.: „Fremdsprachenlerntheorie – Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis“. In: Tönshoff, W. (Hrsg.): *Fremdsprachenlerntheorie. Fremdsprache Deutsch Sondernummer* 1995, s. 4–15.

# NOVÉ POJETÍ ODBORNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY PODLE PRINCIPŮ RÁMCOVÉHO CURRICULA VÝUKY NĚMECKÉHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH V ČR A SR

## Resumé

S novým evropským uspořádáním vzniká potřeba nově formulovat cíle, úkoly, obsahy v jazykovém vzdělání.

Na studenty a absolventy vysokých škol a univerzit je a bude kladen požadavek ovládnout cizí jazyky na vysoké úrovni se schopností efektivní a diferencované komunikace v oblasti vědecké, profesní i individuální.

Vyučující cizích jazyků by měli mít na zřeteli zejména následující otázky:

1. Jak realizovat motivující, komunikativní, interkulturní výuku CJ, která koresponduje s potřebami studentů vzhledem k nově se formující Evropě?
2. Jak dosáhnout srovnatelnosti jazykové úrovně absolventů z různých vysokých škol vzhledem ke Společnému evropskému referenčnímu rámci?

Cílem výuky dle *rámcového curricula (RC) odborné jazykové přípravy (OJP) v jazyce německém na vysokých školách v ČR a SR* je realizace nové koncepce výukových programů a učebních procesů tak, aby se dosáhlo pokud možno srovnatelných znalostí jazyka dle Společného evropského referenčního rámce Rady Evropy a aby v centru zájmu OJP byl student, absolvent, který bude díky komplexu komunikativních, odborných, sociálních kompetencí a osobnostních vlastností a kvalit schopen v cílovém jazyce v interkulturním prostředí optimálně dosahovat svých odborných, profesních i osobních záměrů tak, aby se stal přínosem pro všechny zúčastněné strany.

Efektivní OJP na vysokých školách by se měla realizovat podle těchto vzájemně propojených principů:

*Komunikativní a praktická orientace.*

*Odborná a profesní orientace.*

*Orientace na studenta.*

*Interkulturní prvky.*

*Rozvoj autonomního způsobu studia.*

*Alena Rošková  
Katedra aplikované lingvistiky  
Filozofická fakulta UP  
Vodární 6  
771 80 Olomouc  
Česká republika  
roskova@centrum.cz*

## L'ENSEIGNEMENT AUTHENTIQUE DES LANGUES SUR OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES ET SES TECHNIQUES

*Jana Bírová*

### **1 Introduction**

Cette intervention se propose de présenter une synthèse de réflexions et de faits dépouillés dans le domaine de la didactique et de la méthodologie des langues sur objectifs spécifiques ainsi que d'approcher quelques idées concernant les étudiants avancés – spécialistes en sciences économiques.

Dans l'enseignement de langues étrangères, les didacticiens reconnaissent et en même temps enseignent aux futurs professeurs de langues plusieurs méthodes ou méthodologies. Les méthodologies réunies ici sont pour la plupart connues comme *traditionnelles* (*méthodes grammaire-traduction, directe, audio-orale, ...*) et *non-conventionnelles* (*méthodes suggestopédique, par le mouvement ou Total Physical Response, par le silence ou Silent Way*). D'après le grand nombre de praticiens de la didactique des langues étrangères, les méthodologies non-conventionnelles sont considérées comme celles qui essaient de construire l'indépendance, l'autonomie et la responsabilité, qui aident les gens à prendre en compte leur stress, leurs conflits interpersonnels, qui développent chez les gens de nouvelles capacités (1999 Français dans le monde, n° spécial, p. 45). En impliquant leurs techniques (basées à des situations réelles et à des objectifs de vie) dans des activités diversifiées, telles méthodes atteignent profondément la réalité, l'authenticité et la vraie possibilité de mettre en scène les connaissances acquises d'une langue.

Dans le domaine de l'enseignement du FLE sur objectifs spécifiques (comme par exemple les sciences économiques), le but ou l'objectif s'applique tout d'abord à la connaissance et l'usage pratique généraux de la langue. Il est absurde et impossible d'apprendre à quelqu'un une langue de spécialité s'il n'est pas capable d'exprimer les idées fondamentales.

### **2 Approche communicative en tant que le médiateur de l'enseignement de spécialité**

Pour les étudiants avancés, il est recommandé aux professeurs de s'appuyer sur l'approche communicative et ses techniques.

L'usage de documents authentiques est considéré comme l'une des techniques principales de l'Approche communicative. « To overcome the typical problem that students can't transfer what they learn in the classroom to the outside world and to expose students to natural language in a variety of situations, adherents of the Communicative Approach advocate the use of authentic language materials » (1986, Larsen-Freeman, D., p. 135). Diane Larsen-Freeman dit que communiquer naturellement dans une langue cible peut être effectué par l'usage de documents authentiques. Je suis absolument d'accord, malgré, il me paraît que les documents authentiques ne font qu'une partie inséparable de l'authenticité générale. C'est pourquoi les professeurs de langues devraient faire figurer l'authenticité dans les objectifs de l'enseignement des langues. Et alors, le but ou l'objectif général de l'enseignement des langues étrangères sur les deux, objectifs généraux mais aussi objectifs spécifiques devrait comprendre *la communication authentique* et non seulement *la communication*.

– orale authentique

COMMUNICATION

– écrite authentique

Pour élever de bons spécialistes (toujours s'adressant au niveau avancé), je juge bon d'exposer les étudiants – futurs spécialistes aux deux, orale et écrite :

Savoir écrire authentiquement dans une langue cible occupe une part non négligeable dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'annexe, Janine Courtillon (2003, *Élaborer un cours de FLE*) vous propose un article qui se rapporte directement à la nécessité de l'enseignement de cette habileté.

En outre, un étudiant qui maîtrise la langue devrait savoir résumer, évaluer, commenter, préciser, argumenter, s'opposer, donner son point de vue, distinguer, comparer, reformuler, etc.

Pour une production orale : savoir s'exprimer en langue spécialisée proche de celui d'un natif : « Les candidats doivent connaître les techniques de l'exposé oral (nécessaires dans les situations de présentation de rapports, de conférences, situations fréquentes dans le cadre de l'enseignement supérieure ou de la vie professionnelle), ainsi que celles de l'entretien sur un thème donné (apporter des précisions, discuter des affirmations, comprendre les intentions de l'interlocuteur).

La capacité à intéresser l'auditeur (la plupart du temps non expert en la matière) est donc évaluée, ainsi que la capacité à répondre à ses questions (avec argumentations, nuances et points de vue). » (2001, Tauzer-Sabatelli, F., Montémont, J.-L., Poisson-Quinton, S., p. 173.)

Pour une écriture : savoir éliminer ce qui n'est pas essentiel dans un texte, condenser un texte, dégager les idées non essentielles, savoir enchaîner, articuler, utiliser différents articulateurs logiques, savoir rédiger à partir d'un plan, changer de niveau de langue, de registre de langue, rester au même niveau, maintenir l'humeur du texte, savoir préciser, nuancer, reformuler, employer le mot juste, donner une opinion personnelle, savoir écrire un exposé, une introduction, une conclusion, savoir correspondre etc. toujours à la manière de la langue cible.

Cela veut dire qu'il est indispensable de faire les étudiants s'entraîner oralement ainsi que par l'écrit en s'appuyant sur telles stratégies.

Pour atteindre ce but, un bon *prof* devrait essayer d'y inclure toutes les stratégies et techniques possibles qui rendent l'enseignement réel et authentique. Cela donc implique l'usage de nombreux matériels ou documents authentiques dans un contexte réel et situationnel d'une culture donnée.

Quelques techniques :

lire un menu, demander son chemin, discuter un prix, journaux, télévision, vidéo, audio, internet, livres, manuels, brochures, livrets français, chansons, poèmes, plans, cartes de géographie, matériel élaboré par les étudiants eux-mêmes, etc.

Quelques éléments :

Il est nécessaire de communiquer divers éléments de la culture comme :

Littérature, folklore, art, musique, foi, convictions, valeurs, institutions, coutumes, habitudes, loisirs, langue non-verbale par rapport au niveau, à l'âge, aux intérêts et aux expériences des étudiants (1994, Tomalin, B., Stempleski, S.).

J. M. Valdes nous montre sept techniques pour l'enseignement de la culture :

1. la méthode comparative – comparer la culture de la langue enseignée et celle de la langue maternelle,
2. la capsule culturelle – pendant les cours de langue, comparer les éléments culturels,
3. la dramatisation – comporte les techniques dramatiques concernant l'apprentissage kinesthésique,
4. la méthode par le mouvement (Total Physical Response),
5. les journaux et d'autres documents authentiques,
6. les outils techniques – films, vidéo, radio, diapositives, ...,
7. l'île culturelle – aménager la salle de langue de plus de matériel didactique, des documents authentiques (les journaux, les cassettes audio avec les divers enregistrements, les films, les posters, les affiches, les cartes de géographie, les plans de villes) ainsi que des autres aides comme par exemple le miroir, le magnétoscope, la télévision, etc. (1995, Valdes, J. M.).

Quelques suggestions (1994, Gadušová, Z., Hart'anská, J., p. 60) pour atteindre le but de communication authentique dans une classe de langue :

- parler la langue qui est enseignée,
- aider les étudiants à comprendre comment ils acquièrent la langue,
- éviter de parler de la langue,
- aider les apprenants à utiliser les connaissances activement,
- impliquer les étudiants dans l'apprentissage,
- maintenir le contrôle des exercices,
- maintenir l'atmosphère dans un esprit communicatif,
- maintenir l'atmosphère dans un esprit authentique.

Claire Kramersch propose aussi quelques idées :

Enseignons :

1. « in concordance with socially established usage or tradition »,
- 2 in concordance with « belief and fact (= real, trustworthy) »,
- 3 with « the result of a recognizable communicative intention (= sincere, not specious) »,
- 4 « compatible with an identifiable, undisputed source or origin (= original, genuine) »  
(1993, Kramersch, C., p. 179–180).

Cela veut dire que les professeurs de langues étrangères devraient apprendre aux étudiants comment appliquer la langue « atteinte en classe » dans la variété des situations de la langue naturelle. Cela peut être fait par l'intermédiaire de l'authenticité.

### 3 Conclusion

Dans la présente intervention, l'accent a été mis sur les divers conseils et techniques qui jouent un rôle non négligeable dans l'enseignement de la langue de spécialité.

En conclusion, l'enseignement de la langue de spécialité dépend de plusieurs faits et aspects comme par exemple du niveau des étudiants, de l'âge, de l'intérêt, des besoins d'étudiants, de l'approche personnelle et des connaissances du professeur spécialiste en tel domaine...

Il est impossible d'enseigner aux étudiants une langue de spécialité s'ils n'ont pas encore acquis le niveau des connaissances de base et s'ils ne maîtrisent pas la communication dans ce niveau.

Pour les étudiants – futurs spécialistes en sciences économiques, je recommande de développer les techniques d'écriture – détaillées ci-dessus – mais toujours s'appliquant à *la manière de* ainsi que de savoir maîtriser la langue orale des spécialistes de tel domaine.

Pour les professeurs – spécialistes en français sur objectifs spécifiques (dans ce cas – le domaine des sciences économiques), je pense qu'il serait souhaitable qu'ils maîtrisent la langue orale et écrite de spécialité ainsi qu'ils sachent proprement utiliser les techniques, les activités ou les autres manières ou façons qui facilitent et rendent l'enseignement de la langue sur objectifs spécifiques efficace et réel. Il est aussi indispensable pour un bon professeur de langue de disposer d'un grand nombre de connaissances et d'expériences ainsi que de s'intéresser à *quoi y a-t-il de nouveau* dans tel domaine (sciences économiques).

### 4 Références bibliographiques

- Courtyllon, J. : *Élaborer un cours de FLE*. Paris Hachette 2003. ISBN 2011552141.
- Gadušová, Z., Harťanská, J. : *Methodology of Teaching English as a Foreign Language*. Nitra. VŠ Pedagogická 1994. ISBN 80-88738-43-1.
- Kramersch, C. : *Context and Culture in Language Teaching*. OUP 1993. ISBN 0-19-437187-5.
- Larsen-Freeman, D. : *Techniques and Principles in Language Teaching*. OUP 1986. ISBN 0-19-434133-X.
- Richards, C. J., Rodgers, S. T. : *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP 1986. ISBN 0-521-31255-8.

Tauzer-Sabatelli, F., Montémont, J.-L., Poisson-Quinton, S. : *DALF 450 activités*. Paris CLE international 2001. ISBN 2090337443.

Tomalin, B., Stempleski, S. : *Cultural Awareness*. Oxford English, 1994.

Valdes, J. M. : *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1995.

Le français dans le monde. N° spécial janvier 1999.

## 5 Annexe

### SAVOIR ÉCRIRE

En résumé, le premier aspect d'une démarche d'acquisition d'une compétence de niveau avancé peut être décrit comme le développement de la capacité à lire des textes choisis pour leurs qualités expressives et à en dégager les éléments susceptibles d'être intégrés à capacité de production. Autrement dit, il s'agit de ménager le transfert à l'écriture de ce qui a été acquis à travers la lecture.

#### **Le transfert de la lecture à l'écriture**

Ce transfert peut être ménagé par la pratique du repérage et de la production « à la manière de ». Il ne s'agit pas de faire produire une imitation de chaque texte étudié, mais de proposer, à des intervalles qui restent à déterminer, une rédaction de texte « à la manière de » en suggérant un sujet ou en offrant à l'élève le choix du sujet ou du modèle qu'il a envie d'utiliser. Si plusieurs modèles descriptifs, narratifs ou argumentatifs ont été étudiés à partir de textes, on se rend compte qu'il n'y a jamais en réalité pure reproduction de modèles, mais que l'ensemble des modèles précédemment étudiés fonctionnent comme une source d'inspiration. On retrouve dans les productions des étudiants les différents procédés qu'ils ont intégrés, privilégiés et traités de manière personnelle. Il faut noter que le désir personnel de traiter un sujet particulier est un moteur puissant de l'écriture. Un sujet imposé peut convenir à certains, mais pas à tous. Cependant, plus on avance dans l'écriture, plus on est à même de se distancier des modèles et de traiter des sujets imposés.

#### **La consolidation des savoirs linguistiques**

Le second aspect d'une démarche d'acquisition à ce niveau réside dans la consolidation et l'amélioration des savoirs linguistiques. C'est un travail sur la langue qui met en jeu la stratégie d'élaboration. Cette stratégie précédemment décrite consiste à identifier des modèles, à faire des associations, à choisir les connaissances qui se trouvent déjà dans la mémoire à long terme et à les mettre en relation avec les nouvelles connaissances. Cet aspect de l'apprentissage linguistique peut être instillé dans, la démarche générale d'écriture de textes, décrite plus haut, sous forme d'exercices d'entraînement syntaxique et lexical.

Les exercices qui aident à élaborer sont ceux qui imposent une réécriture, une nouvelle construction de la phrase, qui font donc appel aux ressources linguistiques de l'apprenant et l'incitent à trouver la solution au problème d'expression qui lui est posé. Par exemple, réécrire une phrase avec une contrainte de départ:

« En montant, nous éprouvons une souffrance d'autant plus forte que l'altitude est élevée » :

Plus...

La souffrance augmente...

Au fur et à mesure...

Ou encore associer des mots du lexique à un thème, travailler sur les métaphores et composer des phrases, textes, afin d'exercer sa sensibilité lexicale.

D'une manière générale, les exercices suivants aident « à élaborer »:

- résumer un paragraphe ou, à l'inverse, développer une idée;
- paraphraser, reformuler, avec ou sans contrainte de départ;
- mettre en relief un élément de la phrase (topicalisation);
- changer un aspect de la phrase: la modalité du scripteur, les rapports logiques, etc.;
- écrire ou réécrire des titres;
- trouver des métaphores.

Cette liste n'est pas exhaustive. On peut imaginer beaucoup d'autres exercices en gardant à l'esprit la différence qu'il y a entre « donner à écrire, ou à réécrire » et « faire reproduire » un modèle linguistique qui est l'illustration d'une règle de grammaire. En parcourant les diverses méthodes de LE, on peut ainsi repérer et choisir les exercices qui font « élaborer » et ceux destinés seulement à faire « mémoriser ».

À ce niveau, les exercices portant sur la langue peuvent constituer une détente. On évoluera entre deux pôles: une consolidation syntaxique et grammaticale (exploration des possibilités de la langue) et un approfondissement lexical (intention de « créativité »).

(2003, Courtillon, J.: *Élaborer un cours de FLE*. Paris Hachette. ISBN 2011552141, p. 93–94.)

*Jana Bírová  
Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta UKF  
Hodžova 1, 949 74 Nitra  
Tel. 00421-37-7414811  
e-mail: jajobubo@hotmail.com, jkotrecova@ukf.sk  
Slovenská republika*



## SPECIFIKA JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V OZBROJENÝCH SILÁCH

*Yvona Vrchlabská*

Vznik železné opony po 2. světové válce násilně odtrhl české země od možnosti podílet se na poválečném evropském demokratickém vývoji. Do celého procesu jsme tak vstoupili se značným zpožděním a s omezenými možnostmi až po roce 1989, po našem návratu ke svobodnému životu a státní nezávislosti. Přesto nemůžeme mít menší ambice, než plnohodnotně spolurozhodovat o současnosti a budoucnosti demokratické Evropy. Proto si naše zahraniční politika po roce 1989 vytyčila vedle dalších priorit dva zcela zásadní integrační cíle – vstup do NATO a do EU. Svého doposud nejvýznamnějšího zahraničně-politického úspěchu, plného členství v NATO, dosáhla Česká republika v roce 1999. Nyní se blíží náš vstup do EU.

Je nezbytné, abychom si našli v EU spojence, s nimiž budeme moci po našem vstupu nejlépe prosazovat společné zájmy a vytvářet s nimi zájmové koalice. Naší vizí je budování širokého, bezpečnostně, ekonomicky a politicky propojeného euroatlantického prostoru.

Vzhledem ke všem výše uvedeným aspektům a ve snaze připravit se na rovnocenné partnerství v multikulturním světě EU je třeba především zvládnout jazyk na co nejvyšší odborné úrovni a proniknout do co nejširší problematiky společenských a hospodářských jevů. Neméně důležitý je současně i rozvoj rozsáhlých mezinárodních kontaktů.

Pracovištěm, které je zaměřeno na cizojazyčnou výuku odborného jazyka v oblasti ozbrojených sil, je Ústav jazykové přípravy Armády České republiky v Brně, vedený jeho ředitelem podplukovníkem Ladislavem Chaloupským. Ústav jazykové přípravy zahájil svoji činnost v září roku 2003 poté, kdy došlo k transformacím předcházející nově vznikající Univerzity obrany v Brně. Ústav zajišťuje výuku a rozšiřování jazykových znalostí a dovedností pro osoby, které pracují ve strukturách NATO a rovněž úzce spolupracuje s VA v Brně. Výuka a vzdělávání ve vyšších stupních osvojení jazyka jsou zaměřeny (vedle získávání základních jazykových znalostí u začátečníků) na takové oblasti zahraniční a vnitřní politiky, jako je světová a domácí ekonomika, společnost a armáda, aktuální společenské problémy, otázky míru a bezpečnosti a rovněž člověk a životní prostředí. V Armádě České republiky se začaly zavádět jazykové zkoušky podle normy Stanag 6001 od konce roku 1995. Jsou závazné pro další členské země NATO a mají časově omezenou platnost – ve většině států pět let, v současné době se uvažuje o její zkrácení na tři roky. Norma Stanag 6001 je norma NATO pro osoby, které pracují v jejích strukturách, avšak její hodnota je uznávána i Evropskou unií. U těchto zkoušek jsou hodnoceny čtyři samostatné dovednosti: poslech s porozuměním, četba s porozuměním, písemný projev a ústní projev. Posluchači

jsou vedle angličtiny testování z francouzštiny, španělštiny, italštiny, ruštiny, němčiny, arabštiny, albánštiny, maďarštiny, polštiny a dalších jazyků a cizí státní příslušníci rovněž z češtiny. V Ústavu jazykové přípravy pracují jazykoví odborníci z USA, kteří pomáhají vytvořit vícestupňové testy, které má už zavedena většina členských států NATO. Znamená to, že uchazeč o zkoušku nemusí avizovat, který konkrétní stupeň z pěti stupňů normy Stanag by chtěl složit, testy ukáží, kterému stupni jeho znalosti odpovídají. V této oblasti nám pomáhají kolegové ze Slovenska a obdobně spolupracujeme i s odborníky z Maďarska a Slovinska. Současně Ústav jazykové přípravy spolupracuje s týmem odborníků na metodu a testování vedený kapacitou ve svém oboru paní Karen Sacre z Texasu. Ten uspořádal pro naše učitele v září čtrnáctidenní odborný seminář zaměřený na problematiku testování. Hodně nám pomáhají také Američané prostřednictvím paní Fenstermacherové, kteří nám koncem srpna minulého roku dodali nesmírné množství učebních materiálů v hodnotě tří milionů korun.

V oblasti spolupráce s VA v Brně Ústav jazykové přípravy, konkrétně oddělení románských a slovanských jazyků, zajišťuje rovněž výuku studentů v rámci jejich doktorandského studia. Na našem oddělení se učí češtinu i vojenští přidělenci, nejčastěji z Německa, Rakouska, Rumunska, Ukrajiny či Turecka, kteří se připravují na svou práci v diplomatických službách. Češtinu se na našem pracovišti učí rovněž budoucí studenti VA, nejčastěji z Lotyšska či Litvy.

Ústav jazykové přípravy byl rovněž požádán katedrou jazyků na VA a Úřadem pro katalogizaci a standardizaci o dokončení práce „Projekt obranného výzkumu České vojenské normotvorné terminologie.“ Jedná se o zpracování anglických a francouzských odborných termínů. V současné době není zatím zcela jasné, zda budeme moci pracovat na tomto projektu z hledisek kapacitních.

Ústav jazykové přípravy v Brně zajišťuje rovněž překladatelskou a tlumočnickou činnost. V lednu tohoto roku se jeho zaměstnanci účastnili jako tlumočníci mezinárodního mistrovství armády České republiky v zimním přírodním víceboji „Winter Survival“ v Jeseníkách. Jednalo se o čtyřdenní tříetapový závod v zimních podmínkách, zahrnující disciplíny tzv. „outdoor“ sportů (přesun terénem podle mapy, sjezdové a běžecké lyžování, horolezectví, přežití ve volné přírodě, střelbu a mnohé další). Akci pořádal generální štáb AČR pod vedením náčelníka generálního štábu generálporučíka Ing. Pavla Štefky a VA v Brně pod záštitou rektora plk. Doc. Ing. Františka Vojkovského, CSc. Vedle domácích družstev se jí účastnila rovněž družstva z Francie, Belgie, Německa, Rakouska a Polska.

Ve snaze zvládnout jazyk na co nejvyšší odborné úrovni a ve snaze proniknout do co nejširší problematiky společenských, hospodářských, vojenských, politických i bezpečnostních jevů, spolupracuje ÚJP se zahraničními partnery, umožňujícími účast našim vyučujícím na zahraničních stážích, kde mají možnost získávat co nejaktuálnější znalosti z daných oborů a hlubší proniknutí do specifiky vzdělávání v ozbrojených silách v zahraničí. Jmenovali bych např. francouzský Rochefort či texaský Lackland, kam letos vyjede dalších osm učitelů.

Ústav jazykové přípravy v Brně je jedinou institucí v ČR, která se v tak rozsáhlém měřítku zabývá výukou a testováním osob pracujících ve strukturách NATO či EU. Má svá specifika, obsahově vycházející z odborně zaměřené komunikace v oblasti vojenství, rozboru odborného jazykového stylu, ze základů ekonomie, problematiky hospodářských, politic-

kých a společenských jevů a tímto svým specifickým zaměřením je jistě velmi blízký snaze co nejzodpovědněji se připravit na rovnocenné partnerství ve společenství států EU.

*Yvona Vrchlabská  
ÚJP Brno  
Česká republika  
yvona.vrchlabska@yabo.cz*



## POROZUMĚNÍ A DOROZUMĚNÍ V ODBORNÉM JAZYCE

*Ivana Nekvapilová*

Život v globalizovaném světě, jehož podstatným znakem je celkovost (zachování, udržení a rozvoj celku), konstituující se jako pestrá mozaika růzností, klade velké nároky na porozumění mezi jednotlivými oblastmi, sférami života člověka. Multikulturní model současného světa zaostřuje pozornost na porozumění mezi jednotlivými kulturami. Klíčovou úlohu v tomto případě sehrávají národní jazyky, jejich studium, činnost překladatelská, tlumočnická.

Vedle přirozeně vzniklých znakových systémů, umožňujících komunikaci v jednotlivých etnických skupinách, vyprodukovala evropská duchovní tradice i vědu reprezentovanou řadou odborných disciplín, z nichž každá předkládá v souladu se svým předmětem zkoumání specifický obraz světa uchopitelný a pochopitelný v systému příslušného odborného jazyka. Řada odborných disciplín, především „tradičních věd“, již prošla popisným (inventarizačním) stádiem svého vývoje, k němuž neodmyslitelně patří i potřeba vytvářet specifické termíny, či přejímat pojmy z přirozeného jazyka a naplňovat je specifickým obsahem. V úsilí řešit problémy v rámci své vymezené kompetence často však naráží na „ohraničenost svých možností“, neboť život, zkoumaná „věc“ vystupuje ve své jedinečnosti, komplexnosti, jež se vymyká přísně stanoveným logickým strukturám. Snaha komplexně postihnout zkoumaný jev je impulsem pro vytváření „hraničních“ disciplín, které využívají poznatků z dříve více méně samostatných vědních oborů.

Řada zásadních problémů, jež musí současná generace řešit, není vměstnatelná do jedné odborné disciplíny, jsou svojí povahou interdisciplinární a jen díky disciplinárnímu přístupu řešitelné. Ve světle výše řečeného se pak logicky rodí naléhavá potřeba hledat odpověď na otázky: Jak je možné zajistit porozumění mezi jednotlivými odbornými jazyky, mezi odborným jazykem a jazykem běžné komunikace? Je vůbec takové porozumění možné?

Příspěvek si klade za cíl poukázat na různé přístupy k problému porozumění v odborném jazyce a na důsledky plynoucí z takového přístupu pro samotné porozumění, přesněji řečeno, co nám zvolený přístup umožňuje vůbec pochopit. I když je předmětem zájmu odborný jazyk, některé skutečnosti mají i obecnější platnost a lze je vztáhnout na problém porozumění v mezilidské komunikaci obecně.

Aktuálnost tematizace porozumění je dána také tím, že se řeč často stává spíše prostředkem sebe prezentace než dorozumění. V řeči vypovídá jedinec o své osobě, v řeči potvrzuje sám sebe jakožto odborník. K přípravě mladých odborníků nepatří pouze formování schopnosti takové sebe prezentace, ale především schopnosti porozumění odborným problémům v různých rovinách i kontextech.

Co znamená porozumět v odborném jazyce? Odpověď na položenou otázku lze hledat v pojetí porozumění vůbec, jak je utváří a demonstuje evropská filosofická tradice. Na zkoumání logických struktur jazyka je zaměřena analytická filosofie zahrnující v sobě nejen logický pozitivismus Rudolfa Carnapa, Russellův logicismus, ale především myšlení Fregeho, Wittgensteina a Quina. Reprezentuje uchopení světa prostřednictvím analýzy řečových aktů a jejich významových korelátů. Dotazování po předpokladech porozumění a tematizování společné půdy porozumění si za svůj cíl vytkla fenomenologická filosofie. I když se oba přístupy na sebe občas tváří nepřátelsky, nevylučují se, nepopírají se, reprezentují dva různé způsoby porozumění problému.

Podoba logického porozumění pochází od Fregeho. Právě jemu je přisuzováno rozlišení obsahu výrazu a významu výrazu. Význam mají jak jména, tak výroky. Významem jména je zcela samozřejmě pojmenovávaný předmět, významem výroku je jeho pravdivostní hodnota. Významy jiných výrazů jsou podle Fregeho funkce. Predikát výroku je funkcí, protože nemůže existovat, na rozdíl od jména, samostatně. K vytvoření něčeho smysluplného musí být něčím doplněn – jménem. Pojem je zvláštním případem funkce. Je funkcí, která nasycena dává pravdivostní hodnotu.

Podle Fregeho existují však i výrazy, jež mají stejný význam, ale mohou se v jistém smyslu obsahově lišit (způsobem danosti významu = smysl). Vlastní jméno vyjadřuje svůj smysl nebo označuje svůj význam. Znakem pak vyjadřujeme jeho smysl a označujeme jeho význam. Smyslem výroku je pro Fregeho myšlenka. Myšlenka však pro Fregeho v tomto smyslu je něčím na individuou bytostně nezávislým. Význam – smysl se vztahuje pouze na jména (i výrok je jménem), nikoli na predikáty. Predikát není jménem a proto neoznačuje předmět, ale označuje pojem.

Fregeův systém je však smysluplný, jak jemu samotnému ukázal B. Russell, za předpokladu, že každý výrok má jen jednu pravdivostní hodnotu. Předměty našeho poznání, jako jsou čísla, nejsou ani ve vnitřním světě našich myšlenek a představ, ani ve vnějším světě fyzických věcí, nýbrž v jazyce.

Fregeho úsilí nalézt prostředky, které by umožnily artikulovat matematické důkazy s takovou průhledností, aby nemohly vznikat žádné pochybnosti o jejich správnosti, vyúsťuje ve vytvoření systému symbolů, jež dovolí schematizovat náš přirozený jazyk tak, aby vyniklo to, co je podstatné z hlediska vyplývání a aby bylo potlačeno to, co z tohoto hlediska podstatné není. Pravdivost některých výroků zaručuje pravdivost jiných výroků, to je podstata vyplývání a vyplývání je základem logiky. Porozumět znamená porozumět mechanismu vyplývání.

B. Russell pak upozorňuje na to, že ne vše, co se z gramatického hlediska jeví jako jméno, vskutku jménem je. Za opravdová jména nejsou Russellem považována gramatická jména jako *cokoli*, *nic*, *nějaký člověk*. Russell dokumentuje to, že se logická struktura výroku může dost zásadně rozcházet s jeho viditelnou gramatickou strukturou. Gramatická struktura je považována za „povrchovou“ a logická struktura za „hloubkovou“. Z tohoto rozlišení se odvíjí i celá analytická filosofie, která v úsilí zachytit vyplývání a jeho prostřednictvím smysl, hledá to, co je na výrazech z hlediska vyplývání podstatného, tedy jejich logickou strukturu. Pro analytickou filosofii porozumět výroku znamená porozumět jeho logické struktuře.

Sama analytická filosofie s požadavkem zkoumat logické struktury je mocným inspirátorem logiky. Logická etapa jejího vývoje je díky filosofům Vídeňského kruhu vystřídána obratem k jazyku, který se ubírá dvěma směry. První z nich vyúsťuje v takovou reformu jazyka, kterou by se zrušil rozdíl mezi gramatickou a skutečnou logickou strukturou našeho jazyka; druhý možnost takové reformy popírá a svěťuje studium a rozbor faktických struktur a faktického užití našeho běžného jazyka do rukou filosofie. Ovšem tím by měl být úkol filosofie naplněn.

V souladu s tímto přístupem porozumět v odborném jazyce znamená porozumět logické struktuře výrazů, vyplývání. To ovšem znamená vědět, jak taková logická struktura vypadá a jak je možné ověřovat její správnost. Znamená to mít znalost logiky, či absolvovat kurzy logiky podle potřeb. S politováním však můžeme konstatovat, že se v českém systému vzdělávání nedostává logice náležitého místa. Logické úlohy najdeme sporadicky ve středoškolské matematice, kdy však není prostor obsáhnout celou šíři logiky. Spoléháme na to, že formálně logické struktury jsou natolik samozřejmé, že v nich myslí téměř každý. Zapomínáme však na skutečnost, že myšlení mladé generace není formováno na základě významových, či logických struktur, nýbrž pod tlakem obrazů, které se dávají buď k přijetí, či odmítnutí, ale ve velmi malé míře podněcují přemýšlení.

Často je do protikladu k analytické tradici kladena tradice fenomenologická. Lze se domnívat, že ve skutečnosti není protikladem, opakem, nýbrž jiným vyjádřením téhož problému, jiným způsobem uchopení problému porozumění, které nám umožňuje vyjevit zcela jiné stránky tohoto procesu, jež zůstávají v analytickém přístupu zřetelně skryty.

Heslem zakladatele fenomenologie – E. Husserla – „K věcem samým“ je vyjádřeno celkové zaměření této tradice. Porozumět tomu, jaká věc ve svém originále skutečně je. To ovšem znamená nazírat svět naší původní zkušenosti, svět v jeho zákonité struktuře, oproštěný od nánosu teorií, jež mu kdy dávaly smysl. Ne nadarmo si Jan Patočka za cíl své habilitační práce stanovil analyzovat to, díky čemu věcem rozumíme – svět v původním významu. Přirozený svět má jisté základní osy: má střed, který vždy odkazuje na naši tělesnou orientovanost; kolem centra se nachází oblast blízkého, kterou chápeme jako domov; za touto oblastí se pak prostírá oblast cizího. Přirozený svět se dále vyznačuje časovou strukturou a spolužitím s druhými. V tomto přístupu pak význam věci znamená, že daná věc ukazující se člověku mu není lhostejná, že mu něco říká, protože svět souvisí s jeho existencí. V celku světa se věci vyjevují. Svět je horizontem, jenž dává možnost věcem se ukazovat. V něm jsou věci obsaženy a dávají se člověku. Tím, že svět ukazuje co a jaké věci jsou, je garantem toho, že věci mají význam.

K ukazování věcí však neodmyslitelně patří lidská existence, neboť pouze člověku se věci mohou ukazovat ve svém smysluplnosti. Porozumět znamená porozumět věcem, jak se ukazují. Ukazují se tak, jak mohou sloužit člověku. Porozumění není v tomto případě cestou k mapování, odhalování formálních struktur konstituovaných výpovědí, nýbrž k pochopení toho, jak se v celku světa věci ukazují, k pochopení toho, že ukazování věci je spojeno s jednáním subjektu, je výrazem jeho zainteresovanosti na svém bytí. Porozumění má tak výrazně etický rozměr.

I když sama fenomenologie usiluje o dotazování vlastních předpokladů, přesto se v případě porozumění setkáváme s jedním předpokladem, který sama netematizuje, „s předpo-

kladem, že jazyk, jímž je vždy třeba takový názor uchopit a formulovat, aby jej bylo možno komunikovat, sdělovat jiným, je pouhý nástroj.<sup>1</sup> To, co se nazírá, je bezzbytku vyjádřitelné jazykem právě tak, jak je to viděno. Fenomenolog je přesvědčen o tom, že jazyk nemůže ovlivňovat to, co vidíme.

Chceme-li v souladu s fenomenologickým přístupem docílit porozumění, nelze se soustředit pouze na jazykové struktury, ale je třeba si uvědomit, že uvádíme studenta do příslušného oborového světa, v němž bude určité věci rozuměno. Jsme povinni ukázat onen horizont, jenž dovoluje jednotlivým věcem vyvstávat právě tak a ne jinak. K tomu je však také nezbytná příslušná výbava toho, kdo ukazuje i toho, kdo takové sdělení přijímá – schopnost vidět věci v celku i problematičnosti – určitou míru filosofické erudice.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že pro porozumění v odborném jazyce musíme vedle samotných odborných výrazů být vyzbrojeni určitými znalostmi a dovednostmi, které získáváme mimo obor samotný, které jsou však důležitými předpoklady naší schopnosti porozumět a to je znalost logických struktur a schopnost filosofování.

## Bibliografie

*Prostory porozumění – výchova, umění, sport.* Sborník z mezinárodní konference, konané 2. 5. 2002 na UK v Praze – PedF. Praha 2003.

Peregrin, J.: *Úvod do analytické filosofie.* Praha 1992.

Petříček, M.: *Úvod do současné filosofie.* Praha 1992.

## Résumé

Příspěvek si klade za cíl poukázat na skutečnost, že předpokladem fungování společného světa je porozumění a to nejen mezi národy, ale i mezi reprezentanty jednotlivých oborů lidské činnosti i mezi nositeli a vykonavateli jedné odbornosti. Způsob porozumění je podmíněn volbou diskursu, či zařazením se k příslušnému proudu myšlenkové tradice. Přístupy analytické filosofie a fenomenologie k porozumění nelze zcela jednoznačně označit za protikladné, nýbrž je výstižnější přistupovat k nim jako k různým snahám řešit jeden problém z různých hledisek.

## Summary

The objective of the contribution is refer to fact that a prerequisite to work a common welt is a understanding between a nations and understanding between a experts disparate branch, too. The way understanding depend on a diskurs or join to the respektive trend of the intellectual tradition. An access analytical philosophie to the understanding is not

---

<sup>1</sup> Petříček, M.: *Úvod do současné filosofie.* Praha 1992, s. 133.



antithesis a access phenomenological philosophie, they are rather a alternative way how is possible one problem solve.

*Ivana Nekvapilová  
Fakulta ekonomiky a managementu UO Brno  
Kounicova 65  
612 00 Brno  
Česká republika  
ivana.nekvapilova@unob.cz*



## INTERNETOVÁ GENERACE V EVROPSKÉ ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI

*Jaroslava Kubátová*

### Úvod

Podmínkou prosperity současné společnosti se stávají znalosti a jejich efektivní využití. Tato skutečnost souvisí se vzrůstající implementací informačních a komunikačních technologií do všech oblastí života. Zvláštní postavení v tomto světě získává nejmladší generace, zejména její nejvzdělanější část, která vyrůstala v moderním technologickém prostředí. Kromě mimořádných schopností pracovat s technologiemi se od svých předchůdců liší i vzorci svého pracovního a mimopracovního chování. Česká společnost stojí nyní před rozhodujícím úkolem: udržet tuto generaci ve svých regionech, rozvinout a využít její lidský kapitál.

### Lidský kapitál internetové generace

Na trh práce právě vstupují nebo se na svůj vstup ve vzdělávacích institucích připravují představitelé generace, která jako historicky první vyrůstala v digitálním světě. Tato generace je krátce označována jako generace Y, ale také jako internetová generace. Internetová generace je reprezentována lidmi, kteří se narodili v roce 1980 a později, to znamená, že nejstarším z nich je nyní (v roce 2004) 24 let. S malou nadsázkou můžeme říci, že tito lidé nepoznali svět bez videa, kompaktních disků, mobilních telefonů, bez počítačů a hlavně bez internetu. Technologické vlivy výrazně ovlivnily jejich vnímání světa a hodnotovou orientaci. Ve srovnání se svými předchůdci jsou lépe vzdělaní, mnohem kreativnější a hlavně nepřekonatelně zdatní při užívání informačních a komunikačních technologií (ICT).<sup>1</sup> Popsaný jev je globální a bylo by chybou domnívat se, že se netýká i české společnosti. V České republice využívá internet denně nebo téměř denně asi milion lidí. Přitom každému druhému uživateli je méně než 30 let a dvě třetiny všech uživatelů mají středoškolské či vysokoškolské vzdělání.<sup>2</sup> Ukazuje se, že generace Y vyznává jiné hodnoty než generace jejích předků (generace X), což se odráží v jejím pojetí lidského kapitálu i ve vztahu a v očekáváních

<sup>1</sup> Hatfield, S. L.: Understanding the Four Generations to Enhance Workplace Management. *AFP Exchange*. Jul/Aug 2002, 22, 4, s. 72–74.

<sup>2</sup> [www.gfk.cz/news/press](http://www.gfk.cz/news/press), 26. 9. 2003.

vůči pracovnímu uplatnění a ve způsobech pracovního chování. Tito mladí nezávislí lidé, zejména ti z nich, kteří dosahují vyšších stupňů vzdělání, jsou nositeli lidského kapitálu s vysokou hodnotou a jsou si toho vědomi.

Rostoucí význam lidského kapitálu pro rozvoj společnosti začal být zdůrazňován na konci 20. století v souvislosti s rozsáhlými technologickými a společenskými změnami. Je prokazatelné, že pro rozvoj regionu je rozhodující nikoli počet obyvatel, ale kvalita zde přítomného lidského kapitálu. Lidský kapitál, který je představován souhrnem znalostí, dovedností a schopností, hraje klíčovou roli v ekonomickém růstu a úroveň vzdělávání, které kvalitu lidského kapitálu determinuje, zásadně působí na vývoj společnosti. Ekonomická činnost stále více závisí na kvalitě a kvantitě vědomostí. Ekonomika může být konkurenceschopná jedinečně za podmínky, že bude schopna využívat informační a komunikační technologie, nové manažerské a organizační postupy a bude disponovat vzdělanou pracovní silou.<sup>3</sup> Proto je obecně uznávána potřeba zvyšovat vzdělání včetně jeho celoživotních forem. Jestliže poměříme přínos různých forem kapitálu pro ekonomickou výkonnost, lze odhadovat, že v EU se na ní finanční kapitál podílí 38 %, fyzický kapitál 7 % a lidský kapitál 55 %, zatímco v USA se finanční kapitál podílí 21 %, fyzický kapitál 9 % a lidský kapitál 70%.<sup>4</sup> Potenciál lidského kapitálu v EU tedy není zřejmě plně využit.

V rámci vstupu ČR do EU je nezbytností uvědomit si obecné vývojové trendy, které musí být provázány s vymezením vzdělávací politiky, hospodářské politiky i politik všech souvisejících oblastí. V roce 2000 byl Evropskou radou v Lisabonu vytčen strategický cíl Evropské Unie: stát se do roku 2010 nejkonkurenceschopnější dynamickou znalostní ekonomikou na světě, která občanům zajistí na trvale udržitelném základě vysokou a rostoucí životní úroveň, vysokou míru zaměstnanosti a posílenou sociální soudržnost.<sup>5</sup>

Vývoj současné ekonomiky je doprovázen technologickými změnami, především v oblasti informačních a komunikačních technologií, které posilují globalizační trendy. Konkurenceschopnost ekonomiky je podmíněna vytvářením nových forem organizace, zaváděním odpovídajících manažerských technik a pracovních postupů. Technologické a organizační změny musí být doprovázeny soustavným zkvalitňováním lidského kapitálu. Využívání ICT pro komunikaci mění charakter a způsoby organizace práce a rovněž mění požadavky na pracovní chování. Dochází k revolučnímu posunu produkčního paradigmatu: od masové, standardní a statické produkce k individuální na přání klienta přizpůsobené a dynamické produkci. Změna produkčního paradigmatu s sebou nese vzrůst významu intelektuálního, potažmo lidského kapitálu.<sup>6</sup> ICT mění podstatu a obsah činností a zvyšují požadavky na znalosti, schopnosti a dovednosti pracovníků.

<sup>3</sup> Němeček, P. – Kocmanová, A.: „Trendy vývoje podniků v kontextu vstupu ČR do EU a její průmyslové politiky“. In: *Nové trendy rozvoje průmyslu*. Brno 2003. Text na CD, nestránkováno.

<sup>4</sup> Tessaring, M.: „Human resources and investments in education and training – European challenges and objectives“. In: *Lidský kapitál a investice do vzdělání. Sborník ze 6. ročníku mezinárodní konference*. VŠFS Praha 2003, s. 11.

<sup>5</sup> [www.europa.eu.int/comm/lisbon\\_strategy/index\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html), 20. 1. 2004.

<sup>6</sup> Hoogervorst, J. A. P. – Koopman, P. L. – van der Filer, H.: Human Resource Strategy for the New ICT-driven Business Context. *International Journal of Human Resource Management*. 13 : 8, December 2002, s. 1245–1265.

Popsané změny posouvají společnost od tayloristické industriální ke společnosti postindustriální. Mění se i vztah mezi zaměstnanci a organizací. Zaměstnavatel určuje svou vizi a strategii, ale disponibilní lidský kapitál a pracovní chování zaměstnanců zpětně ovlivňuje jejich obsah a podmiňuje míru jejich naplnění, což zásadním způsobem determinuje úspěšnost organizace i příslušného regionu. Naopak organizace umožňuje prostřednictvím dělby práce uplatnění specializovaných dovedností jednotlivých pracovníků jako členů týmů.

V pojetí zaměstnaneckých vztahů představiteli Generace Y lze vysledovat čtyři výrazné trendy, které nutí zaměstnavatele přezkoumávat tradiční techniky řízení lidských zdrojů:<sup>7</sup>

- Kratší kariérní cyklus

Tradičně pojatý kariérní cyklus je přímý a dlouhodobý proces, trvající řádově desítky let. Ovšem ve vztahu ke Generaci Y se mluví o tom, že dvacetileté budování kariéry je nahrazováno dvacetiměsíčním procesem nabývání schopností. Tento jev úzce souvisí s tím, že mladí lidé vnímají změnu jako běžnou součást života, a stejně tak pohlížejí na změnu zaměstnání. Navíc usilují o co nejvyšší zhodnocení vlastního lidského kapitálu, a proto bez problémů přecházejí z jednoho zaměstnání do jiného včetně různých typů krátkodobých kontraktů a mění i obory svého uplatnění.

- Technologie jako pracovní prostředí

Mladí vzdělaní pracovníci jsou nejen schopni tvůrčím způsobem využívat informační a komunikační technologie, ale jsou pro ně předpokládáným a tudíž vyžadovaným pracovním prostředím. Implementace ICT zároveň modifikuje pracovní sílu. Interní technologie (intranet, voice mail, personal digital assistance aj.) mění způsoby komunikace uvnitř organizace. Vzrůstá možnost pro teleworking, kdy pracovník je doma a s mateřskou organizací je spojen počítačovou sítí a mobilním telefonem. Komunikační systémy umožňují komunikaci napříč celým světem. To je na jedné straně velká příležitost, avšak limitem se stávají jazykové bariéry. Nové technologie umožňují sledování a kontrolu pracovníků. V této otázce, podobně jako při řešení počítačové bezpečnosti organizací, zůstává nevyřešena řada právních a etických otázek. Jisté je, že pojetí důvěry v organizaci se posouvá do nové dimenze.

- Rostoucí poptávka po vzdělávání v organizaci

Generace Y má snahu efektivně investovat vlastní lidský kapitál a pojímat kariéru jako krátký cyklus získávání dovedností. Tomu odpovídá i tlak těchto pracovníků na vzdělávání v organizaci, poptávka po různých typech tréninků a dalších možnostech osobního rozvoje. Při rozhodování o pracovním uplatnění mají tito lidé na mysli otázku: „Co se v tomto zaměstnání naučím, co mi umožní dosáhnout mých budoucích cílů?“ Vzdělání je pro představitelů Generace Y vysokou hodnotou, uvědomují si jeho význam, a proto požadují možnost celoživotního vzdělávání od svých zaměstnavatelů. Vnímají totiž, že s rostoucí kvalifikací roste rovněž jejich hodnota na trhu práce. Dostupnost různých forem tréninků se stává požadovanější zaměstnaneckou výhodou než peněžní benefity a možnost profesního růstu je účinnějším motivátorem než jiné formy odměn.

---

<sup>7</sup> Green, M. E.: Beware and Prepare: The Government Workforce of the Future. *Public Personnel Management*. Winter 2000, 29, 4, s. 435–444.

- Rostoucí důraz na životní styl

Ve srovnání se svými předchůdci klade Generace Y větší důraz na rovnováhu profesního a soukromého života (work/life balance). Proto její představitelé vyžadují možnost teleworkingu a pružné pracovní doby. Od své práce očekávají, že bude smysluplná, užitečná, ale i zábavná. V souladu s trendem využívání ICT potažmo v souladu s popsaným posunem produkčního paradigmatu chtějí vytvořit své individuální pracovní prostředí a časový rozvrh práce tak, aby jejich práce odpovídala jejich životnímu stylu.

Nelze samozřejmě předpokládat, že by všichni mladí vysoce vzdělaní zaměstnanci jednali výhradně popsanými způsoby. Potvrzuje se však, že schopnost zaměstnatelnosti je pro ně prvořadá, považují ji za osobní odpovědnost a snaží se ji soustavně zvyšovat. Objevuje se také myšlenka, že mladí znalostní pracovníci se k popsaným trendům hlásí verbálně, aby získali práci, ačkoli by tradičně pojatou celoživotní kariéru v zásadě neodmítali. Příčinou může být to, že samotní zaměstnavatelé podporují myšlenky častého střídání zaměstnání a profesí stejně jako osobní odpovědnosti za zaměstnatelnost, protože jim to umožňuje uzavírat krátkodobé pracovní smlouvy a zbavuje je to odpovědnosti za plánování kariéry zaměstnanců a péče o jejich profesní rozvoj, tedy snížit investice do rozvoje pracovníků a péče o ně a naopak zvýšit pružnost vnitropodnikového trhu práce.<sup>8</sup> Svět práce se však zásadně změnil. Představy o celoživotním zaměstnání je nutno opouštět. Lze předpokládat, že v budoucnu se stanou úspěšnými „portfolioworkers“, tedy takoví jedinci, kteří akumulují portfolio chytrě rozložených výdělečných činností a budou působit jako nezávislí spolupracovníci různých organizací.<sup>9</sup>

## Pohled do české reality

CzechInvest v rámci analýzy situace v oblasti lidských zdrojů provedl průzkum v podnicích na území ČR.<sup>10</sup> Podniky opakovaně zdůrazňují zvýšené nároky na odbornost a jazykové vybavení. Vysokoškoláci mají dobrou schopnost analytické práce, odborné znalosti, ochotu učit se, vysokou flexibilitu a velkou motivaci. Na straně druhé mají mnohdy příliš teoretické znalosti na úkor praktických dovedností, málo zkušeností z ciziny, jsou netrpěliví a mají neúměrné představy o budoucí kariéře. Zaměstnavatelé kritizovali nedostatky v oblasti prezentačních a komunikačních dovedností a práce v týmu. Znalost jazyků je v porovnání s ostatními zaměstnanci dobrá, avšak vzhledem ke globalizačním trendům stále nedostatečná.

Největším problémem zaměstnavatelů je motivace a stabilizace vysoce kvalifikovaných lidí. Podniky se potýkají s jejich nízkou loajalitou a vysokou fluktuací. V určitých regionech nejsou absolventi VŠ vůbec ochotni pracovat.

<sup>8</sup> King, Z.: New or Traditional Careers? A study of UK Graduates' preferences. *Human Resource Management Journal*. 2003; 13, 1, s. 5–26.

<sup>9</sup> Gross, P.: „Společnost mnoha příležitostí“. In: Pongs, A.: *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha 2000, s. 110.

<sup>10</sup> Vlk, A.: *Připomínky podniků v oblasti rozvoje lidských zdrojů*. Interní materiál agentury CzechInvest, odboru lidských zdrojů, únor 2004.

Celosvětové trendy skutečně poukazují na růst počtu takových zaměstnanců, kteří se orientují na práci a kariéru, ale nejsou oddáni organizaci, ve které jsou zaměstnáni. V České republice vyjadřuje oddanost své práci 47 % zaměstnanců (celosvětově je to 57 %); organizaci, ve které pracují, je v ČR oddáno 41 % (celosvětově 51 %) zaměstnanců.<sup>11</sup> V české populaci byl mezi lety 1991–2002 zaznamenán pokles významu práce jako životní hodnoty a naproti tomu si lidé stále více cení volného času a sociálního okolí. Započaté trendy budou s vysokou pravděpodobností pokračovat a naznačují, že se u mladých Čechů projevují podobné způsoby chování jako u jejich vrstevníků v jiných technologicky vyspělých společnostech.<sup>12</sup>

Uvedenému tvrzení odpovídají výsledky průzkumu, který byl proveden v akademickém roce 2002/2003 mezi absolventy bakalářských oborů Cizí jazyk–aplikovaná ekonomie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého Olomouc (dotazováno bylo 35 osob). Ti za své největší přednosti, které mohou nabídnout zaměstnavateli, označili znalosti, flexibilitu, spolehlivost a ochotu dále se vzdělávat. Možnost dalšího vzdělávání v podniku byla druhou nejpožadovanější zaměstnaneckou výhodou (po možnosti užívat osobní automobil). Ochotu dále se vzdělávat deklarovalo 92 % dotázaných.<sup>13</sup> Absolventi by chtěli do svého prvního zaměstnání nastoupit nejraději v Brně či Olomouci, na třetím místě v Praze. V Olomouckém kraji však pocítují nedostatek vhodných pracovních příležitostí a nízké platové ohodnocení. Tři čtvrtiny z nich požadují nástupní plat vyšší než 15 000 Kč, přičemž základní složka průměrné mzdy v Olomouckém kraji je 11 000 Kč (včetně odměn a příplatků 16 500 Kč). Na druhé straně si významní zaměstnavatelé Olomoucka stěžují na odliv perspektivních absolventů vysokých škol z regionu. Prostor pro komunikaci a spolupráci škol, absolventů a zaměstnavatelů není efektivně využíván.

## Závěr

Úroveň a specializace vzdělání, náročnost profese a věk se postupně promítají do názorové diferenciaci české veřejnosti. Mladí lidé, vysokoškoláci a vyšší profesionálové jsou vyznačeni dynamického ekonomického a technologického vývoje společnosti. Můžeme předpokládat, že tyto skupiny budou nadále prosazovat principy odbornosti, produktivity a efektivnosti vedoucí k ekonomickému růstu a mezinárodnímu úspěchu. Na druhé straně lze logicky očekávat, že lidé, kteří nejsou dostatečně pružní, dynamičtí, vzdělaní a funkčně gramotní se mohou dostávat do obtížných životních a ekonomických situací. Problémy by mohly postihnout zhruba dvě pětiny našich občanů, kteří se kloní ke společenskému vývoji bez výrazných a rychlých změn, což uplatňují v soukromém životě; nejsou ochotni vyvinout osobní iniciativu pro zlepšení své situace. Takové postoje se pojí s nižším dosaženým vzděláním a s vyšším věkem. Otázkou zůstává, zda se popsané názorové proudy

---

<sup>11</sup> <http://www.tnsfres.cz>, Global Employee Commitment Report 2002, 26. 11. 2002.

<sup>12</sup> Frič, P. a kol.: *Češi na cestě za vlastní budoucností*. Praha 2002.

<sup>13</sup> Benešová, R.: *Pracovní aspirace absolventů oboru cizí jazyk–aplikovaná ekonomie*. Bakalářská práce. FF UP Olomouc 2003.

podání sblížit nebo zda se staneme „dvourychlostní společností“.<sup>14</sup> Třetí možností je odliv mladších a kvalifikovanějších osob do rozvinutějších oblastí světa s lepšími podmínkami pro zhodnocení lidského kapitálu. Vysoké školství má příležitost přispět k rozvoji potenciálu českého lidského kapitálu. Úsilí univerzit by však mělo být potencováno vytyčením efektivní a koncepční politiky celoživotního vzdělávání včetně nástrojů finančního zajištění a dále zintenzivněním vnější komunikace s institucionálním okolím.

## Bibliografie

- Benešová, R.: *Pracovní aspirace absolventů oboru cizí jazyk – aplikovaná ekonomie*. Bakalářská práce. FF UP Olomouc 2003.
- Frič, P. a kol.: *Češi na cestě za vlastní budoucností*. Praha 2002.
- Green, M. E.: Beware and Prepare: The Government Workforce of the Future. *Public Personnel Management*. Winter 2000, 29, 4, s. 435–444.
- Gross, P.: „Společnost mnoha příležitostí“. In: Pongs, A.: *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha 2000, s. 98–116.
- Hatfield, S. L.: Understanding the Four Generations to Enhance Workplace Management. *AFP Exchange*. Jul/Aug 2002, 22, 4, s. 72–74.
- Hoogervorst, J. A. P. – Koopman, P. L. – van der Filer, H.: Human Resource Strategy for the New ICT-driven Business Cotext. *International Journal of Human Resource Management*. 13 : 8, December 2002, s. 1245–1265.
- King, Z.: New or Traditional Careers? A study of UK Graduates' preferences. *Human Resource Management Journal*. 2003; 13, 1, s. 5–26.
- Němeček, P. – Kocmanová, A.: „Trendy vývoje podniků v kontextu vstupu ČR do EU a její průmyslové politiky“. In: *Nové trendy rozvoje průmyslu*. Brno 2003. Text na CD, nestránkováno.
- Tessaring, M.: „Human resources and investments in education and training – European challenges and objectives“. In: *Lidský kapitál a investice do vzdělání. Sborník ze 6. ročníku mezinárodní konference*. VŠFS Praha 2003, s. 9–21.
- Vlk, A.: *Připomínky podniků v oblasti rozvoje lidských zdrojů*. Interní materiál agentury CzechInvest, odboru lidských zdrojů, únor 2004.
- [www.europa.eu.int/comm/lisbon\\_strategy/index\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html), 20. 1. 2004.
- [www.gfk.cz/news/press](http://www.gfk.cz/news/press), 26. 9. 2003.
- [www.tnsofres.cz](http://www.tnsofres.cz), Global Employee Commitment Report 2002, 26. 11. 2002.

## INTERNETOVÁ GENERACE V EVROPSKÉ ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI

### Résumé

Aktuální technologické a sociální změny vyvolávají růst významu lidského kapitálu pro rozvoj společnosti. V souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie je nezbytné uvědomovat si nejdůležitější vývojové trendy a zohledňovat je v systému vzdělávání. Jedním z příkladů změn je proměna pracovního i mimopracovního chování mladé generace,

---

<sup>14</sup> Srov. Keller, J.: *Sociální stát a globalizace*. Přednáška Klubu sociologů a psychologů v Praze 12. 2. 2003.



kteřá pŕávĕ vstupuje na trh pŕáce (internetov generace). Základním pŕedpokladem rozvoje konkurenceschopn ekonomiky je udržet pŕedstavitele internetov generace v regionu a rozvinout jejich lidsk kapitál.

## **INTERNET GENERATION IN EUROPEAN KNOWLEDGE SOCIETY**

### Summary

The importance of human capital for a development of society is growing according to recent social and technological changes. It is important to acknowledge general development trends according to accession of the Czech republic to the EU and it is also important to connect it with the limitation of educational policy. The change of working and leisure time behaviour of young generation (Internet Generation) that has just entered the labour market is one of the new events. The crucial factor of ability of economy to compete is to keep and develop the knowledge potential of young generation in our region.

*Jaroslava Kubátová  
Kabinet aplikovan ekonomie  
Filozofick fakulta UP  
Kŕžkovskho 12  
771 80 Olomouc  
Āesk republika  
kubatovj@seznam.cz*



## ADRESÁŘ

Compétences nouvelles pour une Europe nouvelle  
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
20.–21. 4. 2004

1. Olivier BABIN, FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, olivierbabin75@hotmail.com
2. Prof. PhDr. Ivo BARTEČEK, CSc., FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, barteczek@ffnw.upol.cz
3. Mgr. Jana BÍROVÁ, Katedra romanistiky, FF, Univerzita Konštantína Filozofa,  
Hodžova 1, 949 74, Nitra, Slovensko, jkotrecova@ukf.sk (jajobubo@hotmail.com)
4. PhDr. Jitka BREŠOVÁ, CSc., ÚJP AČR,  
Tř. gen. Píky 2, 613 00 Brno, jitka.bresova@vabo.cz
5. Lucie ČERNÁ, FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, lukic\_cz@yahoo.com
6. Mgr. Miloslava DOUBKOVÁ, Jazykové centrum FF UK,  
Celetná 20, 110 00 Praha 1, Miloslava.Dudkova@ff.cuni.cz
7. Karen FABRE, FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, karenfabre@yahoo.fr
8. Daniele GEFFROY-KONŠTACKÝ, KAJL s odd. FJL, PdF UHK,  
Víta Nejedlého 573, 503 00 Hradec Králové, daniele.geffroy@uhk.cz
9. PhDr. Bronislava GRYGOVÁ, Ph.D., KAA FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, grygov@ffnw.upol.cz
10. Franck HIVERT,  
Francouzské velvyslanectví, Odd. pro kulturu a spol., Štěpánská 35, 111 21 Praha 1,  
franck.hivert@ifp.cz
11. Mgr. Andrea CHALUPNÍKOVÁ, KAJL s odd. FJL, PdF UHK,  
Víta Nejedlého 573, 503 00 Hradec Králové, andrea.chalupnikova@uhk.cz
12. Mgr. Ladislav JAKUB, KAL FF UP,  
Vodární 6, 771 80 Olomouc, francais@centrum.cz
13. Mgr. Dušana JIROVSKÁ, Ústav jazyků, Fakulta strojní ČVUT,  
Horské 4, 128 03 Praha 2
14. Mr. Roderick JONES,  
P.O. Box 192, 160 41 Praha 6, Roderick.Jones@cec.eu.int
15. Zuzana KLEIBLOVÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, zuzu.lbc@email.cz
16. Doc. PhDr. Dagmar KNITTLOVÁ, CSc., KAA FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc

17. Soolaima KOURDI,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, soolaima@centrum.cz
18. Doc. PhDr. Jana KRÁLOVÁ, CSc., FF UK,  
Hybernská 3, 110 00 Praha 1, jana.kralova@ff.cuni.cz
19. Jana KREJČOVÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, pkrejca@volny.cz
20. Mgr. David KŘÍŽ, Karosa, a. s.,  
Dobrovského 74/II, 566 03 Vysoké Mýto, david.kriz@renaultvi.com
21. Ing. Jaroslava KUBÁTOVÁ, Ph.D., KAE FF UP,  
Křížkovského 12, 771 80 Olomouc, kubatovj@seznam.cz
22. Jana KYSILKOVÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, jana.kysilkova@post.cz
23. Prof. Christian LEQUESNE, CEFRES,  
Vyšehradská 49, 120 00 Praha 2, lequesne@cefres.cz
24. Sylvie LERAY, IFP – Centre français,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, centrefrancais@voila.fr
25. Mgr. Jana LEVICKÁ, FF UK Bratislava,  
Gondova 2, 818 01, Bratislava, Slovensko, levicka@phil.uniba.sk
26. Prof. PhDr. Edvard LOTKO, CSc., Katedra bohemistiky FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, lotkoe@ffnw.upol.cz
27. PhDr. Ivana MARKOVÁ, KAL FF UP,  
Vodární 6, 771 80 Olomouc, markova@ffnw.upol.cz
28. Zina MARUŠÁKOVÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, zina.marusakova@email.cz
29. Mgr. Slavomír MÍČA, Katedra romanistiky FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, s.mica@centrum.cz
30. Mgr. Marcela MICHALÍČKOVÁ, Česká droždářenská společnost, a. s.,  
Hodolanská 32, 772 00 Olomouc, mm@cdsnt.cz
31. Alena MOKRÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, mokraale@post.cz
32. PhDr. Ivana NEKVAPILOVÁ, Ph.D., Fakulta ekonomiky a managementu UO Brno,  
Kounicova 65, 612 00 Brno, ivana.nekvapilova@unob.cz
33. Mgr. Jana PEŠKOVÁ, Katedra romanistiky PdF Jihočeské univerzity,  
Na Mlýnské stoce 35, 371 15 České Budějovice, peskova@pf.jcu.cz
34. PhDr. Jarmila PETŘÍKOVÁ, Ph.D., Katedra romanistiky FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, pejarmila@seznam.cz
35. Tereza POLANSKÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
36. Ing. Zdeněk Puchinger, KAE FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, zp.kae@seznam.cz
37. Doc. PhDr. Jitka RADIMSKÁ, Dr., Katedra francouzského jazyka a literatury,  
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta,  
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, radji@pf.jcu.cz

38. Lucie REITINGEROVÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, lucie.r@seznam.cz
39. Mgr. Alena ROŠKOVÁ, KAL FF UP,  
Vodární 6, 771 80 Olomouc, roskova@centrum.cz
40. PhDr. Ilona SEMRÁDOVÁ, CSc., Fakulta informatiky a managementu UHK,  
Rokitanského 62, 503 00 Hradec Králové, ilona.semradova@uhk.cz
41. Mgr. Veronika SENJUKOVÁ,  
veronika.senjukova@seznam.cz
42. PhDr. Věroslava SENJUKOVÁ, Jazykové centrum FF UK,  
Celetná 20, 110 00 Praha 1, veroslava.senjukova@ff.cuni.cz
43. PhDr. Eva SIEGLOVÁ, Fakulta informatiky a managementu, UHK,  
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, eva.sieglova@uhk.cz
44. Mgr. Eva SLÁDKOVÁ, Karosa, a. s.,  
Dobrovského 74/II, 566 03 Vysoké Mýto, eva.sladkova@email.cz
45. Doc. PhDr. Miroslava SLÁDKOVÁ, CSc., Ústav translologie FF UK,  
Hybernská 3, 110 00 Praha 1, sladkovam@post.cz
46. PhDr. Jitka SMÍČKOVÁ, CSc., Katedra romanistiky, FF, Ostravská univerzita,  
Dvořákova 7, 702 00 Ostrava, jitka.smicekova@osu.cz
47. Jana SOJKOVÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, janesojci@seznam.cz
48. Mgr. Helena STREJCOVÁ, Katedra románských jazyků, Fakulta humanitních studií ZČU,  
Riegrova 11, 306 14 Plzeň, strejcova@yahoo.fr
49. Jana ŠEVELOVÁ,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, janasevelova@email.cz
50. Mgr. Jitka UVÍROVÁ, Ph.D., Katedra romanistiky FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, jitka.uvira@seznam.cz
51. Michaela VEČEŘOVÁ, FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, michaelave@centrum.cz
52. Mgr. Kateřina VELÍNSKÁ, Karosa, a. s.,  
Dobrovského 74/II, 566 03 Vysoké Mýto, katerina.velinska@renaultvi.com
53. PhDr. Marie VOŽDOVÁ, Ph.D., Katedra romanistiky FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, marievozdova@seznam.cz
54. PhDr. Jiří VRBA, CSc., FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
55. Yvona VRCHLABSKÁ, Ph.D., ÚJP,  
Gen. Píky 2, 613 00 Brno, yvona.vrchlabska@vabo.cz
56. Doc. PhDr. Eva VYSLOUŽILOVÁ, CSc., Katedra slavistiky FF UP,  
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, vyslouzi@ffnw.upol.cz
57. PhDr. Zuzana WOTKEOVÁ, CSc., Ústav spol. věd, Fakulta stavební, VUT,  
Žižkova 17, 602 00 Brno, wotkeova.z@fce.vutbr.cz
58. PhDr. Helena ZEŽULOVÁ, CSc., Fakulta informatiky a managementu UHK,  
Víta Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové, helena.zezulova@uhk.cz

## Seznam zkratk

CEFRES	Centre français de recherche en sciences sociales
FF	Filozofická fakulta
KAA	Katedra anglistiky a amerikanistiky (FF UP)
KAE	Katedra aplikované ekonomie (FF UP)
KAJL s odd. FJL	Katedra anglického jazyka a literatury s oddělením francouzského jazyka a literatury (UHK)
KAL	Katedra aplikované lingvistiky (FF UP)
PdF	Pedagogická fakulta
UHK	Univerzita Hradec Králové
UK	Univerzita Karlova
UP	Univerzita Palackého
VUT	Vysoké učení technické
ZČU	Západočeská univerzita



ACTA  
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS

FACULTAS PHILOSOPHICA  
PHILOLOGICA 86

**ROMANICA XIV**

COMPÉTENCES NOUVELLES POUR UNE EUROPE NOUVELLE

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

Olomouc 2004

[www.upol.cz/vup](http://www.upol.cz/vup)

e-mail: [vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

Hlavní redaktor: prof. PhDr. Jiří Černý, CSc.

Výkonný redaktor: prof. PhDr. RNDr. Jan Štěpán, CSc.

Editoři: Mgr. Slavomír Míča, Mgr. Jitka Uvírová, Ph.D.

Odpovědný redaktor: Mgr. Jana Kreiselová

Technický redaktor: RNDr. Anna Petříková

1. vydání

**ISBN 80-244-0947-X**

**ISSN 0231-634X**