

tívna a deskriptívna jazykoveda, historizmus, konfrontačná a kontrastívna lingvistika a pod.

III. kapitola vysvetľuje základné pojmy z teórie jazykového znaku, pričom túto teóriu považuje za jednu zo základných pilierov jazykovedy. Okrem toho, že autorka obracia svoju pozornosť na najmenšie i najväčšie jazykové znaky, venuje sa aj vymedzeniu ich vzájomných vzťahov. Vo svojich úvahách vychádza z toho, že nemčina má komplikovaný fonologický a grafematický systém, ktorého pochopenie je pre učiacich sa nemčinu mnohokrát veľmi komplikované.

Zámerom **IV. kapitoly** je vysvetliť podstatu systémovej lingvistiky a osvetliť jej jednotlivé štruktúrne roviny ako napr. morfológia, syntax, lexikológia, slovtvorba, fonetika, fonológia, ortografia a grafematika. Tu by sa žiadalo poukázať na viacero jazykovedných disciplín, resp. dôkladnejšie popísať ich podstatu. Myslíme tým predovšetkým na sémantiku, frazeológiu, štylistiku, rétoriku a iné, bez ktorých sa nedá komplexne pochopiť jazyk a jeho fungovanie v spoločnosti.

V **V. a VI. kapitole** venuje autorka pozornosť vymedzeniu pojmu „porovnávací jazykoveda“, a to z typologického a genealogického hľadiska.

Z nášho pohľadu patrí **VII. kapitola** knihy k najdôležitejším: podrobnejšie sa zameriava totiž na jednotlivé formy súčasného nemeckého jazyka, akými sú napr. spisovný a štandardný jazyk, nárečia, regiolekty, varianty, sociolekty, mediolekty a iné formy nemeckého jazyka v súčasnosti. V tejto kapitole autorka precízne formuluje rozdiel medzi štandardom a nonštandardom resp. popisuje najdôležitejšie črty normotvorného nemeckého jazyka.

Posledná **VIII. kapitola** približuje základné princípy najnovších lingvistických výskumov v podobe čiastkových disciplín, akými sú pragmalíngvistika, sociolingvistika, psycholingvistika, textová lingvistika, interkultúrna germanistika a iné.

L. Adamcovej sa podarilo poskytnúť čitateľovi (predovšetkým študentom germanistiky, učiteľom nemčiny a všetkým záujemcom o nemecký jazyk) ucelený pohľad na stav skúmanej problematiky vo všetkých oblastiach a kategóriách, ktoré ovplyvňujú vznik a úspešný priebeh hovorenej reči a ústnej komunikácie v nemčine.

Eva Ondrčková

informace

Časopis Cizí jazyky mění od tohoto čísla vydavatele/servisní společnost

Tribun EU, s. r. o.
Gorkého 41
602 00 BRNO

Předplatné, tisk a distribuci zajišťuje firma

Tribun EU, s. r. o.
Gorkého 41
602 00 BRNO

Předplatné objednávejte na: www.knihovnicka.cz, nebo fax: 543 210 089

Cena předplatného se nemění.

Adresa redakce se nemění. Rukopisy dále zasílejte na adresu:

Marie Skalická
Borovanského 2377
155 00 Praha 519
e-mail: skalick@volny.cz

Cizí jazyky

Časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol
a pro organizátory cizojazyčné výuky

Vydavatel:

Tribun EU, s. r. o., Gorkého 41, 602 00 Brno

Šéfredaktorka:

Doc. PhDr. Vlasta Hlavičková, CSc.

Redaktorka:

Marie Skalická

Čestný předseda redakční rady:

Doc. PhDr. Josef Hendrich, CSc.

Členové redakční rady:

doc. PhDr. Elena Baranová, CSc. (Slovensko)

John Peter Barrer, Ph.D. (Nový Zéland)

Mgr. Helena Brandlová

Pierre Brouland (Francie)

Marta Federičová (Slovensko)

Dr. Ángel Felices Lago (Španělsko)

Jean-Pierre Goudaillier (Francie)

doc. PhDr. Leoš Houska, CSc.

prof. PhDr. Stanislav Jelínek, CSc.

Mgr. Jana Kolmanová

doc. PhDr. Milada Kouřimská, CSc.

prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Rakousko)

prof. PhDr. Luciano Lagazzi (Itálie)

Mark W. Lencho (USA)

Emilio J. Luque Azcona (Španělsko)

prof. PhDr. Bohuslav Mánek, CSc.

Mgr. Sylva Nováková

Věra Perlinová

PaedDr. Dagmar Švermová

prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc. (Slovensko)

Marie-Christine Thièbaut (Francie)

Dr. Heike Uhlig (Německo)

Dr. Sigfrido Vázquez Cienfuegos (Španělsko)

Dr. Astrid Winter (Německo)

Adresa redakce:

Marie Skalická

Borovanského 2377, 155 00 Praha 515,

e-mail: skalick@volny.cz

Objednávky přijímá:

Tribun EU s.r.o., Gorkého 41, 602 00 Brno. Předplatné objednávejte: www.knihovnicka.cz, nebo fax: 543 210 089.

Grafická úprava a sazba: DTP Tribun

Tiskne: Tribun EU, s. r. o., Gorkého 41, 602 00 Brno

Vychází pětkrát ročně.

Cena čísla je 75 Kč, roční předplatné 345 Kč.

obsah

43 *Vlasta Hlavičková:* Slovo úvodem

Lingvodidaktika

44 *Rick Rosenberg:* Tools for Activating Materials and Tasks in the English Language Classroom

Jazyk

51 *Dalibor Zeman:* Česko-německé jazykové kontakty (III)

Literatura

55 *Antonín Hlaváček:* Dvoji výročí Borise Pasternaka (1890–1960)

59 *Bohuslav Mánek:* Dick Francis (1920–2010)

61 *Lada Hazaiová:* Laureát Nobelovy ceny za literaturu pro rok 2010

Reálie

62 *Milada Kouřimská, Věra Perlinová:* Wartburg

Na pomoc učitelů

65 *Eva Kotrčková:* Stručně o maturitní generálce 2010

67 Kalendárium 2011

68 Nové publikace

Jazykový koutek

69 *Věra Höppnerová:* Zrádná slova v němčině (XI)

Zajímavosti

70 *Markéta Rausová:* Soutěže financované Ministerstvem školství v ČR a v Německu

Zprávy

74 *Lenka Havelková:* 16. celostátní rusistický seminář k aktuálním otázkám výuky ruského jazyka

74 Vyhlášení soutěže pro studenty středních škol

75 Die „Nürnberger Empfehlungen“ – Neubearbeitung

75 ToP XXI/ 97 léto 2010

Recenze

75 Adamcová, Livia: Einführung in das Studium der deutschen Sprache (*Eva Ondrčková*)

42 Informace + cizojazyčný obsah

Příloha

(mezi stranami 58 a 59)

I–IV *Vlasta Hlavičková a kol.:* Evropský veřejný ochránce práva

In the contents*V. Hlavičková:* Dear readers...*R. Rosenberg:* Tools for activating material and tasks in the English language classroom*B. Mánek:* Dick Francis (1920–2010)*L. Hazaiová:* Nobel Prize for Literature 2010*E. Kotrčková:* Briefly on testing the GCE examination 2010

Calendar 2011

Supplement V. Hlavičková et al.: European ombudsman (basic terms in eight languages)**Du contenu***V. Hlavičková:* Chers lecteurs, chères lectrices...*A. Hlaváček:* Deux anniversaires de Boris Pasternak (1890–1960)*L. Hazaiová:* Prix Nobel de littérature 2010

Calendrier 2011

Supplément V. Hlavičková et al.: Médiateur européen (principaux termes en huit langues)**Aus dem Inhalt***VI. Hlavičková:* Verehrte Leser...*D. Zeman:* Deutsch-tschechische Sprachkontakte (III)*L. Hazaiová:* Literatur-Nobelpreisträger für das Jahr 2010*M. Kouřimská, V. Perlínová:* UNESCO-Wartburg*E. Kotrčková:* Kurz über die Abiturprüfung 2010*V. Höppnerová:* Falsche Freunde (XI)**Beilage VI. Hlavičková et al.:** Europäischer Bürgerbeauftragter (Wörter und Wendungen in 8 Sprachen)**Из содержания***В. Главичкова:* Уважаемые читатели...*А. Главачек:* Двойной юбилей – Борис Пастернак (1890–1960)*Л. Газаioва:* Лауреат Нобелевской премии за 2010 г.*Е. Котрчкова:* Несколько слов о последней экспериментальной проверке (2010 г.) прохождения нового экзамена на аттестат зрелости

Знаменательные даты 2011 г.

Л. Гавелкова: 16-ый общегосударственный семинар, посвященный вопросам обучения русскому языку**Приложение В. Главичкова и кол.:** Европейский уполномоченный по правам человека (основной словарный запас на 8 языках)**Del contenido***VI. Hlavičková:* Estimados lectores...*R. Rosenberg:* Herramientas para activar materiales y tareas en la clase de inglés*Ant. Hlaváček:* Doble aniversario – Boris Pasternak (1890–1960)*L. Hazaiová:* Premio Nobel de Literatura 2010*E. Kotrčková:* Ensayo de la prueba de graduación 2010 en pocas palabras

Calendario 2011

Suplemento VI. Hlavičková y col.: Defensor del Pueblo Europeo (pequeño diccionario temático en 8 idiomas)

informace pro čtenáře

Dvoutměsíčník Cizí jazyky

vychází vždy
třetí týden

v září, listopadu, lednu, březnu a květnu

Časopis Cizí jazyky mění
od tohoto čísla
vydavatele/servisní společnostna Tribun EU s. r. o.
Gorkého 41, Brno.

OBJEDNÁVKY, INFORMACE

Předplatné, tisk a distribuci zajišťuje firma
Tribun EU s.r.o.

Gorkého 41, 602 00 Brno.

Předplatné objednávejte:

www.knihovnicka.cz, nebo fax: 543 210 089.

Podávání novinových zásilek povoleno Českou poštou s. p.,
odštepny závod Přeprava, č. j. 3255/98 dne 21. 8. 1998.Podávání novinových zásilek povoleno Českou poštou, s. p.,
odštepny závodem Západní Čechy, Ředitelstvem
v Plzni, č. j. PP/3-978:183/95 ze dne 31. 8. 1995.Podávání novinových zásilek v SR povolené RPP Bratislava,
č. j. 624-RPP/95 z dňa 27. 9. 1995.© NAKLADATELSTVÍ TRIBUN EU s. r. o. 2010
ISSN 1210-0811

Dopisovatelé

Rukopisy zasílejte na adresu:

Marie Skalická, Borovanského 2377, 155 00 Praha 519,
e-mail: skalick@volny.cz

Doporučujeme českým a slovenským autorům, aby své příspěvky psali v mateřštině s vědomím, že většina textů je určena širšímu okruhu čtenářů, ne pouze těm, kteří ovládají daný cizí jazyk. K delším základním článkům připojte kromě uváženého seznamu použité a doporučené literatury (s úplnými bibliografickými údaji) také resumé s titulem článku v angličtině v rozsahu cca 10 rukopisných řádků (600 znaků v PC).

Rozsah závažnějších článků by neměl přesahovat 7 stran strojopisu v originále a kopii (30 řádků na stránku po 60 úhovech na řádku), na PC 8 000–11 000 znaků včetně mezer (v programu Word), u zpráv a recenzí 2 strany strojopisu (na PC 1700–3200 znaků), zaslaných podle možnosti přímo na naši e-mailovou adresu nebo listovní poštou na CD spolu s textem – **ne doporučeně**. Obrazové přílohy (fotografie, kresby-pérovky, grafy aj.) označte stručnou legendou, názvem článku a jménem autora. Zvláště uveďte své osobní údaje – adresu bydliště a pracoviště (včetně PSČ), telefonní číslo a adresu e-mailu.

recenze

TOP XXI / 97 léto 2010

TOP

Letní číslo odborného
bulletinu Jednoty tlumoč-
níků a překladatelů ToP
(tlumočení – překlad) je již
na titulní stránce předzna-
menáno 16. Jeronýmými dny, které se konaly 5. a 6. listopa-
du 2010. Na první a druhé straně je stručně seznámení s živo-
tem a prací tohoto svěťce a patrona překladatelů.K 20. výročí založení Obce překladatelů připravila Obec
setkání všech laureátů Ceny Josefa Jungmanna v Goethově in-
stitutu (seznam na str. 3).Další stránky bulletinu přináší přehled cen v jednotli-
vých kategoriích 16. ročníku soutěže *Cena Františka Filipovské-
ho* (11), *Anticenu Skřípec 2009*, která byla udělena „překlada-
uloupenému“ (7) a vyhlášení *VI. ročníku překladatelské sou-
těže* pro studenty všech univerzit ČR a SR (16).*Češi, Poláci – sympatie, třenice, soukromé objevy* je příspě-
vek Antonína Kroha přednesený na semináři k 20. výročí za-
ložení JTP (6)ToP nabízí na str. 17 chronologický seznam publikací při-
hlášených do 18. ročníku soutěže *Slovník roku 2011*.Terminologická rubrika pokračuje ve zveřejňování *Regio-
nálního a staročeského gastronomického slovníku* Jaroslava
Vašáka (20), německo-českého glosáře *Terminologie kamento-
průmyslu* Jiřího Vedrala (24) a *Odborného česko-rumunského
slovníku z oboru právního, správního, ekonomického a politic-
kého* Božetěcha Davida (28).Die „Nürnberger
Empfehlungen“-
NeubearbeitungViele Lehrkräfte und
Multiplikatoren haben mit den
„Nürnberger Empfehlungen“
aus dem Jahre 1996 die wichtig-
sten Grundlagen des frühen
Fremdsprachenunterrichts
Deutsch kennen gelernt. DiesesPionierwerk wurde nun den neuen Entwicklungen im frühen
Fremdsprachenunterricht ab dem Kindergarten und dem ak-
tuellen Stand der Didaktik des Fachs angepasst und neu
aufgelegt.Auch diese Ausgabe zeichnet sich durch eine solide wissen-
schaftliche Basis, aber auch durch praktische Empfehlungen
für die Material- und Lehrplanentwicklung sowie für die
Beratung aus.Die Broschüre wendet sich an an Erzieher, Lehrkräfte und
Experten in der Curriculum-Entwicklung wie auch an Eltern
und alle diejenigen, die sich für den frühen

Fremdspracherwerb interessieren.

Die Broschüre kann per Email bestellt werden:

gimat@goethe.de

Nürnberger Empfehlungen, ISBN: 978-3-939670-38-4

Schutzgebühr: 5.-€ zzgl. Versandkosten

oder direkt

beim Goethe-Institut Prag

klika@prag.goethe.org

Adamová L.:

Einführung in
das Studium
der deutschen Sprache

München : Lincom, 2010, 216 s., ISBN: 978 3 89586 523 7

Problematika súčasnej germanistickej lingvistiky a jej jed-
notlivé oblasti sú dôležitou súčasťou výskumu germanistov
na celom svete. Publikácia spracovaná Ludmilou Adamcovou
poskytuje ucelený pohľad na nemecký jazyk a jazykovedu
a podrobne sa zaoberá i vybranými teóriami zacielenými na
túto problematiku. Snahou autorky je poukázat na skutoč-
nosť, že bez osvojenia si základov lingvistiky nie je možné
pochopiť jazyk, jeho minulosť i súčasnosť.Monografia L. Adamcovej prináša nové pohľady v oblas-
tiach skúmajúcich germanistickú lingvistikú zo synchronného
a kontrastívneho hľadiska. Publikácia vyplňa medzeru vo
vedeckej lingvistickej literatúre, pretože v súčasnosti pociťu-
jeme výrazný nedostatok diel originálnej povahy, popisujú-
cich cudzie filológie, ku ktorým patrí aj nemčina.Prácu rozdelila autorka do ôsmich - základných kapitol. Sú
logicky štruktúrované a usporiadané tak, že ich obsahové za-
meranie umožňuje komplexný výklad danej problematiky.**I. kapitola** je venovaná detailnému rozpracovaniu pojmu
„jazyk“, pričom obšahuje jeho predmet, ciele a funkcie.
Dôležitou súčasťou tejto kapitoly je náčrt komunikačného
aktu a jeho náležitostí. Pri charakteristike jazyka vychádza
autorka zo starších štrukturalistických teórií F. Saussure
a N. Chomského, opisuje, konfrontuje a diskutuje koncepcie
a názory rôznych významných nemeckých a svetových ling-
vistov (ako napr. K. Bühler, L. Bloomfield, N.S. Trubeckoy,
R. Jakobson, U. Ammon a in.).**V II. kapitole** popisuje autorka jednotlivé lingvistické
koncepcie, pričom sa sústreďuje na tie najdôležitejšie, akými
sú funkčná lingvistika, glosematika, behaviorizmus, distribu-
cionalizmus, generatívna gramatika a iné. Súčasťou tejto
kapitoly je aj charakteristika germanistickej lingvistiky a jej
najdôležitejšie ciele ako napr. normatívna nemčina, preskrip-

16. celostátní rusistický seminář k aktuálním otázkám výuky ruského jazyka

Ve dnech 8.–10. 10. 2010 se ve Zlenicích u Čerčan konal již 16. celostátní rusistický seminář, který tradičně pořádá Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s Kruhem moderních filologů, Českou asociací rusistů a Česko-ruskou společností v rámci celoživotního vzdělávání učitelů. Semináře se zúčastnili učitelé základních, středních a vysokých škol.

Seminář byl tentokrát zahájen vystoupením sólistů Alexandrovova sboru, národního umělce Valerie Gavvy a zasloužilého umělce Vladimíra Brodského. V kulturním ladění úvodu semináře poté pokračoval Jiří Klápka, který zhodnotil literární i kulturně-spoolečenské vztahy L. N. Tolstého a českého umění. Ivana Ryčlová navázala literárněvědným příspěvkem o odrážech češkovovské poetiky v současné světové dramatické tvorbě, zejména v díle jihoafrické autorky Rezy de Wet. Lilia Nazarenko analyzovala jednotlivé znaky současného nespisovného hovorového jazyka Rusů, který se stává v dnešním mediálním světě natolik silným fenoménem, že dokonce vytlačil i dialekty ruštiny. Páteční program byl završen literárně-hudebním pořadem herce Jiřího Brože medailonem povídek A. P. Čechova.

Sobotní program byl tradičně věnován lingvodidaktice. Na úvod pohovořila Radka Hříbková o práci s texty v učebním souboru *Raduga po-novomu*, zdůraznila význam systematickosti práce s textem, charakterizovala typy cvičení a uvedla praktické ukázky práce s nimi. Dále pak Jana Malá z CERMATu charakterizovala celkovou koncepci státní maturity, popsala jednotlivé části maturity z ruského jazyka a uvedla řadu praktických doporučení pro učitele i žáky. V další části semináře zhodnotila Jana Folprechtová z pohledu recenzentky novou „Učebnici současné ruštiny“, poukázala na její kladné stránky i její slabší elementy. Na to

to téma navázala Zuzana Liptáková, která prakticky představila pojetí gramatiky v učebním souboru „*Pojechali*“ a možnosti nácviku psaní v učebnici „*Pojechali – Rychlý start*“.

Sobotní podvečer byl věnován literatuře. Světlana Michlová přiblížila posluchačům problematiku ruské literatury druhé poloviny 18. století a 19. století z hlediska rusko-francouzských vztahů, které pak z historického pohledu dále analyzovala Marie Michlová, jež poukázala především na jejich významné mezníky a významné osobnosti, bez nichž by se rusko-francouzské vztahy nemohly rozvíjet. Michal Erben ve svém příspěvku pohovořil o tvorbě Vasilije Sigareva, současného ruského dramatika, jehož díla jsou v poslední době poměrně často zpracovávána a uváděna českými divadly. Sobotní program zakončila Lenka Havelková, která poukázala na formální a obsahovou blízkost ruských, českých a německých pranostik a uvedla řadu možností, jak této blízkosti využít ve výuce cizího jazyka.

V neděli vystoupila Julie Gaponěnkova s literárněvědným příspěvkem o díle Viktora Pelevina, který sehrál klíčovou úlohu v rozvoji postmodernismu v Rusku, a blíže seznámila posluchače s literárními aluzemi, které představují jeden z významných výrazových prostředků autora. V závěru semináře ještě vystoupila Katarína Gogová ze Slovenska, která informovala české kolegy o přípravách, průběhu i výsledcích slovenských státních maturit, které se konají již několik let.

Seminář probíhal ve velmi tvůrčí a přátelské atmosféře a přinesl všem účastníkům mnohé podněty pro teorii i praxi výuky ruského jazyka.

Lenka Havelková

Kromě textu musí práce obsahovat informaci o použité literatuře a zdrojích a zvláštní stránku s poštovní i elektronickou adresou autora a školy.

Předsednictvo České Iberoamerické společnosti vyzývá studenty k zaslání prací e-mailem (v podobě attachmentu) na adresu: jana.ungradova@seznam.cz nebo poštou na adresu: Česká Iberoamerická společnost, Hybernská 3, 110 00 Praha 1 a upozorňuje, že hodnotící komise bude brát v úvahu i jazykovou úroveň textů.

Slavnostní vyhlášení vítězných prací a odevzdání cen se uskuteční 13. května 2011.

Vyhlášení soutěže pro studenty středních škol

Česká Iberoamerická společnost vyhlašuje na rok 2011 soutěž pro studenty středních škol na téma **České stopy v iberoamerickém světě od historie po současnost (týká se Latinské Ameriky a Iberského poloostrova)**

Termín odevzdání prací v rozsahu 5–7 stran (velikost písma 12, počet úderů na stránku 1800) je **28. února 2011**.

Práce je možné psát v českém, španělském nebo portugalském jazyce.

Vážení čtenáři,

otvíráme novou kapitolu v historii časopisu *Cizí jazyky*. Vydavatelem časopisu se od tohoto čísla stává firma *Tribun* v Brně a současně se mění také distribuce časopisu a adresa pro objednávky předplatného. Všechny nové adresy naleznete v tiráži časopisu, novinkou je také možnost kupovat si jednotlivá čísla časopisu, bližší informace o tom naleznete na adrese: www.knihovnicka.cz.

Odborné zaměření časopisu na otázky teorie a praxe vyučování cizích jazyků zůstává stejné jako dosud, v časopise opět najdete tradiční teoretické příspěvky z oblasti lingvodidaktiky, didaktiky literatury a jazykovědy, ale i jazykový koutek, zajímavosti z oblasti reálií, část věnovanou výměně zkušeností a terminologickou přílohu k tématům EU. Jako dosud najdete v časopise také recenze lingvodidaktických prací, učebnic a učebních materiálů.

Redakční rada časopisu pracuje i nadále ve stejném složení, jejími členy jsou přední osobnosti v oborech lingvodidaktiky, jazykovědy a literárních věd, zastupující všechny jazyky vyučované na českých základních, středních a vysokých školách. Členy redakční rady jsou tradičně i naši kolegové ze Slovenské republiky, v posledních letech jsme redakční radu doplnili i o další zahraniční odborníky, u jejichž jmen budeme v dalších číslech uvádět jejich pracoviště a kontakty. Tradičně pokračujeme i ve spolupráci se zahraničními kulturními institucemi, zejména s Goethovým institutem, s Francouzským kulturním institutem, s Institutem Cervantes a s Italským kulturním institutem.

Věříme, že se nám postupně podaří přesvědčit o odborných kvalitách časopisu i Radu pro výzkum, vývoj a inovace a dosáhnout pak i zařazení časopisu do seznamu recenzovaných českých časopisů. Současně se snažíme přispět i k renesanci a nové akreditaci oboru Teorie vyučování cizím jazykům, protože pro úspěšné uplatnění v rámci EU je znalost cizích jazyků klíčová a možnost zvyšování kvalifikace učitelů cizích jazyků v naší zemi by proto měla být přednostně vyřešena.

Nicméně v tomto čísle věnujte prosím pozornost zejména pokračování příspěvků Cermatu o přípravě státní maturitní zkoušky, tentokrát o generální zkoušce státní maturitní zkoušky. Mnozí možná nebudete s příspěvkem souhlasit, proto vás zveme k diskusi na téma státní maturity. Nabízíme vám prostor k diskusi a k výměně názorů. Rádi otiskneme vaše stanovisko, napište nám.

Současně se na vás, naše čtenáře, obracím s prosbou, abyste podpořili existenci tohoto jediného lingvodidaktického časopisu v České republice nejen odebráním časopisu a získáváním dalších čtenářů, ale i posláním vašich příspěvků, praktických zkušeností a názorů k diskusi.

Závěrem jménem redakční rady vyslovuji poděkování řediteli Janu Homolovi, že i za dnešní nepříznivé finanční situace se ujímá vydávání časopisu. Věřím, že společným úsilím nás všech se nám podaří vrátit výuce cizích jazyků v naší zemi její zasloužené místo.

V Praze v listopadu 2010

Vlasta Hlavičková

Tools for Activating Materials and Tasks in the English Language Classroom

Rick Rosenberg, Amman, Jordan

Most teachers have seen the reactions students can have to tasks and activities that they do not find engaging: the glassy or rolling eyes, the unfocused behavior, and the cries of “Not again!” This article provides practical techniques that my students have helped me learn over the years to better “activate” materials and tasks in the English language classroom while tapping into students' interests, needs, and aims. Activation techniques, then, are tools to make materials and tasks more interactive and more learner-focused, encouraging students to take more responsibility for their own learning. This article demonstrates activating techniques through three strategies: elicitation, gapping, and adaptation/extension.

Elicitation

Elicitation is the process of drawing out something, of provoking a response. Using elicitation as a questioning strategy in the language classroom focuses discussion on the learners – on their ideas, opinions, imagination, and involvement. Classroom discussions that use elicitation as a technique allow students to draw on what they know – on existing schemata/scaffolding – and provide for a rich sharing of ideas within a sociocultural context (Huong 2003). Graves (in Nunan 2003) points out that elicitation, “because it emphasizes learners' experience and knowledge,“ helps “to take the focus off of the text as the source of authority and helps learners become more self-reliant” (237). Elicitation is also an excellent lead-in to many other activities that exercise critical thinking and inquiry (Ngeow and Kong 2003). As illustration, here are two elicitation activities: extended brainstorming and a top-down vocabulary elicitation game.

Extended brainstorming

Brainstorming has but one rule: there is no such thing as a mistake. Anything goes; all ideas are equal and welcome. To practice brainstorming, teachers should draw on topics that students know and care about. As a teacher, I have always enjoyed learning about student interests, aims, and cultures through Frierian problem-posing, through collaboration and

negotiation, and by focusing on loaded, culturally significant topics (Kabilan 2000; Englander 2002).

With a Frierian problem-posing approach, the classroom focus moves from a “banking model”, where “memorization and regurgitation” and “right answers” are emphasized, to a learning environment where students are asked to reflect critically, where exploration is encouraged, and where there are multiple ways to construct solutions to problems (Serendip 2003). When I was a teacher in training at a secondary school in the United States, my students taught me the importance of negotiating topics and activities to make them more relevant to students' needs and interests. I was teaching a large, mixed-level, mixed-background English as a Second Language (ESL) class, and the textbook often left the students uninterested and feeling that the lesson was irrelevant. Many expressed this disconnect by not paying attention and by engaging in behaviors disruptive to other students. So, instead of going page by page through the textbook, I had the students reflect and ask questions about the subject matter to link to topics they knew and cared about studying, such as low-rider cars, something most of the students had a high level of interest and expertise in. We covered much of the same language-learning content of the chapter in the textbook – which was on travel by car – but we did it through focus on a topic the students truly cared about discussing. The interest was such that the students enthusiastically “published” their own handwritten and typed newsletters, which they posted in the classroom and shared with other students. And if your students are not excited about cars, other topics could include regional or traditional foods, activities, hobbies, or current events.

The first step in the process of brainstorming is to elicit responses from students as a group. Students should be encouraged to respond quickly with the first things that come to mind and to call them out to be included together on a map on the board. As the students give their responses, the teacher can help them see the connections between the generated vocabulary – producing a mind map that links like terms together – by circling key concepts and drawing lines to connect circles.

Účastní se jej cca 80 soutěžících, kteří byli vybráni v průběhu zemských kol. Turnaj trvá 4 dny. Soutěžní úlohy jsou zaměřeny na rešeršní práci, prezentace, divadelní zpracování tématu.

Pravidelně se soutěží v angličtině, francouzštině, španělštině, latině, italštině a ruštině. Občas se objevují i další jazyky (polština, nizozemština, švédština). Kromě samotné soutěže probíhá doprovodný program – např. úvod do některého méně známého jazyka (afrikánština, jidiš, alsasština, znaková řeč...).

Poslední den turnaje probíhá slavnostní vyhlášení výsledků. Úspěšní soutěžící získávají peněžité a věcné ceny a stipendia na semináře. Turnaj se koná každý rok v jiném městě Německa.

Sprachenfest

Na akci Sprachenfest (festival jazyků) jsou pozvány skupiny, které se na něj kvalifikovaly v průběhu zemských kol soutěže Gruppenwettbewerb Sek I. Počet skupin bývá kolem 40, je však omezen počet členů skupiny – v případě divadelních skupin max. 15 účinkujících + pedagogický doprovod, v případě skupin, které zpracovaly mediální prezentaci (Mediengruppen), max. 3 členové + pedagogický doprovod. Celkem se tedy zúčastní kolem 300 žáků.

Festival probíhá tři dny. Po slavnostním zahájení za účasti představitelů města, kde se festival koná, prezentují skupiny své příspěvky paralelně na několika scénách. Součástí doprovodného programu bývá i prohlídka města. Zajímavostí je „žákovská porota“, v níž zasedají vítězové soutěže EW Kreativ a EW1 a EW2. Festival zakončuje slavnostní vyhlášení výsledků.

Azubiturnier

Na učňovský turnaj (Azubiturnier) se kvalifikují skupiny, které byly obzvláště úspěšné v soutěži Team Beruf. Celkem se účastní cca 20 skupin, tzn. kolem 130 učňů a žáků/žákyň odborných škol.

Na turnaji rozdělí porota účastníky do nových skupin a zadá jim téma ke scénickému zpracování. Nové skupiny téma v rámci turnaje během několik hodin nastudují a následně předvedou.

Závěrem probíhá dvojí udělení cen: pro původní skupiny, které zvítězily v soutěži Team Beruf, a pro nejlepší z nově utvořených skupin.

Více informací o dalších, jednokolových, soutěžích BF je k dispozici na webových stránkách BF.

Závěrem

Předložený text se věnoval popisu a vzájemnému srovnání systému celostátních jazykových soutěží v Německu a České

republice. Tento systém je v Německu rozsáhlejší, s větším záběrem jak obsahu, tak forem soutěžení. Oproti ČR umožňuje zapojení skupin. Český systém má však větší pedagogický dosah, neboť se jej účastní podstatně větší množství mladých lidí.

Článek může posloužit jako inspirace pro organizátory jazykových soutěží v ČR a to jak směrem k rozšíření záběru soutěží (drama, kreativní psaní apod.), tak k zapojení celých skupin žáků a obohacení doprovodného programu, jak to vidíme na německé straně. Česká republika má velký potenciál v dobře fungující organizační struktuře jednotlivých postupových kol a ve vysoké prestiži celostátních jazykových soutěží (olympiád). Byla by škoda jej nevyužít a jazykové soutěže dále nerozvíjet.

Věříme, že text využijí jak pracovníci MŠMT a přímo řízených organizací, tak tvůrci úloh nižších postupových kol na školní, okresní a krajské úrovni.

Důležité odkazy:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – Soutěže a péče o talenty
<http://www.msmt.cz/mladez/souteze-a-pece-o-talenty>

Národní institut dětí a mládeže MŠMT – Talentcentrum
<http://www.nidm.cz/talentcentrum>

Národní institut dětí a mládeže MŠMT – Soutěže v cizích jazycích
<http://www.nidm.cz/talentcentrum/souteze-a-prehličky/souteze-v-cizich-jazycích>

für Bildung und Forschung – Jugendwettbewerbe
<http://www.bmbf.de/de/432.php> Bundesministerium

Bundeswettbewerb Fremdsprachen
<http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/main.php>

Sprachturnier
<http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/landeseite.php?id=39>

Sprachenfest
<http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/landeseite.php?id=37>

Azubiturnier
<http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/main.php?id=750>

Sekundarstufě II potom soutěže EW3. Výlučně žákům učebních oborů a středních odborných škol je určena soutěž Team Beruf. Soutěže v japonštině a čínštině se mohou zúčastnit jak žáci Sekundarstufě I tak Sekundarstufě II.

Soutěže BF nemají kategorie v rámci soutěží. Hlediskem pro třídění do soutěží je ročník (třída) a počet jazyků, ve kterých chce účastník soutěžit:

- EW1 (8.–10. třída)
- EW2 (9.–10. třída)
- EW3 (10.–13. třída)
- EW Spezial (8.–3. třída)
- Gruppenwettbewerb Sek I (5.–10. třída)
- Team Beruf (do 25 let)
- EW Kreativ (7.–10. třída)

Soutěže EW3 se mohou zúčastnit i nadaní mladší žáci.

Bilingvní soutěží

S výjimkou Soutěže v jazyce německém jsou žáci, kteří měli možnost delší dobu trvale komunikovat v daném jazyce (bilingvní rodina, delší zahraniční pobyt apod.), ze SCJ vyřazeni.¹ Za správné zařazení žáka do příslušné kategorie odpovídá vždy organizátor předchozího kola.

BF nezavádí pro takové žáky speciální kategorii, je tu však jedna omezující podmínka. Soutěžící, kteří chtějí soutěžit v jazyce, který se učí jako první cizí jazyk a současně studují 10. třídu gymnázia, dále soutěžící, kteří žijí v rodině, kde se daným jazykem mluví, a soutěžící, pro které je tento cizí jazyk mateřským jazykem nebo po 5. roce života pobývali déle než 1 rok v dané jazykové oblasti, si mohou daný jazyk zvolit pouze jako druhý v Soutěži ve dvou jazycích (EW2). Touto podmínkou rozlišuje BF do jisté míry mezi žáky víceletých gymnázií a ostatními žáky.

Obsah soutěží

Zatímco SCJ jsou koncipovány čistě jako soutěže konverzační, BF obsahují všechny kompetence potřebné při praktickém využití jazyka. Účastníci SCJ soutěží (s výjimkou latiny) v poslechu textu a v konverzaci na zadané téma, účastníci BF soutěží ve čtení, psaní, ústním projevu, kombinaci textů, poslechu i dramatu.

Úlohy SCJ jsou obecné a vztahují se k událostem běžného života, osobního nebo společenského. Téma vždy určuje pří-

¹ Soutěž v jazyce německém má pro ně speciální kategorie.



slušná komise. V rámci BF určuje u soutěží jednotlivců téma organizátor, u soutěží skupin si účastníci volí téma sami. U Gruppenwettbewerb Sek I je téma zcela volné, u Team Beruf se musí týkat profesní oblasti nebo učebního oboru účastníků.

Celostátní kola

Celostátní kola SCJ připravují po obsahové stránce odborné poroty a po organizační stránce Talentcentrum NIDM. Soutěží se v dopoledních hodinách, proto mohou soutěžící ze vzdálených krajů využít možnost bezplatného ubytování den před soutěží. Toto opatření má spolu s proplácením jízdného zajistit rovné podmínky pro zástupce všech krajů.

V den soutěže absolvují zpravidla všichni soutěžící společně asi půlhodinový test porozumění slyšenému textu a potom jednotlivě podle předem připraveného pořadí² rozhovor s porotou.

Po skončení soutěže jsou – často na půdě velvyslanectví příslušné země – slavnostně vyhlášeny výsledky. U většiny soutěží obdrží všichni zúčastnění knižní cenu, nejlepší potom také slovníky, CD, jazykové kurzy a stipendijní pobyt. Rozpočet MŠMT hraje základní ceny (1.–3. místo) do výše cca 1 000 Kč za každé místo. Ocenění nad tento rámec jsou udělována díky sponzorským darům.

Každá soutěž SCJ má vlastní celostátní kolo trvající 1–3 dny³, které se koná zpravidla na půdě spolupracující organizace (Goethe Institut, Institut Cervantes apod.) Celostátní kola většinou nemají žádný doprovodný program.

Celostátní kola BF mají své vlastní specifické názvy podle toho, o kterou soutěž se jedná:

Sprachentournier

Druhé⁴ kolo soutěží EW1 a EW2 se nazývá Sprachentournier.

² Výběr je náhodný

³ Podle počtu kategorií

⁴ Tzn. celostátní

After the teacher has mapped out the brainstorm, the next step is to ask students to take on the roles of investigative journalists and look at the various facets of the topic under examination through these primary questions:

- WHAT?
- WHO?
- WHERE?
- WHEN?
- HOW?
- WHY?

Students work in groups to brainstorm the topic and one or more of the investigative questions. Depending on the size of the class, I might have each group work with one question word, or one group work with WHAT and WHO and another with WHERE and WHEN, and so forth. But it is important that the groups share the results and that WHY questions – or the WHY group – be last, as WHY is the existential question, the question that requires highest-order thinking skills. This overall approach allows the class to investigate findings together, come to conclusions, and perhaps develop thesis statements for potential writing projects.

The activity generates a list of vocabulary items and/or questions. About the topic of “falafel”, for example, students could generate either a list of words or questions in relation to WHAT (*What is it? What does it look like, smell like, taste like, feel like, or sound like while you eat it? What are the ingredients?*). The brainstorm can generate questions that the students answer later, and/or a list of words or phrases that link the topic with WHAT. WHO typically generates questions such as *Who is involved in eating or preparing falafel?* and related questions such as *How wide is the distribution of people who partake in the phenomenon of falafel? Do people of all ages and social standing know about falafel?* WHERE and WHEN generate questions and vocabulary about locations where falafel is made (*Where is it made? Where is it most popular?*) and contextualize the times and rituals associated with it (*When do people typically eat it?*). The HOW questions help students focus on processes: *How is falafel made? How is it eaten? How often does one eat it?* Finally, WHY helps students understand how to organize their research and agree upon conclusions: *Why is falafel such a popular food? What research findings from the other questions support the conclusion?* As this “WHY” example shows, students are free to add follow-up questions that do not necessarily begin with the same question word; the key is that the questions will lead to an investigation of the topic.

What results from this collaborative effort is a focused, collaborative look at a topic, a preliminary way to organize a great deal of material (the falafel brainstorm might generate a thesis such as, “Falafel is a popular traditional food in the Middle East because it is cheap, tasty, and quick to eat”) and establish the basis for writing class pub-

lications/newsletters and cross-cultural exchange projects”. These publications can be handwritten, typed, or printed on paper, or they can be published via email, blogs, social networking sites, or other online forums (see <http://oelp.uoregon.edu/learn.html> for examples of keypal and cross-cultural exchange sites). Because students are interested in the topic to begin with, they naturally want to learn more about it and are eager to share what they learn.

Elicitation vocabulary games

Another way elicitation can help students develop questioning skills and strategies is through vocabulary games. The one my students have particularly enjoyed has many permutations. In the game, a student or group of students elicits from other students a list of words headed by a title concept. A typical vocabulary set could be about nouns – for example, *Things in a School: blackboards, students, teachers, desks, pencils, erasers, chalk, textbooks*. A vocabulary set could also be defined by the first letter of the words or by rhyme, such as *Words That Start with “B”*: *boys, book, bicycle, bird, big, blue* and *Words That Rhyme with “Eye”*: *I, my, cry, high, lie, buy, why*. The set could include actions: *Things to Do at School: study, discuss, explain, write, read, listen, learn, teach*. It could be a more complex list of emotions: *happiness, sadness, loneliness, frustration, surprise, relief*. The number of the words in a list can vary; rules and difficulty can be adjusted for student level. The pedagogic value of the task is in the amount of involvement and practice that the students experience. Typically, the topic and the list of items appear on a card; in pairs or small groups, students try to elicit the vocabulary items on their card from their partner or others in their small group, or from the whole class.

To get the game started, the teacher can demonstrate by using a card that has a topic with vocabulary items that should be familiar to the students; the teacher gives clues so that the class can guess each of the words on the list. Topics can be of general interest or drawn from a recent lesson or class unit. The idea is to foster oral communication, so all clues should be given verbally – no pointing, gesturing, or mimicking an action – with a set time limit, typically one to three minutes. While demonstrating how the game works, the teacher should pattern the interaction before students work together, illustrating elicitation strategies such as the following:

- giving definitions (what something is or is not);
- providing attributes (large, small, red, square);
- giving functions (used for X; not used for doing Y);
- comparing or contrasting;
- providing a word that the target word rhymes with;
- telling what letter the word starts or ends with (if the students get stuck).

Students get their cards, with a topic and a list of vocabulary items, then prepare and practice in pairs or small groups to give clues that will elicit the vocabulary from the rest of the class – or, more precisely, from the other groups. In large classes, limiting the guesses to one per group helps all groups listen more carefully; it also prevents groups from shouting out random guesses, and it forces the speaker to continue providing information about the target word so that groups can gain confidence that their one guess is correct. Another option is to keep a tally of points each group scores as it successfully elicits the vocabulary items from the other groups.

At first, the teacher will have to prepare cards showing the topic and the list of vocabulary items to be elicited, but once the students learn the rules and have practiced eliciting successfully, the next step is to have the students write their own vocabulary cards, essentially creating the content of the game. Students at different levels of proficiency can come up with their own topics and make their own cards by listing words for each topic. Students can draw subject matter for the cards from vocabulary and topics covered in class as well as from topics of interest. Collaboratively developing their own cards and elicitation strategies allows the students to reflect on what they know and to use critical-thinking skills to order their vocabulary. It also helps the students take the lead in their own learning, to write and help construct materials. And those materials help the teacher, too; as the students produce a portfolio with more and more cards, the teacher can keep a copy of the new materials to use as review or to use with other classes.

Gapping

Gapping refers to the authentic purpose for communication: transferring information, or bridging the gap, from one person to another. In a language classroom, using gapping activities means that each learner needs to negotiate, collaborate, and exchange information toward a common goal. Gapping also provides variety and fosters group work with existing readings and materials. As illustration, we can look at three gapped activities: Riddle Schmooze, Monster Madness, and Grids Galore. These activities can be modified to integrate additional vocabulary, prompt a new lesson, or review grammar.

Riddle Schmooze

To “schmooze” is to exchange information or to chat informally; to come up with a gapped schmooze activity, one needs to have pieces or parts to complete a communicative act. Participants might have parts of a picture and need to find complementary pieces to make a whole. Or they may

have different sections of a printed text (sometimes referred to as a jigsaw reading). Schmooze activities provide students with an opportunity to move about a room, make some (communi-cative) noise, and practice different registers: for instance, how to greet someone and how to politely interrupt ongoing conversations (e.g., “If you wouldn't mind, I'd like to ask your assistance”; “I'm sorry to bother you ...”; “Hey, dog/dude/man, give me a hand!”).

To begin the riddle schmooze activity, the teacher gives each student two slips of paper. On one is a riddle question and on the other is an answer – the answer to a different riddle (see Appendix 1). Students have one to three minutes to memorize both. Then they fold the riddle and answer and give them back to the teacher. Next comes the noisy mayhem of a classroom of English language learners bridging the gap – chatting with other students to find the answer for their riddle and the riddle for their answer. The teacher should give a time limit and have the students sit down as soon as they have found their riddles and answers. In a variation of this activity, instead of riddles, each student can be given a vocabulary word and the definition for a different vocabulary word and asked to match the word to a classmate's definition and the definition to a classmate's word. In all cases, students are bridging the gap as they fit pieces of information they have with pieces of their classmates' information. (With larger classes, the teacher can copy sets of riddles/answers or vocabulary/definition sets and have the students work in groups. For example, a class with 50 students could divide into two to five groups, with each group receiving identical sets of riddles.)

A secondary assignment once students finish schmoozing and sit down is to have them jot down alternative answers to their riddles or come up with any other riddles that they know. When the time is up, the teacher calls the students together and has each student ask his or her riddle to the whole group and goes over the responses. And if riddle answers are not clear to everyone, some students may be able to do the explaining.

Teachers can adapt schmooze activities to work with any question/answer format and with pictures or graphics. And once students have learned how schmoozing works, they can readily develop schmoozing materials by using class lessons or topics of interest, so that, as with the elicitation vocabulary games described above, students end up generating content for future classes. Whatever the content, schmoozing gap activities provide a fun, interactive way to review vocabulary or practice for a test.

Monster Madness

In this activity (thanks to Eric Dwyer from Florida International University), students draw a monster using only geometric shapes. The students then pair off, sit back-

Jazyky, ve kterých se soutěží v rámci BF:

EW1 a EW2: dánština, angličtina, francouzština, italština, latina, nizozemština, polština, ruština, švédština, španělština, čeština.

Pouze EW2 jako druhý jazyk: starořečtina, čínština, turečtina.

EW3: všechny moderní úřední přirozené (tzn. ne umělé) jazyky (kromě němčiny) a latina.

Gruppenwettbewerb Sek I: jakýkoli cizí jazyk včetně latiny a starořečtina.

Team Beruf: jakýkoli cizí jazyk, zpravidla takový, který se uplatňuje v mezinárodním obchodu.

EW Kreativ: jakýkoli cizí jazyk kromě němčiny a umělých jazyků.

Soutěže EW Spezial, EW Kreativ a Team Beruf mají pouze jedno kolo – celostátní – které organizuje přímo centrální organizátor. (U soutěže Team Beruf probíhá v rámci akce Azubiturier kromě vyhlášení vítězů ještě jedno soutěžní klání, dalo by se tedy mluvit o dvou kolech.)

Zemské kolo probíhá u soutěží EW1, EW2 a Gruppenwettbewerb Sek I. Toto kolo připravuje centrální organizátor spolu s organizátory v jednotlivých spolkových zemích. Soutěžící a skupiny úspěšné v zemském kole jsou jednak oceněni při vyhlášení vítězů v rámci jednotlivých spolkových zemí, jednak postupují do celostátního kola, které se nazývá Sprachenfest (Gruppenwettbewerb Sek I) nebo Sprachentourier (EW1 a EW2).

Soutěž EW3 spadá přímo pod centrálního organizátora, má však celkem 4 kola. V prvním kole zpracují soutěžící doma vlastní texty na základě zaslaných obrázkových a textových podnětů a své texty pošlou organizátorovi emailem. Druhé kolo probíhá jako písemný test na škole, kterou soutěžící navštěvuje, nebo na jiném centrálním místě. Účastníci, kteří zvláště dobře obstáli v soutěži EW1 nebo EW2 postupují rovnou do druhého kola soutěže EW3. Třetí kolo má opět podobu domácího úkolu a ve čtvrtém kole jsou účastníci pozváni k osobním rozhovorů jednotlivců a skupin s porotou. Neexistuje omezení, kolik účastníků může postoupit do následujícího kola. Každý, kdo dobře obstojí, může pokračovat v dalším kole.

Kategorie

Soutěže v cizích jazycích

SCJ jsou určeny žákům studentům základních a středních škol (včetně víceletých gymnázií). Při třídění soutěžících do kategorií se uplatňují tato hlediska:

- ročník (třída)
- typ školy
- délka výuky jazyka
- kontakt s jazykem

Způsob třídění do kategorií se liší podle dané soutěže. Soutěže v jazyce anglickém a německém probíhají v kategoriích rozdělených podle ročníku (do 7. třídy, 8.+9. třída, SŠ) a podle typu školy (ZŠ, víceleté gym.) Soutěže v jazyce ruském, španělské a latinském jsou určeny pouze studentům středních škol, kteří se zde dělí do kategorií podle délky výuky jazyka. Toto kritérium zohledňuje i Soutěž v jazyce francouzském, kde však mohou soutěžit i žáci ZŠ. Platí princip, že každé soutěže se může zúčastnit mladší soutěžící, jsou-li jeho/její schopnosti dostačující.

Bundeswettbewerb Fremdsprachen

BF jsou určeny žákům Sekundarstufe I (cca druhý stupeň ZŠ v ČR) a Sekundarstufe II (Oberstufe) (cca SŠ v ČR). Žáci Sekundarstufe I se mohou účastnit soutěží EW1, EW2, Gruppenwettbewerb Sek. I a EW Kreativ, studenti



Soutěže financované Ministerstvem školství v ČR a v Německu

System jazykových soutěží

Markéta Rausová, Talentcentrum NIDM, MŠMT ČR

Jazykové soutěže

V Česku i v Německu jsou jazykové soutěže spojeny v jeden systém. V Německu se tento systém nazývá Národní soutěž v cizích jazycích – **Bundeswettbewerb Fremdsprachen**, v Česku potom **Soutěže v cizích jazycích**.

V Německu je systém jazykových soutěží rozvětvenější. Zahrnuje větší množství jazyků a kategorií, širší záběr testovaných kompetencí a bohatší doprovodný program. V Česku mají jazykové soutěže velkou prestiž (spolupráce ambasád a kulturních institutů příslušných států) a zasahují větší počet žáků a studentů. (Účast v soutěžích jednotlivců v základním kole: v ČR cca 49 000 soutěžících, v Německu cca 11 000 soutěžících.)



Organizace

Soutěže v cizích jazycích

Soutěže v cizích jazycích (dále SCJ) jsou organizovány pouze pro jednotlivce a mají hlubokou vertikální strukturu ve formě postupových kol od školní až po krajskou úroveň. Soutěž Bundeswettbewerb Fremdsprachen je rozvětvena horizontálně a zahrnuje poměrně velké množství typů soutěží pro jednotlivce i skupiny.

Základním kritériem rozdělení SCJ jsou jednotlivé cizí řeči. SCJ sestávají z následujících soutěží, které mají shodnou nebo velmi podobnou strukturu:

- Soutěž v jazyce anglickém
- Soutěž v jazyce německém
- Soutěž v jazyce francouzském
- Soutěž v jazyce ruském
- Soutěž v jazyce španělském
- Soutěž v jazyce latinském

Ve všech těchto soutěžích musí účastníci projít školním a krajským postupovým kolem až do celostátního kola. V prvních dvou soutěžích tu je navíc ještě kolo okresní. Jednotlivá kola připravují komise v dané oblasti (na škole, v okrese, v kraji), další třídění je tedy geografické. Postupuje vždy pouze 1 soutěžící (vítěz) z dané oblasti.

Celostátní kola probíhají v Praze za spolupráce dalších organizací (Goethe Institut, Francouzský institut, Institut Cervantes, British Council, Ruské středisko vědy a kultury). Úlohy pro celostátní kola připravují speciální celostátní komise, organizačně je zajišťuje Národní institut dětí a mládeže NIDM MŠMT.

Bundeswettbewerb Fremdsprachen

Bundeswettbewerb Fremdsprachen (dále BF) zahrnuje několik dílčích soutěží:

- Soutěže jednotlivců od 8. do 13. ročníku
 - Soutěž v jednom jazyce (EW1)
 - Soutěž ve dvou jazycích (EW2)
 - Soutěž ve více jazycích (EW3)
- Speciální soutěž v čínštině a japonštině pro začátečníky (EW Spezial)
- Soutěž skupin do 10. ročníku (Gruppenwettbewerb Sek I)
- Soutěž skupin – učňovské a odborné školství (Team Beruf)
- Soutěž v kreativním psaní (EW Kreativ)

to-back, and describe what their monsters look like. The students alternate between describing their own monster, and listening to the description of their partner's monster and reproducing it. Preparation for the activity can include reviewing how to describe shapes (square, rectangle, circle, etc.), how to give directions and locations ("Start by drawing a two-centimeter square in the upper left-hand corner; then ..."), or how to compare and contrast ("The circle is twice as large as the square"). For a wrap-up activity, have students summarize how the gapped picture is different from the original. Spin-off activities include having students describe differences in photographs or drawings.

Grids Galore

Grids provide many possibilities for gapped speaking practice. They allow the teacher and students to use the format with all kinds of content that is created by and for a particular teaching context. Grids also work with a variety of teaching levels. The directions are much like those for Monster Madness: each participant (or group) gives verbal directions to a partner (or other members of the group), who fills in boxes on the grid (that each of the participants has) without showing it to her or his partner(s). The students then compare the original grid with the grids filled in by each listener. The result can take the form of a correct final destination (for example, Box A1), or the result can be a picture that the listeners create by filling in the appropriate squares.

Grids can be almost any size, and it is fine to have students draw the grids themselves to prepare for the activity. Here is one example with varied question content:

I									
H									
G									
F									
E									
D									
C									
B									
A									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Partner A directions

1. If the past tense of *go* is *gone*, mark an X in the box in A1. However, if the past tense of *go* is *went*, mark an X in the box in A2.

2. If the plural of *tooth* is *tooths*, mark an X two boxes to the right, one box up. But if the plural of *tooth* is *teeth*, mark an X three boxes to the right, two rows up.
3. If the middle name of U.S. President Barack Obama is "Harry," mark an X on the next box to the right, same row. But if President Obama's middle name is "Hussein," mark an X on the next box to the right, one row down.
4. If the plural of *child* is *children*, mark an X six rows up, on the same column. But if the plural of *child* is *childs*, mark an X six rows up, one row to the right.
5. If reading is more fun than singing, mark an X two boxes to the right and four boxes down. If, however, singing is more fun than reading, mark an X three boxes to the left and one box down.

Partner B directions

1. If the past of *see* is *seen*, mark an X in the A1 square. However, if the past of *see* is *saw*, mark an X in the A4 square.
2. If a synonym of *gorgeous* is *beautiful*, mark an X five boxes up and one to the right. But if a synonym of *gorgeous* is *big*, mark an X in the same column, one box up.
3. If falafel is a plant, mark an X one box to the right, one row above. But if falafel is a tasty food, mark an X one box to the right, one row down.
4. If people who don't eat meat are called *veterinarians*, mark an X in the column to the left, same row. But if people who don't eat meat are called *vegetarians*, mark an X in the column to the left, two rows up.
5. If English is easier than math, mark an X four boxes to the right, in the same row. If, however, English is more difficult than math, mark an X two boxes to the right, in the same row.

Once students become familiar with grids, even more learning and interactive fun take place when the students write their own grids to practice vocabulary or grammar or to review content covered in class. Valuable interaction and negotiation take place as students practice their listening skills and follow directions – and when they discuss why and how they came up with different solutions or even how the questions could be changed to be clearer or more concise. Open-ended discussion questions (such as in each #5 above) can also be included as springboards for debates or to link to upcoming topics and themes. The communicative value of the activity, then, comes as much as or more from the process (providing added language practice) than from producing the finished, "correct" grid.

Extending and adapting

Extending and adapting are techniques that offer a practical way for teachers to draw on realia and authentic materials to spice up classroom activities. Adapting allows for materials to be drawn from unlimited sources that the students already know and care about. The value of adaptation was illustrated to me many years ago when I noticed how engaged some students in the back of the class were. I thought they were focused and avidly discussing the activity, and I was pleased to see that they were so interested. Upon closer inspection, however, I discovered that the students were engaged in a word game in their native language instead of the activity from the text-book. Instead of criticizing the students for being off-task, I offered them the opportunity to contribute to the lesson by sharing their game. With my assistance, the students then adapted the activity to the content we were studying, thus taking a larger stake in their own learning.

With teachers' guidance, students can readily identify fun formats and adapt them to the classroom. Ideas from board and card games, from local game shows (see Appendix 2), and from puzzles can be applied to learning English. Other possibilities for adapting or extending materials and activities from students' ideas and other resources follow.

Scenarios and role play

These activities can be used in conjunction with a loaded theme of interest to students. Many students respond to a scene of conflict at work or between parent and child. These scenes or strategic interactions (Alatis 1993) can also be taken from a picture or news report, and students can be asked to discuss one role (or one side of an issue) in a small group; they then either elect one student to represent the group or, better yet, act out the scenario collectively after planning together. This activity is not to be confused with reading aloud a dialog or the parts of a play because in these strategic interactions, no one knows the outcome of the exchange in advance. Students must actively negotiate toward a solution or to clarify the situation. And the activity can be beneficial even if students do not reach a clear-cut solution, as learning occurs throughout the process of performing scenarios, regardless of the outcomes. Teachers can focus on providing language forms (such as modals, expressions, idioms, and verb forms) to help the students prepare for the exercise and, as a wrap-up or debriefing, provide a summary of language-learning points learned or needed. Students can also summarize who they feel "won" the exercise, explain why, and make their own observations on language used or language they needed in order to be more effective in expressing their ideas.

Topics for scenarios can come from students' personal lives, their communication with other students and teachers

at school, work environments, or scenes taken from readings or literature. Two scenarios, with role cards for students:

"Movie Night Out"

Daughter (age 13–18)

You would like to go out to a movie with a few of your friends. One of the friends is a boy you are interested in getting to know better. You are worried, however, that your parents may not approve. Try to convince your parents that the boy is trustworthy and that they should let you go out.

Mother

You are concerned about the friends your daughter is keeping. You would like her to spend more time on her studies and more time at home. At the same time, you don't want to keep her from enjoying time with her friends. Find out more information from your daughter to determine whether you will grant her permission to go to a movie with her friends.

Boy

You have decided to drop in and visit your new friend to see if she is able to go to the movies with you and some other friends. When you arrive, you find that your friend and her mother have already been deep in discussion about whether or not your friend will be permitted to go to the movie. Your task is to help your friend's mother feel confident that you are a responsible, trustworthy person.

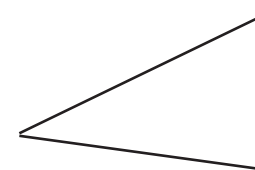
"The Scholarship"

Student

You have just been informed that you have been awarded a scholarship to study in the United States for a year. You haven't had much experience traveling alone and have never been outside of your country on your own. Your parents were not very excited about your applying to the program and have told you they are very concerned about your living on your own in another country. Discuss the scholarship with your parents and try to reassure them that you are able to handle living on your own and that the experience will be safe and important for your future studies and career.

Zrádná slova v němčině (XI)

obchod



- r Handel, s, 0** (*obchod jako odvětví národního hospodářství, obchodování, obchodní činnost*)
Der Handel ist genauso produktiv wie die Produktion.
Dort blühte ein lebhafter Drogenhandel.
- s Geschäft, (e)s, e** (*prodejna, obchodní případ, mn. č. obchodní činnost*)
Die Geschäfte schließen um 18 Uhr. Sie haben ein glänzendes Geschäft gemacht. Unsere Geschäfte gehen gut.
Hranice mezi oběma slovy někdy splývají: Der Handel (das Geschäft) mit Waffen belebte sich.

1. Bilden Sie Komposita mit Handel oder Geschäft:

_____smann Schwarz_____
Außen_____ Menschen_____
Verlust_____ _____freund
Groß_____ Welt_____
Seconhand_____ _____sreise

2. Setzen Sie Handel oder Geschäft ein:

Wir treiben _____ vor allem mit den EU-Ländern.
Kleine _____ können im Wettbewerb nicht bestehen.
Deutschland ist unser größter _____spartner.
Dies ist für die Versicherung ein Verlust_____
Der _____ war immer eine Quelle des Wohlstandes.
Sein _____ befindet sich in einer günstigen Lage.
Er ist Inhaber mehrerer _____.
Wir sind aus dem riskanten _____ lieber ausgestiegen.
Unser _____ öffnet um acht Uhr.
Die Zusammenarbeit zwischen _____, Industrie, und Gastronomie soll verbessert werden.
Der Anbau dieser Pflanzen ist für die Mafia zu einem gewinnbringenden _____ geworden.

3. Übersetzen Sie:

Obchod je stejně produktivní jako výroba.
Naše obchody jdou dobře.
Ve zdravotnictví a v obchodě pracuje mnoho žen.

Musel svůj obchod zavřít.

Náš vzájemný obchod již tři roky stagnuje.
S tímto zbožím žádné velké obchody neuděláte.
Obchod je důležitým hospodářským sektorem.
Radil mi, abych s nimi žádné obchody neuzavíral.
Obchod mezi oběma zeměmi stoupá.
Studuje mezinárodní obchod.

Řešení

- Geschäftsmann, Außenhandel, Verlustgeschäft, Großhandel, Seconhandgeschäft, Schwarzhandel, Menschenhandel, Geschäftsfreund, Welthandel, Geschäftsreise
- Handel, Geschäfte, Geschäftspartner, Verlustgeschäft, Handel, Geschäft, Geschäfte, Geschäft, Geschäft, Handel, Geschäft
- Der Handel ist genauso produktiv wie die Produktion. Unsere Geschäfte gehen gut. Im Gesundheitswesen und im Handel arbeiten viele Frauen. Er musste sein Geschäft schließen. Unser gegenseitiger Handel stagniert schon seit drei Jahren. Mir dieser Ware (diesen Waren) machen Sie keine großen Geschäfte. Der Handel ist ein wichtiger Wirtschaftssektor. Er hat mir geraten (Er riet mir, dass ich mit ihnen kein Geschäft abschließe. Der Handel zwischen beiden Ländern steigt. Er studiert internationalen Handel.

Věra Höppnerová

Nové publikace

Fraus Ilustrovaný školní slovník anglicko-český česko-anglický + CD ROM

Plzeň : Fraus, 2010, 2. vyd., 376 s.
ISBN 978-80-7238-822-6*TS 10

Slovník pro žáky 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků VG. Slovní zásoba pokrývající úroveň A1–A2 dle SERR, množství příkladových vět včetně překladů do češtiny. Vhodný pro práci ve škole, ale i k procvičování a zábavě doma.

Jelínek, S., Alexejeva, I. F., Hříbková, R.

Raduga po-novomu 4 (učebnice / příručka učitele)

Plzeň : Fraus, 2010, 1. vyd., 128 s. / 112 s.
ISBN 978-80-7238-947-6 / ISBN 978-80-7238-949-0

Ve 4. díle je 5 tematických celků a rozpracovaná témata ekologie, cestování, ubytování a stravování.

Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D. a kol.

Le français Entre nous 2 – příručka učitele + CD

Plzeň : Fraus, 2010, 1. vyd., 144 s.
ISBN 978-80-7238-929-2

Příručka je vodítkem a pomocníkem pro práci učitele. Vedle metodických postupů k lekcím má zpracovaná průřezová témata a konkretizované klíčové kompetence. Je psána česky, s výjimkou částí Projet. Kopírovatelné předlohy pro žáky.

Zahálková, M.

Angličtina pro 7. ročník ZŠ. Učebnice / Pracovní sešit

Praha : SPN – pedagogické nakladatelství, 2010, 2. vyd. 72 s.
ISBN 978-80-7235-484-9 / ISBN 978-80-7235-485-6

Učebnice, pracovní sešit a metodická kniha pro učitele jsou další částí ucelené řady angličtin pro 1. až 9. ročník ZŠ. Vycházejí v novém upraveném vydání s novou schvalovací doložkou MŠMT.

Kidlesová, Z., Priesolová, J.

Kapitoly z francouzské mluvnice pro ekonomy

(Rappels grammaticaux pour les étudiants en économie)
Praha : VŠE, Oeconomica, 2010. 1. vyd. 160 s.
ISBN 978-80-245-1692-9

Skripta určena pro studenty bakalářského a magisterského studia, studující francouzštinu na pokročilé úrovni, kteří již ovládají základy normativní mluvnice a chtějí si dále prohloubit znalosti francouzského jazyka z hlediska nových komunikačních potřeb.

Bohm, M.

Captain Clever – 1. díl – Angličtina pro 1. stupeň ZŠ

Z angličtiny přeložil J. Pecháček, Praha : Fragment, 2010, 1. vyd., 80 s.
ISBN 978-80-253-1059-5

Učíš se anglicky? Captain Clever a jeho kamarádi jsou tu, aby ti pomohli! Naučíš se spoustu nových slovíček a procvičíš si gramatiku. Správné řešení úkolů najdeš na konci knihy. Čekají tě i zajímavé rébusy a hádanky.

Dressler, Katrin

Captain Clever – 2. díl – Angličtina pro 1. st. ZŠ

Z angličtiny přeložil J. Pecháček, Praha; Fragment, 2010, 1. vyd., 80 s.
ISBN 978-80-253-1060-1*TS 10

Učebnice má dva díly a je vhodná pro žáky 1. stupně ZŠ, zejména s rozšířenou výukou jazyků.

Peck, E.; Peck, A.

Let's Talk Anew

Plzeň : Fraus, 2010, 1. vyd., 152 s.
ISBN 978-80-7238-921-6

Příručka obsahuje 40 aktuálních témat pro SŠ, použitelných v každodenním životě. Moderní slovní zásoba, rozšiřující slovní zásoba ke každému tématu, audionahrávky na 2 audio CD. Vhodné pro přípravu k maturitě.

Jin, F., Rohrmann, L., Michalak, M.

Prima B1/díl 5 – učebnice, pracovní sešit

Plzeň : Fraus, 2010, 1. vyd., 144 s., 144 s.
ISBN 978-80-7238-761-8, ISBN 978-80-7238-762-5

Učebnice je určena pro výuku němčiny jako druhého cizího jazyka od konce 2. stupně ZŠ a svou koncepcí a rozsahem zaručuje plynulý postup výuky až k maturitní zkoušce. Pracovní sešit obsahuje zajímavá cvičení určená především k samostatné práci.

Parents (Father, Mother, or both)

You have just learned that your daughter (or son) has been awarded a scholarship to study in the United States for one year. You are very concerned about her/his safety and the effect that the year away will have on your child's future studies and career. Ask your daughter/son questions to determine whether you will allow her/him to accept the scholarship.

School Adviser

You have been called to provide advice and counseling to the parents of a student who has won a prestigious scholarship to study in the United States. You want to stress both the challenges and the rewards of studying abroad and to do what you can to assure the parents that schools in the United States take the security of their students very seriously.

Group presentations, reports, and newscasts

Students take a theme or topic and work together to present their ideas in a cohesive format. They can write individual or group reports and then work together to present to the rest of the class a program, or a newscast, that has an introduction and a conclusion. This activity can be done as a daily or weekly presentation that allows students to share topics of interest. The class can post presentations and reports on blogs, on social networking sites, or as collaborative, cross-cultural exchanges.

While blogs or networking sites would be problematic (or impossible) in contexts where access to the Internet is limited or not available, in-class newscasts can work anywhere, and teachers can incorporate them as a regular feature of their classes. Students, individually or in groups, are responsible for the newscasts on a rotating basis, whether they are done daily or weekly, and take on roles such as reporter, interviewer or interviewee(s), anchorperson, and so on. These roles can change as the group's turn to present the newscast comes around again. Not only do students get opportunities to practice speaking and to use vocabulary they might not otherwise use, but newscasts also give students opportunities to introduce and discuss issues of international, national, local, or schoolwide interest.

Peer review and publication committees

Student publications can include class newsletters or newspapers for which the students function as writers, peer editors, and editorial writers. Students identify topics of interest and relevance and do research on their topics. The

teacher functions as a co-worker or senior editor on the publication, offering consultation and guidance as needed. The longer and more elaborate the publication, the more time and collaborative effort will be required.

Another option for class newsletters is to publish shorter articles on a class blog (www.blogger.com is one example) or on collaborative, customized social networking websites such as www.ning.com. For newscasts, students can make live presentations to the class or record their sessions and save them as podcasts or post them as videos on sites such as www.youtube.com.

Student evaluation and practice test writing

Students work in groups to come up with practice quizzes and exercises to review for upcoming tests. The teacher helps the students reflect on what they have learned by prompting them with a list of language objectives reached (from lesson and unit planning, for example) and through guiding the students to compile portfolios to list and share what they have accomplished in class over a set period of time. Students can develop practice activities in the form of elicitation cards, grids, games, or scenarios (as detailed above) or as review questions or language review exercises. Many students enjoy playing the role of "teacher," asking questions to the class or developing short quizzes for their peers.

If the class has access to computers, the program Hot Potatoes is an easy-to-learn and fun-to-use tool to draft exercises that will work on any computer or that can be easily posted online (see <http://hotpot.uvic.ca/> to download).

Conclusion

Activating techniques focus on the students in the classroom, on keeping them involved, on having them doing and producing rather than passively receiving information. This article has described some techniques that my students have helped me learn to better focus the class content and tasks according to their needs. My students have helped by sharing their ideas, interests, and aims and by being engaged members in collaborative learning. I have learned that through the strategies of elicitation, gapping, and extension/adaption, students interact more, construct solutions together, and have the tools to draw on to not only receive an education but to participate in and contribute to that education.

Appendix 1

Riddle Schmooze

Here is a starter set of riddle questions and answers. Remember, at the start of this activity, students get two slips of paper – one slip with a riddle question and the other slip with the answer to a different riddle question.

QUESTION	ANSWER
What is in the middle of Paris?	"r"
What word is always spelled wrong?	"wrong"
What is the capital in England?	"E"
What is the longest word in the English language?	"smiles" (. . . because there is a "mile" between the first "s" and the second "s")
Can a word become shorter if you add a syllable to it?	Yes, "short" (... when it becomes the word shorter).
Which is the shortest month?	May (It has only three letters.)
The more there is, the less you see – what is it?	darkness
What is the difference between here and there?	"t"
What has teeth but can't eat?	a zipper (or a comb)
What has a face and two hands, and goes round?	a clock
What did the little hand on the clock say to the big hand on the clock?	"See you in an hour!"
What does everybody in the world do at the same time?	age (get older)
If five dogs are chasing a cat down the street, what time is it?	five after one

Appendix 2

Engl-o-teka

This activity is loosely based on a Croatian TV game show that features a kind of role play. Two suggestions for incorporating role plays into the language classroom are given here.

Role Play Option A

The purpose is for students to get practice speaking English through trying to determine which of three game show guests has the target role and which two are pretending. All three claim to be the real "X." Students can work in groups to draft questions and prepare information

about how the person in the target role might respond to questions from the class. During the activity, each group has three minutes to ask as many questions as they can of Guests #1, #2, and #3. One option – lion trainer – is given below. Any profession, however, could work in this activity, and students in a group can choose their own profession. After asking all the questions and listening to the answers from the three "guests," the groups vote for the guest they think is the actual professional (lion trainer, in the example below). Points are given to each group that attracts incorrect guesses – but, as usual, the real value of the activity comes from having students ask and answer questions, exchange information, and communicate in a meaningful way.

Here are sample instructions. One student plays the "real" lion trainer, while the other two students pretend to be lion trainers

(For one student): You are, for the purpose of this part of Engl-o-teka, to play the part of a lion trainer. You have been working at this job for five years. You only work with very calm lions and you have not been attacked, yet. Of course, you may make up anything else to try to convince the contestants that you are not the lion trainer.

(For the other two students in the group): You are to pretend to be a lion trainer. You can say you have been working at the job for five years, that lions are trained from birth to be at ease with humans, and that only a certain kind of African lion is used because they are tamer than other species. To tame a lion, one must be calm, stay collected, and repeat the steps of training often. The lions must be rewarded for correct behavior with large meals of raw flesh, preferably of an animal and not the trainer!

Role Play Option B

Students get together in groups, preferably of three, and again they will play the parts of "guests." Instead of choosing a profession, though, they choose an experience that one of the students has had, but the other two students haven't. For example, suppose one student has gone swimming in a lake after dark, but the other two haven't. For the purposes of this activity, all three students will tell their classmates that they *have* gone swimming in a lake after dark. Their classmates then ask questions, which the three "guests" answer, each trying to convince the class that he/she is the person who really has gone swimming in a lake after dark. Finally, the class votes on who is telling the truth and who is pretending.

Kalendárium 2011

LEDEN

- Dürrenmatt, Friedrich 1921–1990, německy píšící švýcarský spisovatel
- Hurstonová, Zora Neale, 1891–1960, afroamerická prozaička a folkloristka
- Joyce, James, 1882–1941, irský prozaik

ÚNOR

- Shelleyová, Mary, 1797–1851, anglická spisovatelka
- Bishopová, Elizabeth, 1911–1979, americká básnička
- Carlyle, Thomas, 1795–1881, anglický esejist a filozof
- Bernhard, Thomas 1931–1989, rakouský spisovatel
- Gibbon, Lewis Grassie, 1901–1935, skotský prozaik
- Morrisonová, Toni, 1931, afroamerická prozaička
- Keats, John, 1795–1821, anglický básník

BŘEZEN

- Wilbur, Richard, 1921, americký básník
- Williams, Tennessee, 1911–1983, americký dramatik
- Bennett, Arnold, 1867–1931, anglický spisovatel
- Mann, Heinrich 1871–1950, německý spisovatel
- Woolfová, Virginia, 1882–1941, anglická prozaička
- Donne, John, 1572–1631, anglický básník a kazatel

DUBEN

- Hochhuth, Rolf, 1931, německý spisovatel a dramatik
- Greene, Graham, 1904–1991, anglický prozaik
- Barthelme, Donald, 1931–1989, americký prozaik
- Syngé, John Millington, 1871–1909, irský dramatik, prozaik a básník
- O'Faolain, Sean, 1900–1991, irský prozaik
- Defoe, Daniel, 1660/1661?–1731, anglický spisovatel
- Hume, David, 1711–1776, skotský filozof a historik

KVĚTEN

- Bredel, Willi 1901–1964, německý spisovatel
- Thákur, Rabindranáth, 1861–7.8.1941, indický prozaik píšící také anglicky
- Narayan, R(aman) K(ocheril), 1906–2001, indický prozaik píšící také anglicky
- Frisch, Max, 1911–1991, německy píšící švýcarský spisovatel
- Becher, Johannes R., 1891–1958, německý spisovatel
- Hochwälder, Fritz, 1911–1986, rakouský dramatik
- Wilson, sir Angus, 1913–1991, anglický prozaik

ČERVEN

- Stoweová, Harriet Beecher, 1811–1896, americká prozaička

- Browningová, Elizabeth Barrett, 1806–1861, anglická básnička
- Smith, John, 1580–1631, anglický autor cestopisné literatury o Severní Americe

ČERVENEC

- Céline, Louis-Ferdinand, 1894–1961, francouzský spisovatel
- Hemingway, Ernest, 1899–1961, americký prozaik
- Richardson, Samuel, 1689–1761, anglický prozaik
- Haas, Willy, 1891–1973, německy píšící autor z Čech
- Thackeray, William Makepeace, 1811–1863, anglický prozaik

SRPEN

- Scott, sir Walter, 1771–1832, skotský prozaik a básník
- Dreiser, Theodore, 1871–1945, americký prozaik
- Gauthier, Théophile, 1811–1872, francouzský básník a prozaik

ZÁŘÍ

- Cooper, James Fenimore, 1789–1851, americký prozaik
- Smollett, Tobias, pokřtěn 19. 3. 1721–1771, anglický spisovatel
- Golding, sir William, 1911–1993, anglický prozaik
- Maragall Joan i Gorina, 1911–1860 katalánský básník
- Melville, Herman, 1819–1891, americký spisovatel

ŘÍJEN

- O'Brien, Flann, 1911–1966, irský prozaik a dramatik
- Cornwell, David John Moore, pseudonym John le Carré, 1931, anglický prozaik

LISTOPAD

- Crane, Stephen, 1871–1900, americký prozaik a básník
- Thurber, James, 1894–1961, americký humorista
- Kleist, Heinrich von 1777–1811, německý spisovatel

PROSINEC

- Nestroy, Johannes, 1801–1862, rakouský dramatik
- Heym, Stefan, 1913–2001, německý spisovatel
- Cunqueiro Mora, Álvaro, 1911– španělský básník, prozaik a žurnalista
- Jiménez Mantecón, Juan Ramón, 1881–1958, španělský básník

Ráda bych na tomto místě připomněla jen některé z nich a podělila se o ně s ostatními vyučujícími cizích jazyků a čtenáři časopisu *Cizí jazyky*.

V didaktickém testu budil největší pozornost *poslechový subtest*. Žáci si často stěžovali, že jsou nahrávky příliš rychlé nebo že na poslech nejsou z výuky zvyklí, učitelé upozorňovali na různé přízvuky mluvčích v nahrávkách či na některé méně známé typy úloh atd. Obecně lze říci, že zatímco testy ověřující čtení s porozuměním jsou všem více méně známé, cvičení na porozumění textu se běžně vyskytují v učebnicích a četba je základním stavebním prvkem výuky, v poslechu je ještě co dohánět.

Zvuková nahrávka slouží jako průvodce žáků zkouškou. Obsahuje nejen úlohy samé a výchozí texty nahrávek, ale také instrukce a oznámení o tom, kolik času mají žáci na seznámení se s úlohami, zaznamenání odpovědí a kontrolu svých odpovědí. V závěru poslechového CD je navíc ještě nahrán čas na přepis odpovědí do záznamového archu. Pokud si žáci osvojí různé strategie řešení úloh, z nichž za jednu z nejpodstatnějších považujeme důkladnou četbu instrukcí a zadání úloh, a naučí se nenechat se znervóznit, jakmile zazní neznámé slovo, soustředit se na zachycení informace, které je vyžadováno úlohou, pochopení hlavní myšlenky atd., zvyšují se tím jejich šance na úspěch.

Vyučující se pozastavovali nad tím, že na nahrávkách nezní např. jen standardní britská angličtina nebo evropská španělština, ale že jsou slyšet i američtí mluvčí a Hispanoameričané. Chtěli bychom na tomto místě připomenout, že základní úroveň obtížnosti směřuje k referenční jazykové úrovni B1 a vyšší úroveň obtížnosti k referenční jazykové úrovni B2. Snažíme se co nejvíce zachovávat autenticitu výchozích textů a připravit žáky na reálnou jazykovou situaci. Setkávání se s různými přízvuky jednoho jazyka k tomu rozhodně přispívá. Nicméně je samozřejmé, že různé přízvuky nesmí bránit porozumění nahrávkám a také to, že v základní úrovni obtížnosti budou různé variety jazyka zastoupeny mnohem méně než ve vyšší úrovni obtížnosti. Přesto je nutné, aby si žáci zvykali na různé fonetické varianty vyučovaného jazyka a využili čas zbývající do maturitní zkoušky k nácvičce poslechu.

U subtestu *čtení a jazyková kompetence* směřovaly podmínky nejčastěji k nedostatku času na řešení celého subtestu. Subtest se může opravdu na první pohled zdát velmi dlouhý, ale opět můžeme jen vřele doporučit pozorné čtení

instrukcí a kombinování různých typů čtení. Testem je ověřováno jak čtení podrobné, tak čtení rychlé nebo čtení pro informaci. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby si nejprve důkladně přečetli instrukce a zvolili nejpříhodnější způsob čtení. Opět platí, že není nutné znát každé slovíčko v textu. Žáci by měli být schopni rozpoznat hlavní body textu, sledovat linii textu, pochopit hlavní myšlenku či názor, postoj, pocit autora nebo postavy. Názornou ukázkou mohou být dichotomické úlohy vytvářené k delším informativním textům. Dichotomickými úlohami (tvrzení, o nichž musí žák rozhodnout, zda jsou vzhledem k výchozímu textu pravdivá, nebo nepravdivá) se ověřuje čtení pro informaci, orientace v delším textu a dovednost vyhledat a shromáždit i z různých částí textu pouze relevantní údaje. Z toho vyplývá, že není nutné podrobně číst celý dlouhý text. Tím se výrazně šetří čas a zefektivňuje čtení.

Bezkonkurenčně nejvíce dotazů se týkalo hodnocení *písemné práce*. Shrnutí všech by vydalo na samostatný příspěvek. Za všechny zmíním jen jeden. Zdá se, že nejvíce starostí dělala hodnotitelům délka napsaného textu v souvislosti s dodržением/nedodržением požadované charakteristiky textu. Výskolení hodnotitelé písemného projevu vědí, že se délka textu posuzuje spolu s charakteristikou textu a zmíněním bodů zadání hned v prvním oddíle kritérií hodnocení. Požadovaný rozsah textu písemné práce je stanoven v zadání, např. „Napište článek do školního časopisu v rozsahu 120–150 slov...“ Rozdíl mezi minimální a maximální hranicí počtu slov se nazývá interval. Interval (stejně jako téma, komunikační situace, adresáta, slohový útvar atd.) vyčteme vždy ze zadání písemné práce. Má-li žák napsat 120–150 slov a napíše jich pouze 100, je jeho práce tzv. o 1 interval kratší a tak dále. V případě, že je práce kratší o více než 2 intervaly, musí se hodnotitel zodpovědně rozhodnout o tom, zda bude písemnou práci hodnotit dále, je-li charakteristika textu splněna a body zadání byly zmíněny, nebo zda písemnou práci už dále hodnotit nebude, protože malý počet slov způsobil, že nebyly zmíněny body zadání a charakteristika textu je rovněž narušena. Jinými slovy, pokud je text o více než 2 intervaly kratší, neznamená to, že hodnotitel jen na základě kritéria délky písemnou práci odloží a dále nehodnotí. Musí se vždy rozhodovat na základě všech zmíněných kritérií.

Žáky posledního ročníku středních škol čeká v letošním školním roce 2010/2011 státní maturitní zkouška poprvé. Věříme, že ji s pomocí svých učitelů zvládnou na jedničku!

Students can prepare in their groups by telling one another about unusual things they have done or experiences they have had. Together, they pick one of those experiences. Then, each student must prepare to answer questions from classmates. The student who really did swim in the lake after dark will be able to answer truthfully, whereas the other two students will have to imagine scenarios where they might have swum in a lake after dark; each student's scenario should be different. The three students can work together to

develop scenarios so that all three of them will be able to answer questions like When, Where, Who, Why, etc.

When all groups are ready, the groups take turns going to the front of the class. Each person in the group will make the same statement (“I have gone swimming in a lake after dark”) about the experience. After that, members of the class ask questions, the “swimmers” answer them as convincingly as possible, and then, after a time limit of perhaps three minutes, the class votes on who they believe is telling the truth.

REFERENCES

- ALATIS, J. E. ed. 1993. *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1993. Washington, DC: Georgetown University Press. <http://books.google.jo/books?id=luaZrc7J-jMQC&printsec=frontcover>.
 ENGLANDER, K. 2002. Real-life problem solving: A collaborative learning activity. *English Teaching Forum* 40(1): 8–11.
 GRAVES, K. 2003. Coursebooks. In *Practical English language teaching*, ed. D. Nunan, 225–46. New York: McGraw-Hill.
 HUONG, L. P. H. 2003. The mediational role of language teachers in sociocultural theory. *English Teaching Forum* 41 (3): 32–35, 31.
 KABILAN, M. K. 2000. *Creative and critical thinking in the language classrooms*. <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>.
 NGEOW, K., and Y.-S. KONG. 2003. Learning through discussion: Designing tasks for critical inquiry and reflective learning. ERIC Digest, ED477611. ericdigests.org/2004-1/tasks.htm.
 SERENDIP. 2003. Making connections: The brain and the creation of optimal learning opportunities for students. http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/cook-sather.html.

Převzato z časopisu English Teaching Forum. 2009, 4, 2–11.

RESUMÉ

Nástroje vhodné pre aktivovanie učebných materiálov a úloh vo výučbe anglického jazyka

R. Rosenberg sa vo svojom príspevku sústreďoval na zefektívnenie výučby anglického jazyka. Vychádza zo svojho pozorovania, že na niektorých hodinách anglického jazyka nie sú žiaci dostatočne aktívni. Považuje to za plytvanie času, ktorý má učiteľ k dispozícii a zároveň brzdí aj rozvíjanie motivácie pre osvojovanie anglického jazyka. Vzhľadom na to ponúka učiteľom niektoré aktivity s cieľom podporiť výučbu zameranú na žiaka a hlavne viesť žiaka k tomu, aby bol zodpovedný sám za to koľko a ako dobre sa naučí. Autor vybral do svojho článku brainstorming, pri ktorom sa učiteľ môže vyhnúť opravovaniu chýb, lebo žiadne nie sú; ponúka modifikáciu slovných hier, využitie informačnej medzery, neformálneho „chatovania“, či tradičných „role plays“ po novom a niečo netradičné: peer review s jediným cieľom aktivovať žiakov, podporiť ich kreativitu a motiváciu pre osvojovanie anglického jazyka.

Česko-německé jazykové kontakty (III)

K fonetické adaptaci německých výpůjček a možná etymologická vysvětlení

Dalibor Zeman, Pedagogická fakulta UK v Praze

Úvod

Historický vývoj lidské společnosti se do jisté míry odráží ve slovní zásobě národních jazyků. Ve světle fenoménu globalizace a sblížení v rámci Evropské unie je nejen z lingvistického hlediska relevantní zabývat se problematikou areálových konvergenčních jevů mezi jazyky, které jsou na určitém území užívány po staletí jako prostředek komu-

nikace.¹ Tyto společné tendence ve slovní zásobě kontaktních jazyků jsou důležitým ukazatelem intenzity jazykového a kulturního kontaktu. Význam těchto nejen kulturních, ale

¹ Problematice jazykových svazů a fonologickým systémem eurasijských jazyků se věnoval Roman Jakobson (k tomu, jakož i k zásadním tezím o středoevropském jazykovém svazu srov. Zeman, D. 2009c).

také hospodářských a politických kontaktů byl zásadní a promítl se i ve vzájemně sousedících dialektech českého a německého jazyka. Svědčí o tom lexikální výpůjčky z němčiny v nářečích českého jazyka a výpůjčky z češtiny v německých dialektech.

Tento příspěvek, jenž tematicky navazuje na autorovy dřívější práce (Zeman, D. 2008a, 2008b, 2009a), se snaží zachytit některé charakteristické jevy spojené s přejímáním slov německého původu a s jejich začleňováním do systému českého jazyka. Na příkladě vlastního korpusu (Zeman, D. 2008c) chceme nastínit tendence fonetické adaptace slov německé provenience, respektive jejich etymologické souvislosti.

Uvedené lexikální varianty (a jejich povaha) jsou doménu zejména bavorských dialektů.

Tendence fonetické adaptace a možná etymologická vysvětlení

Z hlediska jazykové adaptace lexémů německé provenience k přejímajícímu jazyku lze pozorovat přizpůsobení slov na rovině lexikální, tvaroslovné a hláskoslovné (srov. dosavadní práce S. Kloferové [1994], M. Romportla [1969] a D. Zemana [2009c]). V této kapitole chceme postihnout základní tendence fonetické integrace, jakož i možné etymologické rekonstrukce zkoumaných slov.

V rámci konsonantismu je příkladem časté substituce důsledná artikulace s neznělou sykavkou [s]. Mezi německé rozdíl mezi severní a jižní částí německy mluvící oblasti patří znělá či neznělá výslovnost *s*. V regionálně zabarvené hovorové výslovnosti na jihoněmeckém a rakouském území se stírá protiklad /s/ a /z/ a vyslovuje se ve všech pozicích napjaté [s]. Tuto náhradu nacházíme např. ve slovech něm. *Sau*, *Sauerei* > č. *sajrajt*; něm. *Saum* > č. *sámek*; něm. *Sessel* > č. *sesla*. Slovo něm. *Meißel* > č. *majzlík* není etymologicky zcela jednoznačné. Etymologický slovník Holuba – Lyera (1978) staví slovo *majzlík* k něm. *Meißel*. Nápadné je však znělé *z* v českém slově proti ostrému *s* v německém. Je tedy otázka, zda znělá sykavka pochází z nářeční německé artikulace, nebo zda nastala asimilace znělosti při přejímání do českého lexikálního systému.

V některých středoněmeckých dialektech se podle P. Trosta (1979) znělé a neznělé souhlásky nerozlišují a sykavka ve slově *Wiese* a ve slově *wissen* může znít stejně, ale v rakouské výslovnosti je rozdíl mezi sykavkou fortisovou a lenisovou uprostřed slova většinou zanechán. Jestliže se zdá, že ve slově *majzlík* šlo přece o zpětnou asimilaci znělosti, je možné vysvětlení, že asimilace uvnitř slova je vlastně přirozená, ale nerealizuje se důsledně jen proto, aby byla co nejvíce zachována identičnost morfémů.

Příkladem časté substituce je záměna znělých německých okluziv odpovídajícími českými okluzivami neznělými, při-

čemž varianty [b], [d], [g] jsou zejména v jižní a rakouské němčině o málo znělejší, resp. ztrácejí znělost. Vyskytují se uprostřed slova mezi samohláskami, popř. po znělé souhlásce. Tato náhrada znělých německých okluziv českými okluzivami neznělými jistě souvisí právě se slabší znělostí německých konsonantů, která byla v českém jazyce chápána jako neznělost. Z lexikálního korpusu lze rezultovat, že substituce německých [b] a [g] českými [k] a [p] je velmi častá: něm. *Butter* > č. *putr*, něm. *Werkbank* > č. *verpánek*, *verkponk*, něm. *Geschäft* > č. *kšeft*, něm. *Geschirr* > č. *kšír*, něm. *Glück* > č. *klika*. Příklad něm. *Glück* – č. *klika* není z etymologického hlediska jednoznačný. Slovník Holuba – Lyera (1978) zachycuje tři možné etymologie tohoto slova: 1. *klika* – *držadlo*, všeslov. **kluka*, stč. *kluka*; 2. *klika* – *skupina lidí, kteří se podporují*, z fr. *clique*; 3. *klika* – ob. *štěstí*, z něm. *Glück*. Machek (1971) vysvětluje slovo *klika* ve významu *štěstí* z něm. *Glück*, femininum přechýlením ke *klika* – *držadlo*. Svou roli zde patrně sehrála určitá tvořivost vycházející z analogického formálního přizpůsobení. Výklad opírající se o mylnou etymologii předpokládá podle Jodase (2006) bezděčné ztotožnění slov *Glück* a *klika* jen na základě jejich náhodné zvukové podobnosti. Taková chybná záměna obou slov je ovšem při všeobecné znalosti u české populace v minulosti sotva myslitelná.

České slovo *kvalt* ilustruje nejen zmíněnou substituci německého [g] českým [k], ale především skutečnost, že některé výrazy v češtině se vývojem sémanticky proti významu v němčině přehodnotily. Slovník Holuba – Lyera (1978) pod heslem *kvalt* poznamenává: ob. *spěch* (stč. ještě: *násilí, pych*), z něm. *Gewalt* – *násilí*. Slovo *kvalt* s významem *násilí* je už doloženo v staré češtině. Slovo pochází tedy z německého jazyka. Pokud jde o význam *spěch*, lze podle Trosta uvažovat o dvou možnostech: 1. došlo k sémantickému posunu slova *kvalt* v češtině, 2. jde o nové převzetí z němčiny. První možnost není vyloučena, neboť přejatá slova, jak potvrzuje autorova studie *Zur semantischen Adaptation der deutschen Lehnwörter im Wortschatz der mährischen Slowakei: Bedeutungsähnlichkeit, Bedeutungserweiterung und Bedeutungsverengung sowie inhärente Expressivität* (2009b), se v rámci jazykové adaptace nezřídka jednak významově přehodnocují, jednak mohou měnit stylový charakter. Druhá interpretace je dána německou frází *mit Gewalt* – *bezpodmínečně, velmi rychle*, která se dodnes užívá. Uvedená substituce německého [g] českým [k] ukazuje, že náslovné *g-* je v německé diaspoře artikulováno s oslabenou znělostí.

V některých případech se setkáváme v rámci integrace slov (především dialektismů) do cílového jazyka s tzv. konsonantickou alternací. Uvedme jako příklad české slovo *kolovrátek*, které mělo dříve nahradit cizí slova *flašinet* a *verkl/vergl*. Právě *verkl/vergl* je rakouská lexikální varianta pro *Leierkasten*, *Drehorgel*. Rakouské *Werkl* je drobnělina

Stručně o maturitní generálce 2010

Eva Kotrčková, CERMAT, Praha

V druhém říjnovém týdnu (11.–14. října) proběhla dlouho očekávaná maturitní generálka. Formou pokusného ověřování ji 16. 3. 2010 vyhlásila ještě bývalá ministryně PhDr. Miroslava Kopicová. Přestože účast v maturitní generálce nebyla povinná, valná většina středních škol si nenechala tuto jedinečnou příležitost ujít a maturitní generálky se tak zúčastnilo celkem 1 225 škol (z celkového počtu 1 278, na kterých v roce 2011 proběhne maturitní zkouška). 95 400 žáků si tak mohlo nanečisto vyzkoušet didaktický test a písemnou práci z českého jazyka a literatury, didaktický test a písemnou práci z cizího jazyka a didaktický test z matematiky.

Maturitní generálka si kladla hned několik cílů:

- 1) ověřit funkčnost a spolehlivost systému organizačního a logistického zabezpečení společné části maturitní zkoušky a vše, co k tomu náleží, včetně ochrany zkušebního tajemství;
- 2) ověřit připravenost pedagogických pracovníků pro výkon funkce školního maturitního komisaře, zadavatele zkoušek a hodnotitele písemných prací z českého jazyka a literatury a z cizích jazyků (více než 15 tisíc učitelů si tak mohlo v praxi vyzkoušet, co obnáší výkon jejich funkce, na kterou byli v uplynulém roce školeni);
- 3) poskytnout školám, jak jejich vedoucím pracovníkům a učitelům, tak zejména žákům praktické informace potřebné pro volbu maturitní zkoušky v roce 2011. Z tohoto pohledu je nesmírně cenné, že se generálky účastnili ti žáci, kteří budou v roce 2011 maturovat novým způsobem jako první.

Cíle maturitní generálky byly naplněny, výstupy, připomínky a komentáře poslouží mimo jiné k tomu, aby byly případně zjištěny nedostatky do května příštího roku, tedy do prvního jarního termínu státní maturitní zkoušky, odstraněny.

Zkoušky ze všech výše zmíněných předmětů se připravují ve dvou úrovních obtížnosti – základní a vyšší. Žáci musejí při přihlašování se k maturitní generálce zhodnotit své síly a zvolit si pouze jednu z úrovní, v níž zkoušku z vybraného předmětu podstoupí. Měli ale možnost (oproti maturit-

ní zkoušce 2011) zvolit si tři zkoušky, resp. dvě, neboť čeština je zkouškou povinnou. Mohli si tak vyzkoušet dva cizí jazyky nebo matematiku a cizí jazyk. Právě proto, že nebylo možné, aby si žáci v maturitní generálce vyzkoušeli obě úrovně obtížnosti jednoho předmětu, zůstává veškerá zkušební dokumentace (testy, záznamové archy) na školách. Žáci se s ní mohou seznámit, porovnat obě úrovně obtížnosti mezi sebou a správně si do ostré maturitní zkoušky zvolit tu úroveň obtížnosti, která jim bude nejvíce vyhovovat. Jejich učitelé by jim v tomto měli být nápomocni.

Nejzazší termín pro zpřístupnění výsledků zkoušek maturitní generálky školám byl stanoven na 3. listopad 2010. To je 10 dnů před tím, než musí žáci podat řediteli školy přihlášku k maturitní zkoušce 2011. V přihlášce budou muset uvést, z jakých předmětů a v jaké úrovni obtížnosti zkoušek chtějí maturovat.

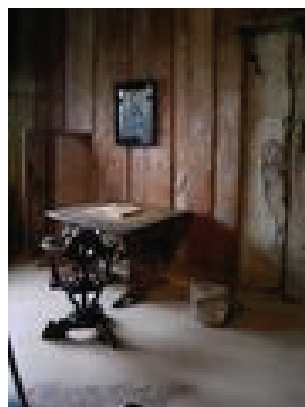
Kromě matematiky, která byla překvapivě volena více, než se předpokládalo, odpovídala předmětová skladba očekáváním. Matematiku si vyzkoušelo 45 % žáků, cizí jazyk 90 % žáků. Test i písemnou práci z českého jazyka absolvovali pochopitelně všichni. Z cizích jazyků vévodila daleko před němčinou angličtina – 76 %. Němčinu zvolilo 20 % žáků a zbylá 4 % zkoušek z cizích jazyků připadla na francouzštinu, španělštinu a ruštinu. Překvapivě vysoké procento matematiky svědčí o tom, že se velká část žáků bude na základě zkušenosti z maturitní generálky rozhodovat, zda se u ostré maturity přihlásí k matematice nebo si zvolí cizí jazyk.

Pro ukázkou uvádíme přesné počty žáků, kteří si v daném jazyce zvolili základní nebo vyšší úroveň obtížnosti:

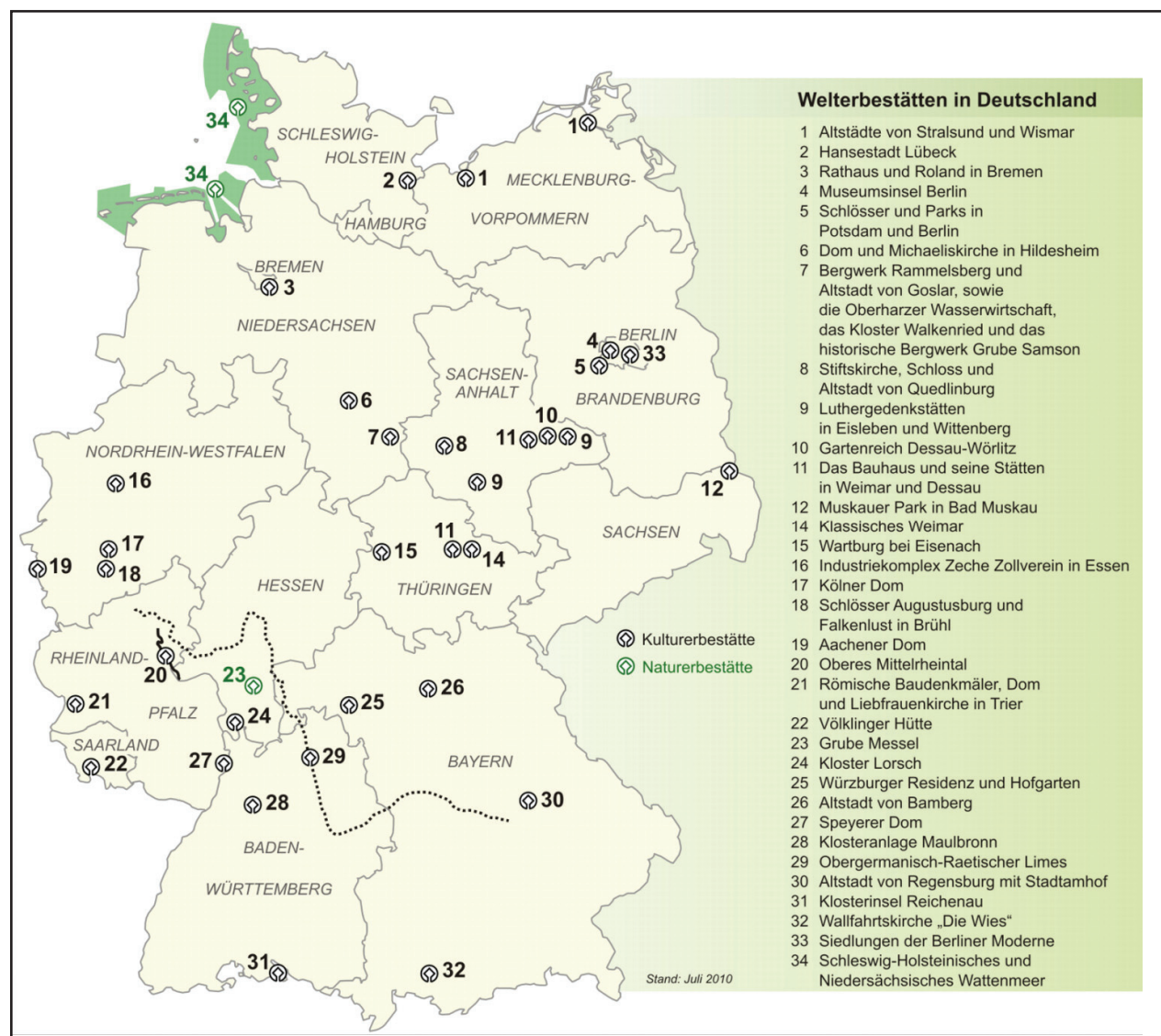
CIZÍ JAZYK	ZÁKLADNÍ ÚROVNI OBTÍŽNOSTI	VYŠŠÍ ÚROVNI OBTÍŽNOSTI
anglický	45 364	19 585
německý	13 973	2 389
ruský	1 332	225
francouzský	844	601
španělský	466	344

V průběhu administrace maturitní generálky se na nás často obraceli vyučující cizích jazyků s nejrůznějšími dotazy, podněty a postřehy. Za všechny děkujeme!

- Museumsinsel in Berlin
- Römische Baudenkmäler, Dom und Liebfrauenkirche in Trier
- Schlösser Augustusburg und Falkenlust in Brühl
- Schlösser und Gärten von Potsdam und Berlin
- Stiftskirche, Schloss und Altstadt von Quedlinburg
- Völklinger Hütte
- Wallfahrtskirche in der Wies
- Wartburg bei Eisenach
- Wattenmeer der Nordsee
- Wohnsiedlungen der Berliner Moderne
- Würzburger Residenz mit Hofgarten und Residenzplatz
- Zeche Zollverein und Kokerei Zollverein in Essen



Luthera pracovna



k *Werk* ve významu 1. *Anlage, Maschine, Betrieb* (zařízení, mechanismus), 2. *Leierkasten, Drehorgel* (flašinet), jak potvrzují příklady z korpusu:

Die größte Investitionswelle der vergangenen Jahre galt aber den Beschneigungsanlagen, um in schneearmen Wintern nicht das teure Werk (die Skilifte) einfach abstellen und die Skifahrer nach Hause schicken zu müssen. (Die Presse 11. 1. 1994)

Die Werkeln (Leierkasten) sind aus dem Böhmischem Prater nicht mehr wegzudenken. (KU, 7. 5. 2003)

Přestože konsonantická alternace *k – g* je méně obvyklá, poukázal S. Utěšený na jistou převahu znělých souhlásek ve východní oblasti českého jazyka. Vedle *vergl* je zaznamenáno sloveso *verglovat* ve smyslu *zacházet, manipulovat*, které je odvozeninou od přejatého substantiva *vergl*.

Velární /ŋ/ je v německém jazyce interpretováno jako samostatný foném a může stát mezi dvěma vokály, zatímco v češtině je [ŋ] pouze varianta fonému /n/ před samohláskami [k, g]. Zpravidla je nahrazováno spojením [ŋg]: něm. *Spange, Spangel* > č. *špangle*, něm. *Stängel* > č. *štangla*.

Ve vokalismu je častým příkladem substitute záměna německých dlouhých vokalických fonémů dlouhými českými. U dlouhých německých vokálů je zachována pouze kvantita. Z korpusu je patrné, že německé zavřené vokály jsou nahrazovány českými otevřenými, např. německé dlouhé *e [e:]* versus české dlouhé *e [ɛ:]*: něm. *Belege, legen* > č. *léga*, něm. *Rebe* > č. *réva* aj.

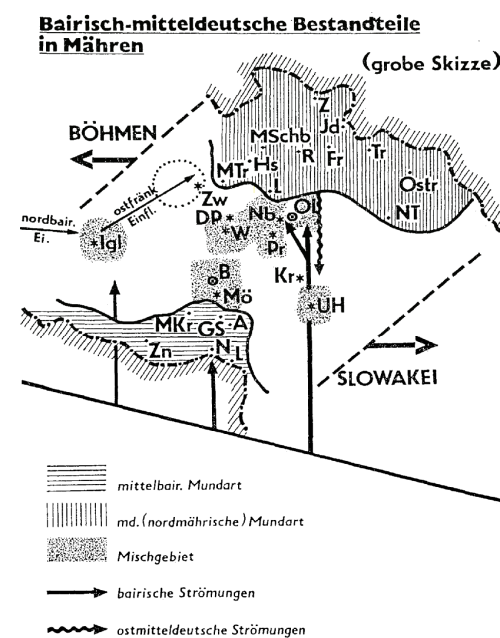
Nejednotná je artikulace v případech, kde jsou německé výpůjčky zakončeny na *-er, -el, -en*, neboť česká výslovnost často kolísá, např. něm. *Beisel* > č. *pajzl*, něm. *Pfischer* > č. *fušer*, něm. *Strudel* > č. *štrúdl*. Etymologický slovník Holuba – Lyera (1978) a Machka (1997) rozlišují původ českého *štrúdl*: 1. *štrúdl* – ob. *závin*, z něm. *Strudel*; 2. *štrúdl* – ob. *douhý průvod*, z něm. *Rudel*. Oba slovníky tedy etymologicky oddělují slovo *štrúdl* ve významu *závin* od slova téhož znění s významem *průvod*. První slovo se shoduje s rakouským *Strudel*, ale druhé pochází z něm. *Rudel*. Podle jiných rekonstrukcí není třeba stanovit dvojí etymologii, neboť druhou lexikální variantu je možno vysvětlit jako metaforu slova *štrúdl* ve významu *závin*.

Německé labializované vokály jsou nahrazovány českými nelabializovanými: něm. *Büchl* > č. *bichle*; něm. *Büchse, Büchsel* > č. *piksla*; něm. *Gewölbe* > č. *kvelb*; něm. *Pönale* > č. *penále*.

Postavení německých lexikálních výpůjček v češtině

Výsledky bádání kontaktní a areálové lingvistiky potvrzují, že výpůjčky německého původu se vyskytují ve všech vrstvách českého jazyka. Postavení mnoha slov německé proveniencí ve spisovné češtině je poměrně stabilní, a proto mluvčí jejich německý původ zpravidla nevnímá. Je tomu tak proto, že řada slov se jazykovým vývojem zcela adaptovala českému gramatickému systému. I Neweklův (2004) slovník uvádí hesla právě po časové ose, čímž dokládá dobu převzetí a potvrzuje tím skutečnost, že k přejímání docházelo po celé období kontaktu.

Další slova přejatá z němčiny se objevují v běžném jazyce, jsou tedy společná některým dialektům a především obecně češtině, resp. hovorové češtině. Zatímco některá slova se vyskytují jako neutrální ve spisovném či hovorovém jazyce, jiná slova se i v běžně mluvené češtině udržují obvykle jen v určitých expresivních vazbách, např. *brát si z někoho mustr, být na huntě* apod. Řada lexikálních jednotek německého původu je zejména doménou odborných žargonů, jakož i argotu, přičemž je nutno si uvědomit, že argot a profesionální výrazivo podléhá dobovým změnám více než ostatní útvary. Některá slova se v rámci postintegrativního vývoje významově přehodnotila, a mohla se tak stát východiskem samostatných derivátů.



Závěr

Závěrem je možno konstatovat, že v tomto příspěvku zmíněné hláskoslovné zvláštnosti výchozích německých lexémů zůstaly často uchovány a že tedy návaznost na sousední německé dialekty – jak ukazuje i systematický výzkum a příložená mapka Z. Masaříka (1985) – je evidentní. Výrazně nové poznatky právě na rovině hláskoslovné přináší jednak již dříve zmíněný projekt *Atlas německého nářečí na území České republiky*, jednak pátý díl *Českého jazykového atlasu* (ČJA).

Nejrozsáhlejší část pátého dílu ČJA je věnována diferencím hláskoslovným, méně rozsáhlá je část svazku, v níž se nacházejí mapy a komentáře sledující územní diferenciaci jevů syntaktické povahy. V tomto svazku jsou pomoci více než 60 izoglos na 6 mapách zachyceny různé výsledky 50 systémových i nesystémových hláskových změn rozdělujících území českého národního jazyka na množství odlišných celků. Pátý díl ČJA završuje dlouhodobý projekt představující analýzu jazykového materiálu, jež lze využít k dalším výzkumům nejen na úseku kontaktní lingvistiky.

LITERATURA

- BALHAR, J., JANČÁK, P. *Český jazykový atlas*. Band 1–5. Praha : Academia, 1993–2005.
- EBNER, J. *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1998.
- HOLUB, J., LYER, S. *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- JODAS, J. Šlofik a klicka. In *Časopis pro moderní filologii*, číslo 1, ročník 88. Praha : Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, 2006, s. 32–35.
- KLOFEROVÁ, S. K německým výpůjčkám v nářečích. In *Slovo a slovesnost* 55. Praha : Ústav pro jazyk český AV ČR, 1994, s. 202–207.
- KLUGE, F. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 24., durchges. und erw. Aufl., bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2002.
- LEXER, M. *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch*. Mit den Nachträgen von U. Pretzel. 38., unveränderte Auflage. Stuttgart: S. Hirzel Verlag, 1992.
- MACHEK, V. *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1971, 1997.
- MASAŘÍK, Z. *Die frühneuhochdeutsche Geschäftssprache in Mähren*. Brno : Opera Universitatis, 1985.
- NEWERKLA, S. M. *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2004.
- ROMPORTL, M. Zvuková podoba slov a jmen přejatých z němčiny do češtiny. In: *Slawisch-deutsche Wechselbeziehungen in Sprache, Literatur und Kultur*, Berlin: Akademie Verlag, 1969, s. 155–162.
- TROST, P. K. původu slov. In *Naše řeč*. číslo 3, ročník 62. Praha : Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, 1979, s. 165–168.
- ZEMAN, D. Česko-německé jazykové kontakty. Historické aspekty česko-německého bilingvismu a možnosti jazykové interference. In *Cizí jazyky*, číslo 3, ročník 51 (2007–2008), Plzeň : Fraus, 2008a, s. 82–85.
- ZEMAN, D. K některým aspektům kontrastivní frazeologie na příkladu češtiny a němčiny. Fraseologismy a středoevropský jazykový areál. In *Cizí jazyky*, číslo 5, ročník 51 (2007–2008), Plzeň : Fraus, 2008b, s. 148–151.
- ZEMAN, D. Deutsch-tschechische Sprachkontaktscheinungen. Der historische Hintergrund und der mundartliche Charakter der deutschen Lehnwörter im Wortschatz Südmährens (Prof. PhDr. Zdeněk Masařík zum 80. Geburtstag). In: *GERMANOSLAVICA – Zeitschrift für germano-slavisches Studien* 18/1, Praha: Slovanský ústav Akademie věd ČR, 2008c, s. 59–77.
- ZEMAN, D. Česko-německé jazykové kontakty (II). Několik poznámek k česko-německému areálu ve Vídni. In: *Cizí jazyky*, číslo 1, ročník 53 (2009–2010), Plzeň: Fraus, 2009a, s. 5–9.
- ZEMAN, D. Zur semantischen Adaptation der deutschen Lehnwörter im Wortschatz der mährischen Slowakei: Bedeutungsähnlichkeit, Bedeutungserweiterung und Bedeutungsverengung sowie inhärente Expressivität. In: *Germanistisches Jahrbuch Brücken. Tschechische Republik-Slowakei*. Weimar, Regensburg, Praha: DAAD & Lidové noviny, 2009b, s. 263–305.
- ZEMAN, D. Überlegungen zum mitteleuropäischen Sprachbund: zum Begriff des Sprachbundes und den linguistischen Aspekten des tschechisch-deutschen Sprachkontaktes. In: *GERMANOSLAVICA – Zeitschrift für germano-slavisches Studien* 20/2, Praha: Slovanský ústav Akademie věd ČR, 2009c, s. 35–50.

SUMMARY**German-Czech language contact**

This article is a continuation of our previous paper (Zeman, D. 2008a, 2008b, 2009a) which deals with German-Czech language contact in Central Europe.

Due to the longstanding coexistence of both the Czech and German/Austrian ethnics, lots of German/Austrian loan-words became domesticated in the Czech. A significant language contact area in Central Europe is the contact area which is based on the former centre of the Austro-Hungarian Empire. From this contact area, a remarkable territory emerged in Vienna that was particularly affected by the influence of Czech on German.

The Czech and German languages have existed side by side in the Czech lands for centuries. Although there has been a high degree of inter-racial mixing at various stages in history, there was never any real harm done to the essence of either of the two languages. A fascinating aspect is the parallel changes in pronunciation in both languages, for example, in vowel sounds and diphthongs. Today it is generally accepted that, to make these sound changes, both languages had to develop similar internal expectations and that these developed in parallel.

**Wartburg – celkový pohled**

schwor Graf Ludwig vor dem Gericht, dass er die Burg auf seinem Boden gebaut habe und die zwölf Ritter bestätigten das: Sie steckten ihre Schwerter in die hinaufgetragene Erde und schworen, dass dieses Land schon immer dem Grafen gehört habe.

Das ist eine der vielen Legenden über die sagenumwobene Wartburg (angebliche Gründung 1060). Mit Ludwig dem Springer (seine Grabplatte befindet sich auf der Wartburg) beginnt jedoch der Aufstieg des Geschlechts der Ludowinger, die über 200 Jahre als Landgrafen von Thüringen eine bedeutende Rolle in der deutschen Geschichte eingenommen haben.

In die Regierungszeit des Landgrafen **Hermann I.** (um 1220), der auch ein bedeutender Mäzen der Kunst war, werden glänzende **Sängerkriege** auf der Wartburg datiert, womit die Burg zum Zentrum der höfisch-ritterlichen Dichtkunst wurde. Die Sage von den Sängerkriegen inspierte Richard Wagner zu seiner Oper *Tannhäuser und der Sängerkrieg auf Wartburg*.

In den Jahren 1211–1228 lebte **Elisabeth von Thüringen** auf der Wartburg. Die Tochter des ungarischen Königs kam als Vierjährige auf die Wartburg und heiratete dann den Sohn des Landgrafen Hermann, Ludwig IV. Ihr Leben widmete sie ganz den Armen und Kranken. Sie gründete ein Spital unterhalb der Burg und später auch eins in Marbach an der Lahn, wo sie nach dem Tod ihres Mannes als arme Spitalschwester starb. Vier Jahre nach ihrem Tod wurde sie heilig gesprochen. Ihr Leben inspirierte Franz Liszt zu seinem Oratorium *Die Legende von der Heiligen Elisabeth*.

In den Jahren 1521–1522 spielte die Burg ebenfalls eine bedeutende Rolle. Hier fand **Martin Luther** als „Junker Jörg“ ein sicheres Versteck. Die hier verbrachte Zeit nutzte er gut aus: Er übersetzte das Neue Testament aus dem griechischen Urtext ins Deutsche und schuf somit die Grundlage der modernen deutschen Sprache.

Zum 300. Jahrestag der Reformation (1517) und vier Jahre nach dem Sieg der Alliierten in der Völkerschlacht bei Leipzig (1813) gegen Napoleon, versammelten sich 1817 Studenten, Mitglieder der Jenaer **Burschenschaft**, auf der Wartburg, um hier unter dem Motto „Ehre – Freiheit – Vaterland“ gegen die politischen Verhältnisse zu protestieren und ihre Unterstützung der Idee des vereinten deutschen Staates zu proklamieren.

Obwohl die Wartburg ihre politische Bedeutung im Laufe der Zeit verloren hat, ihr geschichtlicher und symbolischer Wert blieb und bleibt unumstritten.

Wortschatz

- r Aufstieg – vzestup
- auftauchen – vynořit se, objevit se
- besterhalten – nejlépe zachovaný
- e Burschenschaft – studentský spolek
- sich erheben – zvedat se, tyčit se
- e Grabplatte – náhrobní deska
- r Graf – hrabě
- heilig sprechen – svatořečit
- höfisch – dvorský
- r Profanbau – světská stavba
- sagenumwoben – pověstmi opředený
- s Schwert – meč
- schwören – přísahat
- s Versteck – úkryt

Liste des UNESCO-Welterbes in Deutschland

- Aachener Dom
- Abtei und Altenmünster des Klosters Lorsch
- Altstadt von Regensburg mit Stadtmithof
- Bamberg, größter unversehrt erhaltener Stadtkern in Deutschland
- Bergwerk Rammelsberg und die Altstadt von Goslar
- Bremer Rathaus und Bremer Roland
- Dessau-Wörlitzer Gartenreich
- Die Bauhaus-Stätten in Dessau und Weimar
- Die historischen Altstädte von Stralsund und Wismar
- Dom St. Mariae und Michaeliskirche in Hildesheim
- Dom zu Speyer
- Ensemble Klassisches Weimar
- Fürst-Pückler-Park in Bad Muskau
- Grenzanlagen des Römischen Reichs: Obergermanisch-Raetischer Limes
- Grube Messel
- Hansestadt Lübeck mit Holstentor
- Kloster Maulbronn
- Klosterinsel Reichenau im Bodensee
- Kölner Dom
- Kulturlandschaft Oberes Mittelrheintal zwischen Bingen/Rüdesheim und Koblenz
- Martin-Luther-Stätten in Eisleben und Wittenberg

Za svou literární tvorbu získal Mario Vargas Llosa mnohá význačná ocenění. Již první román *Město a psi* mu vynesl Cenu španělské kritiky, po níž následovaly např. peruánská Národní cena za literaturu nebo mezinárodní cena Rómula Gallegose. V roce 1994 Vargas Llosa obdržel nejprestižnější cenu v oblasti španělsky psané literatury, Cervantesovu cenu. Letošní udělení Nobelovy ceny za literaturu je tak pro něho jakýmsi po-

myslným vystoupením na vrchol mezinárodního uznání, jemuž v první chvíli ani nechtěl uvěřit, ale které bylo následně zdrojem obrovské radosti a dojetí. Neboť jak sám autor říká, psaní je činnost, kterou vykonává každý den, kterou miluje a která ho ochraňuje jako neviditelný amulet: „Pomalou se blíží smrti, ale nemyslím na ni, nebojím se jí. Dokud pracuji, cítím se nezranitelný.“

ČESKÉ PŘEKLADY

Město a psi (Odeon, 1966); *Zelený dům* (Odeon, 1981); *Tetička Julie a zneuznaný génius* (Odeon, 1984); *Válka na konci světa* (Odeon, 1989); *Pantaleón a jeho ženská rota* (Erm, 1994); *Smrt v Andách* (Volvox Globator, 1997); *Vypravěč* (MF, 2003); *Kozlova slavnost* (MF, 2006); *Ráj je až za rohem* (MF, 2007), *Zlobivá holka* (Garamond, 2007)

LITERATURA

Slovník latinskoamerických spisovatelů. Praha: Libri, 1996.

GONZÁLEZ ECHEVARRIA, R., Pupo-Walker, E. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo II. Madrid: Gredos, 2006.

http://www.elpais.com/articulo/internacional/Pienso/escribir/dia/muera/elpepuint/20101008elpepuint_2/Tes

<http://www.rtve.es/noticias/vargas-llosa-nobel-literatura/>

RESUMEN

La concesión del Premio Nobel de Literatura 2010

La concesión del Premio Nobel de Literatura 2010 encantó a todo el mundo hispanohablante, ya que el galardonado es el escritor, dramaturgo y ensayista peruano, Mario Vargas Llosa (*1936). La noticia le sorprendió en su casa en Manhattan mientras leía y según sus propias palabras le llenó de gran felicidad.

Mario Vargas Llosa es representante del *boom* literario hispanoamericano. Su trayectoria literaria es muy larga y destacan en ella novelas como *La ciudad y los perros*, *La casa verde* o *La conversación en la catedral*. A principios de noviembre ha salido su última novela *El sueño del Celta*.

Wartburg

Der besterhaltene romanische Profanbau nördlich der Alpen, in der Stadt Eisenach/Thüringen, seit Dezember 1999 UNESCO-Weltkulturerbe

Milada Kouřimská, Věra Perlínová, Praha

„Wart', Berg, du sollst mir eine Burg werden!“ soll Graf Ludwig der Springer, ein mächtiger Herr in Thüringen, gesagt haben, als er während einer Jagd den Berg sah, auf dem sich heute die Wartburg erhebt. Es tauchte aber ein kleines

Problem auf: Der Berg gehörte dem Grafen Ludwig nicht. So trugen zwölf Ritter nachts in Körben Erde von einem seiner Berge auf diesen Berg und Graf Ludwig begann die Burg zu bauen. Als die Besitzer des Berges protestierten,

Dvojí výročí Borise Pasternaka (1890–1960)

Antonín Hlaváček, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze



Boris Pasternak

Boris Pasternak

Letošní dvojí jubileum – 50 let od smrti a 120 let od narození – vybízí k zamyšlení nad osudem básníka, prozaika a překladatele, patřícího mezi pěti ruských literárních nositelů Nobelovy ceny, přestože ocenění sám nikdy nepřevzal. Nobelova cena udělená v roce 1958 byla slavnostně předána až orozděně v roce 1989 nejstaršímu, dodnes žijícímu, Pasternakovu synovi Evgeniji.

Pasternakova stopa, kterou zanechal v ruské literatuře, je vsutku nepřehlédnutelná, stejně nepřehlednutelný byl i jeho zjev: „Pasternakova podoba vnější je neobyčejně krásná, v jeho tváři je zároveň cosi z Araba i z jeho koně: nastraženost, napjaté naslouchání – okamžitá, naprostá připravenost k běhu.“ /.../ (Cvetajevová, 8) Takto výstižně jej charakterizovala duchovně spřízněná Marina Cvetajevová. Protáhle Pasternakově tváři s vystouplými lícními kostmi dominovaly velké uhrančivé oči a bohatá černá kštice.

Pocházel z židovské rodiny, která náležela k ruské kulturní elitě – otec významný malíř Leonid Osipovič (původně Isaak Iosifovič), matka vynikající koncertní klavíristka Rozálie Kaufman. Rodina se přátelila s Tolstým, se skladateli Skrjabinem, Rachmaninovem. Dům Pasternaků navštěvovali mj. malíři Serov, Ge. Pasternak měl všestranné umělecké nadání, zajímala ho filozofie. Rodina na něj v tomto ohledu kladla vysoké nároky a on sám cítil, že se od něj hodně očekává a byl odhodlán tato očekávání naplnit.

Na Moskevské univerzitě studuje Pasternak nejprve práva, později přechází na filozofii, v roce 1912 stráví letní semestr u známého novokantovce profesora Cohena na univerzitě v Marburgu. Své hudební nadání kultivuje na hodinách kompozice u vynikajícího skladatele Alexandra Skrjabinina. Učitele velmi mrzí, když Pasternak nakonec upřednostňuje literaturu. Pasternak se totiž mylně domnívá, že absolutní sluch, jímž nedisponuje, je pro skladatelské povolání nezbytný. «Музыку, любимый мир шестилетних трудов, надежд, тревог, я вырвал вон из себя, как расстаются с самым драгоценным.» (Levitin, 62)

První Pasternakovy literární pokusy ovlivněné symbolismem se v tisku objevují v roce 1913, první samostatná sbírka básní *Blíženec v mracích* (Близнец в тучах) o rok později. Záhy se umělec připojuje k futuristické skupině „Centrifuga“, následující básnický cyklus *Nad bariérami* (Понад барьеры, 1917) má již znaky nové, futuristické poetiky, vždy se však vyhýbá ostrým kolektivním programům a vystoupením.

Jeho básnická individualita se naplno projevila ve sbírce *Život – má sestra* (Жизнь – моя сестра), jež věnoval Lermontovovi. Okouzlení životem, neobyčejnými všednost-



Letní dům v Peredělkinu

mi, ale především přírodou, to jsou příznačné rysy sbírky, která ač vznikala už v revolučním roce 1917, dramatickými politickými událostmi a zásadními proměnami tehdejší společnosti nebyla zasažena. Tento fakt byl autorovi sovětskou kritikou často vytýkán, stejně jako obtížná srozumitelnost jeho veršů, složitá metaforičnost apod. I přes rozporuplné ohlasy si Pasternak získává respekt a je uznáván jako jeden z nejvýznamnějších básníků porevolučního Ruska, jako jistý protipól Majakovského. Pasternak odmítal pojetí literatury jako služby společnosti, jeho krédem bylo vydat z vnitřního, svobodného rozhodnutí světu sebe sama.

Revoluce v něm zpočátku vzbuzuje naději na pozitivní změny společnosti, chápe ji jako logickou součást historického vývoje Ruska i Evropy. Mnohé poemy 20. let dokumentují tuto snahu Pasternaka pochopit revoluční události.

Ve 20. letech se Pasternakova poezie dostává i k nám, v Seifertových memoárech *Všecky krásy světa* vyjadřuje český básník obdiv k jeho veršům (znal je díky Romanu Jakobsonovi) – „mnohé jsou ještě krásnější než verše Puškinovy.“ (Seifert, 300) Ve stejné době putují do Čech Pasternakovy dopisy na adresu již zmiňované Mariny Cvetajevové. S Cvetajevovou se blíže poznal až po odjezdu z Ruska, na dálku. V podstatě je sblížila vzájemná fascinace poezií. Velkým povzbuzením byl pro Pasternaka pochvalný dopis jeho veršů od básníka R. M. Rilka, pražský rodák se znal s otcem Pasternaka. Rilka byl pro mladého básníka největší modlou, které vděčil za „základní rysy své povahy, za celou strukturu své duchovní existence.“ Pasternak, v té době okouzlený také poezií Cvetajevové, neváhal a v dopise velkoryse požádal Rilka, aby poslal knihu s věnováním také

Cvetajevové, velké obdivovatelce Rilkovy tvorby. Básník toto přání splnil. (Cvetajevová, 1986)

Situace v SSSR se v 30. letech přiostrňuje – boj za tvůrčí svobodu a nezávislost vede k postupné básnické izolaci, publikovat svá originální díla, která „nejdou s dobou“ a „jsou nesrozumitelná“, již nemůže, začíná se tedy žít překládáním, z jeho pera pocházejí pozoruhodné překlady Shakespeara, Goetha, gruzínské poezie.

V létě r. 1936 získává díky Gorkému letní dům v Peredělkinu, prominentní spisovatelské vesnici, nedaleko Moskvy. Dům byl Pasternakovým splněným snem, nachází zde klid, bilancuje a začíná znovu tvořit, podle jeho slov opravdovou poezií. Básník přehodnocuje předchozí, prý přílišnou komplikovanost a vykonstruovanost veršů a uchyluje se k prostšímu, přirozenějšímu básnickému stylu. Verše 40. a 50. let zřetelně dokumentují tuto proměnu – poetickou průzračnost, klasickou jasnost básnického jazyka (*Když se vyjasní, Когда разгуляется*).



S Oljou Ivinskou a její dcerou

DAVIS, J. MADISON: *Dick Francis*. Boston : Mass. : Twayne Publishers, 1989.
FULLER, Bryony: *Dick Francis : steeplechase jockey*. London: Michael Joseph, 1994.
LORD, Graham: *Dick Francis : a racing life*. London : Little, Brown, 1999.
SUGDEN, Stephen: *A Dick Francis companion : characters, horses, plots, settings and themes*. London : McFarland, 2008.
www.literatureonline.cz
www.dickfrancis.com
www.dickfrancisbooks.com

SUMMARY

Dick Francis (1920–2010)

On the occasion of the anniversary of his birth and his recent death, the paper briefly outlines the story of the life of the British crime writer Dick Francis (1920–2010) and discusses his books, their position in 20th-century writing in English and its reception in Czech translations by Jaroslava Moserová (1930–2006).

Laureát Nobelovy ceny za literaturu pro rok 2010

Lada Hazaiová, Vysoká škola ekonomická v Praze

„Hodlám psát, dokud nevydechnu naposledy...“

Letošní předávání Nobelovy ceny bezesporu vyvolalo obrovské nadšení odborných znalců i čtenářů hispanoamerické literatury, neboť laureátem Nobelovy ceny za literaturu se stal další představitel hispanoamerické literatury, Peruánec **Mario Vargas Llosa** (*1936). Ocenění Švédské akademie přišlo přesně dvě desetiletí poté, co Vargas Llosa neúspěšně kandidoval na post prezidenta Peru a kdy tuto cenu získal mexický básník a esejista Octavio Paz. Zpráva o rozhodnutí Švédské akademie ho zastihla – téměř symbolicky – ve chvíli, kdy si četl.

Peruánský povídkář, romanopisec, esejista a dramatik Mario Vargas Llosa je bezpochyby jedním z nejvýznamnějších hispanoamerických spisovatelů. Vystudoval práva a posléze ve Španělsku získal doktorát filozofie. Ve svém životě vykonával nejrůznější povolání a podle vlastních slov bez ustání „zuřivě“ psal. Jeho vášnivě psaní slavilo úspěch již v prvním povídkovém souboru *Náčelníci* (Los jefes, 1959), po němž následoval román *Město a psi* (La ciudad y los perros, 1963), který se stal jedním z prvních počínů „boomu“

hispanoamerického románu a v němž poprvé uplatnil koncepci tzv. totálního románu. Tuto svébytnou a novátorskou poetiku pak dovedl k dokonalosti v románu *Zelený dům* (La casa verde, 1966). Z dalších děl tohoto výjimečného a neúnavného vypravěče jmenujme romány *Rozhovor v Katedrále* (Conversación en la Catedral, 1969), *Válka na konci světa* (La guerra del fin del mundo, 1981), soubory publicistických próz *Proti větru a přílivu* (Contra viento y marea, 1983), paměti *Ryba ve vodě* (El pez en el agua, 1993) nebo romány *Pantaleón a návštěvnice* (Pantaleón y las visitadoras, 1973) a *Tetička Julie a zneuznaný génius* (Tía Julia y el escribidor, 1977), které zaujaly čtenáře výrazným komickým prvkem a specifickým ironickým humorem. Třetího listopadu vydává španělské nakladatelství Alfaguara jeho poslední román *Keltův sen* (El sueño del Celta), který je netrpělivě očekáván celou čtenářskou obcí.

Tohoto významného autora důvěrně znají i čeští čtenáři, jelikož Vargas Llosa patří mezi nejpřekládanější hispanoamerické literáty na českém knižním trhu. Jen v roce 2007 se objevily překlady dvou posledních románů a je pravděpodobné, že i dosud očekávaný *Keltův sen* bude do češtiny převeden v brzké době.

Jeho první knihou byla jeho autobiografie *Sport královen* (*The Sport of Queens*) vydaná v roce 1957. Od této doby do roku 1973 pracoval jako žurnalista, dostihový zpravodaj londýnského časopisu *Sunday Express*. Velice úspěšnou kariéru autora detektivních příběhů z dostihového prostředí zahájil již v roce 1962, kdy publikoval román *Smrt favorita* (*Dead Cert*). V následujících téměř čtyřech desetiletích vydával téměř každý rok novou vzrušující detektivku. Na posledních čtyřech románech s ním spolupracoval jeho mladší syn Felix (nar. 1953), původně středoškolský učitel fyziky, který mu podobně jako manželka Mary již dříve pomáhal se zpracováním podkladů. Mnohé jeho příběhy byly také zfilmovány nebo posloužily jako základ televizních seriálů. Dick Francis za svá díla získal významná ocenění, například jako jediný autor třikrát získal americkou cenu *Edgar Award* za vzrušující kriminální příběhy, pojmenovanou na počest Edgara Allana Poea, a dále několik cen Britské asociace autorů kriminálních próz. Britská královna mu roku 2000 udělila řád Britského impéria ve stupni komandéra (CBE).

Francis mistrně zvládl všechny nutné techniky autora napínavých detektivních příběhů. Nevyhýbá se zachycení násilí, ale vyhýbá se explicitním sexuálním scénám. Sám jednou uvedl: „Tahle věc by mi stejně nešla.“ Vedle promyšlené zápletky a hloubky zachycení pocitů postav je osobitým rysem jeho tvorby především přesvědčivé vystižení života lidí okolo koní. Dovede své čtenáře vtáhnout do tohoto světa jezdců, ošetřovatelů, majitelů, sázkařů a novinářů. Jak napsal v časo-

KNIHY DICKA FRANCISE

Autobiografie

Sport královen (*The Sport of Queens*, 1957, rozš. 1982)

Biografie

A jockey's life : the biography of Lester Piggott. New York : G. P. Putnam's Sons, 1986.

Lester : The official biography. Leicester : Charnwood, 1987.

Detektivní romány a povídky

Smrt favorita (*Dead Cert*, 1962), *Nervy* (*Nerve*, 1964), *Oheň a bič* (*For Kicks*, 1965), *Poslední šance* (*Odds Against*, 1965), *Souboj v letu* (*Flying Finish*, 1966), *Cena krve* (*Blood Sport*, 1967), *Hra na fanty* (*Forfeit*, 1968), *Výšetřovací komise* (*Enquiry*, 1969), *Drahý čas* (*Rat Race*, 1970), *Tvrďý úder* (*Bonecrack*, 1971), *Kouřová clona* (*Smokescreen*, 1972), *Chladná zrada* (*Slay-Ride*, 1973), *Dražby* (*Knock Down*, 1974), *Vysoké sázky* (*High Stakes*, 1975), *Motiv koní* (*In the Frame*, 1976), *Risk* (*Risk*, 1977), *Smrtící zkouška* (*Trial Run*, 1978), *Bič* (*Whip Hand*, 1979), *Reflex* (*Reflex*, 1980), *Hra s čísly* (*Twice Shy*, 1981), *Živá investice* (*Banker*, 1982), *Hrozba* (*The Danger*, 1983), *Expert* (*Proof*, 1984), *Rodinná čest* (*Break in*, 1985), *Žihadlo* (*Bolt*, 1986), *Horké peníze* (*Hot Money*, 1987), *V šachu* (*The Edge*, 1988), *Cílová rovinka* (*Straight*, 1989), *Do černého* (*Longshot*, 1990), *Návrat diplomata* (*Comeback*, 1991), *Mezi koly* (*Driving Force*, 1992), *Rozcestí* (*Decider*, 1993), *Divocí koně* (*Wild Horses*, 1994), *V nemilosti* (*Come to Grief*, 1995), *Až za hrob* (*To the Hilt*, 1996), *Za trest* (*10 lb Penalty*, 1997), *Pole pro třináct* (*Field of 13*, 1998), *Hurikán* (*Second Wind*, 1999), *Střepy* (*Shattered*, 2000), *Rozkazem* (*Under Orders*, 2006), spoluautor posledních čtyř knih je Felix Francis: *Mrtvý dostih* (*Dead Heat*, 2007), *Talár a dres* (*Silks*, 2008), *Vyrovnání účet* (*Even Money*, 2009), *Křížová palba* (*Crossfire*, 2010).

LITERATURA A WEBOVÉ STRÁNKY

BARNES, Melvyn P.: *Dick Francis*. New York : Ungar, 1986.

piše *Newsweek* kritik John Leonard, „Nečíst Dicka Francise protože nemáte rádi koně, je jako nečíst Dostojevského, protože nevěříte v boha.“ Také významný básník Philip Larkin (1922–1985) v jeho díle oceňoval „absolutní jistotu ve vystižení prostředí, svěží postavy, hrůzné vyvrcholení násilí, elegantní literární styl a neselhávající inteligentní soucitění“. I když jeho knihy jsou zasazeny do prostředí nějak spojených s dostihovým sportem, postavy jeho hrdinů mají různá povolání, od vysloužilých žokejů přes soukromé detektivy, obchodníky s vínem a diplomaty po novináře, malíře a herce. Všechno jsou to v podstatě „slušní lidé“. Sám Francis často říkával: „Nikdy nechci po své hlavní postavě, aby udělala něco, co bych neudělal já sám.“ Na rozdíl od některých autorů, kteří exponovali sexuální aspekty a zkoumali temné až nejtemnější stránky charakterů, Francis zdůrazňoval slušnost a boj dobra s nečestností, touhou po moci a majetku.

Dick Francis je i u nás dobře znám z desítek překladů jeho knih, které u nás vycházejí od roku 1972. Jeho „dvorní“ překladatelkou byla Jaroslava Moserová-Davidová (1930–2006), lékařka, spisovatelka, diplomatka a politička. Dobrou průpravou jí bylo středoškolské studium ve Spojených státech po druhé světové válce i její vlastní tvorba zahrnující povídky a divadelní hry. Hlavní část jejího překladatelského díla tvoří právě kvalitní překlady Francisových detektivních románů. Když Dick Francis navštívil Českou republiku, naposledy se setkali v říjnu v roce 2004 na Velké pardubické steeplechase.

Myšlenka napsat velké zásadní dílo, román, se zrodila ve 30. letech. S intenzivní prací na něm však spisovatel začíná až těsně po válce, postupně vzniká syžetová kostra a hlavní postava lékaře, básníka, která je nekompromisně vtažena do víru historických revolučních událostí. Jako lékař Živago pomáhá lidem, citlivě vnímá dění kolem sebe, aniž by do něj jakkoli zasahoval, vše dělá s čistým svědomím a s láskou k bližnímu. Tím se zcela zásadně odlišuje od tehdejší požadované sorealistické literární šablony.

D. S. Lichačov konstatuje, že nejde o román, ale jistý druh vlastního životopisu, v němž překvapivě chybějí vnější fakta shodná s reálným životem autorovým. Smyšlený a ozvláštněný lyrický hrdina je ve skutečnosti tím nejadekvátnějším, nejzřetelnějším sebevyjádřením básnickovým. (Lichačov, 1) „Vlastně to bude moje první skutečné dílo. Chci v něm podat historický obraz Ruska za posledních 45 let; současně bude ta věc vyjadřovat všemi stránkami syžetu, závažného, smutného a podrobně propracovaného, jako – v ideální podobě – u Dickense a Dostojevského, mé názory na umění, na evangelium, na život člověka v dějinách a na mnoho jiného... Atmosférou této věci bude mé křesťanství.“ (Levitin, 85, překlad autor.)

Pro pochopení mnoha filozofických otázek, jež si Živago klade, jsou velmi důležité verše Jurije Živaga – 25 básní tvoří poslední kapitolu románu. Úvodní báseň Hamlet je klíčem k celému románu, může být chápána v několika rovinách: jako monolog Hamleta, herce v roli Shakespearova Hamleta nebo člověka v zlomové životní situaci. Nabízí se tu paralela

života s divadlem, života jako divadelního představení, v němž každý hraje nějakou roli. Lyrický hrdina, cítí vážnost historického okamžiku, kdy se má rozhodnout. Uvědomuje si, že nejde o hru, ale o skutečný život. Cítí se osamocen v této vypjaté situaci, (pronásledován veřejným míněním (lidé v hledišti s tisíci kukátkou), prosí slovy Krista „odejmout kalich hořkosti“ a určenou roli odmítá.

Postava J. Živaga tlumočí názory Pasternaka na umění («/.../мне искусство никогда не казалось предметом или стороною формы, но скорее таинственной и скрытой частью содержания.») víru (viz např. závěrečná báseň «Гефсиманский сад»), revoluci («Я был настроен очень революционно, а теперь думаю, что насильственностью ничего не возьмешь.», «Когда я слышу о переделке жизни, я теряю власть над собой и впадаю в отчаяние.»). Živago prožívá Pasternakovu citovou rozpolcenost, miluje svou ženu i Laru.

Básníkovo setkání s mladou redaktorkou časopisu *Novyj mir* Olgou Ivinskou bylo osudové. Krásná, o 22 let mladší žena, se stala múzou 56letého spisovatele, impulsem v práci na románě i předobrazem Lary – hlavní hrdinky románu. Sama Ivinská ve svých memoárech píše o 14 krásných letech s Pasternakem. Sovětský režim ji nešetřil a trestal tím Pasternaka. Ivinská byla uvězněna – absurdní obvinění znělo: blízký vztah k osobám podezřelých ze špionáže. Básník věděl, že důvodem je on, těžce vše prožíval a živil nejen svou vlastní rodinu, ale také rodinu Ivinské. Steskem po milované ženě je naplněna jedna z nejkrásněj-

Гамлет

Гул затих. Я вышел на подмостки.
Прислонясь к дверному косяку,
Я ловлю в далеком отголоске
Что случится на моем веку.

На меня наставлен сумрак ночи
Тысячью биноклей на оси.
Если только можно, Авва Отче,
Чашу эту мимо пронеси.

Я люблю твой замысел упрямый
И играть согласен эту роль.
Но сейчас идет другая драма,
И на этот раз меня уволь.

Но продуман распорядок действий,
И неотвратим конец пути.
Я один, все тонет в фарисействе.
Жизнь прожить – не поле перейти.

Hamlet

Utichl hluk, když na scénu jsem vyšel.
Jenom rám dveří svírám v objetí,
v ohlasu zdaleka chci slyšet,
co stane se v mém století.

Tisíc kukátek se na mne zdáli
upírá jak oči zmnožené.
Abba, otče, tento hořký kalich
aspoň dnes odejmi ode mne.

Já ctím tvou vůli, dobře je mi známa,
tu roli hrát jsem ochoten.
Teď se však dává zcela jiné drama,
nenut' mě, protentokrát jen.

V promyšleném pořadí jdou dějství
a konec čeká všechny vespolek.
Jsem sám, vše tone v bahně farizejství.
Život – to není přejít přes pole.

- (I) denunce *fpl* relative al trattamento dei casi di violazione del diritto comunitario
 (N) Beschwerden *fpl* über die Behandlung von Vertragsverletzungsverfahren
 (R) жалобы на расследование исков по причине несоблюдения порядка
 (Š) reclamaciones *fpl* sobre la tramitación de procedimientos por infracción

stížnosti spojené s postupy přijímání zaměstnanců

sťažnosti týkajúce sa výberových konaní

- (A) grievances related to recruitment procedures
 (F) plaintes *fpl* liées aux procédures de recrutement
 (I) denunce *fpl* riguardanti le procedure di assunzione
 (N) Beschwerden *fpl* bezüglich Einstellungsverfahren
 (R) жалобы, связанные с методами трудоустройства работников
 (Š) quejas *fpl* relacionadas con procedimientos de selección de personal

stížnosti zaměstnanců

sťažnosti zamestnancov

- (A) staff complaints
 (F) plaintes *fpl* du personnel
 (I) denunce *fpl* di membri del personale
 (N) Beschwerden *fpl* von EU-Bediensteten
 (R) жалобы работников
 (Š) reclamaciones *fpl* del personal

šetřit/vyšetřovat stížnosti

vyšetřovať sťažnosti

- (A) to investigate complaints
 (F) traiter des plaintes/enquêter sur des plaintes
 (I) esaminare le denunce
 (N) Beschwerden untersuchen
 (R) расследовать жалобу
 (Š) examinar las reclamaciones

v celosvětovém měřítku

v dlhodobém kontextu/vo svetovom meradle

- (A) in a global context
 (F) à l'échelle mondiale
 (I) nel contesto globale
 (N) in dem globalen Kontext
 (R) в мировом масштабе
 (Š) en un contexto global

vykonávat úřad

zastávať funkciu

- (A) to hold the office
 (F) remplir une fonction
 (I) assumere il mandato
 (N) im Amt sein
 (R) исполнять должность
 (Š) desempeñar el cargo (de)

vztahy, smluvní

zmluvné vzťahy

- (A) contractual relations
 (F) relations *fpl* contractuelles
 (I) rapporti *mpl* contrattuali
 (N) Vertragsverhältnisse *npl*

- (R) договорные взаимоотношения
 (Š) relaciones *fpl* contractuales

zahájit šetření z vlastního podnětu

začať vyšetrovanie z vlastného podnetu

- (A) to launch inquiries on one's own initiative
 (F) ouvrir des enquêtes de sa propre initiative
 (I) avviare indagini di propria iniziativa
 (N) Untersuchungen aus eigener Initiative einleiten
 (R) открыть расследование по собственной инициативе
 (Š) iniciar investigaciones de oficio

zacházení, rovné

rovnaké zaobchádzanie

- (A) equal treatment
 (F) égalité *f* de traitement
 (I) trattamento *m* di parità
 (N) Gleichbehandlung *f*
 (R) равное обращение
 (Š) igualdad *f* de trato

zneužití pravomoci

zneužitie právomoci

- (A) abuse of power
 (F) abus *m* de pouvoir
 (I) abuso *m* di potere
 (N) Machtmissbrauch *m*
 (R) злоупотребление Европейским правомочием
 (Š) abuso *m* de poder

zvolit Evropským parlamentem

zvoliť Európskym parlamentom

- (A) to be elected by the European Parliament
 (F) élire par le Parlement européen
 (I) eleggere da parte del Parlamento europeo
 (N) vom Parlament wählen
 (R) избраться Европейским парламентом
 (Š) ser elegido por el Parlamento Europeo

Poznámka:

Český heslář a jeho cizojazyčné ekvivalenty byly vybrány z oficiálních dokumentů k Chartě základních lidských práv uveřejněných v jazycích EU na stránkách www.europa.eu, www.ombudsman.eu .

Kolektiv autorů:

Č/Š: *Vlasta Hlavičková*

A: *Zuzana Vanišová*

F: *Zora Kidlesová*

I: *Miroslava Ferrarová*

N: *Andrea Brůhová*

R: *Marie Horvátová*

S: *Marta Federičová*

Evropský veřejný ochránce práv

Európsky ombudsman – European ombudsman – Médiateur européen – Mediatore europeo – Europäischer Bürgerbeauftragter – Европейский уполномоченный по правам человека – Defensor del Pueblo Europeo

činnost orgánů a institucí EU

činnosť inštitúcií a orgánov EÚ

- (A) activities of the EU institutions and bodies
 (F) action *f* des institutions et organes de l'UE
 (I) amministrazione *f* degli organi e delle istituzioni comunitari
 (N) Verwaltungstätigkeit *f* der Organe und Einrichtungen der EU
 (R) деятельность органов и институтов ЕС
 (Š) actividades *fpl* atribuidas a las instituciones y órganos de la UE

hodnota EU, základní

základná hodnota Európskej únie

- (A) core value of the EU
 (F) valeur *f* essentielle pour l'UE
 (I) valore *m* fondamentale dell'UE
 (N) grundlegender Wert *m* der EU
 (R) основная ценность ЕС
 (Š) valor *m* básico de la UE

jednání, nečestné

nepoctivosť

- (A) unfairness
 (F) injustice *f*
 (I) comportamento *m* scorretto
 (N) Unfairness *f*
 (R) нечестное поведение
 (Š) injusticia *f*

klást důraz na

klásť dôraz na

- (A) to focus on
 (F) mettre l'accent sur
 (I) porre l'accento su
 (N) im Zentrum der Politik stehen
 (R) подчеркивать что
 (Š) centrar (la política) en

metody, zastaralé

zastarané metódy

- (A) outdated methods
 (F) méthode *f* dépassée
 (I) metodi *mpl* obsoleti
 (N) überholte Methoden *fpl*
 (R) устаревшие методы
 (Š) métodos *mpl* desfasados

nedodržování základních práv

nerespektovanie základných práv

- (A) failure to respect fundamental rights
 (F) non-respect *m* des droits fondamentaux
 (I) violazione *f* dei diritti fondamentali
 (N) Missachtung *f* der Grundrechte
 (R) несоблюдение основных прав
 (Š) violación *f* de derechos fundamentales

nejednat v souladu s právem

nekonať v súlade s predpismi

- (A) to fail to act in accordance with the law
 (F) ne pas agir en conformité de la loi
 (I) non operare conformemente ad una norma
 (N) nicht gesetzmäßig handeln
 (R) действовать, не придерживаясь буквы закона
 (Š) no actuar conforme a la ley

článek 41 Listiny základních práv

článok 41 Charty základných práv EÚ

- (A) Article 41 of the EU Charter of
 (F) article *m* 41 de la Charte des droits fondamentaux
 (I) articolo *m* 41 della Carta dei diritti fondamentali
 (N) Artikel *m* 41 der Charta der Grundrechte
 (R) 41-я статья Хартии ЕС об основных правах
 (Š) artículo *m* 41 de la Carta de los Derechos Fundamentales

diskriminace

diskriminácia

- (A) discrimination
 (F) discrimination *f*
 (I) discriminazione *f*
 (N) Diskriminierung *f*
 (R) дискриминация
 (Š) discriminación *f*

diskriminace na základě vyznání, pohlaví, věku,

zdravotního stavu či sexuální orientace

diskriminácia založená na viere, pohlaví, veku, zdravotnom postihnutí alebo sexuálnej orientácii

- (A) discrimination based on religion, gender, age, disability or sexual orientation
 (F) discrimination *f* fondée sur la religion, le sexe, l'âge, un handicap ou l'orientation sexuelle
 (I) discriminazione *f* basata sulla religione, il sesso, l'età, le disabilità o l'orientamento sessuale
 (N) Diskriminierung *f* aufgrund der Religion, des Geschlechts, des Alters, einer Behinderung oder sexueller Orientierung
 (R) дискриминация на основе религии, пола, возраста, состояния здоровья или сексуальной ориентации
 (Š) discriminación *f* por razón de religión, sexo, edad, discapacidad u orientación sexual

dodržovat lidská práva

dodržovať ľudské práva

- (A) to keep human rights
 (F) respecter les droits de l'homme
 (I) rispettare i diritti umani
 (N) Menschenrechte achten
 (R) соблюдать права человека
 (Š) respetar los derechos humanos

nepodání odpovědi

- nezodpovedanie podania
(A) failure to reply
(F) absence *f* de réponse
(I) mancanza *f* di risposta
(N) Nichtbeantwortung *f* von Schreiben
(R) не дать ответа
(Š) falta *f* de respuesta

nerespektovat zásady řádné správy

- nerespektovat' princípy správneho úradného postupu
(A) to fail to respect the principles of good administration
(F) ne pas respecter les principes de la bonne administration
(I) non rispettare i princípi del diritto amministrativo
(N) Grundsätze der guten Verwaltungspraxis missachten
(R) не соблюдать принципы надлежащего управления
(Š) no cumplir los principios de buena administración

nesrovnalosti, administrativní

- administratívne nezrovnalosti
(A) administrative irregularities
(F) administration *f* défaillante
(I) irregolarità *fpl* amministrative
(N) Unregelmäßigkeiten *fpl* in der Verwaltung
(R) расхождения административного характера
(Š) irregularidades *fpl* administrativas

odmítnutí poskytnout informace

- odopretie poskytnutia informácií
(A) refusal of information
(F) refus *m* d'information
(I) rifiuto *m* di fornire informazioni
(N) Verweigerung *f* von Informationen
(R) отказать в предоставлении данных
(Š) denegación *f* de información

odmítnutí přístupu k dokumentům/informacím

- zamietnutie prístupu k dokumentom//informáciám
(A) refusal of access to documents//information
(F) refus *m* de donner accès à des documents et informations
(I) rifiuto *m* di fornire accesso a documenti //informazioni
(N) Verweigerung *f* des Zugangs zu Dokumenten//Informationen
(R) отказать в доступе к документам//сведениям
(Š) denegación *f* de acceso a los documentos//a la información

ochránce, nezávislý//nestranný

- nezávislý//nestranný ombudsman
(A) ombudsman
(F) médiateur *m* indépendant //impartial
(I) mediatore *m* imparziale// indipendente
(N) unabhängiger//unparteiischer Bürgerbeauftragter *m*
(R) уполномоченный, действующий независимо и беспристрастно
(Š) defensor *m* del pueblo independiente//imparcial

platby, opoždění

- oneskorené platby
(A) late payment
(F) retards *mpl* de paiement
(I) ritardi *mpl* nei pagamenti

- (N) verspätete Zahlungen *fpl*
(R) просроченные платежи
(Š) retraso *m* en los pagos

podat stížnost na nesprávný úřední postup

- podat' sťažnosť na nesprávny úradný postup
(A) to make a complaint about maladministration
(F) présenter une plainte en cas de mauvaise administration
(I) inoltrare denuncia per cattiva amministrazione
(N) sich über Missstände in der Verwaltungstätigkeit beschweren
(R) обжаловать неправильные действия (бездействия) администрации
(Š) presentar una queja contra la mala administración

podpora základního práva na řádnou správu

- presadzovanie základného práva na správny úradný postup
(A) promotion of the fundamental right to good administration
(F) promouvoir les droit fondamentale à une bonne administration
(I) promozione *f* del diritto fondamentale ad una buona amministrazione
(N) Förderung *f* des Grundrechts auf gute Verwaltung
(R) поддержка основного права на надлежащее управление
(Š) promoción *f* del derecho básico a una buena administración

porušovat lidská práva

- porušovat' ľudské práva
(A) to violate human rights
(F) ne pas respecter les droits de l'homme
(I) violare i diritti umani
(N) gegen Menschenrechte verstoßen
(R) нарушить права человека
(Š) vulnerar derechos humanos

posilování demokracie

- posilňovanie demokracie
(A) strengthening democracy
(F) renforcement *m* de la démocratie
(I) consolidamento *m* delle strutture democratiche
(N) Stärkung *f* der Demokratie
(R) поддержка демократии
(Š) consolidación *f* de la democracia

postoupit stížnost

- podat' sťažnosť
(A) to transfer the complaint
(F) transférer une plainte
(I) presentare denuncia
(N) Beschwerde weiterleiten
(R) передать жалобу
(Š) transferir una queja/una reclamación

postup, úřední

- úradný postup
(A) administration
(F) procédure *f* administrative
(I) amministrazione *f*
(N) Verwaltungstätigkeit *f*
(R) деловой порядок
(Š) administración *f*

postupy, neúčinné

- neefektívne postupy
(A) inefficient procedures
(F) procédures *fpl* inefficaces
(I) procedure *fpl* inefficienti
(N) ineffiziente Verfahren *npl*
(R) недейственные процедуры
(Š) procedimientos *mpl* ineficientes

právo na řádnou správu, základní

- základné právo na správny úradný postup
(A) right to good administration
(F) droit *m* fondamental à une bonne administration
(I) diritto *m* ad una buona amministrazione, fondamentale
(N) Grundrecht *n* auf gute Verwaltung
(R) основное право на надлежащее управление
(Š) derecho *m* básico a una buena administración

právo stěžovat si

- právo sťažovať sa
(A) fundamental right to complain
(F) droit *m* de présenter des plaintes
(I) diritto *m* di fare ricorso
(N) Recht *n* darauf haben, sich zu beschweren
(R) право подать индивидуальную жалобу
(Š) derecho *m* a presentar reclamación

praxe ve správě EU, diskriminační

- diskriminačné praktiky v správe EÚ
(A) discriminatory practices
(F) pratiques *fpl* discriminatoires au sein de l'administration de l'UE
(I) prassi *f* nell'amministrazione UE, discriminante
(N) diskriminierende Praktiken *fpl* in der Verwaltungstätigkeit
(R) дискриминационная практика в управлении ЕС
(Š) prácticas *fpl* discriminatorias en la administración de la UE

problémy s výběrovými řízeními

- problémy s verejnými súťažami
(A) problems with calls for tender
(F) problèmes *mpl* liés aux marchés publics
(I) problemi *mpl* con le gare d'appalto
(N) Probleme *npl* bei Ausschreibungen
(R) проблемы в области размещения общественных заказов
(Š) licitaciones *fpl* problemáticas

průtahy, zbytečné

- zbytočné prieťahy
(A) unnecessary delay
(F) retards *mpl* inutiles
(I) ritardi *mpl* inutili
(N) unnötige Verzögerung *f*
(R) умышленное затягивание
(Š) dilaciones *fpl* indebidas

přístup k informacím

- prístup k informáciám
(A) access to information
(F) accès *m* à l'information
(I) accesso *m* alle informazioni
(N) Zugang *m* zu Informationen
(R) доступ к информации

- (Š) acceso *m* a la información

rozvoj kultury služeb občanům

- rozvíjanie kultúry služieb občanom
(A) developing a culture of service to citizens
(F) développement *m* de la cultures des services aux citoyens
(I) sviluppo *m* di una cultura di servizio ai cittadini
(N) Entwicklung *f* einer Dienstleistungskultur gegenüber den Bürgern
(R) повышение культуры обслуживания граждан
(Š) desarrollo *m* de la cultura de servicio a los ciudadanos

řízení, výběrová

- výberové konania
(A) recruitment procedures
(F) marchés *mpl* publics
(I) gare *fpl* d'appalto
(N) Ausschreibungen *fpl*
(R) размещение общественных заказов
(Š) licitaciones *fpl*

sítě veřejných ochránců práv, Evropská

- Európska sieť ombudsmanov
(A) the European Network of Ombudsmen
(F) réseau *m* européens des médiateurs
(I) rete *f* Europea dei mediatori
(N) Europäisches Verbindungsnetz *n* der Bürgerbeauftragten
(R) Европейская сеть уполномоченных по правам человека
(Š) Red *f* Europea de Defensores del Pueblo

spory v oblasti smluvních vztahů

- zmluvné spory
(A) contractual disputes
(F) différends *mpl* d'ordre contractuel
(I) controversie *fpl* contrattuali
(N) Vertragsstreitigkeiten *fpl*
(R) споры и разногласия в области договорных взаимоотношений
(Š) litigios *mpl* contractuales

správa, řádná

- správny úradný postup
(A) good administration
(F) bonne administration *f*
(I) amministrazione *f* buona
(N) gute Verwaltungspraxis *f*
(R) надлежащее управление
(Š) buena administración *f*

správa, špatná//nedostatečná

- zlý//nedostatočný úradný postup
(A) poor//failed administration//mal administration
(F) mauvaise administration// administration *f* défaillante
(I) mancanza *fpl*/carezza *f* di amministrazione
(N) Unzulänglichkeiten *fpl*//Mängel *mpl* auf Verwaltungsebene
(R) ненадлежащее//недостаточное управление
(Š) negligencia *fpl*/deficiencia *f* administrativa

stížnosti na zpracování případů nedodržení postupu

- sťažnosti na riešenie prípadov porušenia predpisov
(A) complaints about the handling of infringement cases
(F) plaintes *fpl* relatives au traitement des cas d'infraction