

MOTUS IN VERBO : vedecký časopis mladej generácie **Motus in verbo : Young Scientist Journal**

Recenzovaný časopis Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Predseda vedeckej rady:

doc. PhDr. Peter MIČKO, PhD.
(Katedra histórie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)

Vedecká rada:

prof. PaedDr. Ivan ČILLÍK, CSc.
(Katedra telesnej výchovy a športu, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
prof. PaedDr. Martin GOLEMA, PhD.
(Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
PhDr. Anton HRUBOŇ, PhD.
(Katedra európskych kultúrnych štúdií, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
doc. PhDr. Katarína CHOVANCOVÁ, PhD.
(Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
doc. PaedDr. Miroslav KMEŤ, PhD.
(Katedra histórie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
doc. PhDr. Marta KOVÁČOVÁ, PhD.
(Katedra slovanských jazykov, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
prof. PaedDr. Vladimír PATRÁŠ, CSc.
(Katedra slovenského jazyka a komunikácie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
doc. Mgr. Ulrich WOLLNER, PhD.
(Katedra filozofie, Filozofická fakulta, UMB v Banskej Bystrici)
prof. PhDr. Pavol TIŠLIAR, PhD.
(Katedra etnológie a muzeológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave)

dr. Michail J. DRONOV
(Inštitút slavistiky, Ruská akadémia vied, Moskva, Ruska federácia)
Mgr. Jakub CHROBÁK, Ph.D.
(Ústav bohemistiky a knihovníctva, Filozoficko-prírodovedecká fakulta, Slezská univerzita v Opave, Česká republika)
prof. Juris GRANTS, PhD.
(Latvijas Sporta Pedagoģijas Akadēmija, Rīga, Lotyšsko)
Ing. Mgr. Zdeňka JASTRZEMBSKÁ, Ph.D.
(Katedra filozofie, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brne, Česká republika)
prof. Genovaitė KAČIUŠKIENĖ, CSc.
(Katedra litovského jazyka a komunikácie, Fakulta humanitných vied, Siaulių Universitetas, Litva)
prof. PaedDr. Milada KREJČÍ, CSc.
(Vysoká škola telesnej výchovy a športu Palestra, Praha, Česká republika)
Marilena Felicia LUTA, PhD.
(Fakulta cudzích jazykov a literatúr, Univerzita v Bukurešti, Rumunsko)
Loredana PAVONE, PhD.
(Fakulta humanitných vied, Univerzita v Catanii, Taliansko)
doc. Jan RADIMSKÝ, Ph.D.
(Ústav romanistiky, Filozofická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějoviciach, Česká republika)
prof. Gilles ROUET, CSc.
(Vyšší inštitút manažmentu, Univerzita vo Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, Francúzsko)
prof. Dr. Wolfgang SCHULZE
(Fakulta cudzích jazykov a literatúr, Univerzita Ludwiga Maximiliána v Mníchove, Nemecko)
Dr. Michal SLÁDEČEK
(Ústav pre filozofiu a sociálnu teóriu, Univerzita v Belehrade, Srbsko)
dr hab Mariola SZYMCAK-ROZLACH
(Inštitút slovanských filológií, Sliezka univerzita v Katoviciach, Poľsko)
doc. Dr. Marina ŠIMAK SPEVÁKOVÁ
(Odsek za slovakinistiku, Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko)

Šéfredaktorka:

Mgr. Martina KUBEALAKOVÁ, PhD. (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici)

Redakčná rada:

PaedDr. Zuzana BARIAKOVÁ, PhD. (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici)
doc. PhDr. Katarína CHOVANCOVÁ, PhD. (Katedra romanistiky FF UMB v Banskej Bystrici)
doc. PhDr. Michal ŠMIGEL, PhD. (Katedra histórie FF UMB v Banskej Bystrici)
Mgr. Lujza URBANCOVÁ, Ph.D. (Katedra slovenského jazyka a komunikácie FF UMB v Banskej Bystrici)
PhDr. Ingrid BALÁŽOVÁ (referentka pre medzinárodné vzťahy a edičnú činnosť FF UMB v Banskej Bystrici)
Mgr. Ľubomír GÁBOR (člen ad hoc, študent doktorandského štúdia)

Adresa redakcie:

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
www.motus.umb.sk

E-adresa redakcie:

motusinverbo@umb.sk
www.motus.umb.sk
<http://www.motus.umb.sk/en>

Návrh obálky:

© Igor Duda
Zuzana Bariaková
Martina Kubealaková

Grafická a technická redakcia:

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

Jazyková korektúra:

Za jazykovú správnosť príspevkov zodpovedajú autori a autorky.

Časopis je zaradený v databázach:

EBSCO (Academic Search Ultimate, Academic Search Complete)
ERIH PLUS (The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)
OAJI (Open Academic Journals Index)
CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)
Index Copernicus



otus in verbo
vedecký časopis mladej generácie

MOTUS IN VERBO : vedecký časopis mladej generácie
Motus in verbo : Young Scientist Journal

Recenzovaný časopis Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

OBSAH

Historické vedy

MASARYKŮV POHLED NA OSOBNOST JANA HUSA A JEHO POZICI V ČESKÝCH DĚJINÁCH
(SOUČÁST SPORU O SMYSL ČESKÝCH DĚJIN)

Irena Kapustová

7

Literárna veda

THE RECEPTION OF HOMER'S ILIAD IN THE PERIOD OF THE BULGARIAN REVIVAL
RECEPCIA HOMÉROVEJ ILIADY V OBDOBÍ BULHARSKÉHO NÁRODNÉHO OBRODENIA

Andriana Spassova

14

Vedy o športe

ANALÝZA VZŤAHOV V PARAMETROCH ZLOŽENIA TELA DETÍ V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Tomáš Willwéber

23

Odborová didaktika

THE USE OF RELIGIOUS MOTIFS IN TEACHING LITERATURE AT HIGH SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN BULGARIA
VYUŽÍVANIE NÁBOŽENSKÝCH MOTÍVOV VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY
NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH V BULHARSKU

Maria Pileva

30

ENDOGENE FAKTOREN IM FREMDSPRACHENERWERB

ENDOGENNE FAKTORY PRI OSVOJOVANÍ SI CUDZIEHO JAZYKA

Svetlana Stančeková

39

VARIA

JAN LAZAR: VYBRANÉ PROBLÉMY FRANCOUZSKÉ MORFOSYNTAXE.
PROBLÈMES CHOISIS DE LA MORPHOSYNTAXE FRANÇAISE [recenzia]

Lucia Ráčková

54

CONTENT

History

**MASARYK 'S APPROACH TO MASTER JAN HUS AND HIS PLACE IN THE CZECH HISTORY
(THE PART OF THE CZECH HISTORY IMPORTANCE DISPUTE)**

Irena Kapustová

7

Literary Science

THE RECEPTION OF HOMER'S ILIAD IN THE PERIOD OF THE BULGARIAN REVIVAL

Andriana Spassova

14

Sport Studies

ANALYSIS PARAMETER OF THE RELATIONSHIP OF BODY COMPOSITION OF EARLY SCHOOL AGE

Tomáš Willwéber

23

Didactics

THE USE OF RELIGIOUS MOTIFS IN TEACHING LITERATURE AT HIGH SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN BULGARIA

Maria Pileva

30

ENDOGENOUS FACTORS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Svetlana Stančeková

39

VARIA

JAN LAZAR: CHOSEN PROBLEMS OF FRENCH MORPHOSYNTAX [BOOK REVIEW]

Lucia Ráčková

54

Vážené čitateľky a vážení čitatelia,

v recenznom konaní článkov uchádzajúcich sa o publikovanie v časopise *Motus in verbo* bolo prijatých päť príspevkov. Redakcia časopisu opätovne ďakuje všetkým recenzentom a recenzentkám za prijatie oslovenia, ich čas, odbornosť a kritické rady a usmernenia, pretože aj vďaka nim sa časopis *Motus in verbo* môže formovať ako publikačný priestor mladej vedeckej generácie a prinášať originálne či zaujímavé zistenia, informovať o výsledkoch bádání a uvažovaní formujúcej sa vedeckej generácie a vstupovať tak do širšej diskusie s etablovanými odborníkmi a odborníčkami.

Pripomínáme, že časopis je publikačne určený *študentom a študentkám* všetkých troch stupňov vysokoškolského vzdelávania (bakalársky, magisterský a doktorandský) vrátane *postdoktorandskej pozície*, ako aj *vedeckým a odborným pracovníkom a pracovníckam vedeckých ústavov, vzdelávacích a kultúrnych inštitúcií* (najviac 5 rokov od udelenia titulu PhD.), ktorých témy príspevkov budú korešpondovať s tematickým zameraním časopisu a splnia požiadavky určené štatútom a jeho prílohami. Štúdie a recenzie sú organizované v sekciách etika, etnológia, filozofia, historické vedy, kulturológia, lingvistika, literárna veda, odborová didaktika, translatológia, vedy o športe.

Prvé číslo šiesteho ročníka obsahuje jednu recenziu v časti *Varia*, po jednom príspevku ponúka z oblasti historických vied, literárnej vedy a vied o športe, sekcia odbornej didaktiky je zastúpená dvomi článkami.

Aktuálne číslo otvára text Ireny Kapustovej *Masarykův pohled na osobnost Jana Husa a jeho pozici v českých dějinách (Součást sporu o smysl českých dějin)*, ktorý približuje a originálne interpretuje poznatky o názoroch T. G. Masaryka na osobnosť Jana Husa v kontexte sporu o zmysel českých dejín a súčasne ukotvuje Husov odkaz a ideu husitstva v českej spoločnosti na rozhraní 19. a 20. storočia.

The Reception of Homer's Iliad in the Period of the Bulgarian Revival Andriany Spassovej možno pokladať za inšpiratívny príspevok uvažujúci o vplyve literárnych očakávaní a kritickej reflexie Homérovej *Iliady* a jej prekladov do bulharčiny na podobu bulharského národného obrodenia a na uvažovanie o tejto fáze kultúrneho vývoja.

Svoje zastúpenie v časopise majú tiež vedy o športe príspevkom Tomáša Willwébera, v ktorom sa cez diagnostiku parametrov telesného vývinu 6- až 7-ročných detí analyzujú vzťahy medzi parametrami zloženia tela detí v mladšom školskom veku.

V sekcii odborová didaktika sú publikované dva tematicky heterogénne príspevky viažuce sa na tému literárnu a lingvistickú.

Text Marie Pilevy, napísaný v anglickom jazyku, sa venuje využívaníu náboženských motívov vo vyučovaní literatúry na stredných školách a univerzitách v Bulharsku. Štúdia je nutne širšie kontextovaná, keď reflektuje dlhú a komplikovanú diskusiu o interpretácii literárnych diel a o role náboženstva v modernom vzdelávaní v postkomunistickej krajine. Vo svojom závere zdôrazňuje potrebu reflektovať prítomnosť náboženských motívov v literárnych textoch, nevynechávať tento aspekt beletrie v literárnej edukácii a mierou biblického poznania podmieňuje aj kultúrny rast osobnosti a formovanie estetického vkusu.

Pozornosť Svetlany Stančekovej sa zamerala na afektívne faktory emócie a postoje pri osvojovaní si cudzieho-nemeckého jazyka (*Endogene Faktoren im Fremdsprachenerwerb*). V teoretickej rovine vychádza z Riemerovej teórie endogénnych faktorov, vo výskumnej časti zisťuje pozitívne emócie a postoje k osvojovaniu si cudzieho jazyka prostredníctvom úspechu a neúspechu u žiakov základných škôl. V závere konštatuje, že úspech a neúspech v osvojovaní si nemeckého jazyka, resp. známka z nemeckého jazyka súvisí s postojmi a emóciami k osvojovaniu si nemeckého jazyka na poli radosť verzus odpor.

Číslo uzatvára recenzia Lucie Ráčkovej, v ktorej predstavuje monografiu *Problèmes choisis de la morphosyntaxe française* Jana Lazara. Autorka prehľadne načrtáva najdôležitejšie javy, ktoré autor monografie zdôrazňuje a ktorým venuje adekvátnu výskumnú pozornosť, konštatuje tiež, že metodologicky prepracovaná monografia vyplňa hluchý priestor novších gramatických prác v česko-slovenskom lingvistickom prostredí.

V závere predhovoru tradične ďakujem členom a členkám redakčnej a vedeckej rady, recenzentom a recenzentkám a autorom a autorkám príspevkov, želim aj v ich mene podnetnosť čítania.

Martina Kubealaková

MASARYKŮV POHLED NA OSOBNOST JANA HUSA A JEHO POZICI V ČESKÝCH DĚJINÁCH (SOUČÁST SPORU O SMYSL ČESKÝCH DĚJIN) (1)

MASARYK 'S APPROACH TO MASTER JAN HUS AND HIS PLACE IN THE CZECH HISTORY (THE PART OF THE CZECH HISTORY IMPORTANCE DISPUTE)

Irena Kapustová

Katedra historie, Filozofická fakulta, Ostravská univerzity v Ostravě, Česká republika

didaktika dějepisu, 2. ročník doktorského studia, kombinovaná forma

irena.kapustova@uhk.cz

Školitelka: **doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (blazena.gracova@osu.cz)**

Klíčová slova

spor o smysl českých dějin, historie, filozofie, náboženství, sociologie, politika, multiperspektivita

Key words

the Czech history importace dispute, history, philosophy, religion, sociology, politics, multiperspectivity

Tomáš Garrigue Masaryk je považován především za politika, státníka, zakladatele a prvního prezidenta Československé republiky. V povědomí českého národa je dodnes významnou morální autoritou a je mezi veřejností znám také jako filozof. Protože však nevytvořil vlastní filozofický systém, není proto samotnými filozofy jako teoretický filozof příliš ceněn. Přestože celkový pohled na českou filozofii, který ve svých spisech vyjádřil Josef Ludvík Fischer (1894 – 1973), český filozof a sociolog, představitel filozofického strukturalismu a první rektor UP v Olomouci, není příliš povzbudivý ani lichotivý (2), osobu Tomáše G. Masaryka (1850 – 1937) vyzdvihuje a Masarykův postoj charakterizuje jako *etický konkrétismus se zaměřením na národní a sociální praxi*. (Gabriel, 2011, s. 119)

Masarykova filozofie bývá obvykle členěna na dvě části. První tvoří filozofie člověka, filozofie morálky a filozofie náboženství. Zabýval se v ní hlavně problémem krize moderního člověka. (základem je přirozenost člověka). Druhá část je filozofie dějin, společnosti a politiky, kde se Tomáš Garrigue Masaryk snažil vyjádřit povahu sociálních a kulturních změn. Sám Masaryk definoval svůj postoj nepřesně jako realismus. Základní otázkou jeho filozofie byl antagonismus mezi objektivitou a subjektivitou: „Ve filozofii jsem usiloval o vědeckou filozofii, o vědeckou přesnost, konkrétnost a realismus. Báť jsem se filozofie příliš školské, tohoto přežitku a pokračování středověké scholastiky. Zvláště metafyzika mě nevábila a neuspokojovala. Filozofie byla mně povýtce etikou, sociologií a politikou. Učeně by se řeklo, že jsem aktivista, snad i voluntarista odjakživa jsem byl činný, pracovníkem. Neuznával jsem nikdy rozpor mezi teorií a praxí, tj. mezi správnou teorií a správnou praxí. Vždy jsem se vzpíral jednostrannému intelektualismu, ale také bezmyšlenkové práci. Platón byl mým prvním a hlavním politickým učitelem. Po Platónovi Vico, Rousseau, Comte, Marx a jiní“ (Dresler, 1990, s. 69).

Tomáš Garrigue Masaryk vychází z pozitivismu Augusta Comta a Herberta Spencera, ale uznává metafyziku. Filozofie, podle jeho názoru, má za úkol vytvářet jednotný názor na svět na základě vědeckých poznatků. U Comta Masaryk vyzdvihuje pozitivistický přístup, u Spencera především důraz mravní hodnoty. Filozofii propojoval T. G. Masaryk s vědou, historií, sociologií, politikou a odmítal návaznost na středověkou filozofii. Jeho názor byl, že teorie je jiná než následná realita. Nechtěl vycházet z jediného názoru (ať již filozofického, politického či na historii). Dle Zdeňka Novotného je jeho filozofické dílo však mimo výše uvedeného pod vlivem skepse a kritičnosti jednoho z největších myslitelů 18. století Davida Huma. Hume v Masarykově filozofii zaujímá významnou pozici, a přestože odmítá Humovu skepsi, je velmi patrný její vliv, hlavně snaha přiblížit filozofii vědě a vyvarovat se církevního dogmatismu. Boha samotného však Masaryk neodmítá. „Já

aspoň, ač vyvracím Huma, tolik té jeho skepse jsem uchoval v sobě, že nedůvěřuju té školské filosofii naprosto“ (Novotný, 2011, s. 15).

Tomáš Garrigue Masaryk je v rámci historie i filozofie limitován a směřován „Masarykem – politikem“ a s nadsázkou každé jeho dílo má v podtextu kořeny a směřování českého národa a program jeho budoucnosti. Koncem 19. století se Masaryk rozešel politicky s Mladočechy a názorově, pokud jde o pohled na historii, také s Jaroslavem Gollesem a jeho školou. V té době byly vydány publikace *Česká otázka*, *Naše nynější krize*, *Jan Hus* a *Karel Havlíček*, které jeho názory a pohled na českou historii plně odrážejí. Historicky významná byla také přednáška *Hus českému studentstvu*, ve které najdeme Masarykův známý výrok „Otázka česká byla a je otázkou náboženskou“ (Masaryk, 1899, s. 17) dokumentující, mj. jeho světonázor. V návaznosti na Palackého pojetí dějin si Masaryk klade jednu důležitou otázku, zda patří naše minulost jen a jen historii a historikům? Z toho vyplývá, že jeho pohled na dějiny není čistě historický, ale je pohledem filozofa, sociologa a je také silně ovlivněn náboženstvím. Masarykův názor, že v našich dějinách se projevuje „určitý plán Prozřetelnosti“, určitá neměnná idea, kterou je třeba poznávat a naplňovat, má kořeny v humanitních ideálech, které vyjadřuje jak česká reformace 15. – 17. století, tak národní obrození konce 18. a první poloviny 19. století. Obě období jsou podle Masarykova názoru velmi úzce propojena – od Husa po Komenského proběhl „naš první obrodný pokus reformační“ (Machálek, 2012, s. 122), který byl potlačen nástupem protireformace; po vydání Tolerančního patentu na něj navázala druhá vlna české reformace, ze které vzniklo národní obrození. Masaryk byl přesvědčen, že v české historii hrála vždy zásadní roli náboženská otázka. Jeho vnímání historie prostřednictvím náboženství však umožňovalo zcela jiné než tradiční pojetí dějin a může být jedním ze způsobů pohledu na historii i v dnešní době.

Historik Josef Pekař v rámci sporu o smysl českých dějin (3) obhajuje prof. Jaroslava Golla, proti Masarykovi slovy, že „tam, kde není solidní heuristiky a pečlivé kritiky, nemůže být vědy“. Pekař Masarykovi vytýkal především svévolné zacházení s historickými fakty a také tezi o reformačních základech českých dějin. Sám pak zdůrazňoval hlavně národní moment v českých dějinách. Tento prvek naopak odmítal Masaryk s tvrzením, že mravnost a humanita musí být samozřejmým základem každé společnosti. V průběhu přes čtvrt století trvajícího sporu se do něj zapojilo vedle prof. Pekaře i mnoho dalších historiků a řešeny byly zásadní i méně podstatné otázky. Pekař kromě jiného zdůraznil neoddělitelnost velkých postav našich dějin např. Jana Husa, Jana Amose Komenského od křesťanské víry, ale současně jejich náboženský rozměr na rozdíl od Masaryka odkázal do minulosti.

„Jsme národ Husův a rádi se tak zoveme – avšak jsme tím národem Husovým doopravdy a ve skutečnosti? Nejsme. Ještě nejsme...“ (Masaryk, 1990, s. 3).

Mistr Jan Hus je v Masarykově pojetí hrdinou, který se ve své době dokázal postavit nejsilnější autoritě – církvi a papeži, a tím prokázal nejen osobní statečnost, ale především svobodu myšlení. Husův nejobsáhlejší a nejvědecktější spis *De ecclesia* tento fakt dle Masaryka dokládá nejpersvědčivěji. Celá podstata Husovy existence i mučednické smrti tkví v tom, že dokázal veřejně prohlásit potřebu podřízenosti církevní autoritě mravnosti a zbožnosti. Z Masarykova díla, nejkonkrétněji z publikace *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace*, vyplývá hluboká úcta k osobnosti Jana Husa a v rámci našich novodobých dějin ho T. G. Masaryk staví na jednu z nejvyšších příček mezi osobnostmi českých dějin. Dnešní členění dějin tomuto pohledu neodpovídá a více než pravděpodobně by současný historik Jana Husa průkopníkem či prvopočátkem novodobých dějin nenazval. Nejspíš by ani nesouhlasil s tím, že Jan Hus je původcem našeho národního obrození. Přečteme-li si však Masarykovu práci a zamyslíme-li se nad ní, musíme mu v mnohém dát za pravdu. Hned v úvodu díla Masaryk zmiňuje, že národní obrození bylo „pokračováním úsilí a idejí reformních, za něž Hus podstoupil smrt mučednickou“ (Masaryk, 1990, s. 3). Termín reformace, které se v díle *Jan Hus* často opakuje a je v podstatě jeho ústřední myšlenkou, je třeba vnímat úzce ve spojení s termínem obroda, obrození a nerozlišovat náboženské proudy katolíků a evangelíků – autor jej používá jako označení pro obnovení, opravu a nápravu.

Evangelická reformace byla a je historicky vnímána jako úsilí o reformu či nápravu podle Bible, úsilí o návrat k prvotní chudobě a čistotě – podle slova Božího. T. G. Masaryk v rozporu s tímto úhlem pohledu reformaci vysvětluje jako odmítnutí Božího zjevení a vytvoření moderního náboženství bez konkrétní představy Boha, Krista. Takzvané moderní náboženství, do kterého by

měla reformace vyústit, je v jeho pojetí více než křesťanství blíže k sekulárnímu humanismu (4) a ateismu. Masaryk přijímá Boha jako tvůrčí a řídicí sílu, která dává pozemskému životu smysl a cíl. Smysl života a podstatu náboženství spatřuje v přesahu konečnosti života do věčnosti. Kontinuitu evropských, a tím logicky i českých dějin, spatřuje především v myšlenkách humanity, metafyziky opírajících se o křesťanský teismus. Ve svém pojetí náboženství i Boha se důsledně vyhýbá jakékoli ortodoxii (katolické i protestantské).

Stopy Husova myšlení a odkazu i zcela vědomou návaznost na Mistra Jana Husa T. G. Masaryk hledá a nachází v díle nejvýznamnějších národních buditelů – Dobrovského, Kollára, Šafaříka, Palackého a Havlíčka. Upozorňuje také na to, že prvními obrozenci byli kněží – zmiňuje, že hlavní myšlenkou Husova díla i následného hnutí byla idea reformace a totéž se opakuje v době národního obrození (tedy od poslední třetiny 18. století do roku 1848). Zároveň odkazuje na vlastní dílo *Česká otázka*, kde se roli kněží v reformním hnutí zabývá podrobněji.

Celým dílem *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace* se jako červená nit táhne myšlenka hledání smyslu české historie a poslání českého národa cestou filozofického náhledu vedoucího až k otázce náboženství, „k ideji Bratrství dospěli jsme svým vývojem náboženským a mravním... idea náboženské a mravní reformy byla po více než 400 let přímo viditelným a čitelným obsahem našich dějin“ (Masaryk, 1990, s. 60). Soudobému liberalismu pak vytýká, že tento náboženský směr našich dějin opomíjí a vyzdvihuje literaturu, umění i politiku, které v minulosti (ač náboženstvím ovlivněnou) hledají inspiraci.

Je nutné zmínit také, že kromě pohledu na osobnost M. Jana Husa je Masaryk limitován a směřován členěním náboženských směrů, proudů ve středověku a jejich postojem k reformaci:

- 1) Katolický zélotismus, který reformaci a tím samozřejmě i Husovu osobnost a jeho postoje, zcela zavrhuje.
- 2) Katolická moderna s vědecky kritičtější pohledem a jistou mírou tolerance, akceptující literaturu a „vnitřní život národa“ a v rámci vlastní církve kladoucí důraz především na zbožnost a mravnost.
- 3) Evangelíci, kteří jsou potomky reformních církví → husitské a bratrské.

Masaryk předkládá komparaci německého náboženství s českým prostředím. Německá oblast je náboženstvím rozdělena na větší katolickou a menší evangelickou část, zatímco v českém prostředí můžeme hovořit o historické následnosti (reformace v minulosti, v současnosti převažuje katolická víra). Zmiňuje také spojitost obou národů a prolínání náboženských vlivů – luteránství, kalvinismus, které však u nás byly zastíněny národním charakterem. Základní otázkou a problémem našich dějin dle Masaryka je, že „národ český, jediný ze všech národů na světě, zanechal katolicismu, provedl reformaci, ale opět se vrátil ke katolicismu, opouštěje reformaci“. Dospívá k názoru, že „česká otázka je otázkou náboženskou“ (Masaryk, 1990, s. 60) a k pochopení českých dějin je nutný nejen historický pohled, ale také aspekt filozofický a kritický. Na příkladech citací významných českých obrozenců obou náboženských proudů autor dokazuje, že všichni se vůči české reformaci vymezili v podstatě shodně, tedy považují ji především za snahu o zdokonalení křesťanské církve. Nejdále z nich filozofující náhled na českou historii posunul, dle Masarykova názoru, F. Palacký ve svých *Dějínách národu českého v Čechách i v Moravě* (5). Zatímco vědci, historikové i politici počátku 20. století se filozoficko-náboženskému aspektu náhledu na Jana Husa, reformaci a české dějiny bránili, zabývala se jím česká filozofie.

Vážný nedostatek čistě historického přístupu k významu Jana Husa v českých dějinách vidí Masaryk především v tom, že tento racionálně faktografický historický pohled na Husovu osobnost jej považuje pouze za reprezentanta čistě národní, národnostní reformní linie. Přístup církve, popř. některých filozofů, naopak akceptuje pouze jeho snahy reformně náboženské. Zcela chybí propojení obou aspektů či dokonce přijetí ještě aspektů dalších. Zmiňuje, že není zásadní problém existence různých názorů na Husa a jeho působení v našich dějinách, ale spíše neochota k tomu alespoň vyslechnout názor další, akceptovat jiný úhel pohledu.

Troufám si říci, že Masaryk ve svém díle uplatňuje v současné době velmi proklamovaný přístup multiperspektivního nahlížení nejen na české dějiny, ale také na dějiny Evropy a světa obecně. Z hlediska dnešního pohledu na historii či výuku historie ve školním prostředí, které se zabývají spíše pohledy různých společenských či politických skupin, je sice Masarykův přístup

poněkud odlišný → aspekt historický, politický, náboženský apod., přesto se domnívám, že naplňuje základní princip multiperspektivity. Multiperspektivita není pouze proces či strategie, ale i predispozice, tedy „schopnost a ochota posoudit situaci z různých úhlů pohledů“. Předpokladem pro tento přístup je akceptace myšlenky, že jsou různé cesty názorů na svět, a že tyto názory mohou být stejně hodnotné; dále pak ochota vcítit se do situace druhého a snažit se nahlížet svět jeho očima, tj. učit se empatii. Multiperspektivitu v historii a ve výuce dějepisu popsal S. Low-Beer jako proces „vidět historické události z několika perspektiv – úhlů pohledu“ (Stradling, 2009, s. 6).

Kromě multiperspektivního pohledu na Mistra Jana Husa a zasazení jeho osoby do širokého historického kontextu vertikálního (např. součást – počátek celého reformačního procesu) i horizontálního (náboženský, sociální, politický kontext doby) Masaryk používá i dnešní dobou znovu objevenou aktualizaci dějin. To znamená, že využívá příkladu komparace momentů, událostí v historii a dění v soudobé společnosti. Na příkladu úpadku „Sv. – Václavské záložny“ ukazuje paralelu s historií, opakování stejného vzorce chování a jednání v dávné historii a v současnosti. „Kurátoři Sv. – Václavské záložny kradli a šidili a při tom stejně hledali a nacházeli posilu v náboženství, jako poutníci za doby Husovy do Wilsnacku; ten onen sám sloužil i mši v úmysle, aby Bůh mu pomohl v krádeži k lehkému životu...“ (Masaryk, 1990, s. 91). Tato krátká ukázka dokládá jak multiperspektivní přístup k historii (zde vystupuje do popředí především aspekt etický), tak aktualizaci, propojení minulosti se současností, což představuje dnes přístupy velmi ceněné. Jako možný pohled spojující oba výše uvedené aspekty Masaryk uvádí Pekařovu přednášku, ve které je Hus nahlížen nejen autobiograficky, ale je vyzdvížen jako významný myslitel minulosti (zdůrazněna je Husova pokrokovost a důslednost oproti původnímu převzatému učení Johna Wyclifa) a zároveň exemplární osobnost pro současnost – „Jsme malý národ, i je pochopitelné, že s pýchou vzpomínáme dob, kdy jsme více znamenali ve světě kulturním i politickém než dnes, že vzpomínáme především slavného století, jež ovládá jméno Husovo“ (Masaryk, 1990, s. 92).

Zároveň však v Masarykově práci vyčteme pod čarou také kritiku Pekařova náhledu a varování před germanizací a nacionalismem. Nacionalismus T. G. Masaryk považuje za ústřední téma současnosti, varuje před jeho agresivitou a vyzývá k obraně před ním i pod záštitou Husova odkazu. Masaryk Pekařovi vytýká i nesprávnost používání terminologie a zaměňování pojmů „*velký motiv*“ a „*vedoucí myšlenka*“. Vytýká mu, že klade důraz především na národní myšlenku a opomíjí národnostní vývoj, vývoj národního vědomí atd. Jako příklad uvádí Čechy a Němce v historii. Ve středověku něco jako národní vědomí neexistuje (odpor Čechů proti středověké kolonizaci nebyl odporem národnostním, ale odporem proti čemukoli cizímu, novému), fenomén národního vědomí se formuje dle slov Masaryka teprve v „nové době a vyniká hlavně reformací“ (Masaryk, 1990, s. 95).

„Nová doba“ však není Masarykem definována a zcela přesně její vymezení nevyplývá ani z dalších jeho prací. Logicky tedy neodpovídá tehdejší ani současné periodizaci českých dějin. Ani termín „reformace“ Masaryk nepoužívá pro konkrétní historické období, ale jako pojem filozofický, kterým míní mnohem širší období a spíše myšlenkový proud, který se v dějinách již od středověku stále opakuje. Velmi podrobně se Tomáš G. Masaryk zabývá pojmem „národní vědomí“, které je dle jeho názoru konkrétně u Jana Husa otázkou velmi spornou. Na jedné straně Kutnohorským dekretem z roku 1409 projevuje Hus zcela zásadní podporu Čechům (resp. spíše Českým zemím – Čechy, Morava, Uhry, a Sedmihradsko; tedy i profesorům a studentům hovořícím jinými jazyky než česky), na druhé straně se dochovalo Husovo prohlášení, že „jest mu hodný Němec milejší než nehodný Čech“ (Masaryk, 1990, s. 101).

Z výše uvedeného, ale i z dalších příkladů z publikace *Jan Hus*, vyplývá, že na období 1. poloviny 15. století nemůžeme aplikovat pojmy národní vědomí, národní uvědomění v soudobých intencích. U Jana Husa šlo spíše o určité politické smýšlení vyplývající z jeho reformních myšlenek. Mnohem větším protivníkem jeho idejí než Němci či cizinci obecně mu byla konzervativní katolická církev jako celek.

Masaryk polemizuje i s Pekařovým pojetím vlasteneckého rozumu. Tvrdí, že národ nemůže být názorově zcela jednotný a tudíž existence takového pojmu nemá v podstatě smysl. Zpochybňuje také Pekařovy termíny jako myšlenková jednota, neoblomnost mravní a síla kulturní – z textu publikace vyplývá, že tyto pojmy jsou pro Masaryka velmi hypotetické, obecné. Podstatou sporu mezi

historikem Pekařem a filozofem, sociologem Masarykem v kauze Jan Hus byla tzv. novodobá národnostní idea, která dle Pekaře neexistuje → existuje pouze idea projevující se od počátku národních dějin a provázející národ celou jeho historií a vyústující v moderní nacionalismus. Idea národní se podle Pekařova názoru projevovala vždy v kritických dějinných momentech, kdy se řešila sama podstata (existence/neexistence) českého národa. Názor Masaryka však je, že šlo o rozpory a boje politické, ne však národnostní. Pekařovi vytýká nedostatečný filozofický pohled na historii. Pekař Masarykovi zase nedostatečný badatelský záměr a heuristiku.

Spor o smysl českých dějin (v užším smyslu roli osobnosti Jana Husa v českých dějinách) postupně ztrácel čistě historický a badatelský charakter a posouval se do roviny ideologické a na úroveň obhajoby politických názorů, politické příslušnosti apod. Husitství se v rámci této polemiky stalo základem celkového pojetí českých dějin. Svou důležitou roli v něm hrál Masarykův humanismus a docházelo k historizaci jeho humanistické koncepce českých dějin. Masarykovi někteří filozofové i historikové dodnes vytýkají, že nebyl univerzalistou, ale že primárně se zabýval malým českým prostředím. On sám však tvrdil, že českou otázku řeší v širokém kontextu, tj. pokládá českou otázku jako otázku světovou: „Českou otázku nepojímám ve smyslu politickém, jako politickou praxi, nýbrž jí rozumím sociologický rozbor všech těch záhad, které vnucují tomu, kdo chce postihnout smysl českých dějin, kdo chce poznat, čím jako osobitý národ kulturně žijeme, co chceme, več doufáme“ (Masaryk, 1908, s. 115).

Abychom pochopili, proč přistupuje Masaryk k historickým osobnostem, historii národa i ke světovým dějinám způsobem zcela odlišným od historiků, proč se odvolává na náboženství, které však sám vyznává a akceptuje jinak než české popř. střeoevropské tradice, je třeba si uvědomit, že to ovlivnila především jeho badatelská, teoretická i praktická činnost v oblasti filozofie, sociologie či politiky. Mnohé vysvětlují *Přednášky v Chicagu*, kde Masaryk píše, že „kdo pochopil vědeckost, vědu a filozofii, ten nemůže být nikdy pro zjevené náboženství. Přejít od zjeveného náboženství k nezjevenému, tento přelom v myslích lidí je ta největší revoluce, která se kdy udála“ (Masaryk, 1898a, s. 79).

V problematice řešení náhledu na smysl českých dějin se kromě jména T. G. Masaryka setkáváme s celou řadou dalších významných jmen (např. Dobrovský, Palacký, Pekař, Šalda) a všichni se obracejí ke klíčovým momentům naší historie (husitství, národní obrození, reformace, rekatolizace atd.). Tito historici, politici, publicisté, filozofové si opakovaně pokládali otázku o smyslu existence našeho národa a velmi často ji kladli do souvztažnosti s národem německým. Nejpodstatnější byla a dodnes je snaha najít odpověď na otázku, kterou řešili již Masaryk s Pekařem: zda můžeme v minulosti národa najít rysy, vlastnosti, sklony, tendence, postoje, které jsou pro jeho bytí typické. (Havelka, 2006, s. 166 – 167) Pojem „hledání smyslu českých dějin“ se v poválečném období (1945 – 1948) postupně posunul, v rámci filozoficky orientovaných kruhů, k hledání jednotícího hlediska výkladu dějin vůbec, popř. se stal pouze pozadím pro filozoficko-teoretické úvahy o principech filozofie dějin a Masarykův nebo Pekařův úhel pohledu se vytrácí či je považován za překonaný. V této době se začínají objevovat pokusy o syntézu českých dějin (K. Krofta, O. Odložilík, M. V. Kratochvíl, Z. Kalista aj.). Práce B. Chudoby *Obraz a smysl českých dějin* (popř. ještě *Jindy a nyní*) na Pekařovo či Masarykovo pojetí odkazuje již pouze svým názvem. (Havelka, 2006, s. 21 – 30) Teprve začátkem 90. let 20. století byl „hledání smyslu českých dějin“ znovu navrácen jeho historicko-filozoficko-sociologicko-politický obsah.

V díle Tomáše G. Masaryka není nejpodstatnější komplexnost a hloubka historického pohledu na konkrétní osobnost či na historii jako takovou, ale především jeho novátorský pohled na dějiny či významné osobnosti českých dějin. Na osobnost M. Jana Husa nahlíží z mnoha různých aspektů – sociologický, filozofický, náboženský i čistě historický pohled jako na jednu z nejvýznamnějších osobností českých dějin, s přesahem do dějin evropských. Masaryk se tak zcela nepochybně stává předchůdcem či dokonce průkopníkem v současné době velmi propagovaného pohledu multiperspektivního, o který se snaží nejen soudobí historikové, ale především se tímto způsobem snaží předávat historii mladé generaci (žákům základních i středních škol) pedagogové i učebnice dějepisu. (6)

Poznámky

- (1) Tato studie vznikla v rámci řešení projektu SGS05/FF/2016-2017 Historické prameny a další edukační média využívaná ve výuce dějepisu z pohledu empirických výzkumů na Ostravské univerzitě.
- (2) Fischer upozorňuje, že u nás vždy působily především směry nějak střízlivé, konkrétní, používá termín „skoro bych řekl přízemní“.
- (3) V podstatě ho rozpoutal středoškolský profesor Jindřich Vančura článkem *Vliv Masaryka na dějinné nazírání u nás (1910, Česká mysl)*.
- (4) Humanismus sekulární, světský humanismus, je filosofií a programem hnutí, které vzniklo už v 19. století (free-thinkers v Anglii, Freidenkertum v Německu). Hájí svobodu myšlení a svědomí, svobodu přesvědčení a vyznání, prosazují odluku církve od státu a celosvětovou humanistickou etiku. (*Filozofický slovník*, 2011, s. 381)
- (5) „Stěžejní dílo české historiografie, ve kterém byla poprvé formulována filozofie českých dějin a idea českého národa... Syntetický obraz národních dějin. Životní dílo velkého obrozeneckého historika. Jeho význam je zakladatelský... Autor se snaží držet historických faktů a ověřovat je, celé dílo pak vyjadřuje jeho filosofii českých dějin, jejichž smyslem je podle něj vybudovat demokratickou a svobodnou společnost“ (Charvát, 1968, s. 2 – 4, *Předmluva k: Palacký, Dějiny národu českého v Čechách i v Moravě*. Praha : Odeon, 1968, 442 s.).
- (6) V současnosti pojem „smysl českých dějin“ získal odlišnou dimenzi, kterou však od původního historického sporu z přelomu 19. – 20. století nelze zcela oddělit. Je nutná znalost průběhu sporu, východisek a tehdejších aspektů. Dnes se ukazuje, že česká otázka je úzce spjata s otázkou evropskou i světovou. Historikové i sociologové hledají odpověď na otázku, jaké bylo místo našeho národa v Evropě od dob vzniku Českého státu a jaké je jeho místo ve světě v současném procesu globalizace.

Literatura a zdroje

- DRESLER, Jaroslav. 1990. *Masarykova abeceda*. Praha : Melantrich, 1990. 229s. ISBN 80-7023-069-X
- GABRIEL, Jiří. 2011. Josef Ludvík Fischer. Výbor z díla II. In: *Studia Philosophica*, roč. 58, 2011, č. 2, s. 115 – 121. ISSN 1803-7445
- HAVELKA, Miloš. 2006. *Spor o smysl českých dějin 2. 1938 – 1989. Posuny a akcenty české otázky*. Praha : TORST, 2006. 728 s. ISBN 80-7215-292-0
- Kol. autorů. 2011. *Filozofický slovník*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 464 s. ISBN 80-7182-064-4
- MACHÁLEK, Vít. 2012. Církevní dějiny a dějiny náboženství. In: Hanuš, Jiří (ed.): *Eseje o povaze církevních dějin*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2012, s. 119 – 130. ISBN 978-80-7325-273-1
- MASARYK, Tomáš Garrigue. 1905. *Přehled nejnovější filozofie náboženství*. Praha, 1905. 30 s.
- MASARYK, Tomáš Garrigue. 1908. *Česká otázka. Snahy a tužby národního obrození*. Praha, 1908. 264 s.
- MASARYK, Tomáš Garrigue. 1948. *Otázka sociální I. – II*. Praha : ČIN, 1948. 426; 472 s.
- MASARYK, Tomáš Garrigue. 1899. *Hus českému studentstvu*. Praha, 1899, 16 s.
- MASARYK, Tomáš Garrigue. 1990. *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace*. Praha : Jan Kanzelsberger, 1990. 84 s. ISBN 80-900095-1-4
- NOVOTNÝ, Zdeněk. 2011. *Korektiv Masarykovy filozofie*. Praha : Filosofia, 2011. 180 s. ISBN 978-80-7007-349-0
- STRADLING, Robert. 2009. Multiperspektivita ve vyučování dějepisu. Rada Evropy, 2009. 58 s. In: [msmt.cz/file/35899_1_1/download/](https://www.msmt.cz/file/35899_1_1/download/) [online]. [cit. 12. 2. 2017]. Dostupné na: https://www.msmt.cz/file/35899_1_1/download/

Summary

In the article Masaryk's multilevel approach to Master Jan Hus is being solved in the context of the controversy about the Czech history importance and a possible benefit for the contemporary historians' attitude towards Jan Hus – sociological, philosophical, religious and purely historical view of one of the most important personalities in the Czech history with the overlap into the European history. In Tomas G. Masaryk's work the main thing is not the complexity and the depth of the historical approach to the particular person or history as such, but the fact that he sees everything from many aspects and becomes the pathfinder of the multiperspective approach which is becoming very popular nowadays. Most Masaryk's quotations in this article should prove the author's conclusions, above all the different insight into the particular term (notion), into the sense of the Czech history or into the specific personality during various periods of the historical development.

O autorce

Mgr. Irena Kapustová působí jako odborná asistentka, didaktička dějepisu na Historickém ústavu FF UHK a pedagog na střední škole. Je členkou lektorského týmu projektu ESF MODES (moderní učitel dějepisu a společenských věd), autorkou článků s tematikou dějin umění, arteterapie apod. V rámci doktorského studia a v souladu se svým pracovním zařazením na UHK se zabývá analýzou dějepisných učebnic a pohledem na historické osobnosti v nich.

Irena Kapustová, Malé náměstí 10, Hradec Králové 500 03, CZ

THE RECEPTION OF HOMER'S ILIAD IN THE PERIOD OF THE BULGARIAN REVIVAL RECEPCIA HOMÉROVEJ ILIADY V OBDOBÍ BULHARSKÉHO NÁRODNÉHO OBRODENIA

Andriana Spassova

Department of Bulgarian Renaissance Literature, Institute for Literature in Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria

Bulgarian Revival literature, 4th year, regular training of PhD
andriana.spassova@gmail.com

Supervisor: **prof. Rumyana Damyanova, DSc. (damianova3@abv.bg)**

Keywords

Bulgarian Revival, Homer's reception, literary criticism, popular textbook literature, Bulgarisation (adaptation), enlightenment purposes, scientific reflection

Kľúčové slová

bulharské národné obrodenie, recepcia Homéra, literárna kritika, populárne učebnice literatúry, bulharizácia (adaptácia), osvietenstvo, vedecká reflexia

The statement *critical disagreement* highlights the dual location of the Revival debate of the 70s of the XIXth century about classical education. The new type of readership builds up from the self-knowledge of the new type of literary criticism, paraphrasing Nesho Bonchev (one of the most acclaimed literary critics of the Bulgarian Revival) in his program article *Classical European Writers in Bulgaria Language and the Benefit from Studying My Writings* – “Self-awareness is the beginning of literature” (Bonchev, 1873, p. 3). In turn, the different positions of the Bulgarian critics regarding the reception of the work are not just a consequence of certain mismatching opinions based on professional and interpersonal relationships. They are also a cause and condition for the creation of Revival criticism in the public space.

The object of this report (1) is to see how the ancient canon is shaped through the consideration of two landmarks for the Revival culture issues – one is connected with the characteristic phenomenon of **Bulgarisation** of the texts and the adaptation or the question of how to translate an exemplary work like the *Iliad* by Homer – “the first monument of the ancient Greek literature” (Boganov, 1996, p. 5). Such is the case with critical discussion between Marko Balabanov (Balabanov, 1871, pp. 337 – 340), Nesho Bonchev (Bonchev, 1871, pp. 81 – 109), Lazar Jovchev (Jovchev, 1871, pp. 481 – 485), Lyuben Karavelov (Karavelov, 1872, p. 143), Hristo Botev (Botev, 1873, p. 11) about the Parlichev's translation (2) of the *Iliad* (Parlichev, 1871, pp. 340 – 344; pp. 387 – 390; pp. 485 – 492). Parlichev is the first translator of the *Iliad* in Bulgarian language. Later the debate is renewed by Konstantin Velichkov, Assen Raztsvetnikov and Mihail Arnaoudov. They defend the translation technique of G. Parlichev and highlight its advantages, despite its moving away from the original in terms of the language, style and versification. Parlichev's translation, of course, also has its negative assessments (for example those of A. Milev and B. Penev), which prolong and intensify the conflicting opinions. The charge of the current critical argument is supported by a perpetual doubt in G. Parlichev as a poet, translator and critic “in his own capacity as well as in the proper evaluation of his contemporaries” (Damyanova, 2011, p. 67). It is this hesitation that R. Damyanova reads in its paradoxicality and focuses on “the constructive emotion in the overall picture of Bulgarian Revival” (Damyanova, 2011, p. 67).

The other question, better known as “Homeric question”, problematizes the very existence of the historical figure of Homer and the nature of his works. “The big question” is relevant for European critical stage of scientific debate in the XVIIIth, XIXth and XXeth centuries. In this scientific dispute two names stand out – the representative of German Classicism Johann Herder and founder of Classical Philology Friedrich Wolf. (The Homeric question is brought up exactly in his book *Introduction into Homer*. Wolf claims that the epic poems did not exist in the form that we know

today.) Simultaneously with this, the scientific questioning of Homer as the single author of poems the *Iliad* and the *Odyssey* is advocated in the Bulgarian Revival context in the face: First – of the first Bulgarian critic of Homer Nayden Gerov (3). Second – in the face of the “second Homer” – in Greek press Grigor Parlichev (4) is called on awarding ceremony to be awarded within a poetic Competition in Athens for his poem *Serdar*, (1860). And third – in the face of one of the most prominent critics and of the people that are critical towards the skills of Parlichev – Luben Karavelov. These critics ideologically use the common name “Homer” as a folk singer, proceeding from the romantic stream of the folk as an individualized poetic genius.

Consequently the reading and understanding of classical ancient work is another reason for the critical disagreements about the boundaries “for the reception of the artistic fact of different categories of readers” (Lekov, 1989, p. 7) than the literary-historical interpretations of the text itself. Very significant is the scientific reflection on the familiar trend of “artistic re-creation” of “redrawing” (Dinekov, 1977, p. 16) of the source text to the expectations of the Audience perceived literature. One of “the most brilliant representatives of the Bulgarian critical thought” (Dinekov, 1977, p. 30) N. Bonchev rises ancient culture to a high “Classical” level with his program article, named *For Schools* and also with the essay I mentioned in the beginning of this article – *Classical European Writers in Bulgarian Language and the Benefit from Studying My Writings*. No less crucial is the role of the epistolary correspondence of criticism with Marin Drinov (he is one of the originators of the Bulgarian historiography), which reveals “the genesis of his literary critical articles” (Damyanova, 1995, p. 73). These letters of N. Bonchev are a new stage in the socio-cultural situation of the XIXth century, in which stage R. Damyanova recognizes “another model of literary communication” (Damyanova, 1995, p. 72). In one of the letters to Marin Drinov (July 2, 1871, Moscow) the urge of Bonchev to translate part of the *Iliad* is visible, which later in the article will be reaffirmed, as well as his interest in another exemplary ancient author: “I have translated some of Homer to show how wrong the translation of Parlichev is [...] now I am reading Herodotus” (Bonchev, 1983, p. 353).

The Bulgarian critic is in a dialogue with both “the elite readership, with the ideal reader of the future” (Lekov, 1989, p. 7) and with the mass reader who is accustomed to the established tradition to read generally accessible and popular textbook literature. This gives an incentive to Docho Lekov to talk about a “two-faced projection” of the dialogue between the translator and critic, for the formation of a new literary taste and culture. Not surprisingly, the reception of Homer creates a constructive field for the critical thinking in the cultural situation of the Bulgarian Revival. Another major controversy is the “unleashed critical battle” between N. Bonchev and Stefan Bobchev about “the receptional orientation of the Bulgarian culture” (Aretov, 2001, p. 145), the designation that N. Aretov made about three types of attitude towards translated literature – “classicist or academic”, “realistic” and “utilitarian” (Aretov, 2001, p. 137). Here, however, will not be considered this particular critical dispute, as well as the question of which high specimens of antiquity are valued and privileged over others and why, what ancient texts are translated and which remain in manuscript.

Interesting is the ‘obvious’ (5) and ‘imaginary’ (6) dialogue between G. Parlichev and N. Bonchev through their critical articles, manuscripts, letters, prefaces. Through them they form the figure of the translator in its various shades of a theoretician and poet. In the review article *Classical Education in Bulgaria* B. Bogdanov determines exactly this controversy as “an important page in the history of classical education” (Bogdanov, 1999, p. 11). In one of the first comprehensive pictures of the Homeric translation A. Milev gives a meaning and defines the discussion that arises from the translation: “We should no longer dwell on Parlichev’s translation. It belongs to the past. Now the focus of interest is not so much the translation itself, but the literature that was created around it” (Milev, 1936, p. 890). Later again, the translated Homer becomes an occasion to bring out in an oppositional pair both translation presences of the artist and the critic. First – the opinion and suspicion of the poet, but also of the philologist A. Razsvetnikov are in conflict against the principal differences of the literarian but also a poet A. Milev. Second – the critical debate between Mihail Arnaoudov and B. Penev, which very much reminded of the dispute between Marko Balabanov, Lazar Jovchev, N. Bonchev and L. Karavelov on two types of narrative – the idyllically praising one and the critically sabotaging one.

We should not overlook the essential similarity in critical disagreements and this is precisely

the expressively emotional speech as an integral part of the “cultural happening in the XIXth century” (Damyanova, 2004, p. 118). Despite the serious analytical and reasoned thought of N. Bonchev regarding shortcomings of Parlichev's translation, his criticism can be recognized as criticism with “heat”, “principles”, “energy” and “soul” (as expressed Slaveykov). The weapon of this type that calls for “passion for reading” (Bonchev, 1983, p. 351) and for lack of “delicate feelings” (Bonchev, 1871, p. 82) paradoxically turns the critical thought into defamation and extreme negations. And if N. Bonchev sets out the ideological ultimatum “Who is not with us in this field, he is against us” (Bonchev, 1871, pp. 82 – 83), Lyuben Karavelov gets as far as setting out direct personal insults through denunciatory self-reflection of the imaginary “not a poet, but a mortal” Parlichev: “Two years ago, when I was as stupid as ram I translated the *Iliad* by Homer and the pieces of evidence brought by mister Bonchev have been so convincing and so plausible that even I myself had to agree that my head is made of simple material” (Karavelov, 1872, p. 144). The full denial of Parlichev's translation gives an occasion to lack of questioning him in his qualities as a poet, which suggests a lack of awareness of N. Bonchev, H. Botev and L. Karavelov for the poems *The Serdar* and *Skenderbey*. L. Karavelov “puts Parlichev on the same level with Angel Piskyuliev, Krustiu Pishurka, Todor Stanchev and others, known as talentless writers” (Topalov, 2007, p. 194). However, it is an undisputed contribution of Bonchev's “critical pathos or ruthless ascertainment” (Damyanova, 1995, p. 73) for the translation of Parlichev.

With the published article for the magazine *Community Center* the Bulgarian critic displayed the Bulgarisation and the free translation as inoperable and outdated in the context of the 70s in the XIXth century – he puts “an end to a phenomenon of indiscriminate changes and cuts in translations, which could become a tradition in the young Bulgarian literature and cause great damage to our literary development” (Dinekov, 2007, p. 646). The understanding of the free handling of the original for the purposes of accessible and understandable form and utilitarianism is read as a “tradition of mischief” which penalizes the original text and its cultural, artistic and linguistic values. Not surprisingly the reception of the *Iliad* is an exemplary *nugget* phenomenon for any readership from antiquity till today – whether and how to “translate” the spirit of Homer's poem. And exactly this translational solution of G. Parlichev that departs from the authentic representation of the original proves that the *Iliad* is “a kind of monument of freedom of understanding” (Bogdanov, 1996, p. 7). This gives an occasion to B. Bogdanov to give a similar importance to Bulgarian tradition with its “so many other attempts” (Bogdanov, 1996, p. 7) beyond the good translation of Homer, because the classical works rely also on the misunderstanding of “arbitrariness” of the perspective.

The reception of the *Iliad* during the Bulgarian revival is a good example of how the classic literary text “is not a monument which reveals his eternal essence through a monologue. The work resembles a score, oriented towards the ever renewing resonance of the reading. In this way it releases the text of the matter of the words and puts his current existence” (Jauss, 1998, p. 48). The process of adapting sometimes makes a compromise with the language, the style of the original. It even determines the choice of translating a classic pattern mainly to comply with enlightenment purposes. M. Vrina-Nikolov shows the “double role” of translated literature – to compensate for the lack of original works and to form readers' taste. The researcher shows how the so called Bulgarisation is analogous, similar to the “Frenchification” (Vrina-Nikolov, 2004, p. 220) that occurred two centuries earlier. This typical process of adaptation and assimilation of classical texts is in view primarily on its pragmatic function and not with a view to its literary or historical function as a source for the history of the ancient culture.

In fact, in the literary-historical reading of the Bulgarian translation of Homer has several underlying allegations to which we could approach with a great deal of critical doubt and the aura of their undoubtfulness can be debunked. In an impersonator's address stands the iterance of the “first” translation of G. Parlichev and his “snatch” towards the original text on the lexical use and the versification. Hence comes the reason for the emergence of the exemplary translation of N. Bonchev as an ostentatious questioning and dissatisfaction contrary to Balabanov's expectation. As an editor Balabanov publicly expressed satisfaction with the translation of Parlichev and invited readers to such reading, hoping “the translation does not give the readers an unrealistic vibe” (Balabanov, 1871, pp. 339 – 340). Because of his undoubtedly more professional translation skills, as

if unnoticed remains one imagined statement that Bonchev's translation "for a long time is in the textbooks for secondary schools and in various other study books" (Lazova 2002, p. 82) (7). The latest opinion refers to an "unwritten yet story about the reader and viewer" (Lekov, 1989, p. 3), which, unfortunately, seems impossible to become a discourse and creates an apparent and unavailable presence of Bonchev's translation in the academic literature of the Revival.

After a careful search of such a presence from 1871 to 1878, the only place in which we can see a translation of the first four verses of Nesho Bonchev is the textbook of Todor Shishkov *Elementary Letters in Two Courses* (1873). It is translated from the Russian textbook of N. Minin and is combined with other Russian and French textbooks. In the section, called *About the Versification* and the subsection called *Particular of the Literary and Folk Poetry* where the Greek hexameter is explained occurs Bonchev's translation (p. 62) in accordance with the Russian translation of **N. I. Gnedich** set out in the *Theory of Letters* (p. 42). Here, however, it is worth mentioning that another book – *Art of Songmaking and Verse-making* (1871) by P. Odzhakov, mentions Homer in the translation of G. Parlichev (p. 123). There is no way that there could be a choice about which translation should be given as an example in the section *Artificial Poems and Fables*, because the textbook was released on March the 24th, 1871, and Bonchev's translation came out of print on June the 26th in the same year.

Once again Parlichev's translation is mentioned in a footnote in the book *History of Bulgarian People* (1873) in connection with the claim of Todor Shishkov that the language of the translation of the *Iliad* is "a fictional Slavic-Bulgarian" and cannot belong to the literature of the Macedonian dialect – "If somebody had told us to include in them the translation of the first song of Homer's 'Iliad' by Gr. Parlichev, it would have been a pretension, because: 1) This translation **is proved to be not right**, and 2) it is written not in a pure Macedonian dialect, but in **an imaginary Slavic-Bulgarian**, in which Georgi Rakovski has written 'Forest traveler'" (Shishkov, 1973, pp. 78 – 79). What's curious here is the two arguments that Todor Shishkov makes about the non-artistic and non-linguistic quality of the translation. On one hand, the claim that "this translation is proven by someone to be unjust to the original" without mentioning who proves it, means that the critical figure of N. Bonchev is popular enough. And on the other hand – the parallel with fantastic historical and linguistic vision. In the dialogue *Critic and translator* Parlichev enters in a critical argument with Shishkov, defending his plan for an "All-Slavic language" as a new different model: "All that is new and bold, causes murmuring and persecution" (Topalov, 2007, p. 195).

The other existing translations prior to Parlichev's first one are manuscripts and this was the reason why they were inaccessible and unknown to the public of the Revival. Still, it would only be right to mention and rehabilitate the unpublished translations of Homer: firstly, more than three decades earlier Gavrail Krastevich translates the first three books of the *Iliad* and mentions them in a letter to his teacher Raino Popovich (in Greek, on September 24th, 1836) – "Therefore, having, as I said, enough free time, I translated **the Iliad of Homer first, second and third song**, but I have not yet edited them. Moreover, I have translated from French; inter alia, 'The Wisdom of Richard'" (emphasis added. M. – AS) (Snegarov, 1959, pp. 91 – 92). Much later, in 1882, Philip Veliev publishes the first six books of the *Iliad*, while by that time the Bulgarian readers are familiar only with the first two books.

In the 40s, in the first issue of the *Lyuboslovie* magazine (1844) Konstantin Fotinov publishes two verses from the *Iliad*. For the aims of his nationalist ideological statement, Fotinov takes into account the commentary of Ioan Tzetzes who identifies the ancient peons mentioned in the *Iliad* (migrants in Troy, fighting against the Greeks) as Bulgarians (Danova, 1994, p. 302). And in a note N. Danova giving the source: "Corpus, 1729/1733, vol. 12; Georgii Acropolitae Historia, p. 32, cap. LXX" (Danova, 1994, p. 409).

On one hand, we can see the conscious twist and mythologizing of the "Bulgarian presence in the antiquity" (Danova, 2000, 14). On the other hand, it is curious to note the undaunted use of an ancient poet with an obviously disputed status of the author as an authentic historical source. It is highly unlikely that Fotinov was familiar with the fact that Aristotle (criticized the use of poetry as an "authentic" source, alluding to Homer, Alcaeus and Solon (8). But the Bulgarian author takes into account the "selectivity while working with the sources" and aims to make premises for a "Slavic

historiographic statement” using a “conscious falsification” – “Fotinov is obviously certain that Danova’s thesis about the participation of the Slavs in the Trojan War it is not subject of any doubt” (Danova, 1994, pp. 302 – 303). Moreover, the quote in question from Homer’s Book 13 (“the Mysians, fighters at close quarters, the noble Hippomolgi, who live on milk, and the Abians, justest of mankind” (Milev-Dimitrova, 1969, online edition) is quite problematic on the grounds to be credible. In a footnote A. Milev and B. Dimitrova state that “the mentioned Hippomolgi (those who milk mares) and Abians (the mild people) are not known to be historical tribes”. The mythopoetic narrative is easily combined with the historiographical story of the Enlightenment, which claims to be accurate and critic towards the facts of the past.

There are at least three more existing translations of the *Iliad* in manuscript – the one of Neofit Rilski, the one of P. Slaveykov before the 50s and the one of Nayden Gerov from the 70s of the XIXth century. For the purpose of this reading about the critical disagreements regarding Homer I will take a look at the translation and article by N. Gerov. His example of the first twelve verses of Book II of the *Iliad* is published in *Fond 22*. This translation is a response to the letter of Philip Veliev to N. Gerov requesting the translation he has prepared. Several things draw the attention – first, similarly to the dialogue between Parlichev and Bonchev, again one of the translators gives an example of how Homer should be translated. In a few places one can see that Veliev’s translation is closer to the contemporary translation in comparison to the one that Gerov made. For example, on a lexical level – Veliev translates the Greek word “ἥρωες” as “hero” in the manuscript and as “brave heroes” in the book (1882), while Gerov, as well as Parlichev, Bonchev and Slaveykov uses the word “*iunak*” – a word, specific for the Bulgarian folklore and the Bulgarian heroic epic songs, which could be translated as hero, brave rebel, champion. In Veliev’s translation we can see the translator’s desire to get closer to the context of ancient cultural history, while simultaneously taking into consideration the “horizon of expectation” (Jauss, 1998, p. 58) of the Revival’s reader. Secondly, the correspondence between Gerov and Veliev takes place in the 70s and Veliev’s translation only comes out in the 80s which reveals the working process on Book II. A comparison between the two translations is yet to be done. This should answer the questions, to what extent has the example been of use, later, for the teacher of Kazanlak and to what extent Veliev’s draft corresponds to the printed version in terms of verse/versification. A quick juxtaposition confirms the use of the same translation technique – twelve-syllable rhymed lines. It is interesting that in Gerov’s archive the translation of *The Adventures of Telemachus* (François Fénelon) and the “Bulgarised” translation of *Robinson Crusoe* (D. Defoe) by Nesho Gruev were found. These transcripts have been probably used as textbooks in N. Gerov’s teaching.

Exceptionally interesting is the place of the not so well-known fragment about the Homeric question from Gerov’s critical article, named *Several Thoughts on the Bulgarian Language*. For the most part, the text is a polemic against the ideological propaganda in the magazine *Bosphorus Telegraph*. Along with the detailed examination of the history of the New Bulgarian language and its adverbs, the Bulgarian literature and education, N. Gerov touches the controversial topic of the interrupted continuity between ancient Greece and modern Greece. The provocative statement of Jakob Philipp Fallmerayer (*The Origin of the Present-Day Greeks*, 1835) is well-known and adopted by Bulgarian historiography tradition. The Slavified Greeks and the lost connection with the ancient heritage are present both in Gerov’s philological text and in G. Parlichev’s manuscripts. The anti-Greek orientation is directly stated by Gerov through the genealogical binding with the language of the Gypsies (“for the language of the Gypsies we only know that it has something to do with Greek”) based on common lexical units such as *luludi* (flower), *ohto* (eight) and others (Gerov, 1852, p. 19).

Parlichev describes the interrupted continuity in a different way: “What do the Greeks of today, descendants of the ancient Greeks (if we can even call them that way), who take pride in their ancestry, have in common with the ancient Greeks that they always talk about?” (Topalov, 1982, p. 32). This attitude can be recognised as a symptom of the withdrawal of the so-called “Hellenophiles” during the 70s in connection with the Bulgarian Church question. No less interesting is the way in which the “Homeric question” is interpreted in the context of the Revival and the simultaneous meaning it has: 1) First, to oppose the *natural genius* (9) of the ancient poet to the faceless mass of rhapsodes; 2) Second, to be incorporated into the general trend of European

humanist disagreement about the historical interpretation of Homer, the age he lived in, the specifics of the story, myths and versification.

Thus, in the 70s context four translations of the *Iliad* are outlined – those of Parlichev, Bonchev, Gerov and Veliev. The case with Parlichev's and Veliev's translation is interesting in terms of the reception of critics, readers and translators. Certainly, compared to Bonchev's translation of the *Iliad*, Veliev's one differs from "the original in terms of sound. The language is poor, some epithets are omitted, and others are added. And not only words, but whole lines too" (Lazova – Panova, 2002, p. 82). Although they were published in different periodicals (magazine *Community Center* and newspaper *Century*, respectively), Parlichev and Veliev have the same editor, M. Balabanov, who is heavily criticised for allowing these translations and defiling Homer. The difference is that one of them burns his manuscript and after that makes another one, even more loose with the aim of creating a "common Slavic language", and the other one publishes his translations in press and in separate paper edition which by 1884 has three volumes. G. Parlichev is not able to overcome his hesitation and never publishes his translation in its entirety, despite the polemic defense of K. Velichkov and him prompting Parlichev to get his translation to reach the reader because, in Velichkov words, "it reflects the beauty of the *Iliad* adequately enough to be read with pleasure" (Topalov, 2007, p. 196).

The modernistic critical response of A. Razsvetnikov to Parlichev's translation is not less valuable. According to B. Bogdanov this response "makes a discovery" (Bogdanov, 1996, p. 84) – it compares the eight-syllable heroic epic songs to Homer's dactylic hexameter. What are the grounds for this parallel and for Parlichev's decision as a translator to adapt the *Iliad* in the Bulgarian folklore verse? During the Bulgarian national revival, the affinity for the folklore and ethnography is manifested as a response to the ideas of European Romanticism. "In its original form in ancient Greek the hexameter is organised following the principle of musical emphasis and the differentiation between long and short syllables [...]. It becomes even more flexible because of the short caesuras, which divide it into three or four parts" (Bogdanov, 1996, p. 83). In its more complicated version, the hexameter "begins to sound like a miniature strophe". The poetic organization of the folklore epic poems is distinguished by a strict principle – the main poetic unit is not the strophe but the individual line. The observations of one of Bulgaria's most famous folklorists M. Arnaudov are also valuable and interesting: "Haidut songs, epic in tone and short in volume, remind us of the lyrical songs with their metrics (eight-syllable line – 5 plus 3). They can be filled with intimate lyricism that we can also see in several ballads. The Haidut songs, which are an apotheosis for the bravery of the heroes, always manage to keep their charm with all that is humanely pure and heroically sublime" (Arnaudov, 1997, p. 419).

The themes about the suffering of the people and heroism are close to the great theme of the Trojan war in the *Iliad* and the storyline about Achilles's wrath and revenge. It is worth mentioning that as opposed to Homer's poems, in the Haidut songs the main protagonist is not only a hero (the songs about King Marko), but also a heroine – there are several songs about **women voivodes** (Sirma voivode, Boyana voivode, Stoyana haidute, Irina haidute). The Bulgarian folk meter "has the advantage of being natural, inherent to the speech of the people. A distinctive example would be: 'Горе ле, гора зелена, горе ле, майко юнашка! (Forest, green forest; forest, mother of heroes!)'. But as alluring as the parallel (with the hexameter) is, it is not complete. The required caesura in the middle makes the line sound monotonous and purely folkloric" (Bogdanov, 1996, pp. 84 – 85).

Maybe it is precisely Parlichev's hesitance "in the search for answers [...] that poses the necessary questions of the time", which provoke the disagreements of critics about the classic works. The criticism of the Revival during the years 70s of 19th century affirms the name of Homer as a "cornerstone for every school" (Bonchev 1873b, p. 38). It lists important Bonchev ancient authors: "Then the law of God that high school must provide such education that when someone graduates a course in it can read freely and understand the writings at a major class writers: Sallustius, Caesar, Cicero, Vergilius, Livius, Ovidius, Horatius, Xenophon, Homer, Herodotus, Plato and Demosthenes" (Bonchev 1873b, p. 38). A new stage of the development of classic education and philology is *Prometheus* magazine (1935 – 1999) as classic researchers. His editor, Alexander Balabanov draws

parallel between the ancient symbol of the fire of Prometheus, the revival of the European humanitarian thought, and the universal symbol of the fountain – the new Greek literature, in order to sum up poetically the role of the classical civilization and culture – this is so, because Asia was *One Thousand and One Nights'* and Europe was "Prometheus".

Notes

- (1) Program for career development of young scientists, BAS.
- (2) The letter of Grigor Parlichev about the design of translation principles, is shown not in the issue 11, but in issue 13 (pp. 385 – 387) after the critical article of Nesho Bonchev in the same year.
- (3) The reasons for writing the book *A few thoughts on the Bulgarian language and the education among Bulgarians* from N. Gerov are Linguistic Matters relating to attacks of the ideological magazine *Bosphorus telegraph* (in issues 108, 109, 110, and 111, 1852).
- (4) Handwritten articles and notes in Greek, written probably between the 60s and 70s of XIXth century, are stored in Skopje University. Further citing is quotations by Kiril Topalov (Topalov, 1982, pp. 31 – 43). K. Topalov gives the citations with the normalization of the Bulgarian language for the only existing now scientific publications on the subject of K. Kyamilov. Read more *Meanders of thought* (Detrez, 2001, pp. 143 – 148).
- (5) The theme of "the clear thinking" and "the clear view" is advocated in article Petko Slaveykov *Obvious builders*. This topic is interpreted in the context of the self-enlightenment of the Renaissance publicity in the monograph *The Childhood and the intellectual history the Renaissance artists* (Kalinova, 2012, pp. 28 – 41).
- (6) In connection with the unpublished dialogue *Critic and Translator* of G. Parlichev as a preface to his second translation of the *Iliad* after burning the first in connection with the criticism of N. Bonchev.
- (7) It may be considered here the later textbook literature that is not within the scope of this study and is not verified exactly where Bonchev translation is placed.
- (8) Panova, N. *Aristotle and poetry beyond the Poetics* – paper presented at the international conference *The challenge Aristotle*, 28. 11. 2016.
- (9) By definition from Dryden and Sheftsbari which displays Bogdanov and adds: "The sum of the word genius is used in a modern sense, its first for him [Homer]" (Bogdanov, 1996, p. 43).

References

- ARETOV, Nikolai. 2001. *Balgarskoto vazrazhdane i Evropa*. [The Bulgarian Revival and Europe]. Sofiya : Kralitsa Mab [Queen Mab], 2001. 266 p. ISBN 945-376-003-9
- BALABANOV, Marko. 1871a. Otvor "Omira se prevzhdna na balgarski". [A Review "Homer is Translated into Bulgarian Language"]. In: *Chitaliste* [Community Center], Vol. I, 1871, issue 11, p. 337 – 340.
- BOBCEV, S. 1874. Nashata knizhnina. [Our Literature]. In: *Chitaliste* [Community Center], Vol. IV, 1874, issue 5, pp. 155 – 158.
- BOGDANOV, Bogdan. 1996. *Omirovijat epos* [Homer's Epic]. Sofiya : Otvoreno obstestvo [Open Society]. 1996. 210 p. ISBN 9545200901
- BOGDANOV, Bogdan. 1999. Klasicheskoto obrazovanie v Balgariya [Classical Education in Bulgaria]. In: *Prometei* [Prometheus], Vol. I, 1999, issue 1, pp. 9 – 13. ISSN C608-6837-0861-539X.
- BONCHEV, Nesho. 1983. *Sachineniya* [Writings], preface P. Dinekov. Sofiya : Balgarski pisatel [Bulgarian Writer], 1983. 472 p.
- BONCHEV, Nesho. 1871b. Kriticheska statiya "Chitaliste" [A Critical Article "Community Center"]. In: *Periodichesko spisanie* [Periodical Magazine], Vol. I, 1871, issue 4, pp. 81 – 109.
- BONCHEV, Nesho. 1873a. Klasicheski evropejski pisateli na balgarski ezik I polzata ot izuchavaneto na sachineniyata im. [Classical European Writers in Bulgarian Language and the Benefit from Studying my Writings]. In: *Periodichesko spisanie* [Periodical Magazine], Vol. I, 1873, issue 7-8, pp. 3 – 13.
- BONCHEV, Nesho. 1873b. Za uchilistata. [For the Schools]. In: *Periodichesko spisanie* [Periodical

- Magazine], Vol. I, 1873, issue 3, pp. 3 – 16.
- BOTEV, Hristo. 1873. Zasto ne sam...? ["Why I am not...?" (A Satirical Poem)]. In: *Budilnik* [Alarm-Clock], 1873, issue 3, p. 11.
- GEROV, Nayden. 1852. *Nyakolko misli za blagarskiya yazik I za obrazovaniето u blagarite*. [A Few Thoughts on Bulgarian Language and Education Among Bulgarians]. Carigrad [Istanbul] : Peshatnicata na Carigradski vestnik [Printing house of Constantinople Newspaper], 1852. 50 p.
- DAMYANOVA, Romyana. 2011. Izpovednite tekstove na Grigor Parlichev v emocionalnata kartina na Balgarskoto vazrazhdane. [Confessions Texts of Grigor Parlichev in the Emotional Picture of the Bulgarian Revival]. In: *Grigor Parlichev i bratya Maladinovi: novi izsledvaniya i prochiti*. [Grigor Parlichev and Miladinov brothers: New research and readings], Sofiya : Sv. Kliment Ohridski, 2011. pp. 52 – 67. ISBN 978-954-07-3296-1
- DAMYANOVA, Romyana. 2004. *Otvad tekstovete: kulturni mehanizmi na Vazrazhdaneto*. [Beyond the Texts: Cultural Mechanisms at Revival]. Sofiya : ELGATEH, 2004. 336 P. ISBN 954-0617-07-6
- DAMYANOVA, Romyana. 1994. *Pismata v kulturata na Balgarskoto vazrazhdane*. [The Letters in the Culture of the Bulgarian Revival]. Shumen : Glauks, 1994. 100 p. ISBN 954-8164-22-1
- DANOVA, Nadya. 1994. *Konstantin Georgiev Fotinov in Cultural and Ideological-political Developments of the Balkans in the XIX Century*. Sofiya : BAS, 1994. 446 P. ISBN9544302719
- DANOVA, Nadya. 2000. Edna "vaobrazena" istoriya na Bulgariya. [An "Imagined" Account of Bulgaria's History]. In: *Literturna misal* [Literary Thought], 2000, issue 2, pp. 12 – 17. ISSN 0324-0495
- DETREZ, Raymond. 2001. *Krivolici na misalta*. [Meanders of Thought]. Trans. G. Chivikov. Sofiya : LIK, 2001. 240 p. ISBN 954-607-454-3
- DINEKOV, Petar. 1977. Prevodite v istoriyata na balgarskata literatura. [The Translations in the History of the Bulgarian Literatura]. In: *Izkustvoto na prevoda* [The Art of Translation], editor Vladimir Filipov. Sofiya : Narodna kultura [Folk culture], Vol. 2, 1977. 285 p.
- DINEKOV, Petar. 1981. Prevodite v razvitiето na starite slavyanski literaturi (metodologicheski vaprosi). [The Translations in the Development of the Old Slavic Literatures. (Methodoogicheski Affairs)]. In: *Prevodat i balgarskata kultura (kam istoriya na prevoda v Bulgariya)* [The Translation and the Bulgarian Culture (to History of Translation in Bulgaria)]. Sofiya : Narodna kultura, 1981, pp. 9 – 19.
- DINEKOV, Petar. 2007. *Vazrozhdenski pisateli*. [Renaissance Writer]. Sofiya : Zaharii Stoyanov, 2007. 703 p. ISBN 978-954-739-959-4
- JAUSS, Hans Robert. 1998. Istoricheski opit i literturna hermenevtika. [Historical Experience and Literary Hermeneutics]. Sofiya : Sv. Kliment Ohridski, 1998. 481 p. ISBN 9540712629
- JOVCHEV, Lazar. 1871. Otviz "Omira e pisatel bozhestven I bezsmarten". ["Homer is a Writer Divine and Immortal"]. In: *Chitaliste*. [Community Center], Vol. I, 1871, issue 16, pp. 481 – 485.
- HOMER. 1969. *Iliad*. Trans. Alexander Milev and Blaga Dimitrova. Sofiya : Narodna kultura [Folk Culture], 1969. 680 p.
- KALINOVA, Mariya. 2012. *Detstvo i intelektualna istoriya u vazrozvdenkite avtori*. [The Childhood and the Intellectual History at the Revival Artists]. Sofiya : Literturnen vestnik [Literary Newspaper], 2012. 192 p. ISBN 978-954-9602-30-2
- KARAVELOV, Lyuben. 1872. Ot rubrikata Znaesh li ti koi sme? [By a Section Do you Know who we are?]. "A znae li Gr. Parlichev sto e obrazovanie". ["But does Gr. Parlichev Know what Education is"]. In: *Svoboda* [A Liberty], Vol. III, 1872, issue 18, pp. 143 – 144 .
- KARAVELOV, Luyben. 1874. *Razkazi za starovremennite hora. III. Starite gartsii. (prev. ot ruski)*. [Stories about the Ancient People. III. Ancient Greeks. (transl. from Russian)]. Bucharest, 1874. 114 p.
- LAZOVA, Ts. – PANOVA, Nevena. 2002. Homer. In: *Prevodna retsepsiya na evropeiskite literaturi v Bulgariya. T. 3: Klasicheska literatura*. [Translational reception of European Literatures in Bulgaria: Vol. 3. Classical Literature], editor A. Nikolova. Sofiya : Prof. Marin Drinov, 2002, pp. 80 – 93. ISBN954430889X
- LEKOV, Docho. 1989. Nesho Bonchev i formiraneto na literturnata kultura prez Vazrazhdaneto. [Nesho Bonchev and Shaping of Literary Culture During the Revival]. In: *Ezik i literatura* [Language

- and Literature], 1989, issue. 3, pp. 3 – 8. ISSN 0324-1270
- MILEV, Aleksandar. 1936. Balgarskite prevodi na parva pesen ot "Iliada". [The Bulgarian Translations of the First Book from "The Iliad"] In: *Uchilisten pregled* [School Review], Sofiya : Ministerstvo na narodnoto prosvestenie, Vol. XXXV, 1936, issue 7, pp. 887 – 906.
- VRINA-NIKOLOV, Mari. 2004. Ot vad predelite na prevoda: Istoriya na edna dihotomiya. [Beyond the Confines of the Translation: The Story of a Dichotomy]. Trans. Romyana Stancheva. Sofiya : Kolibri, 2004. 307 p. ISBN954-529-325-X
- PANOVA, Nevena. 2016. *Aristotle and Poetry beyond the "Poetics"*. Paper Presented at the International Conference "The challenge Aristotle", 28. – 30. 11. 2016.
- PENEV, Boyan. 1918. Salonna kritika [Lounge criticism]. In: *Pryaporets* [Banner], g. III., 1918, issue. 54. LiterNet: <http://liternet.bg/publish5/bpenev/salonna.htm> [2002-12-14]
- PARLICHEV, Grigor. 1871. Ot Alfa na Iliada. [Book 1 of the Iliad]. In: Chitaliste [Community Center], Vol. I, 1871, issue 11, pp. 340 – 344; issue 13, pp. 387 – 390; issue 16, pp. 485 – 492.
- RAZTSVETNIKOV, Assen. 1940. Balgarskiyat heksametar. [Bulgarian Heksametar]. In: *Prosveta* [Enlightenment], Vol. VI, 1940, issue 3, pp. 296 – 306.
- SHISHKOV, Todor. 1873a. *Elementarna slovesnost v dva kursa*. [Elementary Letters in two Courses]. Carigrad [Istanbul] : Peshatnicata na Balgarsko chitaliste [Printing House of Bulgarian Community Center], 1873. 210 p.
- SHISHKOV, Todor. 1873b. *Istoriya na balgarskiya narod*. [History of the Bulgarian Folk]. Carigrad [Istanbul] : Peshatnicata na Balgarsko chitaliste [Printing house of Bulgarian community center], 1873. 325 p.
- SIRAKOVA, Joanna. 2002. Prevodnata literatura ot starogratski i latinski u nas predi Osvobozhdenieto. [Translated Literature from Ancient Greek and Latin at Home before Liberation]. In: *Prevodna retsepsiya na evropeiskite literaturi v Bulgariya. T. 3: Klasicheska literatura* [Translational Reception of European Literatures in Bulgaria: T. 3. Classical literature], editor A. Nikolova. Sofiya : Prof. Marin Drinov, 2002, pp. 6 – 16. ISBN954430889X
- SLAVEYKOV, Petko. 1860. Proglasyavane na glasa ot pusto gore Teleleisko. [Proclaiming Voice from above Empty Teleleysko]. In: *Bulgaria*, Vol. II, 1860, issue 67.
- SLAVEYKOV, Petko. 1870. Yavnite truzhenitsi. [Obvious Builders]. In: *Macedonia*, Vol. IV, 1870, issue 54.
- SNEGAROV, Ivan. 1959. *Prinos kym biografiyata na Raino Popovich*. [Contribution to the Biography of Raino Popovich]. Sofiya : BAS, 1959. 264 p.
- TOPALOV, Kiril. 1982. Grigor Parlichev i grackata politicheska i kulturna istoriya. [Grigor Parlichev and Greek Political and Cultural History]. In: *Literaturna misal* [Literary Thought], issue 8, 1982, pp. 31 – 43. ISSN 0324-0495

Summary

The text will observe the adaptation of an exemplary work like the *Iliad* of Homer in the period of the Bulgarian Revival. Very significant is the scientific reflection on the familiar trend of „artisticre-creation“ of „redrawing“ of the source text to the expectations of the perceived literature. Not surprisingly the reception of Homer creates a constructive field for the critical thinking in the cultural situation in the Bulgarian national Revival. The new type of readership builds up from the self-knowledge of the new type of literary criticism.

About the author

At present I am a PhD student in Bulgarian Revival Literature at the Institute for Literature, Bulgarian Academy of Sciences. I am also a member of the Academic Circle of Comparative Literature (ACCL) and of the Bulgarian Society for Eighteenth-Century Studies (BGSECS). My interests are focused on culture during the Bulgarian Revival Period and on the formation of the first perceptions of Classical Antiquity via National Revival textbooks.

Andriana Spassova, Bulgaria, Sofia 1113, Shipchenski prohod 52 Blvd., bl. 17, 7th – 8th floors

ANALÝZA VZŤAHOV V PARAMETROCH ZLOŽENIA TELA DETÍ V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU (1)

ANALYSIS PARAMETER OF THE RELATIONSHIP OF BODY COMPOSITION OF EARLY SCHOOL AGE

Tomáš Willwéber

Katedra telesnej výchovy a športu, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

8.1.3 športová edukológia, 2. rok štúdia, interná forma štúdia
tomas.willweber@umb.sk

Školiteľ: **prof. PaedDr. Ivan Čillík, CSc. (Ivan.Cillik@umb.sk)**

Kľúčové slová

zloženie tela, mladší školský vek, bioelektrická impedancia, korelačná analýza, normy

Key words

body composition, early school age, bioelectrical impedance, correlation analysis, norms

Úvod

Životný štýl a rozšírené možnosti dnešnej doby mali za následok dehonestáciu pohybovej aktivity, či už u dospelaj populácie, ale aj u detí. Spontánna pohybová aktivita bola nahradená modernými sedavými aktivitami a prirodzená denná dávka pohybu sa vytratila. Záujem detí o šport klesá, a teda aj výberové podmienky športových klubov a krúžkov sa strácajú. Je preukázané, že nedostatok pohybovej aktivity pôsobí ako jeden z najdôležitejších faktorov spôsobujúcich množstvo zdravotných problémov, ako napríklad kardiovaskulárne ochorenia či oslabenia pohybového aparátu, ktorými trpí veľké percento populácie.

Gallahue – Donnelly (2007), Laczo a kol. (2014) poukazujú na minimálne rozdiely medzi dievčatami a chlapcami, ktoré je možné pozorovať už v období 3 až 8 rokov v súvislosti s telesnou hmotnosťou a výškou. Čillík et al. (2014) vo výskume zaznamenal v ukazovateľoch telesného vývinu štatisticky významný rozdiel v telesnej výške i v telesnej hmotnosti v prospech chlapcov.

Bunc (2009) konštatuje, že nadhmotnosť alebo obezita sú príčinou množstva zdravotných komplikácií, ale zároveň prispievajú k znižovaniu objemu pohybovej aktivity, a teda i k prevládaniu zhoršenej kvalite života.

Štilec a kol. (1989) poukazujú na to, že v priebehu rastu sa výrazne mení podiel svalovej hmoty na celkovej hmotnosti dieťaťa. Vo veku 6 rokov predstavuje už 21 – 22 % jeho hmotnosti. Rast svalovej hmoty nastáva najmä v dôsledku zväčšovania svalových vlákien, minimálne v dôsledku ich množenia.

Autori Seliger – Vinařský – Trefný (1980) uvádzajú, že medzi 6. a 8. rokom života sa množstvo telesného tuku znižuje. Po 8. roku života sa začína prejavovať rozdiel v množstve tukovej zložky medzi obidvomi pohlaviami, pričom väčší podiel tuku majú dievčatá oproti chlapcom. Rastislav Feč a Karol Feč (2013) dopĺňajú, že podiel dedičnosti v telesnej výške je približne 90 %, v hmotnosti 65 % a v množstve tuku 70 %.

Singh et al. (2008) konštatuje, že u detí s nadhmotnosťou je pri prenose obezity do dospelosti riziko nadhmotnosti v dospelom veku minimálne dvakrát väčšie ako u detí s normálnou hmotnosťou. Marinov – Pastucha (2012) dopĺňajú, že relatívne riziko obezity v 35 rokoch je pri výskyte obezity vo vekovom rozmedzí 1 až 6 rokov dvakrát vyššie, 5 až 10 rokov päťkrát vyššie, 10 až 14 rokov desaťkrát vyššie a 15 až 18 rokov päťdesiatkrát vyššie ako u zdravých jedincov.

Medeková – Šelingerová (2007) konštatujú, že pri hodnotení rastového indexu (BMI) je tento parameter jedným z hodnotiacich kritérií národného štandardu, ktorý sa vytvoril na základe sledovania antropometrických parametrov jedincov v danej krajine. Simmonds et al. (2015)

konštatujú, že index telesnej hmotnosti nadobúda minimálne hodnoty okolo 6. roku života jedinca a následne mierne stúpa až do dospelosti.

Väčšina štúdií hodnotí úroveň obezity na základe antropometrických meraní, ako BMI a štandardnú odchýlku skóre hmotnosti a výšky. Hoci sa index telesnej hmotnosti nezaobera podielom tukovej hmoty v organizme, vzhľadom na dostupnosť zostáva stále ako najpoužívanejšia metóda pri hodnotení stupňa obezity. Deti a mladiství však majú vyššie percento svalovej hmoty než dospelí z dôvodu rozdielov v zložení tela počas rastu. Autori Yu – Rhee – Park – Cha (2010) na základe výskumu konštatujú, že bioelektrická impedancia (BIA) je relatívne jednoduchá, rýchla a neinvazívna metóda hodnotenia zloženia tela, predovšetkým je spoľahlivá a má široké využitie. Táto metóda detekuje parametre zloženia tela pomocou vodivosti malého striedavého prúdu.

Cieľ

Cieľom výskumu je diagnostika parametrov telesného vývinu 6- až 7-ročných detí s určením vzťahov medzi jednotlivými parametrami.

Metodika

Výskumu sa zúčastnili deti v období mladšieho školského veku. Sledovaný súbor predstavoval 60 probandov (40 chlapcov a 20 dievčat) vo veku $6,73 \pm 0,3$ roka. Vek chlapcov bol $6,77 \pm 0,3$ roka a dievčat $6,65 \pm 0,29$ roka, chlapci boli teda starší o 0,12 roka.

Pri diagnostikovaní parametrov zloženia tela sme použili prístroj InBody 120 (Biospace Co., Ltd.; Seoul, Korea). Pomocou priamej analýzy segmentovej multi-frekvenčnej bioelektrickej impedancie sme získali výsledky parametrov zloženia tela. Prístroj InBody je využívaný predovšetkým vďaka schopnosti analyzovať široké spektrum hodnôt zloženia ľudského tela, ale aj vďaka svojej klinickej spoľahlivosti. Použitím metódy ôsmich bodových dotykových elektród prístroj diagnostikuje telo po segmentoch pomocou najpresnejšej technológie DSM-BIA. InBody technológia DSM-BIA priamo rozdeľuje ľudské telo na 5 segmentov (2 horné končatiny, 2 dolné končatiny a trup), na základe rozdielneho zloženia a odlišného odporu je možné čo najpresnejšie zistiť pomer jednotlivých látok v tele. História meraní sme zaznamenávali pomocou databázového softvéru Lookin'Body120 verzia 1.2.2.7 od firmy Biospace. Z nameraných hodnôt impedancie a ďalších korekcií sme následne podľa Kyle – Bosaeus – De Lorenzo et al. (2004) analyzovali percento tuku v tele (PBF), hmotnosť kostrového svalstva (SMM), množstvo telesného tuku (FFM), úroveň viscerálneho tuku (VFL), pomer obvodu pásu a bokov (WHR), celkovú vodu v tele (TBW), proteíny (PM), minerálne látky (MM), bazálny metabolizmus (BMR).

Do analýzy boli zaradené aj základné somatické ukazovatele: telesná výška, telesná hmotnosť, BMI.

Základnými matematicko-štatistickými ukazovateľmi sme vypočítali aritmetický priemer, smerodajnú odchýlku, maximum a minimum. Štatistická významnosť rozdielov medzi pohlaviami v parametroch zloženia tela bola stanovená za použitia t-testu pre nezávislé výbery.

Získané dáta boli spracované aplikáciou korelačnej analýzy na zistenie vzťahov medzi jednotlivými parametrami. Štatistická významnosť bola vyhodnotená na hladine významnosti $p < 0,05$ a $p < 0,01$.

Od všetkých rodičov sme pred testovaním dostali informovaný súhlas o možnosti realizovať výskum.

Výsledky

Na začiatku sme zisťovali hodnoty somatických parametrov, ako sú telesná výška a telesná hmotnosť (tab. 1). Aritmetické priemery a hodnoty variability naznačujú relatívne vysokú homogenitu v intersexuálnom sledovaní. Na zistenie vybraných parametrov zloženia tela sme použili analýzu multifrekvenčnej bioelektrickej impedancie, keď sme v intersexuálnom sledovaní zisťovali percento

tuku v tele, hmotnosť kostrového svalstva, množstvo telesného tuku, úroveň viscerálneho tuku, pomer obvodu pásu a bokov, celkovú vodu v tele, proteíny, minerálne látky, bazálny metabolizmus.

Tabuľka 1 Charakteristika ukazovateľov veku, somatických charakteristík a parametrov zloženia tela v intersexuálnom sledovaní

		Mean	SD	t-test
Vek [roky]	Ch	6,77	0,3	0,172
	D	6,65	0,29	
TV [cm]	Ch	124,56	5,69	0,215
	D	122,56	5,56	
TH [kg]	Ch	24,81	4,13	0,409
	D	23,86	3,81	
BMI [i]	Ch	15,88	1,7	0,906
	D	15,83	1,53	
PBF [%]	Ch	16,82	5,68	0,128
	D	19,33	5,88	
SMM [kg]	Ch	10,1	1,59	0,078
	D	9,33	1,36	
FFM [kg]	Ch	4,31	2,22	0,491
	D	4,74	2,26	
VFL [i]	Ch	1,39	0,74	0,519
	D	1,56	1,2	
VHR [i]	Ch	0,72	0,03	0,915
	D	0,72	0,03	
TBW [L]	Ch	15,02	1,95	0,032*
	D	13,87	1,55	
PM [kg]	Ch	4,01	0,52	0,039*
	D	3,72	0,42	
MM [kg]	Ch	1,47	0,16	0,04*
	D	1,38	0,12	
BMR [kcal]	Ch	812,22	56,55	0,041*
	D	780,72	44,85	

Legenda: TV – telesná výška TH – telesná hmotnosť
 PBF – percento tuku v tele SMM – hmotnosť kostrového svalstva
 FFM – množstvo telesného tuku VFL – úroveň viscerálneho tuku
 WHR – pomer obvodu pásu a bokov TBW – celková voda v tele
 PM – proteíny MM – minerálne látky
 BMR – bazálny metabolizmus * – štatistická významnosť $p < 0,05$

Z nadobudnutých výsledkov konštatujeme, že v intersexuálnom sledovaní sme v parametroch telesného vývinu nezaznamenali štatistickú významnosť. V súbore chlapcov sme zaznamenali vyššiu telesnú výšku o 2 cm, v telesnej hmotnosti vyššiu hmotnosť o 0,95 kg a vyšší index telesnej hmotnosti o 0,05.

V parametroch zloženia tela sme zaznamenali o 2,51 % viacej tuku (PBF) u dievčat. Hmotnosť kostrového svalstva (SMM) bola o 0,77 kg vyššia u chlapcov. Hmotnosť telesného tuku (FFM) bola o 0,43 kg vyššia u dievčat, rovnako aj hladina viscerálneho tuku (VFL) bola vyššia u dievčat o 0,17. Pomer obvodov bokov a pásu (WHR) sme zaznamenali rovnaký u chlapcov i dievčat 0,72.

U chlapcov sme zaznamenali o 1,15 l viac vody v tele (TBW), o 0,29 kg viac proteínov (PM), o 0,09 kg viac minerálnych látok (MM) a o 31,5 kcal vyššiu hladinu bazálneho metabolizmu (BMR). Tieto parametre sa nám potvrdili aj štatisticky, na 5 % hladine významnosti.

V súbore sme zaznamenali väčšinu štatisticky významných korelátov medzi parametrami zloženia tela (tab. 2). Zo somatických ukazovateľov výraznú štatistickú závislosť nachádzame medzi telesnou výškou a telesnou hmotnosťou, rovnako i medzi telesnou hmotnosťou a indexom telesnej hmotnosti, čo v danom období ontogenézy môžeme hodnotiť ako prirodzený vývinový ukazovateľ.

Tabuľka 2 Korelačná matica signifikantných korelátov medzi premennými v súbore 6- a 7-ročných chlapcov a dievčat

	Vek	TV	TH	BMI	PBF	SMM	TBW	PM	MM	FFM	VFL	WHR	BMR
Vek	1												
TV	0,45	1											
TH	0,28	0,77	1										
BMI	0,06	0,32	0,84	1									
PBF	-0,02	0,15	0,61	0,80	1								
SMM	0,34	0,86	0,86	0,56	0,15	1							
TBW	0,38	0,85	0,85	0,55	0,12	0,98	1						
PM	0,37	0,85	0,85	0,56	0,13	0,98	0,99	1					
MM	0,39	0,88	0,82	0,48	0,18	0,89	0,91	0,90	1				
FFM	0,10	0,40	0,82	0,89	0,94	0,42	0,41	0,41	0,44	1			
VFL	0,12	0,34	0,60	0,59	0,64	0,29	0,30	0,30	0,40	0,73	1		
WHR	0,11	0,34	0,80	0,92	0,71	0,56	0,56	0,58	0,44	0,81	0,49	1	
BMR	0,37	0,86	0,86	0,56	0,14	0,99	0,99	0,99	0,92	0,42	0,31	0,56	1

Legenda: TV – telesná výška

BMI – index telesnej hmotnosti

SMM – hmotnosť kostrového svalstva

PM – proteíny

FFM – množstvo telesného tuku

WHR – pomer obvodu pása a bokov

◻ – $p < 0,05$

TH – telesná hmotnosť

PBF – percento tuku v tele

TBW – celková voda v tele

MM – minerálne látky

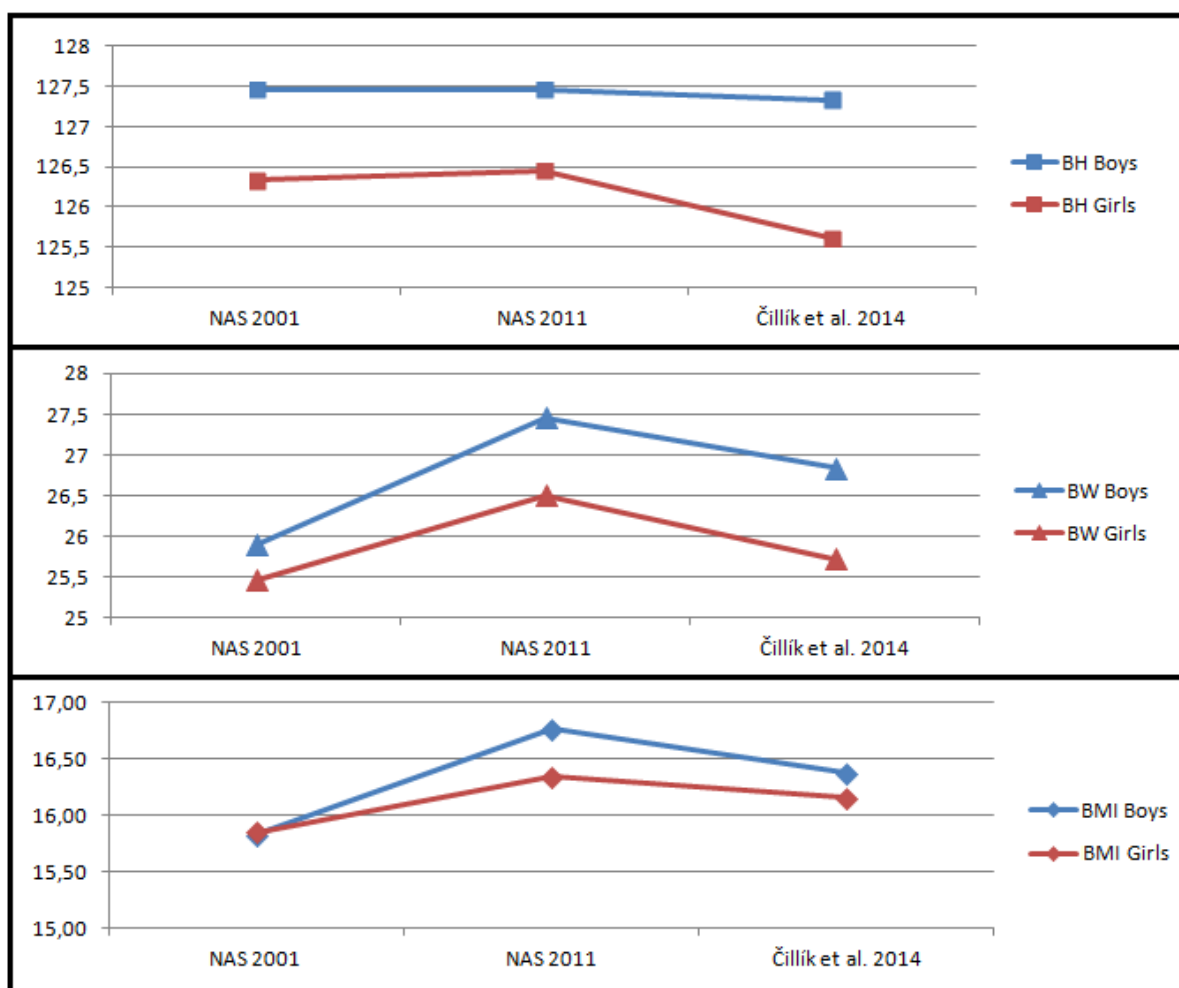
VFL – úroveň viscerálneho tuku

BMR – bazálny metabolizmus

◼ – $p < 0,01$

V sledovanom súbore sme zaznamenali výrazné závislosti v parametroch vyjadrujúcich zloženie tela. Štatisticky významné sa potvrdili závislosti v parametroch analýzy obezity a parametroch aktívnej telesnej hmoty, rovnako i v parametroch výživy. V parametri percento tuku (PBF) nenachádzame výraznú závislosť s ostatnými parametrami zloženia tela s dôvodu najväčšej náchylnosti k zmene parametra. Keďže tento parameter je podielom množstva tuku v tele (FFM) a celkovej hmotnosti (TV), výrazné vzťahy sú práve v parametri množstva tuku v tele.

Junger – Palanská – Čech (2014) konštatujú, že deti sú čoraz vyššie a ťažšie, čo dokumentujú i základné somatické parametre Národných antropometrických meraní z historického hľadiska. Národné merania telesného vývinu realizované Úradom verejného zdravotníctva Slovenskej republiky (2013), ako aj regionálne merania Čillíka et al. (2014) sú dôležité pri posudzovaní nadhmotnosti a obezity detí a dospievajúcej populácie (obr. 1).



Obrázok 1 Národné antropometrické štandardy a parametre telesného vývinu detí v Banskej Bystrici

Na základe výsledkov VII. celoštátneho prieskumu vyplynula skutočnosť, že akceleračné trendy v uvedených populačných skupinách v raste, ako aj sekulárny trend sa postupne zastavujú. Nepriaznivý je však zrýchlený nárast hodnôt telesnej hmotnosti pri spomaľovaní rastu, čo sa zákonite prejavilo vo významnom náraste priemerných hodnôt BMI vo všetkých vekových skupinách chlapcov i dievčat a taktiež vo vyšších obvodoých mierach (UVZSR, 2013).

Záver

V práci sme sa snažili zistiť vybrané parametre zloženia tela v intersexuálnom sledovaní. Pri porovnaní s Národnými antropometrickými štandardmi a výsledkami regionálnych meraní konštatujeme, že vzhľadom na vek dosahuje naša sledovaná skupina optimálne vývinové parametre. V súbore chlapcov sme zaznamenali vyššiu telesnú výšku, vyššiu telesnú hmotnosť a vyšší index telesnej hmotnosti.

V parametroch zloženia tela sme zaznamenali viac tuku (PBF) u dievčat. Hmotnosť kostrového svalstva (SMM) bola vyššia u chlapcov. Hmotnosť telesného tuku (FFM) bola vyššia u dievčat, rovnako aj hladina viscerálneho tuku (VFL) bola vyššia u dievčat. Pomer obvodov bokov a pásu (WHR) sme zaznamenali rovnaký u chlapcov i dievčat.

U chlapcov sme zaznamenali väčšie množstvo vody v tele (TBW) a vyššiu hladinu bazálneho metabolizmu (BMR). Tieto parametre sa nám potvrdili aj štatisticky, na 5 % hladine významnosti. V parametroch ukazujúcich stav výživy, množstvo proteínov (PM) a množstvo minerálnych látok (MM) sa nám potvrdili štatisticky významné intersexuálne rozdiely.

Dané zistenie mohlo byť spôsobené malou sledovanou vzorkou. Môže to byť spôsobené i tým, že telesný vývin v tomto veku je určený prevažne endogénnymi faktormi a nie rozdielom medzi životným štýlom.

Poznámky

- (1) Príspevok je súčasťou grantovej úlohy VEGA 1/0571/16 s názvom *Vplyv tréningu na pohybové schopnosti, telesný a funkčný vývin 5-6-ročných detí*.

Literatúra

- BUNC, Václav. 2009. Aktivní životní styl a jeho možnosti při ovlivňování zdravotního stavu dětí. In: *Health Education and Quality of Life II*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2009. s. 59 – 64. ISBN 978-80-7394-180-2
- ČILLÍK, Ivan et al. 2014. *General physical performance and physical development of the first grade pupils attending primary schools in Banská Bystrica*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 77 p. ISBN 978-80-7435-519-6
- GALLAHUE, David – DONNELLY, Frances Cleland. 2007. *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL : Human Kinetics, 2007. 744 p. ISBN 978-0736071208
- JUNGER, Ján – PALANSKÁ, Andrea – ČECH, Pavol. 2014. Physical activity and body composition of 5 to 7 years old children. In: *Health Problems of Civilization*, vol. 8, 2014, pp. 12 – 19. ISSN 2354-0265
- FEČ, Rastislav – FEČ, Karol. 2013. *Teória a didaktika športového tréningu*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2013. 264 s. ISBN 978-80-8152-087-7
- YU, Ok-Kyeong – RHEE, Yang-Keun – PARK, Tae-Sun – CHA, Youn-Soo. 2010. Comparisons of obesity assessments in over-weight elementary students using anthropometry, BIA, CT and DEXA. In: *Nutrition research and practice*, vol. 4(2), 2010, pp. 128 – 135. ISSN 2005-6168
- KYLE, G. Ursula – BOSAEUS, Ingvar – DE LORENZO, D. Antonio et al. 2004. Bioelectrical impedance analysis - part I. Review of principles and methods. In: *Clinical Nutrition*, vol. 23(5), 2004. pp. 1226 – 1243. ISSN 0261-5614
- LACZO, Eugen a kol. 2014. *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. Bratislava : NŠC a FTVŠ UK v Bratislave, 2014. 160 s. ISBN 978-80-971466-0-3
- MARINOV Zlatko – PASTUCHA Dalibor. 2012. *Praktická dětská obezitologie*. Praha : Grada, 2012. Edice celoživotního vzdělávání ČLK, 2012. 224 s. ISBN 978-80-247-4210-6
- MEDEKOVÁ, Helena – ŠELINGEROVÁ, Marianna. 2007. Diferenciácia vývinu niektorých somatických znakov detí z hľadiska ich pohybovej aktivity. In: *Physical education and sports – teachers' preparation and their employability in Europe*. Bratislava : FTVŠ UK, 2007, s. 622 – 627. ISBN 978-80-89324-00-2
- SELIGER, Václav – VINAŘICKÝ, Richard – TREFNÝ, Zdeněk. 1980. *Fysiologie tělesných cvičení*. Praha : Avicenum, 1980. 345 s.
- SIMMONDS, Mark et al. 2015. The use of measures of obesity in childhood for predicting obesity and the development of obesity-related diseases in adulthood: a systematic review and meta-analysis. Perth : Health technology assessment, vol. 19 (43), 2015, 372 p. ISSN 2046-4924
- SINGH, Amika et al. 2008. Tracking of childhood overweight into adulthood: a systematic review of the literature. In: *Obesity reviews*, vol 9(5), 2008, pp. 474 – 488. ISSN 1467-789X
- ŠTILEC, Miroslav a kol. 1989. *Sportovní příprava dětí a mládeže*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 212 s
- Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky (UVZSR). 2013. Telesný vývoj detí a mládeže v SR : Výsledky VII. celoštátneho prieskumu v roku 2011. Dostupné na: <http://www.uvzsr.sk/docs/info/hdm/Antropometria.pdf> [2017-01-26]

Summary

In this paper we present the results of the parameters of body composition in children on early school age. The sample consisted of 60 probands (40 boys and 20 girls) with a mean age by the decimal 6.73 ± 0.3 years. To determine body composition parameters were used for direct analysis of segmental multi-frequency bioelectrical impedance using the InBody 120 (Biospace Co., Ltd.; Seoul, Korea). All the results of measurements, we mutually compared and evaluated using statistical methods. The parameters of body composition was recorded intersex differences, but not statistically significant. Statistical differences were observed in the total body water (TBW) and the level of the basal metabolic rate (BMR). The parameters showing the state of nutrition, protein mass (PM) and the mineral mass (MM), we also confirmed the statistically significant differences intersexual. Somatic indicators of significant statistical dependence is found between body height and weight, as well as between body weight and body mass index, which will be shown ontogeny is assessed as a natural developmental indicator. The same statistically significant dependence was recorded also in the analysis parameters obesity parameters of active body mass and nutritional parameters.

O autorovi

Tomáš Willwéber sa vo svojom výskume zameriava na športovú prípravu detí, atletický tréning detí a možnosti diagnostikovania pohybových schopností detí.

Tomáš Willwéber, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovensko

THE USE OF RELIGIOUS MOTIFS IN TEACHING LITERATURE AT HIGH SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN BULGARIA

VYUŽÍVÁNIE NÁBOŽENSKÝCH MOTÍVOV VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH V BULHARSKU

Maria Pileva

Department of Bulgarian Literature, Faculty of Slavic studies, Sofia University St. Kliment Ohridski, Bulgaria

PhD of Bulgarian literature graduated in 2016

marywinny@abv.bg

Consultant: **doc. Katya Staneva (stanevak@mail.bg)**

Key words

motif, theme, literature, religious concept, translation, culture

Klíúčové slová

motív, téma, literatúra, náboženský koncept, preklady, kultúra

Introduction

The use of religious motifs in teaching literature reflects a long and complicated debate about both approaches to literary interpretation and the role of religion in modern education of a “post-communist” country such as Bulgaria. Religious motifs have been the subject of supranational studies, particularly after the emergence of modern literary studies of the Bible. Accordingly, there have been several stages of their recognition and application in Bulgarian literary studies since the beginning of the 1990s. Meanwhile, religious motifs in art have been studied for much longer.

The idea of the motif was initially developed in folkloristics in the 19th century. Terms such as *motif*, *plot*, and *theme* can be defined in different ways due to the fact that there is no continuity in usage, and often formal variations occur when they are used at different critical school and by different researchers. Formalism and structuralism provided the greatest impetus for updating the concept of the motif, which moves between texts and genres through time. Yet, in Bulgarian literary and folklore studies a single common definition of the motif is still lacking, despite numerous studies on mythological, ballad, fairy tale and religious motifs. The religious motifs are not only related to the organized system of beliefs and to the liturgical books, but there are religious motives based on legends, myths, folk practices; they can be interpretive, apocryphal, connected with Church history and hagiographical writings.

There are many examples in Bulgarian critical practice of using motifs as synonyms to the themes or problems in a literary work. Currently, most textbooks by prominent publishers of school textbooks offer teaching materials for literary interpretations based mainly on the author’s biography, in keeping with the old historicist approach. But the identification of small literary elements recurring in different languages and genres is actually part of the method of comparative literary analysis and thematic criticism. The religious motifs create intertextual connections between a literary work with the Bible and other books of the religious tradition.

The concept of the motif in literary theory

If we look at the etymology of the word *motif* – Latin *motivus*, derived from *movere* (to move), we discover that it implies movement, stimulus and dynamism. Furthermore, in addition to embodying the author’s idea in the literary work, the motif embodies known ideas and characters, and propels the plot. Some of the numerous dictionary definitions describe the motif as “a situation,

incident, idea, image, or character-type that is found in many different literary works, folktales, or myths; or any element of a work that is elaborated into a more general theme” (Baldick, 2001, p. 162), others as “one of the dominant ideas in a work of literature, a part of the main theme. It may consist of a character, a recurrent image or a verbal pattern” (Cuddon, 1992, p. 558). Scholars define it as an “atom of narrative” or “a product of a particular epistemological experience [...], transformational entirety in the text which sends its signals” (Евтимова, 1995, p. 41). When such an element recurs in a literary work, it is called *leitmotif* – a term which “comes from music criticism, where it was first used to describe the repeated musical themes or phrases” (Евтимова, 1995, pp. 138 – 139). There are some Latin aphorisms which function as motifs such as *Carpe diem; Ubi sunt?; Nihil novum sub sole; Psychomachia*. Since there is no agreement on the meaning of the term *motif*, and many divergences appear in dictionaries, textbooks, and critical reviews, we choose to trust some of the established theoretical schools and researchers dealing with the term. German critics precisely define the components of thematology. Goethe was the first to accept motifs as “phenomena of the human spirit, which have been repeated and will be repeated again and again” (Goethe, 1870, p. 773) and emphasized their great importance, real power and impact (Eckermann, 2006). Joseph Körner defines *motif* as “einen elementaren in sich einheitlichen Teil eines poetischen Stoffes” as well as “der Beweggrund für das Schaffen des Dichters” (1) (Körner, 1924, p. 83). He points out the existence of variations of motifs and claims that the effort to detect and identify these elements is much more meaningful for the periodization of an author’s work than the biographical method.

A significant contribution to the study of literary themes, plots, and motifs has been made by Elizabeth Frenzel – the author of *Motive der Weltliteratur*. She recognizes that academic publications have been limited mainly to static registration of motifs, which is very problematic and fails to represent their variable and branched system and relations (Frenzel, 1980, p. v). According to her, the motif should be explored in connection to the plot; if the plot is an entire melody, then the motif is only one chord. And while the plot is featured by specific names and events, in the motif they are anonymous and only provide an impulse that offers various embodiments of the act (Frenzel, 1980, p. vi). Therefore, the motif contains internal tension, something that can direct the reader to the idea of a historical, mythological or religious object linked to a specific event. Frenzel did not define as motifs such general concepts as *love, hate, friendship*, but rather the *proof of friendship*. The newly issued German dictionary, however, presents themes and motifs in literature as the foundation of literary art and as invariably connected (Daemmrich, 1995, p. xi).

In his later essay, the US scholar Stith Thompson, author of the six-volume *Motif indexation*, points out that “the ordinary processes of life are not motifs. A *mother* as such is not a motif. A *cruel mother* becomes one because she is at least thought to be unusual” (Thompson, 1972, p. 753). Thompson has undoubtedly contributed to the indexing of motifs and he is one of the first to pay special attention to religious motifs in his classification index V. 0-542 (Vol. 5).

The *Dictionary of Literary Themes and Motifs* states in its “Introduction” that the study of themes and motifs “provides insight not only into the mechanism of the literary clockwork, but also into the process of establishing and defining aesthetic value” and “characteristic prototypes, ‘protomotifs’, and ‘protothemes’” preferably identified in masterpieces are here assigned their proper role in literary history and criticism” (Seignuret, 1988, p. xvi). The author of the “Introduction” defines *the motif* as a thematological “all-pervading, deeper meaning element which may be psychological, philosophical, political, moral, sociological or religious in nature” (Seignuret, 1988, p. xvi). “According to that faith, the motif is the soul that undergoes a continuous thematic metamorphosis, passing into countless individual literary bodies, the works” (Seignuret, 1988, pp. xvii – xix).

Collecting, numbering and indexing literature components, even cataloguing the relationship between literary genres and periods by type, remained key aspects of the structuralist critical school in the 20th century. In such as Thompson’s and Seignuret’s works, where Western literature is reduced to a certain finite number of motif categories arranged in alphabetical order, a somewhat outdated literary methodology based on historical-geographical approach can be observed. For instance, a quick keyword search in WorldCat returns over a hundred different indexes of literary

motifs, most of them published at the end of the 20th century (Science Encyclopedia). Nowadays, the interest of American and European philologists in the problems of thematology, thematic criticism has not decreased. Russian researchers have published dozens of studies on the theoretical aspects of the motif in the past 20 years. This interest actually arises from formalism and Propp's morphological approach to the fairy tale, which interprets the motif as only a simple composition of *functions* – the term that replaces the *motif* in his research. According to other scholars, such as B. Putilov, there are three types of epic motifs: situations, speeches, and actions that in some sense determine the plot development (Силантьев, 2004, pp. 53 – 55).

The pragmatic approach offers a better synthesis, based on the main concepts of the semantic nature of the motif, asking not only “what a motif is” and “what its meaning and structure are”, but also “why it is used”, “what its current artistic sense is”, and “what its communicative intention is”. For this reason, the approach appears to be adequate for the study of contemporary fiction, at the same time helping to identify the central meanings and paradigms, reinforced by tradition, as well as the current sense of the work (Силантьев, 2004, pp. 68 – 72). Such an approach could be successfully applied to the teaching of literature at high schools and universities.

Current trends in literary criticism and analysis continue to illuminate connections and relationships between texts on the basis of motifs and their extraliterary origin. Since the motif is not explicitly formulated in the work, its recognition depends upon the reader's familiarity with texts and various cultural beliefs. There are many discussions of specific case studies and a large number of titles focused on the “treatment of” concrete texts, published annually in the MLA International Bibliography, such as Peter Lang's series of more than 120 volumes appearing since 1994 under the title *Studies on Themes and Motifs in Literature*. Werner Sollors in *The Return of Thematic Criticism* also draws attention to the fact that analysis based on the motif – intertextual, interdisciplinary, and comparative in nature – has never really gone out of style (Sollors, 1993).

One of the reasons for continued relevance of thematic criticism is its smooth entry both into older literary approaches (such as hermeneutics, formalism, structuralism) and into contemporary poststructuralist critical currents (deconstruction, feminism, psychoanalysis). In *Anatomy of Criticism*, Northrop Frye also describes the thematic approach as focused on the *mythos* (plot), *ethos* (including both characters and setting), and *dianoia* (thought or topic) (Frye, 2000, p. 52). According to him, motifs are connected with symbols and signs, which in the arbitrary viewpoint replace and mean things beyond their location or occurrence, and represent verbal elements or units with a wide range of meanings (Frye, 2000, p. 91).

The consideration of motifs requires a critical approach that would position the word in the study of literature as a whole. It is clear to Frye (2000, p. 101) that a deficiency in contemporary education often complained of, the disappearance of a common cultural ground which makes a modern poet's allusions to the Bible or to Classical mythology fall with less weight than they should, has much to do with the decline in the explicit use of archetypes.

Understanding knowledge at the level of conceptual connections can be achieved under the condition of their construction and management. The patriarchs, Jesus Christ, the apostles may not be the heroes of a novel, but their presence can be completely embedded in the novel. So “the motif provides a royal road to the collective unconscious, indicating ways in which experience is conceptualized” (Bremond – Landy, 1995, p. 4). And if the reader is unable to recognize such implications, the whole interpretation falls into the abyss of cultural ignorance.

Intertextual repetitions can express artistically innovative casual motifs belonging only to a given artistic purpose in its aesthetic uniqueness. These repetitions such as allusions, reminiscences, quotations, analogies, and unintentional coincidences express fundamental trans-historical motifs belonging to the tradition (Словарь, 2003, pp. 173, 176). Turning to one or another religious motif may be just a quotation (the motif or motif complex enter into the text as the subject of parallelism), an assimilation (implicit presence of a motif – concerning the opposite sex, in a different order, watered-down; even the name of a character can update a traditional story of Christian art and literature – Peter, for instance, is a name carrying with it the solidity of the rock motif), or a dissipation of a hypermotif (e.g., the worldwide catastrophe motif expressed by breaking

the Sun chariot) (Словарь, 2003, pp. 180 – 181).

Observations about the place of religious motifs in literature

Religious motifs have their permanent place in the structure of a great number of European literary works, since it is a culture with Christianity at its core. Similarly, undeniable is also the presence of such motifs in fiction written in Bulgarian from the middle of the 19th century, when the new national literature's foundations have been laid. Biblical motifs defined the theme of God's people and have been mainly related to a few key points: Creation, The Fall, punishment, redemption, the Second Coming of Christ, and the Apocalypse. As motif complexes, these concepts have a consistent set of values enshrined in them genetically, which are updated during their literature life.

Since most significant English-language works have been translated into Bulgarian in the second half of the 19th century (such as Shakespeare's *Hamlet* and *Romeo and Juliet*, Milton's *Paradise Lost*, Bunyan's *Pilgrim's progress*, Defoe's *Robinson Crusoe*) and are cited as the motif "reservoir", it is necessary to clarify that their authors actually borrowed many ideas from the Bible. Most of these first translations were done with spiritual empathy and appreciation in mind, and the translators had a clear awareness of the formative power of the religious code. The system of narrative poetics of these authors, as well as others, like Dickens, includes mythological, fairy, and religious motifs. However, there are such "profane" motifs that receive their content and meaning through their connection with religious motifs or in comparison with them.

In some parts of a text, religious motifs are prominently expressed, and their presence is clear; elsewhere they are less obvious, and more scattered, and it is hard to find a motif nest. Yet their effect emanates from the plot, and the motif subsequently becomes the religious background of the work. It can be encrypted and not mentioned directly but it points in that direction. Some of the motifs are implanted as fragments of the key points in the main embedding text, while others are more complete and compactly presented. Such motifs are of paramount importance for understanding the artistic sense and the deeper meaning of the text. During the Bulgarian Revival and up until the end of 19th century, they are easily recognizable in the cultural context, the reader is conscious of them, and there is no strict religious censorship. The active use of religious motif complexes is typical of this era, when the society is still based on a traditional system of values. The time between two World Wars is also favourable to an increased attention to the philosophical and the religious contexts. In the next period (1944 – 1989), there was no interest in religious elements in the text at all; the lack of attention to the religious undertones of a work culminates in complete disregard and censoring. Their existence as themes and motifs is not even mentioned in classifications, bibliographies, and research of translated and original literature. In fact, the topic of religion itself was discredited during that period due to its ideological connotations. Little by little, these trends were resolved by the end of 1990s and thematic criticism again became the focus of attention, this time in the headlines of multiple exams for high schools and universities, such as: *The Home and the Way*, *The Mother and the Country*, *The Death and the Sacrifice*, *Sin and Redemption*, *Man and God*.

An internationally recognized contribution to the study of the motif was made by Tzvetan Todorov, a Franco-Bulgarian literary and semiotic theorist, in his *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (Todorov, 1979). Other Bulgarian scholar, Michail Arnaudov, is also known for his detailed study of ballad and folklore motifs in Bulgarian folk culture and literature concerning the *division between two brothers* and the *immurement of the bride's shadow*. (2) Two modern researchers are of note: Ljubomira Parpulova, who mainly explore motifs in *Bulgarian fairy tales* (1978), and Nikolay Aretov who focuses on translated fiction from the early 19th century, paying particular attention to the *abducted faith* and *unhappy family* (1990). However, the topic can be found mainly in various conference proceedings. The main problem is that academic publications do not reach school teachers and students. The authors of textbooks and handbooks hardly apply advanced academic knowledge in their presentation of lessons. Students may only rely on the responsibility of the teachers themselves to compensate for these deficits.

Such an example is the lesson for Defoe's *Robinson Crusoe*. In none of the six textbooks approved by the Bulgarian Ministry of Education for literature classes in the 10th grade (compulsory schooling) is there an indication of its significance as a "spiritual autobiography". Only one of the handbooks points out the allusion to the motif of the *Prodigal Son*. The Biblical themes in Defoe's novel are fully tracked only in *The Bible in Literature Classes* (Христова, 2002, pp. 68 – 70). In none of the approved textbooks and handbooks is there a record of deeper allusions in the life of Robinson to other Biblical characters like Job and Jonah, for which repeated implicit and explicit references exist in the novel (Pileva, 2013, p. 126). *A History of English Literature* by Marko Minkoff (1998) also lacks an in-depth interpretation through a religious prism and with focus on the religious connotations of images. However, literary critics and authors of textbooks will have fulfilled their cultural and educational mission only after they convey the meaning and express the importance of religious motifs to the cultural imagination of the words they discuss.

If we choose to represent the text of a fiction as a starry map, the motifs could be presented as different constellations on its sky. Such constellations fill the structure and set the matrix of the text. How many stars will be found by the recipients and how bright they will shine for them depend on their cultural competencies. As the most resilient in literature are undoubtedly the mythological and religious motifs which can contain several components that are repeated in different literary works and combined in different themes and plots. A typical example of a skilful use of the *Prodigal Son* motif is Defoe's novel. The origin of the motif contains following parts: taking one's heritage, leaving the house without the father's blessing, journeying on the way to and in a foreign country, losing everything, repentance, returning home, acceptance by the father, and rejection by the elder brother. The *Robinson Crusoe* novel repeats six of these components: leaving the house without the father's blessing, journeying to and in a foreign country, losing everything (here there is a variation on the motif, because the hero manages to save some food, weapons, Bibles from the ship), repentance, returning home and rejection by the elder brother (here the position of the brother is assumed by the sisters and nephews).

Here the teachers and lecturers may use new technologies to show the constellation of the *Prodigal Son* on the sky map and ask the students to fill the components of the motif, discovering the different parts/stars on it. Also there are other Biblical motifs in the text which will compose other constellations. So the students finally can acquire a pictorial image of the motifs in the novel. And if they explore this map, they can also discover that the *Prodigal Son* motif is the main motif, which became the underlying thematic motif of the whole novel, defining the boundaries of the plot.

Discussion

Most Bulgarian literary critics explore religious motifs in their articles without providing a special definition of the nature of the term, so that often it overlaps with the theme. Actually, the problem begins with the discrepancy in specialized dictionaries of literary terms. In Bulgaria there are more than six dictionaries where the motif is defined differently. The most comprehensive in terms of its treatment of the concept of the motif is *Енциклопедичен речник* (2001), modelled on the German Duden. The definition there considers the motif to be a "thematic, situational related literary element whose content base can be schematically described". The different motifs include: *situation* (enmity between brothers, love between rival families), *figures and characters* (weird people, evil women), *localities or places* and *time* (p. 270). This dictionary offers very clear definitions and can be systematically used in teaching literature at high schools and universities.

Coherence and consistency in the use of the term *motif*, and of *religious motifs* in particular, are lacking in teaching literature. The reference to religious motifs is poorly developed and the teachers do not feel prepared enough to present it with sufficient confidence. They are forced to trust their intuition when explaining such themes and motifs. That is why there is a need of defining the role of the motif in the teaching model and illustrating its adequate use. (3) First the motif must take its place among the key terms in the curriculum of the Bulgarian Ministry of Education. Although it is not mentioned there as a specific term, in a literature textbook for the 5th grade in secondary schools, the folklore lessons include a definition of the *motif* as "a part of the theme that is repeated

in various literary texts” (Герджикова – Попова, 2006, p. 34), but the concept is not always clearly understood and the students gain the impression that the analysis cannot go beyond the basic elements, such as *plot* and *characters*.

In fact, the textbooks contain numerous exercises in which students are tasked with finding the motifs or explaining their place in a literary work, but the motif has no status as a term at all; it exists without its own referent in the nominal vocabulary of most teachers in high schools. There is no clear conceptual framework in which this term is positioned. At universities, the situation is slightly better; there are even some specialised courses, such as *Religious Motifs in Western Literature*, *Biblical Themes in Literature*, *Bible and Bulgarian Literature*, and *Bible as Literature*, but the status of the term has not been fully clarified yet.

The other problem for high schools and some universities is that literature programs are not updated in a timely manner; instead, they are neglected because of contemporary social and personal needs and interests. Even though that the different textual approaches are presented to the students, the literary education in most cases fits in the biographical and textual analysis, striving to reconstruct the original and to place it in a biographical context where the text becomes a document of the writer's personality or, in a historical context, of the era which it reflects. For a work to be explored in view of the author's experiences is the same as evaluating a portrait by its model. Simultaneous introduction of constructivism as an educational paradigm, deconstruction as a style of critical thinking, looking for contradictions and prejudices through the analysis of formal elements, together with the “archaeology of knowledge” and hermeneutics in learning literature may, however, question the national ideology set out in the standards and programs of the Ministry of Education (Дамянова, 2012, p. 38). That is why a strong opposition persists against such as Damyanova's ideas for the possibility of the inclusion of these critical approaches in literature education at high schools, featured in her book, and they seem to need a long time before being realized, understood, and put into practice.

In order to increase the awareness of eternal themes and motifs, which have left their imprint on literary texts, it was necessary to go a long way in Bulgaria. Since the beginning of the 90s, the need of positive appreciation of the religious Biblical heritage has become clearer. One had to go an even longer way in order to understand the need of religious motifs in the textual materials for learning and teaching literature, focusing on the importance of Biblical knowledge for cultural and national growth. By updating the debate on religion – literature during the past 28 years, we have come to the recognition that the Bible continues to deliver images, themes, and motifs for many writers and poets. Likewise, the postmodern condition is indebted to the Christian tradition as a cultural dominant whose achievements are expressed by most contemporary literary theories.

Conclusion

The study of literary texts should not be limited only to the origin of religious motifs. Rather, there is a need to review how they function and acknowledge the fact that their meaning can change depending on the context or their combination with other motifs, e.g., whether they are a primary or secondary motif. Possibly due to overuse, some religious motifs may be emptied of meaning and parodied. That is why their semantic changes are important, as well as the separation of the motifs from their variants, the semantic reconstruction of complex motifs, the performance of the relationship between the motifs in the structure of the work, and the meaning that occurs at the nexus of these interconnections.

In literary studies, teachers and lecturers have to pay attention to both aspects of the motif – as the author's inspiration for the work and as an integral part of its structure, referring to other works from the literary tradition. Through such a study of a single motif may be considered, on the one hand, the individual author's approach to understanding the specific motifs and, on the other, the mechanism of interaction of different cultures and literatures and relevant translations by which works can cross their chronotopic limits. It is also necessary to systematize clear concepts for presentation of the literary material at high schools and universities through the study of motifs, including religious ones, which would help to fill many knowledge gaps.

The interpretation through a Biblical perspective specifies the importance of not only the cultural context of a literary work, but determines the textual elements which relate it to the hypotext – the elements that carry more ancient messages that have preserved their value in the dynamic literary stream. The motif study for this point of view should precede the study of the context. And it will contribute to enhancing the impact on the students' interpretative competences within literary classes and sessions where the Biblical imagery and motifs are discussed. Due to the obvious role of such textual elements in the main work's interpretation, students can better understand the work and approach its overall importance.

George Steiner in *Science Encyclopedia* presents: Culture as a matrix of recurrent and interrelated elements. Broadly speaking, cultural literacy relies on our ability to recognize these constants – in literature, music, painting, or any other form of cultural production – and to work out the relationship between them, to translate and recycle the meaning we inherit from them. (4)

Its main thesis is that “elementary” allusions and “implicit motifs” go unrecognized even by today's most “privileged students and readers”. The relationship between religion and literature is solid and has existed for thousands of years, and not just on an aesthetic basis. With its continuing presence, the Biblical text sanctifies and inspires literature and needs to be recognized by modern readers, for the understanding and interpretation of texts is not only the task of literary science, but extends to human culture, wisdom, and experience as a whole.

Notes

- (1) “Complete elementary part of a literary plot” as well as “the driving reason for the creativity of the poet”.
- (2) He is quoted in a bibliography of indexes as the author of one of the first classification attempts of fairy tales (Azzolina, 1987).
- (3) Similar approach based on thematics and problematics is applied in the approved Poland textbooks after 1989 and the feedback is positive.
- (4) <http://science.jrank.org/pages/7889/Motif-in-Literature>

References

- АРЕТОВ, Николай. 1990. *Преводната белетристика от първата половина на XIX в.* София : УИ „Св. Климент Охридски”, 1990. с. 247.
- ДАМЯНОВА, Адриана. 2012. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература.* София : УИ „Св. Климент Охридски”, 2012. с. 320. ISBN 978-954-07-3119-3
- ГЕРДЖИКОВА – ПОПОВА, Мария, Олга. 2006. *Литература V клас.* София : Булвест, 2000, 2006. с. 177. ISBN 978-954-18-0522-0
- ЕВТИМОВА, Румяна. 1995. „Символ“ и „мотив“ в теорията и поезията на В. Брюсов и А. Бели. В: *Годишник на СУ, ФСлФ, т. 88, кн. 2, с. 118.* ISSN 1310-8220
- ЕНЦИКЛОПЕДИЧЕН РЕЧНИК на литературните термини, 2001. София : Хейзъл – Duden, 2011. с. 544. ISBN 954-82-83573
- СИЛАНТЬЕВ, Игорь. 2004. *Поэтика мотива.* Москва : Языки славянской культуры, 2004. с. 294. ISBN 5-94457-172-1
- СЛОВАРЬ–УКАЗАТЕЛЬ сюжетов и мотивов русской литературы. 2003. *Вып. 1.* Новосибирск : СО РАН, 2003. с. 243. ISBN 5-7692-0592-X
- ПАРПУЛОВА, Любомира. 1978. *Българските вълшебни приказки.* София: БАН, 1978. с. 233.
- ХРИСТОВА, Маргарита. 2002. *Библията в часовете по литература.* В. Търново: Слово, 2002. с. 342. ISBN 9544397353
- AZZOLINA, David. 1987. *Tale type- and motif-indexes: An annotated bibliography.* New York : Garland, 1987. 105 p. ISBN 0824087887

- BALDICK, Chris. 2001. *The concise Oxford dictionary of literary terms*. New York : Oxford University Press, 2001. 280 p. ISBN 9780199238910
- BREMOND, Claude – LANDY, Joshua. 1995. *Thematics: New approaches*. New York : State University, 1995. 229 p. ISBN 0791421686
- CUDDON, John. 1992. *The Penguin Dictionary of literary terms and literary theory*. New York : Penguin Books, 1992. 1052 p. ISBN 0-14-051227-6
- DAEMMRICH, S. Horst– DAEMMRICH, G. Ingrid. 1995. *Themen und Motive in der Literatur*. Tübingen : Francke, 1995. 348 p. ISBN 10 3772017347
- ECKERMAN, Johann. 2006. *Conversation with Goethe. Tuesday, Jan. 18, 1825*. Online: <<http://www.hxa.name/books/ecog/Eckermann-ConversationsOfGoethe-1825.html>> (last visited 2016-06-25)
- FRENZEL, Elisabeth. 1980. *Motive der Weltliteratur: ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Stuttgart : Kröner, 1980. 867 S. ISBN 3520301024
- FRYE, Northrop. 2000. *Anatomy of criticism*. New Jersey : Princeton University Press, 2000. 383 p. ISBN 9780691069999
- GOETHE, Johann. 1870. *Sprüche in Prosa*. Berlin : Hempel, 1870. 259 S.
- KÖRNER, Josef. 1924: Körner J. Erlebnis, Motiv, Stoff. In: *Vom Geiste neuer Literaturforschung. Festschrift für Oskar Walzel*. Potsdam : Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1924, S. 80 – 90. ASIN B004C194TQ
- MINCOFF, Marco. 1998. *A history of English literature* (part 1–2). София : Пляда, 1998. 1026 p.
- PILEVA, Maria. 2013. The Bible and Bulgarian literature after 1989. In: *Sofia University Journal of educational research*, Issue 3, 01. 12. 2013, pp. 123 – 130. ISSN 1314-8753. Online: <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/site/wp-content/uploads/downloads/2013/12/6M.Pileva_SUJER_2013_3_ED.pdf> (last visited 2017-01-25)
- SCIENCE ENCYCLOPEDIA. Online: <<http://science.jrank.org/pages/7889/Motif-in-Literature>> (last visited 2016-06-25).
- SEIGNEURET, Jean-Charles. 1988. *Dictionary of literary themes and motifs* (set 1–2). Westport : Greenwood Press, 1988. 1507 p. 1ISBN-10: 0313263965; p. 321. ISBN 9780674766877
- THOMPSON, Stith. 1955. Thompson S. *Motif-index of folk-literature: A classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, medieval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends*. Bloomington : Indiana University Press, [1955-58]. Vol. 1 – 6. System number 004161571
- TODOROV, Tzvetan. 1979. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil, 1979. 470 p. ISBN 2-02-005349-7

Resume

This paper addresses the importance of the thematic criticism and recovery of the place of the religious motifs in the literary analysis. The objective of the presented paper is, first, to identify some key aspects in the development of motif theory based on the achievements of well-known researchers in the field of thematology. Furthermore, the paper addresses the issue of the partial disregard of Biblical motifs in Bulgarian educational materials after 1989 as a result of communist heritage. The research question concerns the effect of introducing the Biblical imagery and motifs on the learners' literary interpretive competences. It also tries to point out possible strategies for improving the reception of such motifs and offers an innovative way of introducing such textual elements. Since the motifs are not explicitly formulated in the original authors work, every lecturer must be able to identify them and to determine their place in the structure of that work. The paper argues that teaching should focus only on the study of the original Biblical texts but on pointing to the way certain Biblical elements function and on drawing the learners' attention to the fact that their meaning can change depending on the context. The paper emphasizes the need for including religious motifs in the textbooks and instruction materials for learning and teaching literature, as well as the importance of Biblical knowledge for cultural growth and shaping aesthetic taste.

About author

Maria Emilova Pileva defended her PhD of Bulgarian literature in 2016. Her main research area and subareas are literature, religion, theory of translation. She had specializations in Vision International University (1995 – 1996) and in Eberhard-Karls Universität (2015 – 2016). She has 13 scientific publications in Bulgarian and 1 in English.

Maria Emilova Pileva, Pancharevo 1137, Yuri Gagarin str. 10, Bulgaria

ENDOGENE FAKTOREN IM FREMDSPRACHENERWERB

ENDOGÉNNÉ FAKTORY PRI OSVOJOVANÍ SI CUDZIEHO JAZYKA

ENDOGENOUS FACTORS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Svetlana Stančeková

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

lingvodidaktika, 1. rok štúdia, doktorandské štúdium, interné

stancekova@centrum.sk

Školiteľka: doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD. (estranovska@ukf.sk)

Klíčová slova

edukace seniorů, specifika edukace seniorů, kompetence lektora, strategie, klima

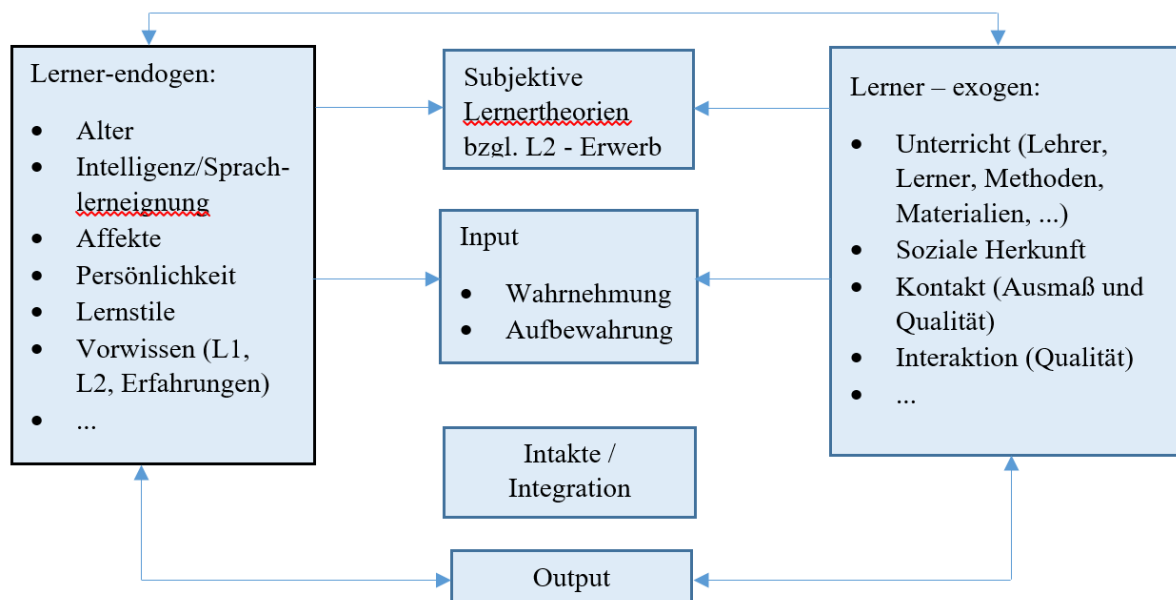
Key words

education of the elderly, specificities of education of seniors, competences of a lecturer, strategy, climate

1. Theoretischer Hintergrund

Das Lernen, nicht nur der Fremdsprachen, ist ein hoch unterschiedlicher und individueller Vorgang. Auf den Fremdsprachenerwerb hat eine ganze Reihe von Faktoren den Einfluss, aus denen große Herausforderung auf die Didaktik resultiert. Die Einteilung nach Riemer (1997) bedeutet Einteilung in die endogenen und exogenen Faktoren. Die exogenen bezeichnen diejenigen, die das Lernumfeld betreffen, z.B. Lehrer, Mitschüler, Methoden u.a. Unter endogenen versteht man die, die die Persönlichkeit des Lerners gestalten. Diese Faktoren können sich gegenseitig beeinflussen.

Abb. 1: Individuelle Einflüsse im Fremdsprachenerwerb (Riemer 1997, S. 233)



Am Prozess des Fremdsprachenlernens beteiligen sich angeborenes Sprachlernvermögen, individuelle Fähigkeiten und soziale Erfahrungen mit der Sprache (Bleyhl, 2000). Interessant ist der Zusammenhang zwischen dem Erfolg und der Motivation, der häufig diskutiert wird (Kirchner, 2004). Die Vertreter der Kausalhypothese behaupten, dass die Motivation beim Fremdsprachenerwerb zum Erfolg führt. Die Resultativhypothese, die mehr im Vordergrund steht, behauptet, dass erst der Erfolg beim Lernen die Motivation auslöst. Von Riemer (1997) stammt die Einzelgängerhypothese. Sie

behauptet, der Fremdsprachenerwerb sei ein individueller Prozess. Auf diesem Prozess beteiligen sich viele Variablen, die in der Abb. 1 dargestellt sind. Unter Alter versteht man auŕer dem biologischen Alter auch das soziale Alter und kognitive Entwicklung. Intelligenz und Sprachlerneignung sind wichtige Determinanten des Lernens. Affekte repräsentieren die Kategorie der Motivation, Einstellungen, Orientierungen und Emotionen. Persönlichkeit, Lernstile und Vorwissen stellen ein umfangreiches Feld von den prägenden Faktoren. Von den lerner – exogenen Variablen ist der Unterricht zu nennen, dazu gehören z.B. Lehrer, Materialien, Methoden u.a. Unter sozialer Herkunft versteht man die Familie, Freunde, Lebensniveau u.a. Kontakt bedeutet das Verhältnis zur zielsprachigen Gesellschaft. Interaktion beschreibt die kommunikativen Möglichkeiten zur Fremdsprache.

Der Fremdsprachenerwerb wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst (Edmondson, House, 2000). Die endogenen Faktoren sind die, die aus dem Individuum quellen, für ihn typisch sind und seine individuellen Lerneigenschaften bilden. Sie werden deshalb auch individuelle Unterschiede genannt. Diese Faktoren sind zusammen verbunden und wechselseitig wirksam, obwohl sie oft getrennt präsentiert und beschrieben werden (Riemer, 1997). Dörnyei (2005) erweitert die Liste dieser Faktoren noch um Angst, Kreativität, Selbstvertrauen u. a. Jeuk (2011) nennt noch z.B. den Entwicklungsstand des Spracherwerbs in der Erstsprache.

In unserem Beitrag widmen wir uns der Untersuchung der affektiven Faktoren im Fremdsprachenerwerb. Es wurden affektive Faktoren Einstellungen und Emotionen gewählt. Das Hauptziel der Untersuchung war herauszufinden, wie diese Faktoren den Erwerbsprozess der deutschen Sprache beeinflussen.

1.1. Alter

Zu den viel untersuchten Faktoren des Fremdsprachenerwerbs gehört unbestritten das Alter. Man wollte immer wissen, wann es die günstigste Zeit, die optimale Altersgrenze ist, die Sprache zu lernen. Es ist sicher, dass die Menschen mit unterschiedlichem Alter nicht das gleiche Entwicklungsniveau haben. Das Kind ist in seiner Entwicklung im Rahmen der Ontogenese irgendwo anders als der Jugendliche und auch von dem Erwachsenen unterscheidet er sich in vielen Bereichen. Das muss auch beim Spracherwerb berücksichtigt werden. Eines ist nämlich sicher, die Kinder lernen die Sprache anders als die Erwachsenen.

Hier ist die Hypothese der kritischen Periode eine oft diskutierte Frage. Die kritische Periode bedeutet den Zeitraum, auŕerhalb denen die Sprache nicht mehr so einfach und mühelos erworben wird, wie in dieser Periode. Mehrere Autoren beschäftigen sich mit dieser Zeitspanne und es wurde nicht eindeutig festgestellt, wann genau sie stattfindet, meistens allerdings in der frühen Entwicklung (Singleton, 2005). Die kritische Periode soll laut Lenneberg (1967) zwischen drei und fünf Jahren liegen. Einige Autoren behaupten, dass die kritische Periode den Fremdsprachenerwerb nicht betrifft, weil der Lernerfolg eher dadurch bestimmt ist, wieviel Zeit und Anstrengung dem Lernprozess gewidmet wird (Loewen, Reinders, 2011). Lojova und Strakova (2012) behaupten, je früher das Kind in Kontakt mit einer Fremdsprache kommt, desto höher ist die Voraussetzung, dass es die Sprache später auf hohem Niveau beherrschen wird. Auf Grund dieser Hypothese unterscheidet man zwei Konzepte der Aneignung der Sprache:

- Die Theorien, die den Fremdsprachenerwerb seit der frühen Kindheit unterstützen
- Die Theorien, die den Fremdsprachenerwerb nach der Pubertät und im Erwachsenenalter unterstützen

Die frühe Kindheit schlieŕt das Alter bis zu zwei oder drei Jahren ein. In diesem Zeitraum lernt das Kind die Sprache ganz einfach, mühelos, schnell und unabsichtlich. Es gibt zwei Versionen der Hypothese der kritischen Periode (Stranovska, 2011):

- Die starke Version behauptet, dass das Kind die Muttersprache bis zur Pubertät erwerben muss. Später ist es nicht mehr möglich (Ellis, 2008, Lightbown, Spada, 1997, u.a.).
- Die schwache Version konstatiert, dass der Erwerb der Sprache nach der Pubertät nur schwieriger ist, aber nicht unmöglich (Harley, Wang, 1997, Hanuŕova, Najvar, 2008, u.a.).

Aus neurolinguistischer Sicht gibt es auch Unterschiede im Gehirn, wenn man zwei Sprachen im simultanen Erstspracherwerb lernt und beim späteren Zweitspracherwerb (Bickes, Pauli, 2009). Bei dem simultanen Erstspracherwerb wird nur ein neuronales Netz im Gehirn für beide Sprachen gebildet. In dieses Netz kann auch eine später erworbene Fremdsprache integriert werden. Beim Zweitspracherwerb, d.h. beim Erwerb der Fremdsprache nach der Muttersprache, werden für jede Sprache separate neuronale Netze gebildet.

Die Neurodidaktik verbindet das Lernen und das Funktionieren des Gehirns. Im Bereich der Neurodidaktik steht die Gehirnplastizität im Vordergrund. Heutige Entdeckungen in den Neurowissenschaften zeigen, dass die Gehirnorganisation flexibel und veränderbar ist. Da sich das Gehirn im Laufe des Lebens anpasst und adaptiert, gibt es bestimmte Zeitspannen, in denen man besser lernt. Der Fremdspracherwerb soll in der Primar- und Sekundärbildung effektiv sein (Maťovčíková, 2014). Die Fremdsprache kann man allerdings auch im späteren Alter erwerben.

Die Befürworter der Theorien des Spracherwerbs erst nach der Pubertät und im Erwachsenenalter behaupten, dass man im späteren Alter schneller und effektiver die Sprache erlernen kann, weil die kognitiven Mechanismen bereits entwickelt sind. Die Lerner können bewusst und absichtlich lernen, was dazu führt, dass sie die Sprache schneller erwerben, was vor allem die Grammatik betrifft. Die Erwachsenen sind fähig, die Informationen effektiver zu selektieren.

Bei der Aussprache gilt, dass der frühe Kontakt mit der Fremdsprache die akzentlose Aussprache sichert. Die Kinder lernen vor allem durch Nachahmen und Wiederholung. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch der affektive Filter, d.h. eine mentale Blockade, die mit dem Alter wächst. Die Wahrnehmung und die Sprachproduktion der Kinder sind ohne Hindernisse. Dazu kommt auch die Tatsache, dass die sich entwickelnden Artikulationsorgane des Kindes sich besser der Aussprache anpassen als die eines Erwachsenen. Man kann die Sprache natürlich auch im späteren Alter lernen, allerdings je früher man damit anfängt, desto besser ist die Chance, sich dem Muttersprachler auszugleichen.

1.2. Intelligenz

Im Vordergrund steht auch die Frage, hängt die Intelligenz mit dem Lernen von Fremdsprachen zusammen? Man könnte antworten, ja, intelligente Menschen lernen sie leichter. Ist es aber wirklich so? In den Schulen ist es wirklich so, dass die ausgezeichneten Schüler auch die Sprachen mit Erfolg lernen. Ist dafür das hohe Intelligenzniveau verantwortlich? Ist es Kombination anderer Faktoren? Man kann nämlich auch in den Klassen mit begabten Kindern beobachten, dass nicht alle die Fremdsprachen auf hohem Niveau erwerben. Umgekehrt findet man auch Kinder oder Erwachsene, die kaum mit den schulischen Anforderungen klarkommen, aber zwei oder drei Sprachen flüssig sprechen, die sie zu Hause oder in ihrem sozialen Umfeld erlernt haben.

Laut Lojová (2005) existieren zwei Anschauungen, die dieses Thema betreffen:

1. Die Anschauung, die betont, dass man über spezielle Fähigkeiten verfügen muss, um die Fremdsprache lernen zu können. Diese hängen mit der Intelligenz nicht zusammen.
2. Die Anschauung, die die speziellen Fähigkeiten vermeidet. Sie werden nur für ein Bestandteil der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten gehalten.

Die Antwort ist nicht eindeutig. Man muss zwischen dem natürlichen, absichtslosen Spracherwerb und dem gesteuerten schulischen Spracherwerb unterscheiden. Für den Fremdsprachenunterricht in der Schule ist der höhere IQ wirklich von Bedeutung, denn man muss explizit und bewusst die Sprachstrukturen lernen. Bei dem natürlichen Fremdspracherwerb ist der Einfluss vom IQ eindeutig niedriger.

Ebenso sollte der Zusammenhang des IQs mit den einzelnen Fertigkeiten berücksichtigt werden (Lojová, 2005). Es scheint, dass die Intelligenz eher den Einfluss auf die Fertigkeiten Schreiben und Lesen ausübt. Die Fertigkeiten Sprechen und Hören hängen mehr von anderen Determinanten ab.

Mit der Intelligenz hängt auch das erreichte Sprachniveau zusammen. Wenn man die Sprache nur für alltägliche, übliche Zwecke braucht, kann man dieses Niveau auch ohne hohen IQ erreichen.

Ein fortgeschrittenes Niveau der Sprache erfordert aber auch entwickelte kognitive Fähigkeiten. Zusammenfassend kann man sagen, wenn man nur einfach kommunizieren will, ist sein IQ nicht relevant.

1.3. Motivation

Die Motivation steht im Mittelpunkt des Interesses vieler Untersuchungen. Es ist sicher, dass motivierte Lerner bereit sind, den Aufwand in die Aneignung einer Fremdsprache zu investieren. Die Motivation stellen „Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“ dar (Duden 2001, S.1102). Beim Fremdsprachenlernen treten allerdings noch mehrere Aspekte dazu, wie das Ziel, entsprechendes Verhalten, Wünsche und Einstellungen:

„In short, motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question“ (Gardner 1985, S.50).

Motivation bestimmt die Art und Weise, wie sich der Mensch verhält (Dörnyei, 2014). Es ist deutlich, dass Motivation nicht isoliert zu betrachten ist. Sie ist von vielen Variablen beeinflusst. Diese sind dafür verantwortlich, dass ihre Intensität bei der Sprachaneignung gewechselt wird. Mit der Motivation in dem Fremdspracherwerb beschäftigt sich z.B. Stranovská (2009, 2014), Riemer (2010), Kleppin (2002), Gardner (2005), Dörnyei (2014).

Es wird laut Gardner (1985) die instrumentelle und integrative Motivation unterschieden. Man ist instrumentell motiviert, wenn es ihm beim Sprachenlernen um schulische oder berufliche Zwecke geht, z.B. er ist unter dem Prüfungsdruck oder will seine beruflichen Chancen erhöhen. Unter der integrativen Motivation versteht man das Sprachenlernen um sich mit der Kultur der Zielsprache zu identifizieren. Mehrere Autoren gehen aus Gardner aus (Ellis, 2008, Dörnyei, 2014 u.a.).

Ellis (2008) unterscheidet die resultative und intrinsische Motivation, die er von der integrativen differenziert. Die resultative sieht die Motivation als Anlass des Lernerfolgs und die integrative deutet an, dass die Haltungen zur Sprache veränderlich sind, was aber nicht bedeutet, dass die Lerner unmotiviert sind.

Mehrere Autoren (Riemer, 2010, Storch, 2009) sprechen von der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Dieses Konzept ist von der Psychologie übernommen worden. Es bedeutet die Unterscheidung zwischen den Anreizen von außen und von innen. Extrinsische Motivation bezeichnet die Impulse aus dem Umfeld, z.B. folgende: die Lernaktivität ist als Teil der eigenen Persönlichkeit akzeptiert, der Wert der Lernaktivität wird erkannt, das Handeln folgt aus einem Druck, aus einem Pflichtgefühl oder Lob will gewonnen werden.

Intrinsische Motivation kommt aus eigenem Interesse aus, dazu gehört Neugier, man will Wissen erwerben, Leistung bringen, Stimulation erleben. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist also freiwillig, selbst gewählt und bringt Freude mit, dagegen das extrinsisch motiviertes Verhalten ist von anderen, nicht inneren, Anlässen verursacht. Storch (2009) betont die Bedeutung der intrinsischen Motivation, weil man in diesem Fall einen Sinn in der Tätigkeit sieht.

Die Motivation beim Fremdsprachenlernen ist eher auf den Prozess als das Produkt orientiert (Stranovská, 2011). Der Erwerb einer Fremdsprache ist ein langer Prozess. Der Lerner soll dabei immer Schritt für Schritt fortschreiten und stets für den nächsten Schritt motiviert sein. Diese Theorie unterstützen auch andere Autoren, z.B. Riemer (2010), Dörnyei (2014). Einzig die resultative Hypothese stellt das Produkt in den Vordergrund und berücksichtigt beide Elemente. Der Motivationsprozess besteht aus drei Phasen:

1. Aktivierung wird durch die Defizite hervorgerufen. Beim Fremdsprachenlernen geht es um die Bedürfnisse der fremdsprachlichen Kommunikation, man ist sich bewusst, dass man Defizite in der Fremdsprache hat, man versucht sie abzuschaffen.
2. Richtfähigkeit bedeutet, wie man seine Aktivitäten steuert, die von seinen Werten, Interessen, Einstellungen, der Lebensorientierung u.a. abhängen.
3. Zielfähigkeit folgt das Ziel, das der Lerner erreichen will.

Natürlich ändert sich der Grad der Motivation im Prozess des Spracherwerbs, sie ist nicht immer hoch oder niedrig, sondern schwankt (Stranovská, 2013). Es kann sogar passieren, dass man

auf einem niedrigen Punkt des Motivationsprozesses stehen bleibt und kann sich nicht fortbewegen. Es gibt folgende Ursachen des Motivationsausfalls beim Fremdsprachenlernen (Dörnyei, 2005, Riemer, 2010, Stranovská, 2011 u. a.):

- a) Äußere – Aufgabenstellung, negativ wirkendes Umfeld, schlechte Beziehungen, die Persönlichkeit des Lehrers, Lehrstil, unangemessenes Bewerten u.a.
- b) Innere – der Aufgabeninhalt, die Möglichkeiten der Selbstentfaltung entsprechen nicht der persönlichen Interessen und Bedürfnisse, man empfindet inadäquat seine ersten Misserfolge.

In dem Motivationsprozess beim Fremdsprachenlernen spielt eine wichtige Rolle der Lehrer. Er wird häufig als wichtige Motivationskraft bezeichnet. Er soll die Motivation der Lerner erwecken und auch erhalten. Dazu muss er selbst motiviert sein, er soll selbst die Freude am Unterrichten haben. Natürlich kann er nicht alle Motivationsbarrieren eliminieren, er soll vor allem den Lerner unterstützen.

1.4. Persönlichkeit

Jedes Individuum ist von spezifischen Eigenschaften, die nur für ihn typisch sind, ausgestattet. Im Unterschied zu vorher behandelten Faktoren sind Persönlichkeitsfaktoren als relativ stabil zu bezeichnen. Sie wurden oft von der Psychologie übernommen. Riemer (1997) spricht von mehreren Konstrukten, die der Kategorie der Persönlichkeit gehören, z.B. Empathiefähigkeit, Extrovertiertheit, Risikobereitschaft, Feldunabhängigkeit u.a.

Empathie ist vor allem im Bereich der Aussprache von Bedeutung. Empathisch soll der Mensch sein, der die Grenzen seines Egos flexibel beherrschen kann. Empathiefähigkeit ermöglicht dann, sich die richtige Aussprache der Zielsprache anzueignen. Diese Theorie wird kritisiert, weil die Erwachsenen, im Unterschied zu den Kindern, die authentische Aussprache eines Muttersprachlers fast nie erreichen. Empathiefähige Menschen sollen sich besser die Aussprache aneignen und werden gute Sprecher mit geringem Akzent (Jilka, Lewandowski, Rota, 2011).

Zu den Persönlichkeitsfaktoren gehört die Extrovertiertheit/Introvertiertheit. Die extrovertierten Lerner sind oft als die erfolgreichsten bezeichnet. In den Anfangsstadien kann es so wirklich sein, aber allgemein wurde es nicht bewiesen. In manchen Fällen ist die Extrovertiertheit sogar zum Nachteil, z.B. bei japanisch Lernenden ist die Beziehung zwischen der Extrovertiertheit und der Aussprachekompetenz negativ (Riemer, 1997). Die introvertierten Lerner zeigen bessere Leistungen in den schriftlichen Aufgaben, die extrovertierten sind besser in den mündlichen Kompetenzen. Edmondson, House (2000) bemerken, dass die extrovertierten Lerner am Anfang des Fremdspracherwerbs zwar bessere Ergebnisse haben, allerdings in den fortgeschrittenen Stufen des Unterrichts zeigen sich die introvertierten als besser.

Ähnlich ist es beim Konstrukt Risikobereitschaft. Die risikobereiten Lerner sind oft als die bezeichnet, die mehr sprechen und sich auch mehr an der Unterrichtsstunde beteiligen, während die, die auf die Kritik oder Korrektur empfindlich reagieren, verhalten sich eher passiv (Edmondson, House, 2000). Die Bereitschaft der Lerner, die Sprache zu sprechen, die sie nicht völlig beherrschen, ins Risiko einzugehen, dass man Fehler macht und korrigiert wird, ist gute Voraussetzung für die sprachliche Kompetenz. Diese Lerner verwenden gern neu erworbene sprachliche Mittel.

Viel Beachtung wurde auch dem Konstrukt Feldunabhängigkeit, bzw. Feldabhängigkeit gewidmet. „Feldunabhängigkeit wird definiert als die Fähigkeit eines Individuums zur analytischen Herangehensweise an die Lösung komplexer Aufgaben“ (Riemer, 1997, S. 64). Dieses Konstrukt wurde von den Fremdspracherwerbsforscher adaptiert und überprüft. Die Fähigkeit der Feldunabhängigkeit, d.h. des analytischen Zugangs, soll einen erfolgreichen Fremdspracherwerb gewährleisten. Obwohl es viele Studien zu diesem Zusammenhang realisiert wurden, sind sie nicht zum eindeutigen Ergebnis gekommen.

Dörnyei (2005) fügt zu, dass die Persönlichkeitsfaktoren nicht direkt auf den Lernerfolg wirken. Sie beeinflussen eher die Motivation oder Einstellungen.

1.5. Emotionen

Die Emotion zu definieren ist nicht einfach. Es gibt viele Auffassungen dieses Begriffs, Duden und auch Wikipedia berichten, dass es sich um eine Gemütsbewegung handelt. Zusammenfassend kann man sagen, die Emotion ist ein psychischer, gefühlsbezogener Zustand. Er kann sowohl positiv als auch negativ sein.

Die Emotionen sind folgend einzuteilen (Stranovská, 2011):

- a) Affekte – sie sind intensiv, heftig, kurzzeitig
- b) Stimmungen – sie sind von derselben Qualität wie Affekte, nur längerfristig
- c) Leidenschaften

Eine andere Einteilung, z.B. von Nákonečný (2000) spricht von den niedrigeren und höheren Gefühlen. Die niedrigeren werden mit den primären Bedürfnissen verbunden, sie sind angenehm oder unangenehm. Die höheren sind auf die sekundären Bedürfnisse zurückzuführen – sittliche, ästhetische, ethische, soziale, rechtliche, intellektuelle, weltanschauliche Gefühle.

Die Psycholinguistik orientiert sich dabei auf die Perzeption der fremdsprachlichen Äußerung, Verarbeitung der Emotionen und das Verhalten gegenüber der Fremdsprache und fremder Kultur. Es gibt zwei Arten der Emotionen (Stranovská, 2011):

1. Positive Emotionen – diese beeinflussen und verstärken die Ausdauer und die kognitive Tätigkeit der Lerner, wie Begeisterung, Freude, Interesse u.a.
2. Negative Emotionen – diese schwächen die Tätigkeit der Lerner ab, wirken störend, wie Apathie, Ärger, Trauer, Angst, Stress u.a.

Der Lehrer sollte die Emotionalität seiner Schüler kennen, vor allem wann die Lerner ohne Barrieren kommunizieren. Die Ursache der Barrieren ist oft der affektive Filter. Krashen (1982) ist der Autor der „Language acquisition Hypothesis“, deren Teil die Hypothese des affektiven Filters bildet. Der Filter ist eine mentale Blockade, die dem Lerner hindert, den Input aus dem Umfeld zu erwerben. Dabei sind die Motivation, Bedürfnisse, Haltungen und Emotionen betroffen, deswegen sollen die Emotionen der Lerner nicht unterschätzt bleiben.

Aus der ontogenetischen Sicht erhöht sich der affektive Filter mit dem Alter des Individuums. Bei den Kindern ist er noch niedrig, deswegen kann das Kind die Lauten der Fremdsprache gut wahrnehmen und adäquate Aussprache eines Muttersprachlers erwerben. Die Produktion ist auch ohne Hemmungen. Bei dem hohen affektiven Filter kann man negative Faktoren beobachten, wie Unsicherheit bei der Sprachproduktion, Frustration, dass man die gelernte Spracherscheinungen gut beherrschen sollte, das Gefühl, dass die Fremdsprache zu schwierig ist, negative Beziehung zur Sprache oder Angst vor Sprechen. Es ist deshalb wichtig, mit den Emotionen zu arbeiten und die negativen zu beseitigen oder so viel wie möglich zu eliminieren. Hascher (2005) empfiehlt folgende Bewältigung negativer Gefühle: Ablenken, Neubewertung des erlebten Ereignisses, Problemlösung, Selbstbelohnung, physische Ersatzbefriedigungen, soziale Unterstützung, Vergleich mit noch schlechteren Situationen u.a. Um positive Gefühle zu erhalten, kann man folgendes verwenden: Belohnung positiver Lebensaspekte, prosoziales Verhalten und ausleben positiver Gefühle.

Emotionen und allgemein affektive Faktoren bestimmen die Beziehung zum Fremdspracherwerb und zur Fremdsprache. Wenn die Beziehung zur Fremdsprache gut ist, geht auch das Lernen einfacher und ist effektiver. Deshalb soll man immer versuchen, den affektiven Filter auszuschalten. Das Lernen muss einfach Spaß machen.

1.6. Einstellungen

Einstellungen sind auch als wichtige Voraussetzung des Fremdspracherwerbs zu verstehen. Sie sind nicht angeboren, sondern entwickeln sich im Laufe des Lebens unter dem Einfluss von Erfahrungen. Das gilt auch für die Fremdsprachen und ihren Erwerb.

Nach Allport (1935) wird die Einstellung definiert als mentaler und neuraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden Einfluss ausübt

auf die Reaktionen des Individuums gegenüber allen Situationen und Objekten, mit denen dieses Individuum eine Beziehung eingeht. Einfacher gesagt handelt es sich um eine Tendenz, wie man in bestimmter Weise auf Personen, Objekte oder Situationen reagiert. Diese Tendenz kommt von der Erfahrung aus.

Die Einstellungen verfügen über drei Komponenten (Werth, Mayer, 2008, S. 206):

1. Affektive – es handelt sich hier um Gefühle und Emotionen, die mit dem Objekt verbunden sind.
2. Verhaltensbasierte (konative) – sie bedeuten das Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt.
3. Kognitive – diese umfasst Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, die mit dem Objekt assoziiert werden.

Die Faktoren, die die Bildung der Einstellungen bei dem Individuum beeinflussen, sind folgende (Stranovská, 2011):

- die Zuverlässigkeit der Auskunftsource,
- die Attraktivität der Auskunftsource,
- die Macht der Auskunftsource,
- der Stil, die Struktur und der Inhalt der Auskunft.

Einstellungen sind nicht beständig, sie können in der Zeit verändert werden. Wie schnell sie zu verändern sind, gibt uns die Auskunft von der Stärke der Einstellungen. In der Regel sind am stärksten und damit schwerer zu ändern die affektiven Einstellungen. Am leichtesten sind die Einstellungen zu verändern, die nicht tief verankert sind. Die Änderung der Einstellungen kann kongruent oder inkongruent sein. Kongruente Änderung bedeutet die Verstärkung oder Abschwächung einer positiven oder negativen Einstellung. Inkongruente Änderung ist die Änderung der positiven Einstellung zur negativen oder umgekehrt.

Garrett hat in einem Beispiel die drei Komponenten der Einstellungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen verbunden:

„In terms of language, then, if we were considering a student's attitude towards Spanish as a foreign language, we could talk about a cognitive component (she believes that learning Spanish will give her a deeper understanding of Spanish culture), an affective component (she is enthusiastic about being able to read literature written in Spanish), and a behavioural component (she is saving money to enrol on a Spanish course)“ (Garrett 2010, S. 23).

Eine Klassifizierung der Einstellungen ist eine komplizierte Angelegenheit. Für den Spracherwerb scheinen zwei Arten von Einstellungen wichtig sein (Gardner, 1985, 2005), und zwar die Einstellung zur Sprache selbst und die Einstellung zum Sprachenlernen allgemein. Nicht viele beschäftigen sich mit den Einstellungen im Fremdsprachenunterricht, z.B. Oroujlou und Vahedi (2011). Sie setzen die Meinung durch, dass es von Bedeutung ist, unterschiedliche Techniken im Unterricht einzusetzen, die die Einstellungen der Lerner zum Fremdspracherwerb verbessern können. Positive Einstellungen gewährleisten aber laut Kleppin (2002) den Lernerfolg noch nicht. Einerseits können zur Demotivierung der Lerner auch die Lehrmaterialien oder sogar der Unterricht selbst beitragen. Andererseits auch wenn man gute Einstellung zu einer Sprache hat, bedeutet es nicht, dass man den Sprachkurs gleich besuchen wird und die Fremdsprache erlernen wird.

Zum Schluss kann man betonen, dass die hier behandelten affektiven Faktoren Emotionen und Einstellungen eine große Wirkung auf das Fremdsprachenlernen ausüben. Beide sollen ernst von den Lehrenden genommen werden.

Ein einsichtiger Lehrer ist sich bewusst, dass die Atmosphäre in der Klasse entscheidend für den Lernerfolg ist. Er weiß, dass das Lernen in anregenden, ermutigenden und freundlichen Bedingungen erfolgreicher verläuft, als der Unterricht unter Druck oder Einschüchterung und in düsterem Klima. Er soll deshalb unter anderem auf die Emotionen achten. Es ist sicher, dass neben der Kognition und Motivation auch die Emotionen und Gefühle die Handlung steuern. Emotionen wirken sich nicht direkt auf den Lernerfolg aus, aber sie nehmen eher Einfluss auf andere psychische Prozesse, wie Motivation, Lernverhalten u.a. Emotionen können die Motivation zum Lernen

verstärken, aber auch bremsen, z.B. beim Angst vor den Fehlern oder vor der Prüfung. Im Unterricht werden Gefühle aber oft unterdrückt, statt mit ihnen zu arbeiten und sie zum Lernprozess zu verwenden. Deshalb sollte dem Umgang mit den Emotionen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Einstellungen sind Variablen, die sich auch beim Sprachenlernen beteiligen. Sie bestehen aus drei Komponenten, der affektiven, der verhaltensbasierten und der kognitiven. Alle sind im Kontext des Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung. Sie haben eine bipolare Struktur und unterscheiden sich in ihrer Stärke und Stabilität. Einstellungen sind nicht angeboren, sie beruhen auf Erfahrungen und diese werden durch Kontakte mit den Einstellungsobjekten gewonnen. Sie sind nicht beständig und können sich unter bestimmten Umständen leicht oder schwieriger verändern. Es ist von Vorteil, wenn der Lerner positive Einstellung zur gelernten Sprache und Kultur und zum Fremdsprachenunterricht insgesamt hat, allerdings muss es nicht Garantie für seinen Lernerfolg sein.

2. Untersuchungsfragen

Für die Untersuchung wurden folgende Untersuchungsfragen formuliert:

1. Welche sind die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?
2. Welche sind die positiven Emotionen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?

Für die Zwecke dieser Untersuchung wird unter der Leistung die Note in Deutsch verstanden. Die Noten wurden in der Gruppen eingeteilt:

1. Noten 1, 2 – ausgezeichnete Leistung
2. Note 3 – durchschnittliche Leistung
3. Noten 4, 5 – schwache Leistung

3. Datenerhebung und Probanden

Die Untersuchung wurde in den Jahren 2015 und 2016 an den Grundschulen in Bratislava Petržalka durchgeführt. Die Probandinnen und Probanden waren die Schülerinnen und Schüler der siebten Klassen. An der Untersuchung nahmen 86 Schülerinnen und Schüler teil, davon 41 Jungen und 45 Mädchen im Alter von 12 und 13 Jahren. Zuerst wurden mehrere Versuchsgruppen gebildet, allerdings gab es bei diesen keine deutlichen Unterschiede, deswegen wurden sie in eine Versuchsgruppe zusammengefasst. Beobachtete Variablen bei den Probandinnen und Probanden aus anderen Jahrgängen werden in weiteren Untersuchungen eingesetzt. Die Probandinnen und Probanden erhielten zwei Fragebögen, einer davon war der Test des semantischen Differentials, der andere der Test der semantischen Selektion, der für die Fremdsprache angepasst wurde. Schließlich notierten die Lehrer die Noten der einzelnen Schüler in den Fragebogen, damit die Leistung mit den affektiven Faktoren verglichen werden konnte. Die ganze Untersuchung war anonym. Nach der Bearbeitung der Fragebogen kam es zur Interpretation und Diskussion der Untersuchung.

4. Untersuchungsmethoden

In der Untersuchung wurden folgende Methoden verwendet: das Semantische Differential und die Semantische Selektion. Bei diesen Methoden handelt es sich um semantische Methoden, die heutzutage sehr modern sind und oft eingesetzt werden.

Das Semantische Differential, von Osgood (1957) entwickelt, ist eine standardisierte Methode, die auch modifiziert werden kann. In der Linguistik dient sie zur Erforschung von Konnotationen. Jeder Begriff enthält außer der denotativen auch eine konnotative Bedeutung. Die denotative Bedeutung stellt die offensichtliche, allgemein gültige Bedeutung dar. Dagegen bezeichnet die konnotative die subjektive, versteckte Bedeutung. Der Proband soll in dieser Methode seine Einstellungen zu einem Begriff meist auf einer siebenstufigen Skala äußern, indem er dazu

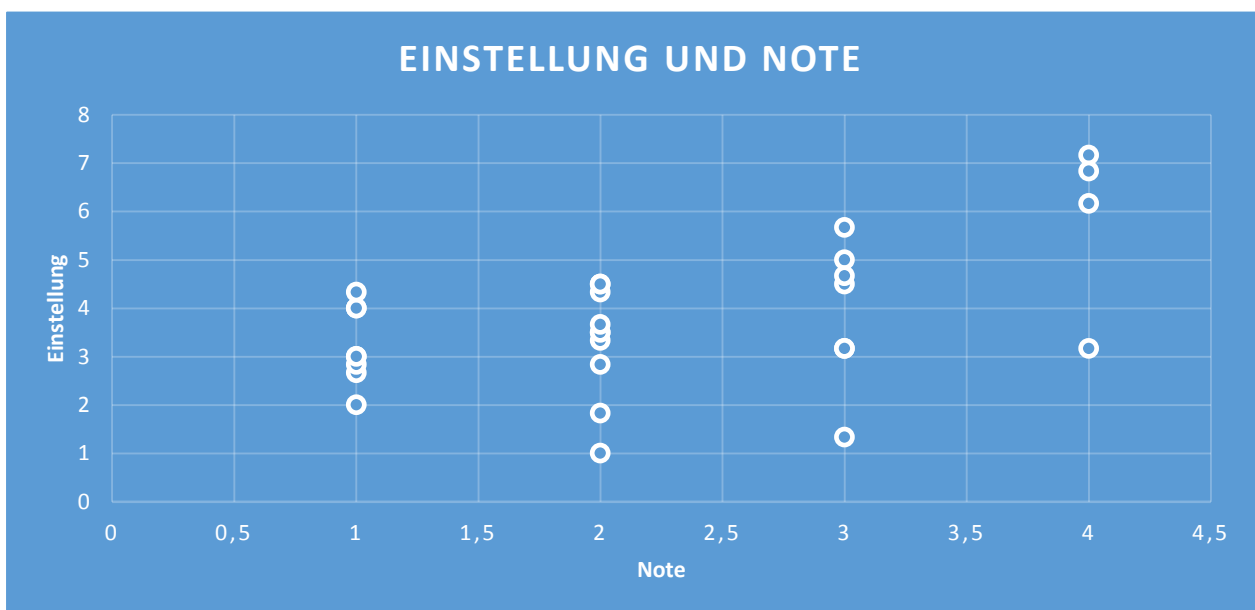
bipolare Eigenschaften bekommt. Dann ist es möglich, den Begriff in den semantischen Raum nach drei Dimensionen zu platzieren:

Die Valenzdimension beschreibt, was für einen Eindruck der Begriff hervorruft: gut, angenehm oder umgekehrt schlecht, unangenehm. Die Potenzdimension bedeutet die Macht, die Stärke: wirkt der Begriff als stark, dominant oder umgekehrt schwach, beherrschbar? Die Aktivierungsdimension ist darauf gerichtet, ob der Begriff Dynamik, Aktivität ausdrückt oder sich eher passiv, ruhig fühlt.

Der Test der semantischen Selektion wurde in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts von dem tschechischen Psychiater Doležal (Smékal, 1990) entwickelt. Die Aufgabe der Testperson ist, den Begriffen auf Grund ihrer eigenen Gefühle bestimmte Bilder (oder Wörter) zuzuordnen. Die Originalversion besteht aus sechzehn Bildern, bzw. Wörtern, aus denen die Testperson in der Regel acht wählt, die ihr zur Charakterisierung der Begriffe passen. Zu jedem Begriff ordnet der Proband acht gewählte Bilder oder Wörter zu. Das Ziel des Tests ist, die Gefühle und Emotionen zu einzelnen Begriffen zu erfassen. Die Tests der semantischen Selektion sind sehr flexibel und können variiert werden je nach Zweck und Situation. Semantische Methoden werden modifiziert, damit die Bedeutung so nah wie möglich zu den Untersuchungszielen liegt. In dieser Untersuchung war der Test für den Erwerb der deutschen Sprache und zusammenhängende positive Emotionen angepasst. Zu diesen gehören Liebe, Freude, Leidenschaft, Begeisterung u. ä. Statt der Originalwörter wurden Begriffe, die mit der deutschen Sprache im Zusammenhang stehen, gewählt: deutsche Sprache, der Erwerb der deutschen Sprache, deutsche Musik, ideale Deutschstunde, reale Deutschstunde, Deutschland, deutsche Filme, deutsche Bücher, der Deutschlehrer, deutsche Grammatik, deutsche Vokabeln und die Beziehung zur deutschen Sprache.

5. Ergebnisse

Graphik 1 Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache und die Note in Deutsch

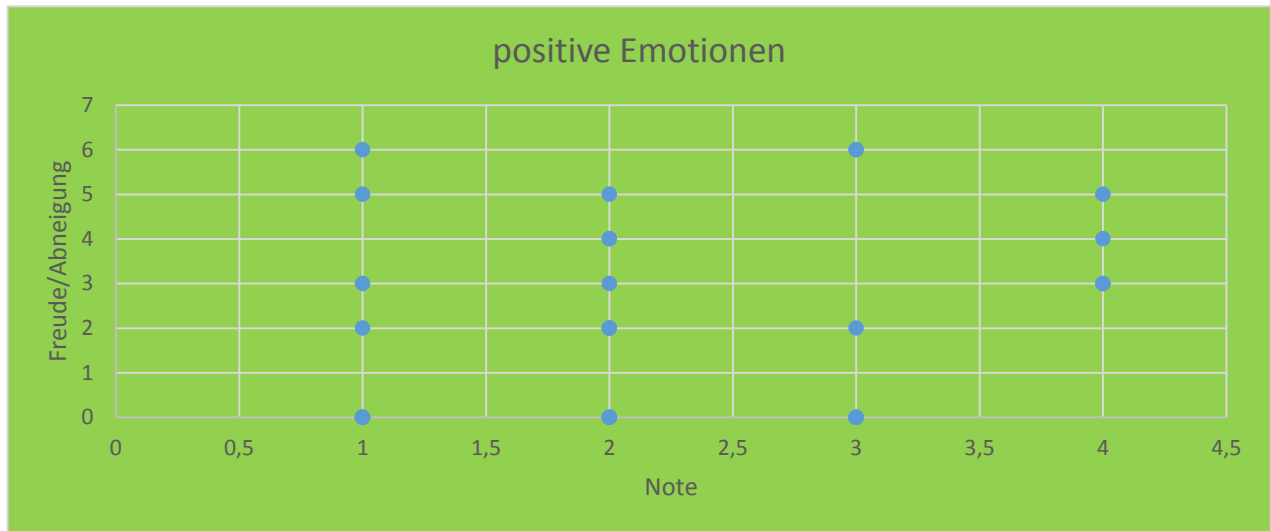


In der Graphik 1 sind die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache im Zusammenhang mit der Note dargestellt. Achse X stellt die Noten (1 – 4) und Achse Y die Einstellungen dar. Je niedrigere Zahl auf der Achse Y, desto mehr positive Einstellungen weisen die Probanden auf. Wo die Punkte mehr konzentriert sind, dort tritt die größere Dichte der Äußerungen auf. Es wurde die Beziehung zwischen der Leistung und der Einstellung untersucht, dort, wo größere Punktanhäufungen vorkommen, hängt die entsprechende Kategorie der Note mit der Beziehung zum Deutsch zusammen.

Die Schülerinnen und Schüler mit der positiven Leistung, d.h. Noten eins und zwei weisen auch eine bessere Beziehung zum Erwerb der deutschen Sprache auf. Ihre Einstellung ist eindeutig positiv, Richtung Mitte. Die Schüler, die in Deutsch eine vier haben, haben auch ihre Einstellung als wesentlich schlecht bewertet.

Die Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Lernerfolgen (Noten 3, 4) weisen eine Abneigung zur Sprache auf, dagegen wird Angst eher von den Schülerinnen und Schülern mit besserer Lernleistung empfunden. Die Freude an der deutschen Sprache zeigte sich bei unterschiedlichen Probandinnen und Probanden auf verschiedenem Niveau. Es sieht so aus, dass sie mit der Leistung nicht zusammenhängt.

Graphik 2 Positive Emotionen im Zusammenhang mit der Leistung in Deutsch



In der Graphik 2 sind positive Emotionen im Zusammenhang mit der Leistung in Deutsch abgebildet. Achse X stellt die Noten (1 -4) und Achse Y die Emotionen Freude und Abneigung dar. Je niedrigere Zahl auf der Achse Y, desto mehr Freude und weniger Abneigung wird empfunden. Wo die Punkte mehr konzentriert sind, dort tritt die größere Dichte der Äußerungen auf. Ein Punkt repräsentiert fünf Antworten. Es wurde untersucht, wie die Bedeutung der Freude und der Abneigung verbunden wird. Zu den positiven Emotionen gehören: Liebe, Freude, Leidenschaft, Begeisterung u. ä.

Man kann sehen, dass die Gruppe der Schüler mit der schlechtesten Note eher Abneigung zum Erwerb der deutschen Sprache empfindet. Bei den anderen drei Gruppen sind die positiven Gefühle, wie Liebe, Begeisterung u. a. gleichmäßig verteilt.

6. Diskussion

In der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Emotionen und Einstellungen eng mit der Leistung und Motivation zusammenhängen. Das bedeutet, dass die endogenen Faktoren wirklich einen nicht geringfügigen Einfluss auf den Fremdspracherwerb haben. Es wurden folgende Untersuchungsfragen formuliert:

1. Welche sind die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?

Aus der ersten Untersuchungsfrage wurde herausgefunden, dass sich die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache in der Kategorie positiv, Richtung zur Mittelachse erwiesen. Mehr im Vordergrund steht die resultative Motivation, die Note ist dabei das Resultat. Bei den Probandinnen und Probanden gab es Unterschiede in den Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache je nach

der Note. Je schlechter die Note (3-5), desto schlechtere Einstellungen haben sie auch zum Erwerb der deutschen Sprache. Eine negative Einstellung zur Sprache zeigte sich bei den Schülern mit der Note 4. Allerdings wiesen die Schülerinnen und Schüler mit besserer Leistung (Noten 1,2) nicht immer eine positive Einstellung zur deutschen Sprache auf. Wir stimmen Riemer (1997) zu, die behauptet, dass die Korrelation der Einstellungen und fremdsprachlichen Leistungswerten nicht eindeutig ist. Es ist nicht möglich vorauszusetzen, dass positive Einstellung automatisch den Lernerfolg in der Fremdsprache sichert. Es erscheint, dass der Erfolg im Fremdspracherwerb semantisch an die Persönlichkeit des Lehrers in der Abhängigkeit von der Valenz- und Potenzdimension gebunden ist.

2. Welche sind die positiven Emotionen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?

Emotionen der Probandinnen und Probanden, die den Erwerb der deutschen Sprache betreffen, sind verschieden. Aus der zweiten Untersuchungsfrage wurde herausgefunden, dass fast die Hälfte der Probanden die positiven Emotionen zur deutschen Sprache, wie Liebe, Freude, Leidenschaft empfindet. Die Schüler mit den schlechteren Noten, also mit der niedrigeren Leistung, hatten nicht gerade positive Emotionen. Es scheint, dass die schwächere Leistung erreichende Schülerinnen und Schüler sich beim Spracherwerb nicht beunruhigen, sie weisen weniger Angst auf, was bemerkenswert ist. Clegg (2005) behauptet, dass positive Emotionen deutlich unsere Leistungsfähigkeit erhöhen. Ebenfalls behaupten Macháč, Macháčová und Hoskovec (1988), Gadušová und Vítečková (2014), dass der Zusammenhang zwischen den Emotionen und der Leistungsfähigkeit dadurch gegeben ist, dass die Emotionen, genau wie auch die Motivation, das menschliche Handeln determinieren. Macháč, Macháčová und Hoskovec (1988) stellten fest, dass die Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Noten, also mit niedrigerer Leistung nicht gerade positive Emotionen (Freude) zum Deutscherwerb empfanden, dagegen eher mehr Hass. Es scheint, dass der Erfolg und Misserfolg beim Deutscherwerb, bzw. die Note in Deutsch, mit den Emotionen zum Deutscherwerb auf dem Feld Freude versus Abneigung zusammenhängen.

Abschließend kann man sagen, dass die Schüler allgemein auf die deutsche Sprache positiv eingestellt sind. Sie wollen sich die Sprache aneignen, dabei brauchen sie unter anderem auch die Unterstützung des Lehrers. Hier öffnet sich der Weg zur weiteren Untersuchung, in der der Lehrer und seine Kompetenz in der Verbindung mit den Emotionen und Einstellungen der Schüler in den Vordergrund kämen. Weiter kann bemerkenswert auch die Untersuchung des Strukturbedarfs des Lehrers im Zusammenhang mit den Einstellungen und Emotionen der Schüler sein.

Literaturverzeichnis

- ALLPORT, Gordon Willard. 1935. Attitudes. In: Murchison, C.: *Handbook of social psychology*. Worcester : Clark University Press, 1935, pp. 798 – 844.
- BICKES, Hans – Pauli, Ute. 2009. *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn : W. Fink, 2009. 120 S. ISBN 978-3-8252-3281-8
- BLEYHL, Werner. 2000. *Fremdsprachen in der Grundschule: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Braunschweig : Schroedel Verlag GmbH, 2000. 152 S. ISBN 978-3-507-34054-1
- DÖRNYEI, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2005. 270 p. ISBN 0-8058-4729-4
- DÖRNYEI, Zoltán. 2014. Motivation in second language learning. In: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA : National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. 4th ed., pp. 518 – 531. ISBN 978-111135169-4
- DUDEN *Deutsches Universalwörterbuch*, 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 2001. 1892 S. ISBN 3-411-05504-9
- EDMONDSON, Willis J. – HOUSE, Juliane. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel : Francke, 2000. 399 S. ISBN 978-3-8252-1697-9

- ELLIS, Rod. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1994. 1170 p. ISBN 0194422577
- GADUŠOVÁ, Zdenka – VÍTEČKOVÁ, Miluše. 2014. International Research in the Field of Novice Teachers' Induction. In: *Internationalization in Teacher Education. Volume 6, Challenges*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2014, pp. 87 – 106. ISBN 978-3-8340-1395-8
- GARDNER, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold, 1985. 208 p. ISBN 0-7131-6425-5
- GARDNER, Robert C. 2005. *Integrative motivation and second language acquisition*. Dostupné na <http://publish.uwo.ca/~%20gardner/docs/caaltalk5final.pdf> [2017-01-28]
- GARRETT, Peter. 2010. *Attitudes to Language*. Cambridge : University Press, 2010. 268 p. ISBN 9780511844713
- HANUŠOVÁ, Světlana – NAJVAR, Petr. 2008. Raná výuka cizího jazyka. In: POKRIVČÁKOVÁ, Silvia: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra : UKF, 2008. s. 13 – 25. ISBN 978-80-8094-417-9
- HARLEY, Birgit – WANG, Wenxia. 1997. The Critical Period Hypothesis: Where are we now? In: GROOT de, A. M. B. – KROLL, J. F.: *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 19 – 51. ISBN 0-8058-1951-7
- HASCHER, Tina. 2005. Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, 2005, Heft 5, S. 610 – 625. ISSN 0044–3247
- JEUK, Stefan. 2011. *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg : Fillibach, 2011. 336 S. ISBN 978-3-12-688002-2
- JILKA, Matthias – LEWANDOWSKI, Natalie – ROTA, Giusy. 2011. Investigating the Concept of Talent in Phonetic Performance. In: WREMBEL, M. – KUL, K. – DZIUBALSKA-KOLACZYK, K.: *Achievements and Perspectives in SLA of Speech: New Sounds 2010*. Frankfurt am Main : Peter Lang, pp. 171 – 180. ISBN 978-3-63-160723-7
- KIRCHNER, Katharina. 2004. *Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*. Dostupné na: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/486/462> [2017-01-28]
- KLEPPIN, Karin. 2002. Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 39, 2002, Heft 1, S. 26 – 30. ISSN 0011-9741
- KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press Inc., 1982. 202 p. ISBN 0-08-028628-3. Dostupné na: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [2017-01-28]
- LENNEBERG, Eric. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York : Wiley, 1967. 489 p. ISBN 0-471-52626-6
- LIGHTBOWN, Patsy – SPADA, Nina Margaret. 1997. *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava : SAP, 1997. 154 s. ISBN 978-0-19-42224-6
- LOJOVÁ, Gabriela. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava : UK, 2005. 197 s. ISBN 80-223-2069-2
- LOJOVÁ, Gabriela – STRAKOVÁ, Zuzana. 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. 229 s. ISBN 978-80-223-3315-3
- MACHAČ, Miloš – MACHAČOVÁ, Helena – HOSKOVEC, Jiří. 1988. *Emoce a výkonnost*. Praha : SPN, 1988. 288 s.
- MAŤOVČÍKOVÁ, Daniela. 2014. Prínos prepojenie neurovedy a neuropedagogiky pre vzdelávanie. In: ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. a kol.: *Neurodidaktika a edukácia*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2014, s. 100 – 119. ISBN 978-80-89732-04-3
- NAKONEČNÝ, Milan. 2000. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2000. 498 s. ISBN 80-200-0625-7
- OROUJLOU, Nasser – VAHEDI, Majid. 2011. Motivation, Attitude, and Language Learning. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, roč. 29, 2011, pp. 994 – 1000. ISSN 1877-0428

- OSGOOD, Charles E. – SUCI, George J. – TANNENBAUM, Percy H. 1957. *The Measurement of Meaning*. Urbana : University of Illinois Press, 1957. 360 p. ISBN 0-252-74539-6
- LOEWEN, Shawn – REINDERS, Hayo. 2011. *Key concepts in second language acquisition*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan. 2011. 256 p. ISBN 978-0-230-23018-7.
- RIEMER, Claudia. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1997. 321 S. ISBN 3-87116-878-5
- RIEMER, Claudia. 2010. Motivation. In: HALLET, W. – KÖNIGS, F.: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber : Kallmeyer. 2010, S. 168–172. ISBN 978-3-7800-1053-7
- SINGLETON, David. 2005. The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 43, 2005, Issue 4, pp. 269 – 285. ISSN 1613-4141
- SMÉKAL, Vladimír. 1990. Psychosémantické metody. In: MARŠÁLOVÁ, L. – MIKŠÍK, O. a kol.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava : SPN, 1990, s. 298 – 302. ISBN 978-8-0080-0019-2
- STORCH, Maja. 2009. Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In: BIRGMEIER, Bernd (Hrsg.): *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2009, S. 183 – 205. ISBN 978-3-531-16306-2
- STRANOVSKÁ, Eva. 2009. *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia I: úvod do psycholingvistických a sociolingvistických vied*. Nitra : ASPA, 2009. 126 s. ISBN 978-80-969641-4-7.2
- STRANOVSKÁ, Eva. 2011. *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno : MSD, 2011. 316 s. ISBN 978-80-7392-181-1
- STRANOVSKÁ, Eva – MUNKOVÁ, Daša – MUNK, Michal – SARMÁNY SCHULLER, Ivan. 2013. Cognitive-Individual, Linguistic and Demographic Variables, and Syntactic Abilities in Foreign Language. In: *Studia Psychologica*, vol. 55, 2013, Issue 4, pp. 273 – 287. ISSN 0039-3320
- STRANOVSKÁ, Eva – MUNKOVÁ, Daša. 2014. *Meranie úspešnosti lingvistického intervenčného programu*. Praha : Verbum. 2014. 148 s. ISBN 978-80-87800-16-4
- WERTH, Lioba – MAYER, Jennifer. 2008. *Sozialpsychologie*. Berlin : Spektrum. 2008. 719 S. ISBN 978-3-8274-1547-9

Resume

The article is focused on affective factors of second language acquisition process. We are focusing on positive emotions and attitudes. Theoretical part of the study is based on Riemer's theory of endogenous factors, we pay more attention to some of them. Aim of a research study is to determinate positive emotions and attitudes of second language acquisition through the success and failure in German language. Research was done in 2015 and 2016 in elementary schools in Bratislava Petržalka, with the sample of 86 pupils studying German language and average age of 12.5 years. Semantic differential method and semantic selection test were used as a methods for research. It appears, that success and failure of acquisition of German language, alternatively grade of German language is linked with emotions of acquisition of German language on the field of joy vs aversion.

Resumé

Príspevok sa zaoberá afektívnymi faktormi v procese osvojovania si cudzieho jazyka, koncentruje sa na emócie a postoje. V teoretickej časti štúdie vychádza z Riemerovej teórie endogénnych faktorov, pričom niektorým sa venujeme podrobnejšie. Cieľom výskumnej časti štúdie je zistiť pozitívne emócie a postoje k osvojovaniu si cudzieho jazyka prostredníctvom úspechu a neúspechu u žiakov základných škôl. Výskum bol realizovaný v rokoch 2015 a 2016 na základných školách v Bratislave-Petržalke na vzorke 86 žiakov učiacich sa nemecký jazyk, ktorých priemerný vek bol 12,5 roka. Použité boli výskumné metódy sémantický diferencál a aémantický výber. Javí sa, že úspech

a neúspech v osvojení si nemeckého jazyka, resp. známka z nemeckého jazyka súvisí s postojmi a emóciami k osvojovaniu si nemeckého jazyka na poli radosť verzus odpor.

O autorke

Mgr. Ing. Svetlana Stančeková je internou doktorandkou na Katedre germanistiky v odbore lingvodidaktika. Je absolventkou Fakulty riadenia a informatiky Žilinskej univerzity v Žiline a tiež absolventkou učiteľského štúdia na Filozofickej fakulte UKF v Nitre v kombinácii nemecký jazyk a literatúra a história. Zúčastnila sa výmenného pobytu na Technickej univerzite v Drážďanoch v Nemecku. Nemecký jazyk a informatiku vyučovala na gymnáziu v Žiline. Venuje sa psycholingvistike, vplyvu afektívnych faktorov (so zameraním na postoje a emócie) na proces osvojovania si cudzieho jazyka a didaktickej kompetencii učiteľa.

Svetlana Stančeková, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Štefánikova 67, 949 74 Nitra

VARIA

JAN LAZAR: VYBRANÉ PROBLÉMY FRANCOUZSKÉ MORFOSYNTAXE. PROBLÈMES CHOISIS DE LA MORPHOSYNTAXE FRANÇAISE [recenzia]

JAN LAZAR: CHOSEN PROBLEMS OF FRENCH MORPHOSYNTAX [BOOK REVIEW]

Lucia Ráčková

Katedra romanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

2.1.33. všeobecná jazykoveda, 3. rok štúdia, denná forma štúdia

lucia.rackova@umb.sk

Školiteľka: **doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD. (katarina.chovancova@umb.sk)**

Kľúčové slová

francúzsky morfosyntax, podstatné meno, člen, prídavné meno, zámeno, príslovka, predložka a spojka

Key words

French morphosyntax, noun, article, adjective, pronoun, adverb, preposition and conjunction

Monografia *Problèmes choisis de la morphosyntaxe française (Vybrané problémy francouzské morfosyntaxe)* je výsledkom viacročného úsilia a pedagogických skúseností Mgr. Jana Lazara, Ph. D., pedagogického poradcu oddelenia francúzskeho jazyka a koordinátora pre zahraničné vzťahy Filozofickej fakulty Ostravskej univerzity.

Otázky francúzskej morfosyntaxe, ktoré sú predmetom jeho výskumu, sú rovnako aktuálne pre českého, ako aj slovenského čitateľa so záujmom o lingvistiku. Monografia má okrem svojho vedeckého prínosu využitie aj na hodinách francúzskej morfosyntaxe a je a priori určená vysokoškolským študentom románskej, konkrétnejšie francúzskej filológie. Nadväzuje na autorovo skriptum *Exercices de grammaire* (2014). Na Ostravskej univerzite slúži aj ako učebný materiál na predmet *Vybrané problémy francouzské morfosyntaxe 1*, ktorý sa v odporúčanom študijnom pláne nachádza na úrovni magisterského štúdia budúcich odborníkov na francúzsky jazyk.

Predkladaná monografia je teda venovaná odbornému frankofónnemu čitateľovi s minimálnou úrovňou jazykových kompetencií na stupni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Je tiež určená všetkým študentom francúzštiny ako pomôcka pri osvojovaní si náročných javov francúzskej gramatiky, ako aj pedagógom francúzskeho jazyka nielen na vysokých školách ako materiál, slúžiaci na prípravu hodín či vedomostných testov.

Monografia nemá za cieľ nahradiť štandardné gramatiky francúzskeho jazyka, o ktoré sa jej autor opiera aj pri tvorbe koncízne, nie však povrchno koncipovanej francúzskej morfo-syntaxe. Vychádza najmä z *Grammaire – Cours de Civilisation française de la Sorbonne. Niveau supérieur I.* (1991) aj *II.* (1992) a *Grammaire expliquée du français* (2007). Z tradičných gramatických prác sa opiera najmä o O. Ducháčka a jeho *Francouzskú mluvnici a cvičebnici* (1957) a o *Francouzskú mluvnici* (1992) z pera J. Hendricha, O. Radinu a J. Tláskala, ktorú používame aj v slovenskom frankofónnom vysokoškolskom priestore. Autor sa inšpiruje aj jednou vedeckou prácou z pôdy Katedry romanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Je ňou *Syntaxe du français: exercices* (2011) od E. Baranovej a K. Chovancovej.

Autora monografie problematika francúzskej gramatiky zaujíma v priestore ohybných i neohybných slovných druhov. Pri podstatnom mene neobchádza ani komplex problémov spojených s členom, ktorý je nezanedbateľnou súčasťou francúzskeho podstatného mena. Všetky svoje definície a príklady daných javov dopĺňa užitočnými hypertextovými odkazmi. Publikácia deskriptívneho, nie normatívneho ani kritického charakteru pozostáva z dvanástich hlavných kapitol, ktoré sa podľa potreby delia na viacero podkapitol. Ide konkrétne o tieto hlavné kapitoly *1. Substantif (Podstatné meno)*, *2. Article (Člen)*, *3. Adjectif qualificatif (Prídavné meno)*,

4. *Pronom personnel* (Osobné zámeno), 5. *Pronom possessif* (Privlastňovacie zámeno), 6. *Pronom démonstratif* (Ukazovacie zámeno), 7. *Pronom relatif* (Vzťažné zámeno), 8. *Pronom interrogatif* (Opytovacie zámeno), 9. *Pronom indéfini* (Neurčité zámeno), 10. *Préposition* (Predložka), 11. *Conjonction* (Spojka), 12. *Adverbe* (Príslovka).

V prvej kapitole sa venuje problematike podstatných mien. Podáva klasické rozdelenie na všeobecné a vlastné mená podčiarknuté vhodne zvolenými francúzskymi príkladmi. Upozorňuje i na nezhodu rodu vo francúzskom jazyku a pripomína náročné substantíva pre českého (ale aj slovenského) študenta: *un armistice* (mier, mužský rod), *un astérisque* (hviezdička, ženský rod), *un épisode* (epizóda/príhoda, mužský rod), *une apostrophe* (apostrof, ženský rod) (s. 8).

Jan Lazar akcentuje aj tvorbu ženského rodu substantív, kde pridanie samohlásky -e k tvaru substantíva v mužskom rode môže spôsobiť aj pravopisné zmeny, napr. *le berger – la bergère* (pastier, pastierka), *le veuf – la veuve* (vdovec, vdova) (s. 9). Upozorňuje i na to, že niektoré substantíva tvoria ženský rod úplne iným slovom, napr. *le gendre – la bru* (zať, nevesta) alebo *le taureau – la vache* (býk, krava) (s. 11). Na druhej strane vo francúzskom jazyku existujú podstatné mená, ktoré na základe rodu, ktorý určuje člen, menia význam slova, napr. *un mémoire – une mémoire* (záverečná práca, pamäť), *un moule – une moule* (forma, slávka jedlá), *un pendule – une pendule* (kyvadlo, kyvadlové hodiny) (s. 12).

Pri tvorbe plurálu pripomína viac i menej známe výnimky. Aj keď podstatné mená končiace na -al tvoria plurál zmenou koncovky na -aux, neplatí to pre podstatné mená *bal, cal, carnaval, chacal, choral, festival, récital, régál* (bál, otlak, karneval, šakal, festival, recitál, pochúťka), ku ktorým sa k singulárovej forme pridá -s. Naopak, aj keď podstatné me-ná s koncovkou -ail tvoria plurál pridaním -s, neplatí to pri substantívach *bail, corail, émail, fermail, soupirail, travail, vantail, ventail, vitrail* (prenájom, koral, smalt, sponka, prieduch, práca, krídlo, obločnica, vitráž), ktoré v pluráli končia na -aux (s. 13 – 14).

V druhej kapitole nás autor pozýva do problematiky francúzskeho člena, ako neoddeliteľnej súčasti podstatného mena. Pretože

ide o jav, ktorý neexistuje v češtine ani v slovenčine, je mu potrebné venovať väčšiu pozornosť v teoretickej aj v praktickej rovine osvojovania si francúzskeho jazyka. Jan Lazar venuje tejto problematike náležitú pozornosť a hovorí o delivom člene ako o variete neurčitého člena (s. 21). Spomína používanie určitého, neurčitého i delivého člena, ktoré názorne ukazuje na príkladoch, napr. *Le soleil brille* (Slnko svieti.), *Il y a une possibilité*. (Existuje nejaká možnosť.), *Il a du courage*. (Má odvahu.) (s. 22 – 23).

Autor monografie čitateľov nezabúda upozorniť ani na fakt, že v určitých presne vymedzených situáciách sa člen vynecháva. Ide napríklad o nadpisy, napr. *sortie* (východ) či názvy menu, napr. *saumon fumé à l'huile* (údený losos na oleji) alebo o rôzne príslovia a ustálené spojenia, napr. *Chien qui aboie ne mord pas*. (Pes, ktorý šteká, nehryzie.) (s. 25).

Tretia kapitola sa venuje prídavnému menu. J. Lazar najprv venuje pozornosť adjektívam, ktoré existujú len v jednom rode, obvyčajne v mužskom. Ide o tieto spojenia s podstatnými menami: *le nez aquilin* (orlí nos), *le pied bot* (konská noha), *le vent coulis* (prievan), *le hareng saur* (údenáč), *le papier velin* (velínový papier) a iné (s. 28).

Ďalej spomína problematiku zdvojovania hlá-sok pri tvorbe adjektív ženského rodu, napr. *gentil – gentille* (milý – milá), *ancien – ancienne* (starobylý – starobylá), *bon – bonne* (dobrý – dobrá). Nie je to však vždy pravidlom: *voisin – voisine* (susedný – susedná), *plein – pleine* (plný – plná), *persan – persane* (perzský – perzská) (s. 29).

Pri prídavnom mene je zaujímavé jeho postavenie vo vete vo funkcii prívlastku. Pokiaľ je prídavné meno postponované, zachováva si svoj tradičný význam. Keď ho však anteponujeme, nadobúda všeobecnejší význam. Platí to napríklad v týchto spojeniach: *un ancien officier – un meuble ancien* (bývalý dôstojník – starožitný nábytok), *une pauvre fille – une fille pauvre* (úbohé dievča – chudobné dievča), *mon propre enfant – un enfant propre* (moje vlastné dieťa – čisté dieťa) a iné (s. 38).

V štvrtej až deviatej kapitole sa autor monografie venuje problémom zámena v jeho rôznych podobách. Ide teda o osobné zámená, privlastňovacie zámená, ukazovacie zámená,

vzťažné zámená, opytovacie i neurčité zámená.

Čo sa týka osobných zámen, autor ponúka ich prehľadnú tabuľku (s. 40), v ktorej zobrazuje samostatné i nesamostatné osobné zámená ako aj zámená priameho a nepriameho predmetu. Poznamenáva aj, že zámená alebo skôr zámenné príslovky *y* a *en* môžu byť taktiež osobnými zámenami, a to v prípadoch, keď zastupujú podstatné meno, nejakú myšlienku alebo vetu.

Aj na privlastňovacie zámená nájdeme v mo-nografii prehľadnú tabuľku (s. 44). Pod týmto názvom sa skrývajú samostatné privlastňovacie zámená ako napr. *le mien*. Nesamostatné privlastňovacie zámená sa nazývajú *adjectifs possessifs*.

Šiesta kapitola je venovaná ukazovacím zámenám v ich jednoduchých aj zložených tvaroch. Často sa objavujú vo vzťažných vetách, napríklad *Ceux qui vivent ce sont ceux qui luttent*. (Tí, čo žijú, sú tí, čo bojujú) (s. 47).

Podobne je to aj v siedmej kapitole, ktorá sa zaoberá vzťažnými zámenami. Tieto zámená sa vyskytujú aj v prísloviach, napríklad *Qui se ressemble, s'assemble* (Vrana k vrane sadá) (s. 49).

V ôsmej kapitole je priestor na opytovacie zámená. Opytovacie zámená sa veľakrát formálne zhodujú so vzťažnými zámenami, napr. *qui, que, le quel* (s. 53 – 54).

Pri neurčitých zámenách, ktoré autor rieši v deviatej kapitole, má hlavné postavenie neurčité zámeno *on*. Je odvodené z latinského slova *homo*, ktoré znamená človek. Toto zámeno sa používa iba vo funkcii podmetu. Môže zastupovať jednu alebo viac osôb, napr. *On est bien ici*. (Dobre sa tu cítíme.) (s. 57).

Desiata kapitola sa venuje predložkám. Jan Lazar na tomto mieste označuje francúzsku predložku *en* za jednu z najabstraktnejších a najpolysémantickjších francúzskych predložiek (s. 68). Uvádza aj mnohé frazeologické spojenia, kde sa táto ambivalentná predložka vyskytuje: *en plein air* (vo voľnej prírode), *demander en mariage* (požiadať o ruku), *en dépit de quelqu'un* (navzdory niekomu), *en raison de* (na základe), *en sûreté de conscience* (s pokojným svedomím) a iné (s. 69).

V tejto kapitole sa samozrejme venuje aj iným predložkám: *entre* (medzi), *par* (cez),

pour (pre), *sous* (pod), *sur* (na), *au-dessous* (poniže), *au-dessus* (povyše), *grâce à* (vďaka), *à cause de* (kvôli) a ich opakovaniu (s. 70 – 76).

Predposledná jedenásta kapitola sa zaoberá spojkami. Autor monografie tu ponúka jednoduchú definíciu spojky, podčiarknutú vhodným príkladom: *La conjonction est un mot invariable qui sert à lier deux termes de la proposition ou deux propositions*. (Spojka je neohybné slovo, ktoré slúži na spojenie dvoch vetných členov alebo dvoch viet.), *Voulez-vous des cerises ou des fraises?* (Chcete čerešne alebo jahody?) (s. 77). Na ďalších stranách sa, ako aj pri iných gramatických okruhoch, nachádzajú prehľadné tabuľky (s. 77 – 81).

V poslednej dvanástej kapitole sa J. Lazar venoval príslovkám, ich definícii, tvorbe vďaka sufixu *-ment*, stupňovaniu a postaveniu príslovky vo vete. Po uvedení všeobecného pravidla sa zameriava na výnimky: *commode* – *commodément* (pohodlný – pohodlne), *constant* – *constamment* (stály – stálo), *bref* – *brièvement* (stručný – stručne) (s. 86). V závere kapitoly i monografie uvádza niektoré ekvivalenty prísloviak: *à dessin* (úmyselne), *à regret* (nerád), *avec zèle* (horlivo) a iné (s. 88).

V našej recenzii sme načrtli len prehľad najdôležitejších javov, ktorým autor monografie akcentuje a venuje im adekvátnu výskumnú pozornosť. Čitateľovi so záujmom o francúzsku morfosyntax odporúčame jej podrobné štúdium. Metodologicky prepracovaná monografia *Problèmes choisis de la morphosyntaxe française* vyplnía hluchý priestor novších gramatických prác v česko-slovenskom lingvistickom prostredí.

Literatúra

- LAZAR, Jan. 2014. *Exercices de grammaire*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. 86 s. ISBN 978-80-7368-797-7
- LAZAR, Jan. 2016. *Vybrané problémy francouzské morfosyntaxe. Problèmes choisis de la morphosyntaxe française*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016. 92 s. ISBN 978-80-7464-889-2
- Mgr. Jan Lazar, Ph.D. Dostupné na internete: <http://ff.osu.cz/index.php?idc=3540> [cit. 2017-01-31]

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Prel. Štefan Franko. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. ISBN 8085756935

O autorke

Lucia Ráčková sa vo svojom výskume zameriava na komparatívnu gramatiku slovenského a francúzskeho jazyka, verbálnu medzijazykovú interferenciu, interkomprehenziu románskych jazykov.

Lucia Ráčková, Krivánska 6, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika



otus in verbo

vedecký časopis mladej generácie

Vydáva	Filozofická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Tajovského 40 974 01 Banská Bystrica Slovenská republika
E-adresa redakcie	motusinverbo@umb.sk
Webová stránka	www.motus.umb.sk
Periodicita	dvakrát ročne
Rozsah	58 strán
Formát	A4, online
Ročník	šiesty
Číslo	prvé
Rok vydania	2017
ISSN	1339-0392

Oznamujeme všetkým, ktorí by chceli prispieť do najbližšieho čísla časopisu, že uzávierka príspevkov je 15. 9. 2017. Príspevky upravené podľa pokynov dostupných na webovej stránke časopisu posielajte na adresu motusinverbo@umb.sk. V prípade väčšieho záujmu si redakcia vyhradzuje právo presunúť zaslané príspevky do ďalšieho čísla.