XLinguae.eu

A Trimestrial European Scientific Language Review

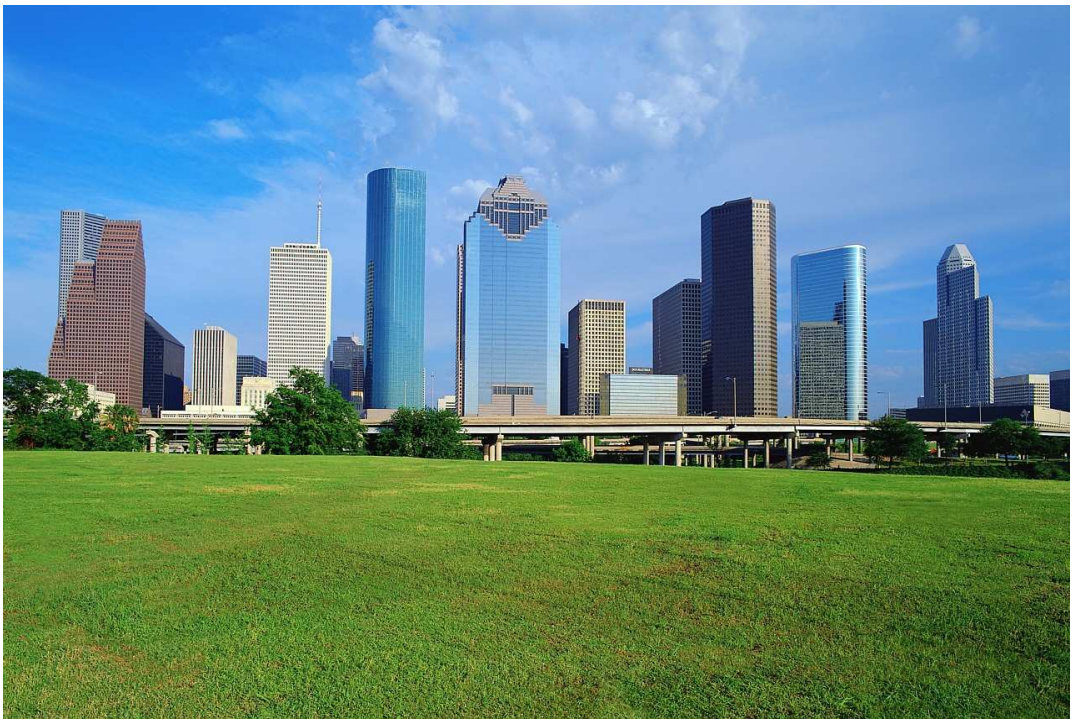
June 2008

ISSN 1337-8384

Volume 1 Issue 1

Language is a city to the building of which every human being brought a stone.

(Emerson)



Vzdelávanie Don Bosca ; P.O. BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437 ; Mail: xlinguae@xlinguae.eu ; www.xlinguae.eu
XLinguae.eu , Volume 1, Issue 1, june 2008 ISSN 1337-8384
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca

XLinguae.eu
European Scientific Language Review

ISSN: 1337-8384

Vzdelávanie Don Bosca ; P.O. BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
Tel.: 00421907522655 ; Fax: 00421377731437 ; Mail: xlinguae@xlinguae.eu ; Web: www.xlinguae.eu
XLinguae.eu scientific review registered on Ministry of Culture no 3967/2008
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca, june 2008 ISSN 1337-8384

Editor-in-chief:
Doc. PaedDr. Silvia POKRIVČÁKOVÁ, PhD. (assoc.prof.), Department of Foreign Languages, Faculty of Pedagogy, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Managing editor:
Jana BÍROVÁ, Department of Romance Languages, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Scientific board:
Assoc. prof. doctor Tibor BERTA, Department of Hispanic Studies, University of Szeged, Hungary ; **(Assoc. prof.) doc. PhDr. Eva DEKANOVÁ, PhD.,** Department of Russian Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philospher University, Nitra, Slovakia ; **Doctor Armand HENRION,** Haute école de Blaise Pascal, Faculty of Pedagogy, Bastogne, Belgium ; **Prof. PaedDr. Zdenka GADUŠOVÁ, CSc.,** Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **Prof. Olga GALATANU,** University of Nantes, France ; **Beáta HOCKICKOVÁ, PhD.,** Department of German Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **Prof. PhDr. Pavol KOPRDA, CSc.,** Department of Romance Languages, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **assoc.prof. doctor Linas SELMISTRAITIS,** Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Vilnius Pedagogical University, Vilnius, Lithuania ; **PhDr. Jitka SMIČEKOVÁ, CSc.,** Department of Romance Languages, Ostrava, Czech republic ; **Prof. PhDr. Ján TARABA, CSc.,** Department of Romances Applied Languages, University of St. Cyril and Method, Trnava, Slovakia
Editorial board:
Pavol Adamka, PhD., Katarína Chovancová, PhD., Viktor Ďuriš, Božena Horvathová, PhD., Viera Marková, PhD., Lenka Michelčíko´va, Natália Rusnáková, PhD., Eva Švarbová, PhD., Iva Žemberová, PhD., dott. Paolo di Vico, Jana Waldnerová, PhD., Lucia Winklerová, PhD., Monika Zázrivcová

The **XLinguae.eu** (ISSN 1337-8384) is the European scientific journal, published with the financial aid of Vzdelávanie Don Bosca, P.O.BOX 33, 949 11 Nitra four times during the year: January, April, June, and October. This scientific review is free of charge and you can download it from the page of the same name.
It follows these fields of research: European languages, field of linguistic, literature, methodology, translation and any other field concerning languages.

Guide for Authors

How to offer a manuscript?

Manuscripts offered for publication may be sent to the editor upon request: Silvia Pokrivčáková, editor-in-chief (silvia@aspa.sk) or managining editor (xlinguae@xlinguae.eu).

Directions to follow when submitting the article or the scientific study

All articles or studies (written in one of the European Union languages) must be accompanied by an abstract of about 100 words, in English. Book reviews have to be written in English even the book itself is written in other language.
Manuscripts are to be prefaced by the title of the article, the author's name, address, institution, and, e-mail address.
All contributions must be typed, including works cited, and/ or endnotes. Please send your contributions by mail. If the article is not accepted, the editor will announce what to remake. If the manuscript includes images or photos, please note, you have to be the author or have permission to publish them.
When writing a review, the following data must always be furnished: author's names, title, place of publication, publisher, date of publication, ISBN number, number of pages in the case of a book.
We publish only material that has not appeared elsewhere. We do not either publish book reviews of translated works. **Authors are forbidden to submit articles that have been or are publisihed in other journals or books. If, the XLinguae.eu´s editors learn that the article has been accepted elsewhere, we will not entertain a submission from that person again.**
Useful details may be obtained from consulting the XLinguae.eu´s web site: www.xlinguae.eu.
All members and authors can consult and print the numbers from the web site which is free of charge.
In case you wish to advertise, contact: xlinguae@xlinguae.eu.

XLinguae.eu
European Scientific Language Review

ISSN: 1337-8384

Volume 1, Issue 1

It is my pleasure to present the very first issue of the XLinguae.eu Journal. *The primary aim of the journal is to provide a medium for the effective dissemination of original and high quality research in linguistics, culture, literature and methodology of teaching foreign languages. I believe the newly born journal will be successful in meeting the ambition to become an international scholarly journal and in attracting wide readership.*

In this first edition we are pleased to present five articles focusing mainly on Roman languages and literatures. Iva Dedkova´s interesting study Les couples antonymiques des prépositions spatiales et temporelles et leur (non-) symetrie / ***Prepositional Antonyms of Time and Place and their A-Symmetry*** *analyses the antonymic couples of spatial and time prepositions in French and their (a)symmetry. The second article by Monika Zázrivcová* ***Pohľad na sémantiku ako jazykovednú disciplínu – jej vznik, vývoj a predmet výskumu / A View on Semantics as a Linguistic Discipline – its Development and Study Subject brings*** *the theoretical introduction to semantics in four main stages: 1. historical lexical semantics; 2. synchronic lexical semantics; 3. sentence and generative semantics; 4. cognitive semantics. The next article on literature is by Pavol Koprda who contributed by the extraordinary study* ***K dejinám používania mena „Slovák" u talianskych autorov / On the History of Using the Appellation „Slovak" in the Italian Authors´ Works.*** *The paper introduces the history of the denomination „Slovak" in various European authors, with a special interest in various views of ethnic notions by various intellectual traditions (interdialectal tradition of Italian language or grammatical tradition) and various Italian views of Slovaks (Mazzini, Stuparich, Scala, Magris). The literary section of the journal continues by the Viera Markova´s study* ***Lyrisme rimbaldien du fragment et de la réduction / Rimbauld´s fragment and Reduction Lyrism. Methodology of teaching French is represented by the studyMultimédiá vo vyučovaní FJ / Multimedia in Teaching French whose author, Eva Švarbova, discusses pluses and minuses of using information and communication technologies in learning foreign languages.***

Finally I would like to thank the authors, the editors and the proofreaders for their efforts in putting this first of the XLinguae.eu Journal *together. I hope you, the readers, will enjoy reading these articles and we are looking forward to your continued support.*

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

CONTENTS

Linguistics

Les couples antonymiques des prépsitions spatiales et temporelles et leur (non-)symétrie
(Prepositional Antonyms of Place and Time and theirA- Symmetry)
IVA DEDKOVÁ ... 5

Pohľad na sémantiku ako jazykovednú disciplínu – jej vznik, vývoj a predmet výskumu
(A View on Semantics as Linguistic Discipline – its Development and Study Object)
MONIKA ZÁZRIVCOVÁ ... 13

Literature

K dejinám používania mena „Slovák“ u talianskych autorov.
(On the History of Using the Appelation of „Slovák“ in the Italian Authors´ Works)
PAVOL KOPRDA ... 16

Lyrisme rimbaldien du fragment et de la réduction
(Rimbaud´s Fragment and Reduction Lyrism)
VIERA MARKOVÁ … 21

Methodology

Multimédiá vo vyučovaní FJ
(Multimedia in Teaching French)
EVA ŠVARBOVÁ … 26

Book reviews

Natália Rusnáková: *Konteksti* … 40

XLinguae.eu
European Scientific Language Review
ISSN: 1337-8384

Les couples antonymiques des prépositions spatiales et temporelles et leur (non-)symétrie
Prepositional Antonyms of Time and Place and their (A-) Symmetry

IVA DEDKOVÁ

ABSTRACT

The article deals with the antonymic couples of spatial and time prepositions in French and their (a)symmetry. The number of antonymic couples is greater with spatial prepositions, nevertheless the spatial relations expressed by these prepositions are quite often assymetrical, in contrast with the relations expressed by antonymic couples of time prepositions.

Il existe un assez grand nombre de prépositions et de locutions prépositives dans la langue française contemporaine. Certaines d'entre elles ont leurs antonymes. La présente étude a pour but de cerner de plus près les couples antonymiques des prépositions spatiales et temporelles et leur (non-)symétrie.

1. Les couples antonymiques des prépositions spatiales

Les couples antonymiques sont nombreux dans le domaine spatial :

avant / après
dans / hors de
devant / derrière
sur / sous
à gauche de / à droite de
au-dessus de / en dessous de
en avant de / en arrière de
en face de / dans le dos de
près de / loin de
de / à, *en* ou *dans*

Les prépositions et locutions prépositives *à, avant, après, dans, de, en, sur, sous, près de* et *loin de* ont aussi une valeur temporelle (voir plus loin).

Les relations spatiales ne sont pas toujours symétriques[1].

1.1. Les prépositions **de** / **à**, **en** ou **dans** et le déplacement dans l'espace

La préposition *de* qui marque entre autres un mouvement d'éloignement peut entrer en couple antonymique avec les prépositions *à, en* ou *dans* ; les dernières servent en ce cas à marquer un mouvement d'approche. Dans les exemples suivants, les prépositions *de* et *à, en* ou *dans* sont antonymiques :

Julie part de la maison. / Julie revient à la maison.
Julie sort du cinéma. / Julie entre au cinéma.
Julie arrive de Bretagne. / Julie arrive en Bretagne.
Julie sort de sa chambre. / Julie entre dans sa chambre.

Dans certains cas, la préposition *de* (à l'opposé des prépositions *à*, *en* ou *dans* qui maintiennent la valeur d'approche) ne désigne plus un mouvement d'éloignement :

Le bateau s'approche du port.

1.2. **La localisation des objets dans l'espace**

Tout d'abord analysons les exemples suivants :

La voiture bleue est devant la poste.
** La poste est derrière la voiture bleue.*
La poste est derrière la compagnie d'assurances.

La poste en tant que bâtiment implique des caractéristiques comme la stabilité et la visibilité. C'est un point de repère pratique. À l'inverse, la voiture implique la mobilité, le repérage est difficile. La phrase « *la poste est derrière la*

[1] voir Vandeloise (1986, 1991: 21-31), Cadiot (1997: 11-15)

voiture bleue » est d'acceptabilité très douteuse en tant que réponse à la question « où est la poste ? ». Néanmoins, cette phrase serait tout à fait acceptable si le locuteur avait devant soi la photo et essayait d'expliquer à quelqu'un que « le bâtiment derrière la voiture bleue est la poste ».

De même dans les exemples suivants :

La poubelle est près de l'hôtel.
** L'hôtel est près de la poubelle.*
L'hôtel est près de la gare.

Il est presque improbable que quelqu'un réponde à la question « où est l'hôtel ? » en le situant par rapport à une poubelle ; celle-ci étant beaucoup plus petite. Une poubelle peut être située par rapport à un bâtiment, mais l'inverse est, dans la plupart des cas, impossible.

De même dans les phrases suivantes :

Le lapin est à droite du fauteuil.
** Le fauteuil est à gauche du lapin.*
Le fauteuil est à gauche de la porte.

Notons que selon C. Vandeloise, l'objet dont la position est inconnue ne peut pas être situé dans l'espace sans référence à l'objet dont la position est connue. Sa théorie s'appuie sur un principe de partition « cible » (l'objet repéré) et « site » (le point repère). Dans un énoncé, la cible devrait correspondre au sujet de la relation et le site à son objet :

« sujet de la relation spatiale = cible
objet de la relation spatiale = site »[2]

C. Vandeloise définit les caractéristiques suivantes de la cible et du site : la position du site est déjà connue par rapport à celle de la cible. La cible est plus petite que le site. La cible est *ou* pourrait être mobile, alors que le site est immobile et stable.

Néanmoins, dans l'exemple suivant, c'est le site qui est plus petit que la cible :

Le contrat se trouve sur mon bureau sous le stylo vert.

1.3. Les prépositions **devant / derrière**

Selon C. Vandeloise, il existe deux versions des prépositions *devant / derrière. Devant$_1$ / derrière$_1$* sont liés à l'orientation générale du site. Ils dépendent de deux termes : la cible et le site (généralement le locuteur). Lorsque le locuteur est hors de la relation exprimée par une de ces deux prépositions, *devant$_1$ / derrière$_1$* sont indépendants de la position du locuteur (voir l'exemple 1). *Devant$_2$ / derrière$_2$* sont liés à l'accès à la perception. Ils dépendent de trois termes : la cible, le site et le locuteur (voir les exemples 2, 3 et 4). Présentons les exemples suivants :

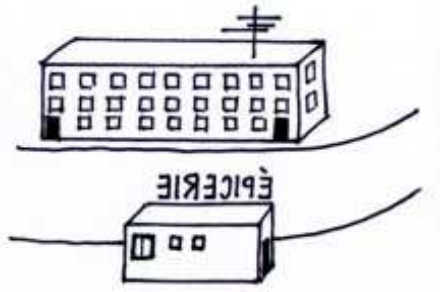


Fig. 1

Il y a une épicerie devant notre immeuble. (1)

[2] Vandeloise (1986: 34)

Fig. 2

Valérie dit : Les roses sont devant la clôture. (2)
Daniel dit : Les roses sont derrière la clôture. (3)
Le locuteur joue aussi un role primordial dans l'exemple suivant :
Laurent se cache derrière un arbre. (4)

Citons à cet égard deux règles que Vandeloise prononce :
1. « Si *a est devant$_1$ / derrière$_1$ b*, la cible se trouve du côté positif / négatif de l'orientation générale du site. »[3]
2. « *a est devant$_2$ / derrière$_2$ b* si la cible cache le site / est cachée par le site. »[4]

1.4. La relation entre les prépositions **devant / derrière** et **en face de** / **dans le dos de**

La locution prépositive *en face de* s'emploie au sens de « vis-à-vis de quelqu'un ou de quelque chose ». *Dans le dos de* a le sens contraire.

C. Vandeloise définit la règle d'usage suivante :
« F / D : *a est en face de / dans le dos de b* si la cible se trouve du côté positif / négatif de la direction frontale du site. »[5]

La « cible » de *devant / derrière* peut être située n'importe où dans le champ visuel, tandis que la « cible » des locutions prépositives *en face de / dans le dos de* doit être située dans un rayon d'une bande étroite le long de l'axe de la direction frontale[6].

Observons les combinaisons suivantes :

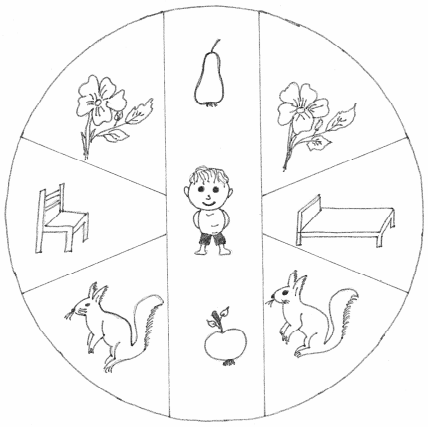


Fig. 3

La pomme est (en face de + devant) Pierre.
*Les écureuils sont (devant + *en face de) Pierre.*
La poire est (dans le dos de + derrière) Pierre.
*Les fleurs sont (derrière + *dans le dos de) Pierre.*
Les deux exemples suivants ne sont pas acceptables, car ni la pomme ni la poire n'ont de « direction frontale ».

[3] Vandeloise (1986: 120)
[4] Vandeloise (1986: 152)
[5] Vandeloise (1986: 126)
[6] voir Vandeloise (1991: 104-108)

** Pierre est dans le dos de la pomme.*
** Pierre est en face de la poire.*

Pour définir les prépositions *devant* et *derrière*, pourtant, les auteurs des dictionnaires ont souvent recours aux locutions prépositives *en face de* et *dans le dos de* :

« Devant (prép. et adv.) 1. Indique une situation, un lieu en face d'une personne ou d'une chose, ou le rang qui précède : ... »[7]

« Derrière (prép. et adv.) 1. Indique une situation, un lieu qui se trouve dans le dos d'une personne ou d'une chose, ou dans le rang qui suit : ... »[8]

1.5. Les locutions prépositives **à gauche de / à droite de**

La locution prépositive *à gauche de* s'emploie au sens de « sur le côté gauche de quelqu'un, de quelque chose », *à droite de* signifie « sur le côté droit de quelqu'un, de quelque chose » . Elles peuvent être substituées par la locution prépositive *à côté de*, dont le sens est moins précis en ce cas (voir la figure 3 ci-dessus) :

La chaise est (à droite de + à côté de) Pierre.
Le lit est (à gauche de + à côté de) Pierre.

C. Vandeloise définit les locutions prépositives *à gauche de / à droite de* ainsi :

« G/D: *a est à gauche / à droite de b* si la cible se trouve du côté gauche / droit de l'orientation latérale du site. »[9]

1.6. Les prépositions **avant / après**

Les prépositions antonymiques *avant / après* sont à la fois spatiales et temporelles. Au sens spatial, elles marquent l'idée d'antériorité et de postériorité dans le cours d'un mouvement, celui-ci peut être réel ou figuré. La position du locuteur est primordiale. Observons les exemples suivants :

La bibliothèque est avant la banque. (en partant du point A)
La banque est avant la bibliothèque. (en partant du point B)

Dans les deux exemples précédents, l'emploi de la préposition *avant* est contradictoire. De même pour la préposition *après* :

L'épicerie est après la poste. (en partant du point C)
La poste est après l'épicerie. (en partant du point D)

Le sens spatial des prépositions *avant / après* dépend de la notion d'ordre : de la position du locuteur dans l'espace (ces deux prépositions impliquent « en partant d'ici ») ou bien, d'après C. Vandeloise[10], de son chemin et de sa ligne du regard.

Dans le domaine spatial, l'emploi de *avant / après* est contradictoire. Dans les autres domaines (temps et ordre), à l'opposé, il ne l'est pas :

Avant une heure et *après une heure* sont antonymiques.
Mars est avant juin.
** Juin est avant mars.*
Dans le mot montgolfière, t est après n.
** Dans le mot montgolfière, n est après t.*

1.7. Les prépositions **sur / sous** et **au-dessus de / en dessous de**

D'une manière générale, les prépositions *sur* et *sous* semblent être opposées. *Sur* marque la position élevée par rapport à ce qui est plus bas (souvent par rapport à un objet considéré comme une surface), *sous* indique la position « en bas » par rapport à ce qui est « en haut » . Observons les exemples suivants :

Le cahier est sur le livre. (1)
Le livre est sous le cahier. (2)
Le vase est sur la table. (3)
** La table est sous le vase.* (4)
La monnaie est sous le sable. (5)
Le sable est sur la monnaie. (6)

[7] Dictionnaire de la langue française (1994: 537)
[8] Dictionnaire de la langue française (1994: 527)
[9] Vandeloise (1986: 135)
[10] Vandeloise (1991: 134-156), voir aussi Martinet (1979: 185)

La 1ère phrase correspond à la 2e, le cahier et le livre étant plus ou moins des objets d'égale grandeur, mais la 3e phrase ne correspond pas à la 4e phrase. Un vase est beaucoup plus petit qu'une table : personne ne va chercher une table sous un vase. La 4e phrase est grammaticalement correcte. Mais l'important est, avant de le soumettre à l'analyse grammaticale, qu'un tel énoncé soit vu d'abord comme une instruction pragmatique. Le 5e exemple éveille l'idée d'une monnaie couverte du sable, alors que le 6e exemple l'idée de quelques grains de sable sur la monnaie. Ces deux phrases ne sont pas antonymiques.

La préposition *sur* implique généralement un contact entre les termes (les objets) qu'elle relie (le contact peut être horizontal ou vertical, direct ou indirect) – si aucun contact n'est présent, *sur* est, en général, remplacé par *au-dessus de* – tandis que la préposition *sous* ne l'exige pas :

La lampe est sur le bureau.
L'étagère est au-dessus du bureau.
La chaise est sous la pendule.

En ce qui concerne le contact indirect, imaginons la situation suivante : les ciseaux et le dictionnaire sont sur la table et les ciseaux se trouvent sur le dictionnaire, dans ce cas nous pouvons dire : *les ciseaux sont sur la table.*[11]

Dans certains cas, la préposition *sous* peut se substituer à la locution prépositive *en dessous de* :

Le lapin est sous la table.
Le lapin est en dessous de la table.

Selon C. Vandeloise, l'acceptabilité de l'emploi de *sous* dépend de la capacité du site de couvrir la cible. Cette caractéristique ne s'applique pas à la locution prépositive *en dessous de*. Citons à cet égard les exemples que ce linguiste présente[12] :

« Le chat est sous / en dessous de la table. »
« Le chat est ?sous / en dessous de la lampe. »
*« Le chat est *sous le / en dessous du fil. »*

Néanmoins, plusieurs francophones auxquels je me suis adressée diraient *le chat est sous la lampe* ainsi que *le chat est en dessous de la lampe*, ou encore *la maison se trouve sous les fils électriques* aussi bien que *la maison se trouve en dessous des fils électriques*.

La préposition *sous* peut introduire l'idée de position sur la face inférieure d'un objet :

Le chewing-gum est sous la chaise.

Cet exemple peut être interprété de deux façons : *le chewing-gum est sur le dessous de la chaise* ou *le chewing-gum est par terre en dessous de la chaise*.

En général, la cible des locutions prépositives *au-dessus de / en dessous de* est plus haute / plus basse que le site. La cible et le site sont situés, parfois seulement approximativement, sur un même axe vertical.

C. Vandeloise décrit ces deux locutions prépositives par la règle d'usage suivante :

« aD/eD: *a est au-dessus / en dessous de b* si le point le plus haut / le plus bas de la cible est plus haut / plus bas que le point le plus haut / le plus bas du site. »[13]

Les exemples suivants illustrent la différence entre *sur* et *au-dessus de* :

Christophe a posé la lampe sur le bureau.
Christophe a posé la lampe au-dessus du bureau.

Tandis que la préposition *sur* dans la 1ère phrase marque le contact direct, le 2e exemple est à interpréter « à un niveau supérieur au bureau ». En général, *sur* et *au-dessus de* ne sont pas substituables.

1.8. Les locutions prépositives **près de / loin de**

Les locutions prépositives *près de / loin de* sont généralement désignées en termes de distance entre A et B : *près de* marque la proximité dans l'espace, *loin de* est employé pour marquer une grande distance. La distance entre A et

[11] voir Vandeloise (1986), Miller et Johnson-Laird (1976), Herskovits (1982)
[12] Vandeloise (1991: 191)
[13] Vandeloise (1986: 103)

B est jugée d'après une certaine norme. Selon C. Vandeloise[14], cette norme dépend en premier lieu de « l'accès à la cible / au site par le site / la cible ». Cet accès dépend surtout des facteurs suivants : la taille, la vitesse, la facilité et les types d'accès.

Imaginons la situation suivante : je demande à Hugo de faire des achats à l'hypermarché Carrefour qui est situé en banlieue. Hugo habite en centre-ville et malheureusement, il n'a pas de voiture. Prenons en compte aussi le fait que le sac de provisions pourrait être lourd. Il va probablement dire que *l'hypermarché Carrefour est loin de la maison.* Et il va faire des achats au supermarché Atac qui se trouve à 500 mètres de sa maison, c'est-à-dire *près de sa maison*. Pour son grand-père qui habite le même immeuble, le supermarché Atac est *loin.* Récapitulons les exemples précédents : si le locuteur conduit une voiture, il va probablement dire que *l'hypermarché Carrefour est près de la maison.* Pour une personne qui, par exemple, va à pied, *l'hypermarché Carrefour est loin de la maison.* Pour une personne adulte qui marche bien, l'hypermarché qui se trouve à 500 mètres de sa maison est *près*, tandis qu'une personne âgée qui est lente dans ses mouvements dirait que *le supermarché Atac est loin de la maison*.

Ajoutons encore deux bels exemples de C. Vandeloise dans lesquels il montre que *près de* pourrait marquer une plus grande distance que *loin de* :

« Jupiter est près de Saturne. »
« L'électron est loin de son noyau. »[15]

C. Vandeloise propose pour les locutions prépositives *près de / loin de* la règle d'usage suivante :

« P/L: *a est près de / loin de b* si la cible / le site est facilement / difficilement accessible par le site / la cible. »[16]

La locution prépositive *être près de* correspond à *ne pas être loin de*. Ces deux locutions prépositives sont contraires. Pourtant, nous avons trouvé une exception : *loin des yeux, loin du cœur*. Comme il s'agit du proverbe, il ne peut pas être modifié : * *pas près des yeux, pas près du cœur.*

1.9. Les prépositions **dans / hors de**

Dans est employé au sens de « à l'intérieur de » (généralement, *dans* envisage le lieu comme un volume, c'est-à-dire l'espace en trois dimensions). La locution prépositive *hors de* exprime l'extériorité : « en dehors de ». Notons que la préposition simple *hors*, la variante archaïque de *hors de*, se maintient dans des expressions figées (voir plus loin).

C. Vandeloise décrit la préposition *dans* en termes d'inclusion / exclusion par la règle canonique D_1 et la règle dérivée D_2 :

« D_1: *a est dans b* si les frontières du site incluent les frontières de la cible. »

« D_2: *a est dans b* si les frontières de la fermeture convexe du site incluent partiellement les frontières de la cible. »[17]

Il propose la règle d'usage suivante pour la préposition *hors de* :

« H_1: *a est hors de b* si les frontières du site n'incluent plus les frontières de la cible. »[18]

Il ajoute aussi la définition de ces deux prépositions en termes de contenant / contenu :

« D/H : *a est dans / hors de b* si le site et la cible sont / ne sont plus le premier et le deuxième élément de la relation contenant / contenu. »[19]

Dans marque soit l'inclusion totale de la cible dans le site, soit, dans certains cas, l'inclusion partielle. *Hors de* ne peut pas marquer l'exclusion partielle :

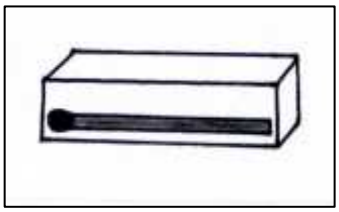


Fig. 4

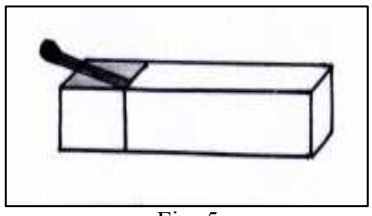


Fig. 5

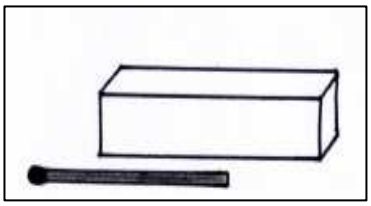


Fig. 6

L'allumette est dans la boîte.
L'allumette est hors de la boîte.

[14] Vandeloise (1986: 81)
[15] Vandeloise (1991: 67)
[16] Vandeloise (1986: 85)
[17] Vandeloise (1986: 219)
[18] Vandeloise (1986: 221)
[19] Vandeloise (1986: 222)

Le 1er exemple désigne la scène 4 ainsi que la scène 5. Le 2e exemple n'est acceptable que pour la scène 6. En ce qui concerne la scène 5, nous pourrions aussi dire :

L'allumette est plus dans la boîte que hors de la boîte.

En général, la cible ne peut pas être hors du site si elle n'a pas été précédemment incluse dans le site.

La robe est hors de la penderie.
** Le lapin est hors de la penderie.*
Le lapin est hors de la cage.

Le 1er exemple est acceptable dans le cas où la robe a été précédemment dans la penderie. Le 2e exemple est inacceptable dans le cas où le lapin n'a jamais été dans la penderie. Si le lapin se cachait précédemment dans la penderie, cet énoncé serait tout à fait acceptable.

Pourtant, dans l'exemple suivant la personne ne devait pas vivre dans une ville auparavant :

Elle habite hors de la ville.

Notons que *hors de* est la seule locution prépositive à pouvoir désigner le lieu où l'on est aussi bien que le lieu d'où l'on vient[20]:

Il vit hors de son pays.
Il a sauté hors de la fenêtre.

2. Les couples antonymiques des prépositions temporelles

Dans le domaine spatial, il existe un grand nombre de prépositions et de locutions prépositives antonymiques. Au contraire, les couples des prépositions et des locutions prépositives antonymiques sont plutôt rares pour le temps :

avant / après : *Gaël est revenu avant neuf heures. / Gaël est revenu après neuf heures.*
près de / loin de : *Il est près de neuf heures. / Il n'est pas loin de neuf heures.*
Notons que l'emploi de *loin de* au sens temporel est plutôt rare.
au début de / à la fin de : *Au début de sa présidentielle / à la fin de sa présidentielle.*

Dans le domaine temporel, les couples spatiaux se séparent, ou bien ils ne sont pas temporels.
Les prépositions *sur* et *sous* sont toutes les deux temporelles, mais elles ne sont pas antonymiques :

Valérie est revenue sur les dix heures du soir. (c'est-à-dire « vers »)
La question des juifs sous l'Occupation. (c'est-à-dire « dans le temps de »)
De même pour les prépositions *de* et *à*, peut-être à l'exception où elles servent à marquer « la limitation temporelle double » :
Du 13 mars au 15 avril.

En ce qui concerne le couple des prépositions *dans* et *hors de*, seul *dans* s'applique aussi au temps :

Dans les années 1970 ; dans quatre jours ; ...

L'emploi de la préposition *hors* (la variante archaïque de *hors de*) est limité à quelques expressions figées ; elle exprime surtout l'exclusion :

Les prix hors saison ; *une voiture hors série ; ...*

En ce cas, au sens temporel, *hors* entre en couple antonymique avec les préposititon*s en* et *pendant* :

Les prix en haute saison.
L'hôtel marche bien pendant la saison.

La préposition *dans* entre en couple antonymique avec les expressions *il y a, voici* et *voilà* :
Dans un mois, ce sera la rentrée universitaire.
Il y a / voici / voilà un mois, c'était la rentrée universitaire.

[20] voir Martinet (1979: 183)

Les autres prépositions et locutions prépositives spatiales qui forment des couples antonymiques ne s'emploient pas pour le temps.

Nous nous permettons de conclure cette courte analyse par la constatation qu'à l'opposé du domaine temporel, il existe un grand nombre de prépositions et de locutions prépositives antonymiques pour l'espace. Les relations spatiales peuvent être symétriques (*la banque est à gauche du restaurant – le restaurant est à droite de la banque*) aussi bien qu'asymétriques (dans *l'assiette est sur la table* et **la table est sous l'assiette*, *sous* ne peut entrer en couple antonymique avec *sur* que théoriquement). La (non-)symétrie, c'est-à-dire la symétrie combinée avec l'asymétrie, est un phénomène fréquent et naturel dans le domaine spatial, contrairement aux autres domaines – néanmoins, cela ne veut pas dire qu'elle n'y est point présente.

SIGNES UTILISÉS

* : phrase ou emploi inacceptable ou douteux
? : phrase ou emploi (peu) probable

BIBLIOGRAPHIE

Cadiot, P. (1997), *Les prépositions abstraites en français*. Paris: Armand Colin / Masson.
Grevisse, M., Goosse, A. (2008), *Le bon usage*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., 14e édition.
Hendrich, J., Radina, O., Tláskal, J. (1991), *Francouzská mluvnice*. Praha: SPN.
Martinet, A. (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris: Didier.
Šabršula, J. (1989), *Nové kapitoly z rozboru moderní francouzštiny IV – Les espèces de relation.* Praha: Univerzita Karlova – SPN.
Šabršula, J. (1986), *Vědecká mluvnice francouzštiny*. Praha: Academia.
Vandeloise, C. (1986), *L'Espace en français*. Paris: Le Seuil.
Vandeloise, C. (traduit par Bosch, A.) (1991), *Spatial Prepositions*. Chicago: The University of Chicago Press.
Dictionnaire de la langue française (1994) (sous la direction de J. Dubois). Paris: Larousse.
Dictionnaire du français (1999) (sous la direction de J. Rey-Debove). Paris: Le Robert & CLE international.

Iva Dedková, PhD.

Katedra romanistiky FF

*Ostravská univerzit*a

Reální 5, 701 03 Ostrava

Czech republic

e-mail: Iva.Dedkova@osu.cz

XLinguae.eu
European Scientific Language Review
ISSN: 1337-8384

Pohľad na sémantiku ako jazykovednú disciplínu – jej vznik, vývoj a predmet výskumu
A View on Semantics as a Linguistic Disciplin – its development and study subject

MONIKA ZÁZRIVCOVÁ

ABSTRACT

The article tries to make a larger public acquainted with semantics as a linguistic discipline, with what the term „semantics" originally designed and who used it for the first time, as well as with stages and transformations the discipline went through since its origins until today. The article deals with four main stages of the development of semantics: 1. historical lexical semantics; 2. synchrone lexical semantics; 3. sentence and generative semantics; 4. cognitive semantics.

Každý, pre koho je pojem sémantika nový si určite položí otázku, kto tento pojem použil po prvýkrát, čo pod tento pojem zahrnul a akými etapami a transformáciami prešla sémantika od svojho zrodu až po dnes. Práve na tieto otázky sa pokúsime odpovedať v našom nasledujúcom príspevku.

Všetci odborníci zaoberajúci sa práve sémantikou sa zhodnú na tom, že hoci úvahy nad významom slov v rámci disciplín ako napr. filozofia, gramatika, logika či rétorika existovali už od antiky, ide o disciplínu relatívne mladú. Ako prvý použil termín *la sémantique* (*sémantika)* na označenie jazykovednej disciplíny zaoberajúcej sa významom lexikálnych jednotiek francúzsky lingvista Michel Bréal v roku 1883 vo svojom článku „*Les lois intellectuelles du langage : fragment de sémantique*". Následne tento termín začnú používať vo forme *semantik* nemeckí a vo forme *semantics* aj anglickí lingvisti. Vo svojom diele *Essai de sémantique, science des significations* (1897) definuje M. Bréal sémantiku ako súhrn zákonov, ktorými sa riadia významové zmeny, voľba nových výrazov a zrod a zánik pomenovaní. Tento Bréalov prístup považujeme za diachrónny, pretože v rámci sémantiky sa zameral najmä na skúmanie histórie lexikálneho významu slov, teda na hľadanie príčin, prečo slová svoj význam menia (zužujú, rozširujú, presúvajú, zlepšujú, zhoršujú).

Francúzski lingvisti I. Tambaová (2005) a V. Nyckees (1998) a český lingvista Jan Holeš (2002) takmer zhodne vyčleňujú vo viac ako 120-ročných dejinách sémantiky (od prvého použitia termínu M. Bréalom až po dnes) štyri základné etapy:

1. 1883 – 1931 : obdobie historickej lexikálnej sémantiky (etapa „evolucionistická")
2. 1931 – 1963 : obdobie synchrónnej lexikálnej sémantiky (etapa „štrukturalistická")
3. 1963 – 1978 : obdobie vetnej, generatívnej sémantiky (etapa „formálnych gramatík")
4. po r. 1978 : obdobie sémantiky výpovede a textu; obdobie kognitívnej sémantiky (etapa „kognitívnych vied")

V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime objasniť základné ciele a metódy jednotlivých období vývoja sémantiky ako aj spomenúť ich hlavných predstaviteľov.

Historická lexikálna sémantika (1883 – 1931) – je považovaná aj za tzv. *evolucionistickú etapu* v rámci sémantiky ako jazykovednej disciplíny, pretože poprední sémantici tohto obdobia (M. Bréal, A. Darmesteter, A. Meillet, K. Nyrop) sú silne ovplyvnení vývojovou teóriou H. Spencera a Ch. Darwina. Spája ich rovnaký cieľ – odhaliť evolučné (vývojové) zákonitosti, pre sémantikov je však v centre pozornosti vývoj významov lexikálnych jednotiek a snaha objasniť zákonitosti vývoja významu pomocou metódy empirických pozorovaní.

Podľa J. Holeša (2002, s. 15 – 16) je pre toto obdobie charakteristická najmä diachrónna orientácia, pretože sémantici sa vo svojich prácach zaoberajú výlučne štúdiom „histórie slov" a ich významovými zmenami. Inšpiráciu nachádzajú v etymológii.

Napriek všeobecne prevládajúcemu evolucionistickému hľadisku môžeme u lingvistov tejto prvej etapy vývoja sémantiky pozorovať už aj istý synchrónny prístup. A. Darmesteter napr. skúma síce z historického hľadiska, ale už istý systém - sieť synoným. M. Bréal a jeho záujem o.i. aj o to ako slová na seba vzájomne pôsobia a o pojem polysémia (ktorý sám zaviedol) predstavuje tiež istú synchrónnu orientáciu.

Ako zhrnutie možno uviesť, že po vydaní Bréalovej práce *Essai de sémantique* a po priklonení sa k evolucionistickej orientácii sa sémantika oslobodzuje od dlhodobého vplyvu filozofie, logiky a psychológie,

stáva sa z nej samostatný vedný odbor, ktorého hlavným cieľom sa stáva výskum transformácií významu lexikálnych jednotiek.

Synchrónna lexikálna sémantika (1931 – 1963) – pre toto obdobie je charakteristické skĺbenie diachrónneho a synchrónneho prístupu k štúdiu významu slov. Sémantici na jednej strane pokračujú v diele svojich predchodcov (štúdium histórie lexikálnych jednotiek a ich významových zmien), ale na strane druhej sa začínajú zaoberať aj vzťahmi, ktoré medzi týmito lexikálnymi jednotkami existujú, teda štrukturáciou slovnej zásoby. Práve z tohto prístupu pramení aj ďalší názov tejto etapy vývoja sémantiky a to *etapa štrukturalistická*. V popredí záujmu teda už nie sú slová ako izolované lexikálne jednotky, ale slová ako súčasť systému v rámci ktorého vstupujú do určitých vzťahov. Náhľad popredných sémantikov na význam lexikálnych jednotiek v rámci ich vzťahov v jazykovom systéme sa v tomto období bude uberať dvoma hlavnými smermi – cestou analýzy sémantických polí rozpracovanej najmä nemeckými a francúzskymi lingvistami (G. Ipsen, J. Trier, E. Coseriu, H. Geckler, L. Weisgerberg, K. Baldinger, K. Heger, G. Matoré, J. Dubois, L. Guilbert, B. Quemada, A. Greimas, P. Guiraud, G. Mounin…) a cestou komponentovej (sémickej) analýzy (L. Hjelmslev, L.J. Prieto, H. Sorensen, A. Greimas, B. Pottier, J. Dubois, P. Guiraud), ktorej hlavnou úlohou sa stane rozkladanie významu slov na najmenšie významové jednotky - sémy.

Vetná, generatívna sémantika (1963 - 1978) – oblasť pozornosti sémantikov sa rozšíri zo sémantiky lexikálnej (na úrovni slova) na sémantiku vetnú, kde hlavným predmetom záujmu budú vzťahy medzi syntaktickými a sémantickými štruktúrami viet. Podľa V. Nyckeesa (1998, s. 213) generatívna gramatika uvažuje nad pravidlami, ktoré umožňujú tvoriť a tiež interpretovať gramaticky akceptovateľné vety v rámci nejakého konkrétneho jazyka. Do hry však vstupujú aj tzv. prekážky sémantického charakteru, kedy každý hovoriaci vetu zamietne, hoci táto je podľa gramatických pravidiel správne skonštruovaná. Tieto sémantické prekážky budú teda vplývať na výber (kombináciu) jednotiek (slov) v rámci vety.

Irène Tambaová (2005, s. 24 – 35) delí túto tretiu etapu vývoja sémantiky na dve „podetapy" :

a) *vetná sémantika formálnych gramatík* – s predstaviteľmi ako N. Chomsky, J. Katz, G. Lakoff, J. McCawley P. Postal, U. Weinreich, M. Bierwish, W.L. Chafe, G.N. Leech, M. Galmiche.
   Modifikácie, ktoré priniesol rámec formálnych gramatík sémantike možno zhrnúť do nasledujúcich bodov:
   1. Od predchádzajúcich sémantík, ktoré skúmali vzťahy medzi slovami, vecami objektívnej reality a myšlienkami, sémantika formálnych gramatík prechádza k sémantike zameranej na vzťahy medzi syntaktickými a sémantickými štruktúrami.
   2. Táto „nová" sémantika prehodnocuje vzťahy na úrovni viet, teoretických jednotiek vyprodukovaných gramatikou – abstraktným súborom pravidiel, ktorý nie je závislý od žiadneho kontextu použitia.
   3. Sémantici sa v istom zmysle stávajú logikmi, pretože pri prehodnocovaní syntaktických a sémantických štruktúr uplatňujú formálne logicko-matematické prostriedky, ktorými možno kontrolovať napr. logické vzťahy ekvivalencie, inferencie, tautológie, kontradikcie či ambivalentnosti.

b) *pragmaticko – výpovedné teórie významu,* ktoré J. Holeš (2002, s. 16 – 17) pod názvom *sémantika výpovede a textu* označuje ako štvrtú etapu v dejinách vývoja sémantiky. Jej hlavnými predstaviteľmi sú napr. predstavitelia oxfordskej školy analýzy prirodzeného jazyka ako J.L. Austin (so svojou teóriou rečových aktov), J.R. Searle, H.P. Grice, ďalej napr. predstavitelia lingvistiky (a v rámci nej aj sémantiky) orientovanej na výpoveď a text *(sémantique énonciative)* ako E. Benveniste a A. Culioli, W.U. Dressler, R. Martin, T. A. van Dijk a v rámci tohto pragmaticko-výpovedného smeru aj predstavitelia tzv . argumentačnej sémantiky *(sémantique argumentative)* ako O. Ducrot, J.-C. Anscombre, M. Carel.
   Títo lingvisti sa na rozdiel od smeru reprezentovaného N. Chomským snažia neobmedzovať jazykové významy uzavretými a autonómnymi systémami, z ktorých je úplne vylúčený kontext, situácia a dôsledky výpovede. Začínajú pracovať so sociologickými a psychologickými faktormi, ktoré ovplyvňujú obsah výpovede a vytvárajú tzv. pragmaticko-výpovednú teóriu jazykového významu. Oproti sémantike chápanej ako logický kalkul mimo akéhokoľvek kontextu použitia kladie táto nová, pragmaticky orientovaná sémantika do popredia význam, ktorý naopak od situačného kontextu závisí. Do popredia sa teda dostáva konkrétna situácia komunikácie (s konkrétnym vysielačom, prijímačom, miestom a momentom), pomocou ktorej sa význam z úrovne vety presúva na úroveň konkrétnej výpovede.

Kognitívna sémantika (po r. 1978) – spolu s kognitívnou lingvistikou súvisí s obdobím rozvoja tzv. kognitívnych vied, ktorých cieľom je vedecký výskum myšlienkových procesov a ktorý sa v súčasnosti teší veľkej pozornosti.

Ide v prvom rade o prudkú reakciu proti formálnej sémantike, ktorá má blízko ku generatívnej gramatike N. Chomského. Predstavitelia kognitívneho prúdu v rámci lingvistiky (o.i. mnohí bývalí „generativisti“) – J. Lakoff, M. Johnson, R. Jackendoff, R. Langacker – totiž v rámci teórie významu rezolútne odmietajú tzv. *objektivistický prístup*, podľa ktorého by znaky a vety prirodzeného jazyka odkazovali na realitu priamo, bez toho, aby sa opierali o ľudskú skúsenosť a predstavivosť. Vo formálnych jazykoch teda podľa nich nie je miesto pre také fenomény akými sú významové zmeny alebo polysémia. Jazyk, podľa predstaviteľov kognitívnej sémantiky, viac nie je iba prostriedkom na opis toho, čo je reálne, ale odráža proces organizácie skúsenosti u človeka. Z toho vyplýva, že naša schopnosť produkovať a interpretovať výpovede s istým významom je neoddeliteľná od procesov, ktoré prebiehajú v ľudskej mysli. Práve preto aktuálne výskumy v rámci sémantiky prebiehajú v úzkej spolupráci s vedami, ktoré sa zaoberajú fungovaním ľudského mozgu, akými sú psychológia, či neurológia. Ako príklad sémantickej teórie inšpirovanej psychológiou možno spomenúť napr. *prototypovú teóriu*, ktorá si dáva za úlohu objasniť lexikálne významy tým, že skúma ako naša myseľ „kategorizuje“ svet okolo nás. Podľa G. Kleibera (1990, s. 13 - 14), kategorizácia je základnou mentálnou operáciou a kategórie (nie logické, ale tzv. prirodzené) sú základné, väčšinou neuvedomené prvky nášho organizovania skúsenosti.

Kognitívna sémantika dospela v uvažovaní o význame v súvislosti s procesmi, ktoré prebiehajú v ľudskom mozgu k dvom úrovniam. Na prvej úrovni je ľudský mozog vybavený tzv. *obrazovými schémami,* ktoré pochádzajú z našich základných senzoricko - motorických skúseností. Na druhej úrovni nám vrodené *imaginatívne štruktúry* umožňujú vytvárať si na základe vyššie spomenutých obrazových schém abstraktné pojmové štruktúry.

V rámci kognitívnej sémantiky teda viac nebudú stredobodom záujmu pojmy „čisto lingvistické“, či slová s ich pravdivostnou hodnotou alebo referenciou, ale mentálne odrazy, ktoré sa k slovám viažu.

Touto štvrtou etapou vo vývoji sémantiky sme stručne zhrnuli tzv. „po-bréalovské obdobie“ vývoja tejto jazykovednej disciplíny od r. 1883 po súčasnosť, pričom je jasné, že za medzník sme si vzali prvé použitie a definovanie pojmu sémantika M. Bréalom.

V závere nášho príspevku by sme však chceli dodať, že konzultácia diela S. Bouqueta *Introduction à la lecture du Saussure* (1997) nás priviedla k uvažovaniu aj o inom medzníku v rámci vývoja sémantiky, ktorý by predstavovalo práve jej saussurovské, výsostne synchrónne chápanie (t.j. existencia slov v rámci systému - teda že každé slovo existuje len vo vzťahu k iným slovám), ktorého centrálnym pojmom sa stala *hodnota (la valeur)*, pôvodne „zdedená“ ešte z klasicistickej lexikológie. Podľa saussurovskej perspektívy by sémantika mala brať do úvahy aj výskumné práce z oblasti lexikológie, morfológie, syntaxe ako aj štúdie týkajúce sa pragmatiky (lingvistiky výpovede). Preto vlastne všetky druhy sémantík, ktoré sa v Európe vyvíjajú od konca 30. rokov minulého storočia vychádzajú z myšlienok zakotvených v Saussurovom diele *Cours de linguistique générale.* Sémantiky 20. storočia sú teda založené na heterogénnych hľadiskách – lexikálnom, syntaktickom, či pragmatickom.

POUŽITÁ LITERATÚRA:

Bouquet, S.: *Introduction à la lecture de Saussure*. Paris, Payot, 1997.
Holeš, J.: *Francouzská sémantika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
Kleiber, G.: *La sémantique du prototype*. Paris: PUF, 1990.
Kleiber, G.: *Problèmes de sémantique*. Lille: Septentrion, 1999.
Nyckles, V.: *La sémantique*. Paris: Belin, 1998.
Saussure, F de. : *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 1996.
Siouffi, G. – Van Raemdonck, D.: *100 fiches pour comprendre la linguistique*.
Rosny: Bréal, 1999.
Tamba, I.: *La sémantique*. Paris : PUF (Que sais-je?), 5e édition, 2005.

Monika Zázrivcová

Katedra románskych jazykov FHV

Univerzita Mateja Bela

Tajovského 40

Banská Bystrica

e-mail: zazrivcova@fhv.umb.sk

XLinguae.eu
European Scientific Language Review
ISSN: 1337-8384

K dejinám používania mena „Slovák“ u talianskych autorov.
On the History of Using the Appelation „Slovak“ in the Italian Authors´ Works

PAVOL KOPRDA

ABSTRACT

The paper deals with the history of the denomination „Slovak“ in various European authors, up from Polish ambience, where the name is connected to the Old – Slavonic spelling. With the beginning of the „de - latinization“ in the 16th century, incited by the Italian presence in the Slovak territory the are noticed significant changes in the evolution of the denomination „Slovak“, connected with the stressed national awareness, which cannot be identified with the ethnic awareness, present much more earlier than the change of the given denomination. The paper deals also with the articulation of two different ways of national conscience, in the Italian and Slovak territory, one through the grammatical humanistic canon, the other through the interconnection to the Slavonic Biblical tradition. It mentions also various views of ethnic notions by various intellectual traditions (interdialectal tradition of Italian language or grammatical tradition) and various Italian views of Slovaks (Mazzini, Stuparich, Scala, Magris), always within the frame of Italian self – conscience.

Keď som písal tento článok, nepoznal som štúdiu Jána Doruľu *Pomenovanie Slovákov*[21]. Táto štúdia dokladá vývojom používania mena na mnohých domácich a medzinárodných (najmä českých a poľských) dobových príkladoch neprerušenú nadväznosť obyvateľského mena „Slovák“ na staroslovienske „Slověninъ“ (mn. Sloviene) – Sloven (alebo Slovenin) – Slovák (Slovenka). Prechýlenie prípony na –ák je spôsobené zmenou v poľštine, ktorá sa ustálila u všetkých západných Slovanov aj u Rusínov a Ukrajincov. Doruľove doklady a vývody k nim sa zhodujú s dokumentmi a s názorom historikov o kontinuite vedomia Slovákov, že sú národom majúcim historicky územie, ktoré bolo ich vlastným štátom[22]. Štúdia sa končí vetou: „Staršie i nové pokusy spájať existenciu jednotného slovenského etnika až s časom vzniku podoby Slovák (pričom sa obchádzajú ostatné jazykové formy so starobylým nákladom sloven-) nemajú nijakú vedeckú argumentačnú hodnotu. Ich tendenčnosť má svoje staré známe korene“ (cit., s. 15).

Uvedomujem si teda, že som sa dopustil práve tejto chyby: podriadil som vznikanie národného povedomia nacionalizačnému (odlatinčovaciemu) podnetu, ktorý prichádzal od polovice 16. storočia od Talianov. Toto odlatinčovanie na báze diel v národnom jazyku u nás mohlo pôsobiť len ako jeden z podnetov. Zároveň som vznikanie moderného slovenského národa dal na rovnakú hodnotovú mieru akou posudzovali Taliani vznikanie moderného talianskeho národného vedomia: ako závislú veličinu úspechu alebo neúspechu národných intelektuálov pri zomkýnaní národných síl okolo veľkých diel povznášajúcich ducha. No: „Naši predkovia *sa teda nazývali* Sloveni,...“ (cit., s. 9), čiže sami sa nazývali svojím menom, sami na ňom trvali (tak to napísal i Ercole Scala – tu ďalej). Svojím spôsobom nepotrebovali intelektuálne a umelecké výkony, aby sa zomkli okolo vlastného mena a vlastného politického vedomia. Príčina nebola len v tradícii politického používania jazyka slovienskych predkov, ktorá predchádzala vznik a politické používanie talianskeho jazyka o pol tisícročia (relevantné doklady sú až z dvanásteho storočia). Príčinou mohlol byť aj podobný stav slovenskej spoločnosti, aký v Čechách založila česká predhumanistická reforma, ktorá mala protitalianske črty, lebo trvala na biblických hodnotách a ako záruku, že nebudú premožené Petrarkovou a neskôr Piccolominiho

[21] Teraz v: J. Doruľa: Tri kapitoly zo života slov. Veda, V SAV, Bratislava 1993, s. 7 – 23.
[22] Napríklad Milan S. Ďurica: Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti dvoch tisícročí. Lúč. Bratislava 2003. V tomto diele sú aj niektoré údaje o prvých výskytoch mena Slovák (Slověnin), ktoré J. Doruľa neuvádza.

humanistickou predstavou, pestovala národný jazyk. Bránou otváranou k používaniu slovenčiny teda nemuseli byť talianske gramatiky „ľudového jazyka“ zo začiatku 16. storočia, ale stráženie stredovekých náboženských postojov, ktoré sa tradovali aj v slovenskom prostredí v národnom jazyku (napríklad ako píše Peter Žeňuch v spojitosti so Spišskými modlitbami)[23].

Napriek tomu je taliansky model moderného národa ako zjednocovania duchovných síl okolo programu intelektuálov vyjadreného v povznášajúcich textoch podnetný, lebo umožňuje vnímať napr. Gorazda Slovienskeho v najmä Živote Metoda (nie v Živote Klimenta Slovienskeho)[24] ako intelektuála robiaceho zjednocovaciu prácu a podobne umožňuje vnímať zjednocovanie duchovných síl Slovákov okolo významných textov od súboru Spišských modlitieb cez slovenské básne Fanchaliho kódexu až po slovenskú Kamaldulskú Bibliu z polovice 18. storočia. Pre túto trvalú potrebu intelektuála budem reprodukovať článok napriek uvedenému chybnému podriadeniu talianskemu vnímaniu.

**

Dante sa v De vulgari eloquentia (1303 – 1304) pokúsil zaviesť politické chápanie jazyka a národa, ktoré by vyhovovalo neštátnej jazykovo, kultúrne a ekonomicky spolunáležiacej pospolitosti, teda takej, ktorá nemá vládcovský dvor schopný zastrešiť všetky atribúty spolunáležania. Jazyk sa v tomto modele chápe ako vznešený a dvorný – illustre a aulico. Prečo? Keďže ho nemá kto nanucovať ako normu z pozície svojej kráľovskej moci, jazyk sa musí „sám“ prebiť do používateľského prostredia ako autoritatívna norma, tak, aby nikomu ani na um neprišlo používať ho iba ako hovorovú obmenu oficiálnej písanej, teda slávnostnej normy, latinčiny. Je to v podstate vyhlásenie vojny nárečiam a hľadanie interdialektu. Kým používatelia nárečia ostávajú aj naďalej len Lombarďanmi, Benátčanmi a podobne, tí, ktorí bojujú za zavedenie interdialektu, sú Taliani. Slovo Talian teda znamená „intelektuál“, ten, ktorý svojím literárnym dielom, svojím životom, uvzatosťou a energiou nahrádza kráľa, kráľovský dvor v jeho zjednocovacích funkciách – a ktorý má na to na rozdiel od panovníka jediný nástroj, natláčanie interdialektovej formy ľudového jazyka ako takej, ktorá nemá v spoločenskom živote alternatívu, je výlučnou.

Ľudový jazyk sa pokúsil politicky etablovať už sv. František z Assisi storočie pred Dantem. V *Piesni brata Slnka* refrénovito opakuje, že každý tvor a všetko Bohom stvorené, má povinnosť vlastným neškoleným hlasom ďakovať svojmu Stvoriteľovi, lebo neškolený hlas, napríklad používanie ľudového jazyka, je záruka, že ďakuje úprimne, a teda bude vyslyšaný. Koncepcia ľudového jazyka ako autority, teda ako atribútu národa, ktorú cítiť v Piesni brata Slnka sv. Františka, sa podobá na slovanskú a byzantskú tradíciu, ktorú obhajoval Konštantín – Cyril v Benátkach proti trojjazyčníkom, že každý národ má mať právo chváliť Boha svojím jazykom. Poukazoval na to, že na východe má okolo dvadsať národov Písmo preložené do vlastného jazyka. Na tejto koncepcii bolo založené aj chorvátske slovienske hlaholášstvo mníchov – intelektuálov, vďaka ktorému ako keby Slovania anticipovali vo vlastných podmienkach, čo chcel Dante v talianskych.

Náboženská františkánska predstava politickej váhy neštátneho jazyka sa u Danteho uchovala len ako podtext, lebo presadzovanie jazyka intelektuálnou elitou sa v podmienkach komunálno-buržoázneho usporiadania spoločnosti ukazovalo ako jediné účinné. Danteho úsilie o „dvorský“ ľudový jazyk však bolo dlhodobým projektom. Podmienky na nacionalizáciu dozreli až na konci 15. storočia tým, že v Európe vznikli veľké národné štáty, voči ktorým sa talianske malé signorie nedokázali presadiť. Tým sa Danteho funkcia interdialektu kultúrno-politicky stmeľovať premenila na úsilie dať taliančine gramatickú normu, teda v konečnom dôsledku nedovoliť jazykovo nevzdelanému Talianovi zasahovať do politiky a do moci na Apeninskom polostrove. Ale ešte predtým, v priebehu 14.storočia, sa premenila povaha intelektuálnej elity. Už ju nepredstavoval františkánsky mystický horlivec za účinnú komunikáciu s Bohom, ani danteovský bojovník za to, aby taliančina ako intrerdialekt získala autoritu tým, že sa stane privilegovaným literárnym spracovateľom vznešených a takpovediac panských žánrov, teda eposu, drámy, tragédie. Francescovi Petrarcovi sa podarilo zaviesť novú vznešenosť ako kultúrnu normu, a to duševnú malátnosť, jemnejšie povedané, zlý životný pocit ako všetkých ľudí zjednocujúci jav, pretože každý je od narodenia do smrti konfrontovaný s nedostatočnosťou vlastnej vôle prekonávať protivenstvá života. Taliansky interdialekt tak prestal byť dvorný a vznešený z vôle intelektuálov – elity – politikov, a nadobudol novú vznešenosť a dvornosť akoby svojou nevyhnutnosťou: veď hotovým človekom je len ten, kto vie vykomunikovať sebe aj iným svoje duševné rozpoloženie a komunikáciou a vďaka jej tíšivému účinku sa zbaviť najhoršieho. A jediným sociálnym nástrojom schopným robiť dačo takéto je volgare, ľudový jazyk, teda ten, ktorý je akoby prirastený k duši. Len cezeň môžu vzniknúť nové literárne žánre, schopné komunikovať duševné rozpoloženia. Neschopnosť používať v takejto funkcii ľudový jazyk mala kompromitovať každého Taliana, ktorý nevládne touto novou vznešenosťou jazyka. Naozaj, podarilo sa to, lebo kniežatá a signori si najímajú na reprezentáciu básnikov ovládajúcich „prechodné žánre“, heroikomický,

[23] *Monumenta byzantino – slavica et latina Slovaciae, I.* Peter Žeňuch – Cyril Vasiľ: *Cyrillic manuscripts... – Cyrilské rukopisy...* Roma – Bratislava – Košice, 2003, s. 248.
[24] Teraz v Ľubomír Bosák, Patrik Kýška: *Svätý Gorazd – učený muž našej zeme*. Libri historiae Slovaciae. Monographiae (III). Lúč, Bratislava 2004, s. 26.

melancholický, melodramatický, diskurzívno-lyrický, a ich prednostné vyjadrovacie formy: oktávu, kancónu, sonet, ktoré sa dali textovo voľne zreťazovať.

Interdialektová norma, taliansky jazyk, je teraz ešte viac nástrojom intelektuálnej elity na usmerňovanie národného života. Účasť na moci sa stáva nemysliteľnou bez účasti na atribúte národnej hrdosti, bez preukazovania schopnosti jemne prenikať do zákutí duše talianskym jazykom ako nástrojom, ktorý je na to privilegovaný. V tomto stave sa nachádzal štátnou mocou nezastrešený taliansky jazyk vo chvíli, keď Francúzi 1494 zaútočili na Lombardsko a Neapol (Karol VIII) a zbavili talianskych intelektuálov a signorov ilúzií, že Taliani sú latinoeurópania, jadro voľakedajšej rímskej ríše, privilegovaná obyvateľská zložka jednotnej latinským jazykom a vzdelanosťou spojenej (a ovládateľnej) Európy. Odrazu sa pocítila potreba uzatvoriť sa pred Európou ako hrozbou, kultivovať vlastnú postať, aj keď nebol vlastný štát.

Vznikajú nacionalizačné sebauzatváracie prejavy, ktoré zúžitkúvajú všetku autoritu, ktorú taliansky jazyk dosiahol intelektuálnymi tlakmi františkánskeho, danteovského a petrarkovského typu, aby intelektuálnou autoritou vyčlenili nielen Talianov, ale aj Taliansko ako územie, ktoré nie je mocensky definované, ale napriek tomu dodržiava jednotné pravidlá vonkajšej a vnútornej hry. Na začiatku 16. storočia vznikli tri gramatiky taliančiny, lepšie povedané, tri pokusy gramatickými kategóriami normovať používanie taliančiny ako písomného jazyka[25]. Možno nie náhodou vznikli všetky tri v benátsko – dalmátskom miešanom prostredí, kde sa Taliani miešali so Slovanmi. Aj Chorváti, aj my sme mali dôvod ako Taliani národne sa vyčleňovať, a zároveň sme na to mali menšie možnosti ako oni. Z tohto hľadiska treba vidieť ako súbežný s talianskymi úsiliami Ranjinov zborník (1507), prvú zbierku chorvátskej poézie. Je to petrarkistická zbierka, má teda kultúru psychologickej jemnosti, ktorá sa stala synonymom vznešenosti taliančiny ako národného jazyka. Tento zborník treba hodnotiť ako idúci vedomo v súlade s talianskym úsilím a usilujúci sa vytvoriť národný jazyk, ktorý by sa nedal obísť, lebo je stelesnením nového druhu vznešenosti vypracovaného Petrarkom (a tá je natoľko konvenciou ustálená, že sa obísť nedá).

Chorvátski vedci nechápu vznik troch gramatík taliančiny na zmiešanom území ako zavedenie taliančiny, ale ako intelektuálne zavedenie volgare vo všeobecnosti, ako príklad iným, aby aj oni urobili to isté.[26] Taliansky jazyk nebol v medzinárodnom chápaní talianskym jazykom, ale symbolom akéhokoľvek národného intelektuálneho úsilia zaviesť ľudový jazyk v jeho novom postavení utvárať národného literárneho adresáta a nahradiť starého všeeurópskeho latinsky vzdelaného prijímateľa.[27]

Chorvátska ľúbostná renesančná poézia sa vníma ako vydeľovanie sa novodobo psychologicky moderného intelektuálneho národného chorvátstva. Nepokladáme za náhodu, že Slováci majú súbor siedmich ľúbostných básní z Fanchaliho kódexu, ktoré sú podľa postrehu Ruda Brtáňa ktoviekoľkým odpisom básnických ľúbostných listov. Mladí šľachtici Liptova a severného Slovenska sa učili kultivovane komunikovať v slovenskom jazyku na tej psychologickej norme, ktorou urobil Petrarka ľudový jazyk vznešeným a povinným na dvoroch. Pritom datovanie do začiatku 17. storočia neznamená, že táto kultúra tu nebola prv. Oni sa tomuto štýlu učili jeden od druhého, prepisovali si ho. Je možné, že na Liptov priniesol túto kultúru Juraj Thurzo a Juraj Lenkovič, ktorí boli 1597 na slávnostnom menovaní benátskeho dóžu a cestou naspäť ich hostil Juraj Zrínsky na svojich hradoch v Chorvátsku a Slovinsku, lebo Lenkovič bol jeho švagor. Thurzo píše v svojom cestopisnom denníku, že bol chorý na oči a nemohol sa zabávať. Je možné, že si krátili čas počúvaním prednesu chorvátskej petrarkovskej poézie a jej ukážky priniesli naspäť do Bytče. Úvahy o chorvátskom pôvode slovenského ľúbostného súboru v štýle rozlúčkovom, pochybovačnom, nádejajúcom, teda citovo jemnom, petrarkovskom, môžu byť pokladané za hypotézu, no sú najelegantnejším, medzikultúrnym vysvetlením, prečo v slovenskom prostredí prelomu 16. a 17. storočia, ktoré nemalo nijaké národné zastrešovacie inštancie, vznikol najhodnotnejší, teda najzasvätenejšie osvojený súbor ľúbostných básní v česko – slovenskom kultúrnom priestore doby. Nedá sa to dokazovať kontaktom na Valentína Balašiho, lebo jeho Piesne Júlii sú cyklicky uzavreté príbehom lásky k jednej žene. Treba tu predpokladať ako pozadie súzvučnosť s talianskym a chorvátskym, národné vydeľovanie na základe úsilia o povznesenia jazyka na úroveň, ktorá sa pokladala za intelektuálne vznešenú, teda svojím spôsobom za gramatiku, normu kultúrneho úzu.

Týmto úvodom sme chceli povedať, že používanie slova Slovák Talianmi nie je také ako prípadné nemecké a maďarské výpovede o Slovákoch, ale vždy implicitne obsahuje: „politický národ vytvorený

[25] G. F. Fortunio: Regole della volgar lingua (1516); Nicolò Liburnio: Le vulgari elegantie (1521); Pietro Bembo: Prose della volgar lingua (1525).

[26] "Všetko sa to začalo práve v Taliansku. Taliansko bolo na prelome 15. a 16. storočia rozkúskované, obsadené cudzími národmi, nemalo spoločné vojenstvo ani diplomaciu. V tejto situácii prevládla v otázke jazyka tendencia k národnému vydeľovaniu sa. Carlo Dionisotti tvrdí, že tento úkaz podnietil podobné procesy aj u iných národov"; Natka Badurina: Letteratura. In: Hrvatska / Italija. Stoljetne veze: povijest, književnost, likovne umjetnosti. Dvojezično izdanje. Most, Zagreb 1997, s. 347; odkaz: Carlo Dionisotti: Il Fortunio e la filologia umanistica In: Rinascimento europeo e Rinascimento veneziano. A c. di V. Branca, Sansoni, Firenze, 1961.

[27] K tomu pozri aj Pavol Koprda: Medziliterárne hľadisko dejín slovenskej stredovekej a renesančnej literatúry. In: Slovenská literatúra, 3, L, 2003, s. 177 – 202.

„donucovacou“ prácou slovenskej intelektuálnej elity“. Usilovali sme sa ukázať, že táto práca tu aj bola vykonávaná, pravda, s prerušovanou kontinuitou a s obmedzeným dosahom. Kuzmíkov Slovník starovekých a stredovekých autorov prameňov, a knižných skriptorov so slovenskými vzťahmi uvádza pod položkou 325 aj iluminovaný rukopis slovenského prekladu Starého a Nového zákona na pergamene na 748 veľkých stranách z roku 1456, ako najvýznamnejší stredoveký slovenský rukopis, ktorý sa zachoval až do novších čias (správa o ňom je z roku 1771 a výslovne ho označuje ako „slovenský preklad“).[28] Dodatky k Slovníku uvádzajú, že v tlačenom texte je slovo Slovák prvý raz písomne doložené v kronike Jána Thurocia v 1488 v podobe Slovačko.

Poznám štyri talianske písomnosti s medzinárodným dosahom, kde sa používa a komentuje meno Slovák[29]:

- *L' Ungheria compendiata dal Sig. Conte Ercole Scala, nella quale cadono scolpite all' Oculare ispettione le Città e Fortezze più rimarcabili di quel Regno ...insieme con Riti e Costumi di quei Popoli.* Modena 1685 (*Prehľad Uhorska od p. grófa Ercole Scalu, ktorý obsahuje portréty miest a najdôležitejších pevností toho kráľovstva videné na vlastné oči a zároveň zvyky a obyčaje tamojších národov.* Modena 1685);
- Giuseppe Mazzini*: Lettere Slave*, 1857, teraz v *Edizione nazionale*, vol. LIX;
- Giani Stuparich: *La nazione ceca* (prvé vydanie vo forme štúdie ešte pred oslobodením, 1917), v knižnom vydaní siedma kapitola: *Gli slovacchi*, s. 141-158;
- Claudio Magris: *Danubio.* Garzanti Ed. 1986, kapitola *Castelli e drevenice*, s. 255 – 280.

Každá z nich sa o Slovákoch zmieňuje preto, že hráme určité miesto v politickej stratégii alebo kultúre, ktorú si vypestovali Taliani. Prvá má obzor ohraničený nevyhnutnosťou, aby Taliansko prelomilo izoláciu vzniknutú reformáciou a tureckou inváziou. Slováci ako národ v dotyku s Turkami museli byť bratí do úvahy. Mazziniho uvažovanie o Slovákoch a o Slovanoch vychádza z národnoobrodeneckej situácie Talianska, keď Taliani hovorili o Nemcoch a o Maďaroch ako o žalárnikoch, spod ktorých sa vymania spolu s nami v mene Európy slobodných národov. Teda boli sme dočasne spojencami. Stuparichova kniha hodnotí Slovákov akoby pokračovanie Mazziniho vízie nového usporiadania, ako oslobodenú obeť Maďarov. Taliansko vtedy prežívalo obdobie sklamaného iredentizmu, keď boli jeho nepriateľom všetci, ktorí mu v prvej svetovej vojne konkurovali v úsilí zmocniť sa zmiešaných slovansko-talianskych území. Slováci ako naozaj zo smrteľných kŕčov vzkriesený národ sme sa videli v rámci Československa ako veľmi prijateľne strategicko-politicky začlenení. Magris celú uvedenú minulosť zamiešal: po toľkých rokoch konsolidácie a v novej situácii prosperity už nemá Taliansko nepriateľov a niet dôvodu dávať Slovákom prednostné postavenie, naopak, treba svojím spôsobom skontrolovať, či zmnožili hrivnu, ktorá im bola daná národným oslobodením.[30] Vynechávam tu celé obdobie fašizmu, lebo sa k nemu neviem vyjadriť, najmä pokiaľ ide o taliansku účasť na delení Slovenska.

Len okrajovo spomeniem pravdepodobne prvý prameň, keď Taliani použili pomenovanie nášho národa. Ide o vyjadrenia predstaviteľov jezuitského rádu, že Peter Matejov, ktorý vyučoval od 1564 latinčinu v prvom ročníku trnavského kolégia, bol Slovák a že to bol arcibiskup Oláh, kto chcel, aby sa na trnavskom kolégiu vyučovalo aj po maďarsky a po slovensky. Dôvodom je, že neviem upresniť, či ide o pôvodný záznam, alebo o komentár. Prameň je reprodukovaný v Ladislaus Lukács: *Monumenta historica Societatis Jesu. Monumenta antiquae Hungariae I. 1550 - 1579*. Ed. L. l. Romae 1969: "*Peter Joannes Matejov bol Slovák a niekoľko rokov pôsobil v Trnave ako profesor*" (s. 16, cit. d.). Ďalej: "*Na čele ročníka alfabetárov stál P. Matejov*" (tamže). Roku 1566 učil takzvané humaniora. Do Trnavy prišiel roku 1564 "*statimquae concepit etiam fidelium suae nationis curam gerere*". Toto je pravdepodobne prvý záznam o oficiálnom vyučovaní v slovenskom jazyku. Bola to vôľa arcibiskupa Oláha: "*Archiepiscopus Oláh primum desideravit, ut non modo contionator germanicus sed etiam hungaricus et slovacus essent de Societate*" (tamže).

Scalova kniha je prehliadkou slovenských pevností a miest s pevnostnou funkciou, pričom každá z nich má svoju dobrú a zlú minulosť: tá dobrá sa v portrétoch prenáša do prítomnosti ako základ nového života, zlá sa zviditeľňuje ako výstraha pre budúcnosť.

Trenčín. Nie je to samostatné heslo, tvorí len prílohu k *Nitre.* Je však výnimočné tým, že tu nachádzame jeden z prvých výskytov slova "Slovák" v texte talianskeho autora a zároveň konštatovanie, že Uhorsko je (vo vtedajších hraniciach) trojjazyčný štát troch národov: Maďarov, Nemcov a Slovákov. Dovolíme si preto citovať celé podheslo "*Trenčín*":

"*Pokiaľ ide o Trenčín, nie je tam nič pozoruhodné, iba ak to, že je jedným z dvadsaťtri komitátov Horného Uhorska, ktoré sú zahrnuté do cisárskeho panstva, pričom tento komitát bol nedávno odobratý onomu grófovi kvôli jeho zrade. Má veľmi silno opevnený hrad umiestený na zrázoch rieky Váh.*

[28] Matica slovenská, Martin 1985, s. 365.

[29] Okrem nich sa vraj používa aj v slávnom diele Maura Orbiniho: Il Regno degli Slavi (1600). Osobitný je prípad predosvieteneckej „knihy prírody“ Luigiho Ferdinanda Marsiliho: Danubius panonico – mysicus (1723 – 1728), ktorého tretí zväzok je venovaný Slovensku. Autor označuje slovanských obyvateľov Slovenska ako „roznaki“, teda „Rusnáci“, pritom však používa slovenské miestopisné názvoslovie.

[30] Tento článok vznikol ako rozšírenie dvoch štúdií o Magrisovom Dunaji. Prvá z nich odznela ako referát na konferencii v Penne v novembri 2003 a výjde v zborníku z konferencie, druhá bola prednesená na česko-slovenskej konferencii na Filozofickej fakulte MU v Brne v decembri 2003 a výjde v zborníku z konferencie.

Treba spomenúť, že v Uhorsku používajú tri jazyky: časť najbližšia k Rakúsku a väčšina Sedmohradska hovorí po nemecky, v centrálnej časti krajiny používajú skýtsky, teda uhorský jazyk, ktorý je v mimoriadnej úcte, a v okrajových častiach smerom ku karpatským horám používajú sklavónsky jazyk a tamojší obyvatelia, hoci sú Uhri, sa nazývajú Sloacchi" (Scala, s. 25).[31]

Slovo "*Sloacchi*" je znenie presne prevzané zo Scalovej knihy. Nič v ňom nechýba ani nie je nič pridané.

Mazzini pokladal Slovanov za prirodzených spojencov zápasu Talianov o vymanenie sa z poroby. Jednotlivé slovanské národy pokladal za veľmi malé, preto predpokladal v Strednej Európe ich dve zoskupenia: slovanské Uhorsko – bez Slovenska: „*L´ Ungheria, ricostituita potenza slava, si aprirà uno sbocco al Mar Nero, affratellandosi alle provincie moldo-valacche*" („Uhorsko sa obnoví ako slovanská veľmoc, otvorí si prístup k Čiernemu Moru, zbratá sa s moldavsko-valašskými územiami"; G. Mazzini, in*: Lettere Slave*, 1857, teraz v *Edizione nazionale*, vol. LIX, s. 20. Na tých istých stránkach Mazzini vyslovuje predpoklad, že Slováci sa pravdepodobne spoja s Čechmi a Moravanmi. Mazzini potom vysvetľuje, prečo získa v Uhorsku slovenský živel prevahu: „*V Uhorsku sa živel frízskych konkvistátorov z 9. storočia rozšíril na nížine a pôvodný slovenský živel (slovako!!!) zaberá hornaté územie. Tento druhý sa dnes vyrovná prvému. Určite sa však rýchlo vzmôže vďaka továrňam, ktoré sa tam vzmáhajú, a vďaka väčšiemu prírastku. Keď sa v duchu logiky dejín pominie feudalizmus, ktorý udržiaval moc Maďarov, tí sa pomiešajú so starými pánmi zeme*". V tomto predpoklade vývoja je zaujímavé aj to, že Mazzini použil slovo Slováci v grafickej talianskej verzii, ktorú presadzuje M. S. Ďurica, dokonca s gréckym „k".

Giani Stuparich (bol po vzniku Československa kultúrnym atašé v Prahe) zasvätene informuje o technike etnocídia: *„Veľkú pozornosť venovala maďarská vláda druhému stupňu škôl. Pre dva milióny slovenských obyvateľov udržiavala 36 stredných škôl a pätnásť normálnych, pravdaže, všetky maďarské. Slováci, ak chceli, mohli si vydržiavať vlastné... A naskutku, boli tam tri slovenské neštátne gymnáziá. Maďarská vláda totiž nechávala občanom otvoriť si a udržiavať popri štátnych školách také školy, aké chceli. Tak si vytvárala argument proti tým, ktorí by sa azda opovážili povedať, že vláda robí svojou školskou politikou násilie na národoch. Prirodzene, neštátne školy boli pod tou najprísnejšou kontrolou štátu, a preto mohli byť zatvorené, kedykoľvek by sa mu zvidelo. A potom, štúdium maďarčiny nebolo len povinným predmetom na všetkých neštátnych školách, ale malo predpísaný týždenný rozsah od 18 do 24 hodín vyučovania, teda väčšinu. Za úspech vyučovania boli zodpovední učitelia priamo. Žiaci sa museli za štyri roky naučiť správne písať a hovoriť týmto jazykom. Morálne utrpenie, ktorému boli vystavení slovenskí žiaci a ich najlepší učitelia, treba pokladať za najťažšie viny, ktorých sa dopustil maďarský národ proti ľudským právam"* (G. Stuparich: cit. d., s. 156 – 157). Slovákom je venovaná aj kapitola o československých légiách a o M. R. Štefánikovi.

Claudio Magris má vynikajúci postreh, že súčasné slovenské dejiny sú periodizované proti iným národom špecificky, ich medzníkom je rok 1951, popravy intelektuálov, okamih, ktorý spôsobil, že sa dali dohromady národné intelektuálne sily: *„Novomeský nebol nikdy náchylný k rozčarovaniu, ani keď bol 1951 uväznený a odsúdený ako „buržoázny nacionalista" a ostal vo väzení až do roku 1956. Sedíme so Šmatlákom v Kláštornej vinárni za príjemným stolom, medzi sudmi, z ktorých sa čapujú chutné sladké voňavé vína. Dlho mi rozpráva o Novomeskom, ktorý sa nechápe len ako básnik, ale ako ukážka celých súčasných slovenských dejín. Pre ne nie je kľúčovým rok 1968, spomienka na zničenú pražskú jar, ale rok 1951, stalinské procesy päťdesiatych rokov, ktoré skosili intelektuálny výkvet komunizmu. Komunisti na západe si začali uvedomovať sovietsky totalitarizmus v roku 1956. Málo príslušníkov západnej komunistickej inteligencie ostalo otrasených procesmi a popravami začiatku päťdesaitych rokov, hoci to boli ťažšie zločiny, lebo boli zvrátenejšie a bezdôvodné"* (C. Magris: *Danubio*, cit. d., s. 272).

Magrisov diskurz je veľmi členitý. Spája ho však vedomie, že národ je výsledok úsilia, umu a úspechu intelektuálnej elity. Nejde o to, že by sme mali s Magrisom bezpodmienečne súhlasiť. Veď Frank Wollman hovorí niečo iné. Podľa neho je osobitosťou Slovanov vzájomnosť intelektuálov a ľudu, nie násilné negovanie kultúry ľudu. Magris má však kus pravdy, lebo tlmočí taliansku skúsenosť, ktorá je iná. Taliani boli tiež dlho neštátnym národom a k štátnej nezávislosti sa dopracovali len stáročným tlakom intelektuálov na vnútrotaliansku disciplínu. Tá sa musela prejavovať najmä výlučným používaním národného jazyka ako nenahraditeľného vyjadrenia záväzných kultúrnych konvencií. Tie neboli ľudové, lebo boli náhradnou formou vlády v situácii, keď neexistovala zjednocujúca politická moc. V tom zmysle treba čítať aj Scalovu vetu: aj keď sú Uhri, volajú sa Slováci – aj keď nemajú štátnu identitu, keďže pánmi Uhorska sú Maďari, nepoddávajú sa, jazyk povyšujú na vyjadrovateľa svojej politickej totožnosti. Jazykovo – kultúrny národ je u nich ekvivalentný so štátno-politickým. Pravda, tu nemožno prestať, lebo otázka jazyka je v skutočnosti len (a podľa Magrisa) vyjadrením nevyhnutnosti moci intelektuálov (autority v národe) a kontinuita moci intelektuálov je záruka, že kapitál sa bude zhromažďovať národne koncentricky, a nie politicky odstredivo.

Prof. PhDr. Pavol Koprda, CSc.,Katedra romanistiky FF,Univerzita Konštantína Filozofa, Hodžova 1 949 74 Nitra, pkoprda@ukf.sk

[31] Pozri Pavol Koprda: Medziliterárny proces III. Staršia slovensko-talianska medziliterárnosť. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta. Katedra talianskej a španielskej filológie. Nitra 2000, s. 80.

XLinguae.eu
European Scientific Language Review
ISSN: 1337-8384

Lyrisme rimbaldien du fragment et de la réduction
Rimbaud´s fragment and Reduction Lyrism

VIERA MARKOVÁ

ABSTRACT

This scientific study, whose alpha and omega is Rimbaud´s poetry *Illuminations*, shows the transformation of verbal into material by mechanisms of fragment and reduction (considered by literary theory to be two basic phenomena of materialisation of a text). The stress is laid on images and symbols in the light of Sartre´s contemplation from the book *Qu´est-ce que la littérature?*

La poésie rimbaldienne des *Illuminations* [1] n´est pas seulement un monde crée à partir des mots, un monde verbal. Elle se présente aussi comme celui des objets, des choses, donc un monde objectal, matériel. Dans la présente étude dont la poésie d´Arthur Rimbaud est alpha et oméga, on se fixe pour ambition d´illustrer une transformation du verbal en matériel, sa portée orientée vers les images et les symboles et tout cela à la lumière du lyrisme nouveau et de la réflexion sartrienne issue du livre *Qu´est-ce que la littérature?* [2] (p.18-20), notamment d´une de ses thèses. La voici: „*Le poète s´est retiré d´un seul coup de langage – instrument, il a choisi une fois pour toutes l´attitude poétique qui considère les mots comme les choses...*"(ibidem, p. 18).

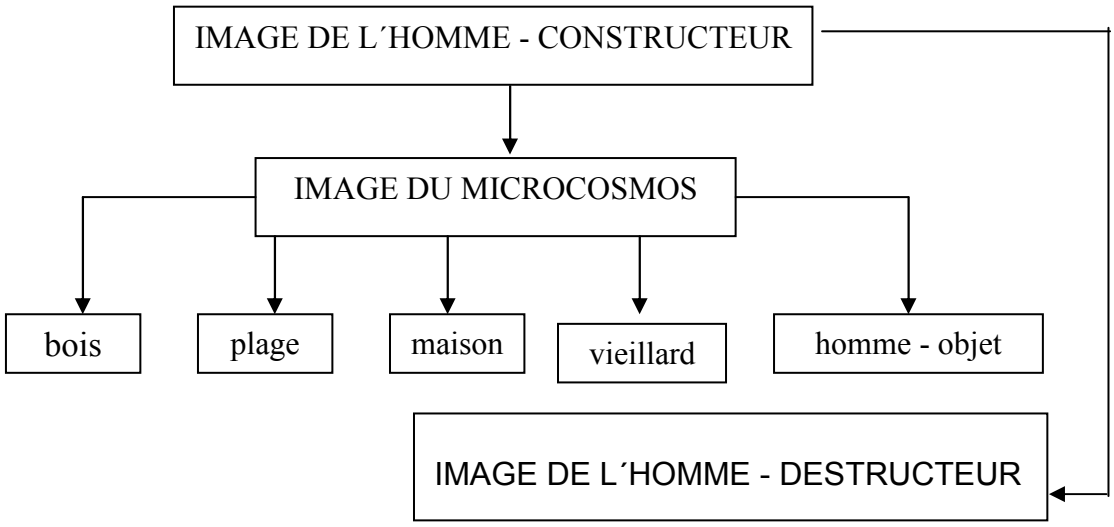
De ce point de vue la poésie rimbaldienne s´ouvre à une perspective nouvelle annonçant la poésie du 20e siècle nourrie de lyrisme du fragment et de la réduction – de ces deux phénomènes de matérialisation du texte et à la fois de modernité poétique.

Voilà justement la fragmentation et la réduction dans l´univers poétique rimbaldien et leur rapport aux images et aux symboles ce qu´on va sonder en opérant à partir de quelques poèmes en prose tirés des *Illuminations*: *Phrases* et *Enfance III* (la première partie de l´étude) et le choix plus large (sa deuxième partie).

PHRASES

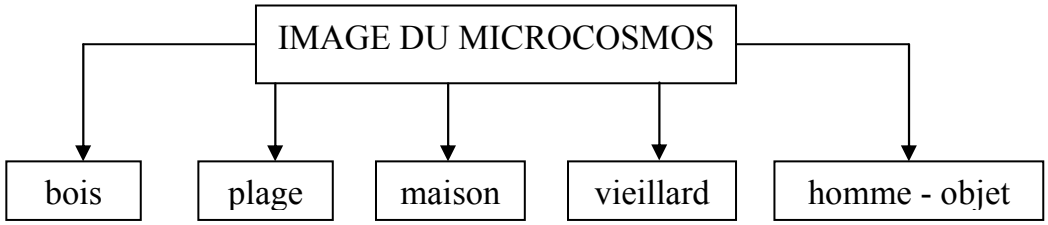
Quand le monde sera réduit en un seul bois noir pour nos
quatre yeux étonnés, - en une plage pour deux enfants
fidèles, - en une maison musicale pour notre claire sym-
pathie, - je vous trouverai.
Qu´il n´y ait ici-bas qu´un seul vieillard seul, calme et beau,
entouré d´un luxe inouï, - et je suis à vos genoux.
Que j´aie réalisé tous vos souvenirs, - que je sois celle
Qui sait vous garrotter, - je vous étoufferai

Évidemment on est en présence de l´univers réduit d´une vision poétique. L´univers peuplé d´un seul bois noir, d´une plage, d´une maison musicale et d´un seul habitant désireux de trouver un „objet" de sa claire sympathie. Il s´agit du monde pour deux („pour nos quatre yeux étonnés") admettant l´existence d´un vieillard seul entouré d´un luxe inouï. C´est un monde matériel, celui du luxe ou´ l´amour n´a pas sa position stable, parce qu´après sa „réalisation" il fini par être détruit („je vous étoufferai"). Réalisation et destruction – telle est la détermination du microcosmos du présent poème en prose qui correspond à ce schéma:

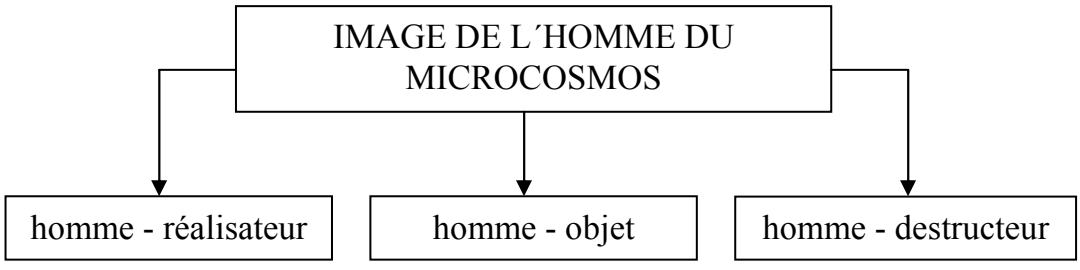


N.B.:

L´homme – constructeur coïncide avec l´homme – destructeur. Le pronom *celle* renvoie à une femme.
Notre complexe schématique d´images et de symboles est décomposable en deux schémas partiels. Le premier schéma aborde l´image du microcosmos:



Le deuxième schéma propose de séparer l´un des symboles du microcosmos, celui de l´homme, car ce symbole en tant que seul de cinq symboles dégagés assume une structure. Il est le foyer d´un triple rapport et aboutit à l´image de l´homme du microcosmos:



Situé dans une position paradoxale, l´homme rimbaldien applique une théorie de la double réduction: il réduit le monde à son microcosmos pour qu´il puisse y vivre seul avec l´objet de son désir (pour qu´il puisse se réaliser comme l´auteur d´une réduction positive – comme le constructeur de son microcosmos) et à la fois il le réduit en voulant étouffer cet objet de son désir pour qu´il se réalise comme l´auteur d´une réduction négative – comme le destructeur.

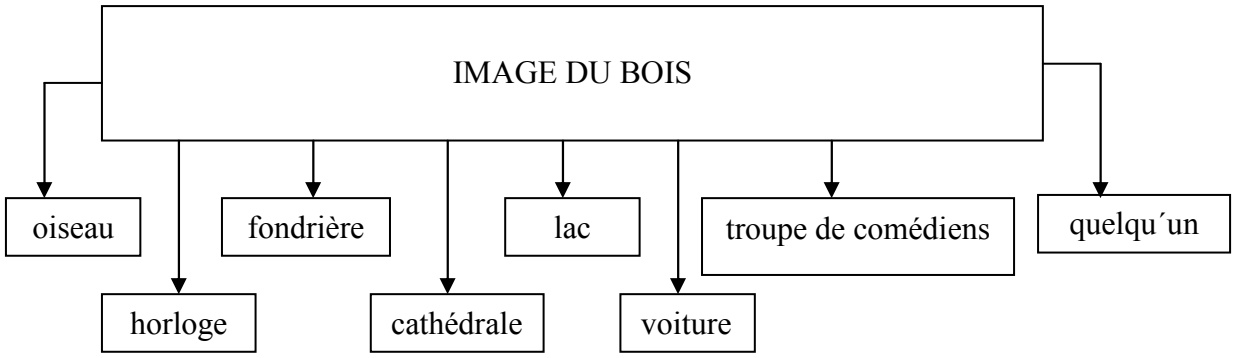
La fragmentation du monde par excellence frappe le deuxième poème en prose intitulé *Enfance III.*

ENFANCE III

Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait rougir.
Il y a une horloge qui ne sonne pas.
Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.
Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.
Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis, ou qui descend le sentier en courant, enrubannée.
Il y a une troupe de petits comédiens en costumes, aperçus sur la route à travers la lisière du bois.
Il y a enfin, quand l´on a faim et soif, quelqu´un qui vous chasse

Le poème en prose comme découpé de tableaux à venir des surréalistes, faisant voir un lyrisme nouveau d´où émerge des réalités non rapprochables. Le poème en prose matérialisé par quelques fragments venant d´une réalité brisée par un atome poétique, par ses fragments déracinés du cadre conventionnel.

Au niveau de dénotations *Enfance III* „dessine" l´image du bois bizarre dont l´étrangeté débouchant sur l´originalité consiste plus en détermination des symboles du bois qu´en symboles eux-mêmes (de huit symboles ce n´est qu´une horloge qui n´appartient pas au registre sémantique du bois). Voyons sa forme graphique:

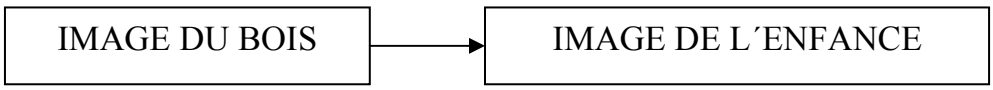


La détermination des symboles du bois:

- *un oiseau* dont le chant vous...fait rougir
- *une horloge* qui ne sonne pas
- *une fondrière* avec un nid de bêtes blanches
- *une cathédrale* qui descend
- *un lac* qui monte
- *une petite voiture* abandonnée dans le taillis...enrubannée
- *une troupe de comédiens* – petits comédiens
- *quelqu´un* qui vous chasse

Maintenant on voit que de tous ces symboles du bois seulement l´oiseau demeure au niveau de ses vrais accessoires. A partir de notre détermination, les nombreuses connotations surgissent, celles activant l´enfance perdue (une horloge ne sonne pas = l´enfance est finie... un nid de bêtes blanches = une famille, une maison avec les enfants et leur mère...une cathédrale descend = le commencement d´une révolte...une petite voiture abandonnée = l´enfance perdue...une troupe de petits comédiens = le monde des jeux d´enfant...quelqu´un qui vous chasse = les annonces d´une adolescence).

Au niveau de connotation ce poème en prose évoque l´enfance perdue matérialisée par le bois qui connote l´interdiction aux petits enfants de jouer seuls dans le bois et en même temps l´enfance réactualisée dans l´image du bois féerique ou´ (comme dans l´enfance) tout est possible. Ainsi l´image du bois fait naître une image nouvelle, celle de l´enfance:



Les mots constituent une réalité du bois qui incarne une enfance.

Si on lit au-dessus du texte (à côté des lectures dénotative et connotative), on y lit sans difficultés une „information“ concernant le fait de briser l´unité du poème en prose *Enfance* (*Enfance I, II, III, IV, V)* par le moyen d´une déconstruction. On apprend le fait de fragmenter sa forme (à savoir tout ce poème en prose est brisé en cinq fragments) et son fond (dans tel ou tel de ses cinq fragments le point de vue change). On apprend aussi que c´est le langage qui brise et ce n´est que grâce à son génitexte qu´on aboutit à une unité thématique avisée par son titre –*Enfance*.

Par l´intermédiaire du décodage génitextuel on décode le mythe brisé de la plénitude de l´univers poétique, le mythe brisé par l´intervention des techniques de déconstruction. Ces techniques nouvelles détrônent entièrement l´imitation au profit de la conception et de la création suivant une tendance plus ou moins systématique à déconstruire.

La problématique de la fragmentation et de la réduction est étroitement liée à la question de la suppression de l´intégrité du poème en prose et à celle de l´effacement du sens propre non seulement dans un texte mais aussi dans les mots et elle soulève toute la problématique d´une matérialisation laquelle débouche (dans *Les Illuminations*) sur une contradiction quasiment aporétique: d´une part incohérence, discontinuité, fragmentation brisant la totalité, l´unité, de l´autre côté, tout fragment obtient les dimensions rimbaldiennement justes exclusivement par son rapport à la totalité et uniquement par ce rapport il devient compréhensible. Théoriquement et apparemment une contradiction sans issue, pratiquement interrogée dans *Les Illuminations* sur le plan des images et des symboles et finalement résoluble par la synthèse littéraire qui vise à résumer la matérialisation de l´univers poétique de ce recueil de poème en prose.

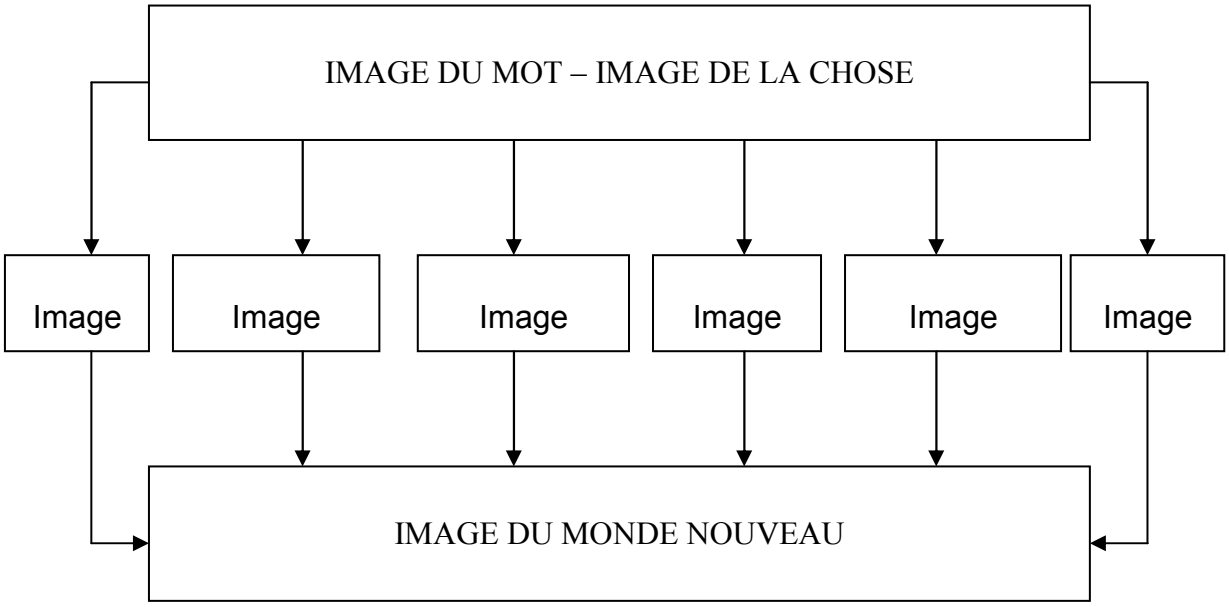
Alors, illustrons tout d´abord la première partie de la contradiction dont il est question, c´est-à-dire la fragmentation, sa discontinuité qui brise l´intégralité des poèmes en proses choisis (*Fleurs, Mouvement, Génie, Enfance, Ville, Métropolitain, Mystique, Soir historique, Barbare, Promontoire, Angoisse, Phrases*).

Le tableau qui suit est construit sur la base de leurs images et de leurs symboles dégagés:

IMAGES	**SYMBOLES**	**POEMES**
IMAGE DE DIEU	-*„énormes yeux bleus“* - *„formes de neige“*	Fleurs (p.180) Fleurs (p.180)
IMAGE DE L´HOMME NOUVEAU	-*„voyageurs“* -*„ conquérants du monde“* -*„machine aimée des qualités fatales“*	Mouvement (p.187) Mouvement (p.187) Génie (p.192)
IMAGE DE LA MAISON DE L´HOMME NOUVEAU	-*„ce tombeau ... très loin sous terre“*	Enfance (V) (p.164)
IMAGE DE LA VILLE	-*„métropole moderne“* -*„conception de la barbarie moderne les plus colossales“* -*„désert de bitume“* -*„routes bordées de grilles et de murs“*	Ville (p.173) Villes (p.176) Métropolitain (p.182) Métropolitain (p.183)
IMAGE DE LA NATURE	-*„prés de flammes“* -*„ clavecin de prés“* -*„abîme fleurant“* -*„comédie goutte sur les tréteaux de gazon“*	Mystique (p.179) Soir historique (p.185) Mystique (p.179) Soir historique (p.185)
IMAGE DE L´ART	-*„virement des gouffres“* -*„choc des glaçons aux astres“* -*„ritournelle des vallées“* -*„accidents de féerie scientifique“*	Barbare (p.183) Barbare (p.183) Promontoire (p.184) Angoisse (p.182)

Six images identifiées déterminées par leurs symboles non conventionnels renvoyant à la matérialité, venant de ses fragments, constituent l´image intégrale du nouveau monde matériel des *Illuminations* présenté sous la

forme de notre dernier schéma qui illustre la deuxième tendance – la seule possibilité de saisir le fragment par son rapport à la totalité.



La synthèse réalisée nous permet de constater que le rapport entre la suppression de l´intégrité par la fragmentation et l´effacement des frontières du sens propre (le langage nouveau = le sens nouveau) multiplie l´effet de la matérialité du monde poétique.

La culmination des visées à la matérialisation et à la fois celles à la compréhension du fragment par le tout se manifeste parfaitement dans une des „phrases" du poème en prose du même titre –*Phrases* qui est chargée de conclure la présente étude, parce qu´elle intègre tous les aspects analysés. La „phrase" exprime le désir de „construire" les chemins (de cordes, de guirlandes, de chaînes d´or) qui réuniraient les fragments de l´univers. Ce serait les chemins carrossables de joie, de fête, de jubilation célébrant l´accessibilité de l´univers réuni par le moyen des éléments matériels. Les chemins menant au bord de l´avenir.

J´ai tenu des cordes de clocher à clocher, des guirlandes
de fenêtre à fenêtre, des chaînes d´or d´étoile à étoile, et je
danse.

BIBLIOGRAPHIE

[1] Rimbaud, A. : Poésies. Paris: Librairie Générale Française, 1984.
[2] Sartre, J.-P. : Qu´est-ce que la littérature ? Paris : Gallimard, 1947, repris dans la collection , « Idées », 1964.

PhDr. Viera Marková, PhD.
Katedra romanistiky FF
Univerzita Konštantína Filozofa
Hodžova 1
949 74 Nitra
Slovakia
e-mail: vmarkova@ukf.sk

XLinguae.eu
European Scientific Language Review
ISSN: 1337-8384

Multimédiá vo vyučovaní francúzskeho jazyka
Massmedia in Teaching French

EVA ŠVARBOVÁ

ABSTRACT

Information and communication technologies offer a wide range of possibilities of acquiring and transmitting knowledge. Using multimedia, the teaching and learning process becomes more active, making the teacher a real guide of the education process. The attention is focused on the student who is responsible for his progress himself. It is also interesting to examine how the computer multimedia application can help us, the teachers , in teaching a foreign language. Using a computer as a teaching aid and transmitting information to a user, who is not a programmer, should be analysed in more detail.

Súčasná doba vyžaduje od jednotlivcov rozvíjať svoju odbornosť a tvorivosť. Vo vzdelávaní sa uplatňujú metódy, ktoré podporujú iniciatívu, kreativitu a komunikatívnosť. Využívanie informačných a komunikačných technológií (IKT) vo vyučovaní má svoje výhody a prednosti. Je potrebné zhodnotiť pozitíva aj riziká a vyhnúť sa nevhodnému využívaniu IKT, ktoré by mohlo pozitívny prínos eliminovať. Nesmieme však zabudnúť, že vo vyučovaní cudzích jazykov (CJ) je počítač alebo aj iné médium, len *prostriedkom* na dosiahnutie hlavného cieľa vo vyučovaní CJ, ktorým je naučiť sa komunikovať v jazyku. Tento systém práce kladie na používateľa určité nároky v oblasti získavania vedomostí, praktickej zručnosti, ale predovšetkým sa vyžadujú radikálne zmeny v oblasti myslenia. V prípade zabehnutej pedagogickej praxe u staršej generácie to znamená „*…prekročenie navyknutých stereotypov a vykročenie z bežnej rutiny …*“ (Fandelová, 1999; s. 55).

1 Multimédiá na VH

Multimediálne systémy podporujú jeden z cieľov vzdelávania a to motivované vnímanie informácií, ktoré vychádza zo zásady o účinnosti komplexného vnímania – simultánne pôsobenie na učiaceho sa. Táto zásada je prezentovaná už v Komenského *Veľkej didaktike,* kde vnímanie je chápané ako najprirodzenejší princíp vzdelávania. Je dokázané, že prijímanie informácií na multimediálnom základe priamo ovplyvňuje ich zapamätanie, pretože simultánne sú zapojené do činností zrak, sluch, komunikácia a aktívna práca. Ich komplexné aktívne spolupôsobenie zaručuje až 80% z osvojených vedomostí (V. Stoffová, 1999). Nie je našim cieľom ani zámerom podrobne sa venovať týmto pojmom, skôr sledujeme *prepojenie a využitie multimédií ako prostriedku vo vyučovaní CJ*. Ako to teda vyzerá v praxi? M. Hausner (1995) upozorňuje na závažné skutočnosti v súvislosti s využívaním multimédií. O niekoľkých sa zmienime, pretože ich považujeme za dôležité. Pri využití multimédia na vyučovaciu hodinu sa žiaci presunú do multimediálnej učebne. Ideálna aplikácia multimédia by nemala zabrať viac ako 30 minút, pretože potom klesá pozornosť a tým aj motivácia. Skúsený učiteľ s týmto faktom počíta. Počítače a CD-ROMy zmenili metodické prostriedky vyučovania a v porovnaní s klasickým vyučovaním prispeli výrazne k zvýšeniu názornosti. Žiak pracuje aktívnejšie, samostatne a cieľavedome. Vytvára si uvedomelý vzťah k učeniu a výrazne stúpa jeho motivácia. Po celú dobu prezentácie interaktívneho programu je zamestnaný. Nie všetci žiaci však majú rovnaké vedomosti, skúsenosti alebo schopnosti, tu sa prejavujú aj rozdiely, napr. pokročilosť v znalosti počítačovej techniky. Pri výbere vhodného multimediálneho programu musí učiteľ dbať aj na zásadu primeranosti a podľa toho zvolí podmienky vyučovania, alebo tempo vyučovacej hodiny (VH). Od tempa sa odvíja organizácia hodiny. K tomu je potrebné, aby učiteľ veľmi dobre poznal obsah multimediálnej aplikácie, ktorú chce na hodine použiť. Nech už je príprava na VH akokoľvek náročná, úspešnosť VH závisí od úrovne pedagogickej transformácie, teda od toho, ako príťažlivo dokáže učiteľ látku svojim študentom sprístupniť. Používanie počítača v edukačnom procese (EP) znamená isté výhody, tak pre vyučujúceho ako aj pre učiaceho sa. Z pozície učiteľa však znamená aj prehodnotiť svoje zvyky a vyučovaciu prax, zreorganizovať priebeh VH. V podstate, miesto dvoch aktérov sú prítomní traja – *vyučujúci, učiaci sa*

a počítač. Pričom najdôležitejším nie je počítač, ale *učiaci sa*. Celý EP sa sústreďuje na jeho potreby. Z pohľadu didaktiky ide skôr o „rozdelenie“ činností, než o ich transfer. Transfer – didaktická transformácia musí byť zabezpečená vhodnou prezentáciou a organizáciou učebnej látky a procesu vyučovania priamo s didaktickým softvérom. Podľa M.-J. Berchoud (FDM n° 295) je nová úloha učiteľa porovnateľná s úlohou *poradcu* (*prescripteur*), ktorý je prítomný na VH, aby študentovi poradil a pomohol v prípade potreby. Z pozície študenta môže používanie počítača na VH posilniť jeho motiváciu a nezávislosť (*autonómiu*). Stáva sa postupne zodpovedným za svoje osvojené vedomosti. Tým sa posilňuje aj jeho sebavedomie, nedostatok čoho je častou príčinou neúspechu pri napredovaní vo vyučovaní CJ. Ľahšie si prizná chybu a nevytvára si zábrany. Napokon, počítač má vždy rovnakú náladu. Práca s počítačom vzbudzuje u študenta zvedavosť, núti ho uvažovať a pociťuje radosť, potešenie z toho, že sa učí. Mladí ľudia sú prístupní práci s počítačom, ba dokonca ho každodenne používajú, čo je o dôvod viac, aby sa zaviedol do edukačného procesu aj ako prostriedok vo vyučovaní CJ. Navrhované aktivity rozvíjajú u študentov pojmovosť, teda vedú ich k rozpoznaniu mentálnych operácií, ktoré si majú osvojiť. Učiaci sa v perspektíve *pozorovanie / preskúmanie – abstrakcia / zovšeobecňovanie* snaží na základe uvažovania vypracovať si svoju vlastnú metódu, ktorá je úplne odlišná od tradičných spôsobov. Pri navigácii po obrazovke si študent vytvára vlastnú stratégiu, ktorú M-J. Berchoud nazýva *anticipáciou* - vytvára si vlastnú hypotézu a podľa toho kliká na jednotlivé ikony, analyzuje kódy, ktoré mu umožňujú pohyb po jednotlivých stránkach programu, dešifruje ako konzultovať, ako nájsť pomoc a pod. Pri navigácii po obrazovke sa aktivizuje jeho vizuálna, sluchová a pohybová pamäť, čo celkove prispieva k utvrdzovaniu vedomostí. Informácie, ktoré študent získava pomocou počítača, vytvárajú kompaktný celok. Učiteľ by mal striedať jednotlivé metódy v edukačnom procese, aby zohľadnil potreby rôznych typov študentov. Mal by používať rôzne pomôcky, ako papier (knihy, plagáty, obrázky), obrazovku (televízor s videoprehrávačom, počítač), spätný projektor, jazykové laboratórium, magnetofón a iné. Len samotná integrácia multimédia nepostačí. V tradičnom vyučovaní je študent mnohokrát v úlohe pasívneho prijímateľa, pri práci s počítačom je *aktívny* a do popredia sa dostáva pojem samovzdelávanie. Multimédiá umožňujú využívať individuálny prístup. Vyučujúci môže používať už hotový program, alebo CD-ROM, alebo si vypracovať scenár podľa vlastnej potreby a potreby študentov. Najvhodnejšie by bolo, keby mal učiteľ so svojou skupinou pravidelne prístup do multimediálnej učebne aj na hodine FJ a každý študent by mal k dispozícii jeden počítač. Učiteľ by tvoril programy „šité na mieru“, hlavne na upevnenie učiva, napr. gramatických javov predovšetkým podľa potrieb triedy.

Názory na miesto počítača vo vyučovacom procese sú kontroverzné, môže byť vynikajúcim *prostriedkom* na dosiahnutie vyučovacieho cieľa za určitých presne vymedzených podmienok. Chceme poukázať na jeho prednosti aj nedostatky; vychádzali sme z názorov zahraničných, ale aj domácich autorov, ktorí sa vo svojich štúdiách uvedenou problematikou zaoberajú: Goarant (1999), Martel (1999), Furstenberg (1997), Lancien (1997,1998), Pothier (1997), Pouts-Lajus / Riché- Magnier (1998), Lévy (2001), Fandelová (1999), Stoffová (1998), Štanglová (1995/96), Žilová (2001), Jančovičová (2002),Burgerová (2001), Crinon – Gautellier (2001). Ústredným problémom sa javí ekonomický problém, na školách je nedostatočný počet počítačov s nedostatočným programovým vybavením. Vyučujúci, máme na mysli konkrétne učiteľov FJ, nie sú na prácu s počítačom dostatočne pripravení, z čoho pramení ich odmietavé stanovisko používať počítače priamo na VH. [32]

Prednosti multimediálneho počítača spočívajú predovšetkým v jeho komplexnosti a flexibilite, ktoré sú dané pamäťovou kapacitou a rýchlosťou spracovania dát v prípade dobrého softvéru. Používateľ si volí obsah učiva, stupeň náročnosti a typ aktivity. Interaktívne komunikuje a je nútený správne a presne sa vyjadrovať, je aktívnym pri osvojovaní učiva, nie pasívnym prijímateľom. Aktivizujú a rozvíjajú sa jeho mentálne operácie a pamäť. Bezprostredne po vykonaných úlohách získava spätnú väzbu o úspešnosti, alebo neúspešnosti, v dôsledku čoho je motivovaný a posilňuje sa jeho autonómnosť.

2 Internet

Internet je prameňom na získavanie informácií najrozličnejšieho druhu. Jeho využitie v edukačnom procese sa týka predovšetkým prípravy učiteľa na vyučovanie (vyhľadávanie informácií, príprava podporného materiálu na vyučovanie, listovanie v katalógoch knižníc apod.), alebo jeho využitia priamo na hodine CJ. Pre učiteľov a študentov FJ ponúka internetová stránka http://www.fle.hachette-livre.fr širokú paletu doplnkových materiálov (autentických textov) a aktivít podľa náročnosti a úrovne učiaceho sa. Tieto môžu byť použité v rámci príslušnej lekcie, pričom sa rešpektuje zásada stupňovania náročnosti, alebo voľne v rámci iného, kontextovo príbuzného tematického celku. Pokyny k jednotlivým aktivitám sú písané vo francúzštine, tematicky sa radia do oblasti reálií, čo možno považovať za motivujúci prvok. Aktivity predstavujú najjednoduchšie komunikatívne činnosti (poslať pohľadnicu, rezervovať si cestovný lístok, telefonicky si dohodnúť stretnutie, hľadať podnájom, apod.) až po riešenia problémových úloh, ku ktorým si učiaci sa subjekt musí nájsť ďalšie doplňujúce informácie kliknutím na niektorú z ikon (konzultovať

[32] Podľa vyhodnotenia dotazníkov realizovaných v r. 2001-2002; súčasť dizertačnej práce.

cestovný poriadok, mapu metra, Paríža, Francúzska, prečítať oznam v novinách a vyhľadať kontakt na určitú konkrétnu osobu). Nie je zámerom, aby učiaci sa pri navrhovaných aktivitách podával vyčerpávajúce informácie. Práve cielené riadenie a výber, postupnosť jednotlivých aktivít metodicky riadených učiteľom, privedú učiaceho sa k aplikovaniu už osvojeného jazykového systému podľa úrovne a schopností každého jednotlivca.

Internet je vynikajúcim a efektívnym tréningom pre všetkých, ktorí sa chcú zdokonaliť v CJ. Internet nepozná hranice, je to celosvetová sieť. Prehliadaním rôznych stránok, získavaním nových informácií, ktoré pochádzajú z rôznych kútov sveta a komunikáciou pomocou elektronickej pošty sa používateľ dostáva do kontaktu s mnohými reprezentantmi iných kultúr, čo je nesporne stimulujúci moment. Učí sa aj pravidlám všeobecnej komunikácie – vedieť klásť zmysluplnú otázku, teda pýtať sa, tvoriť krátke správy, dať určitý presný a jasný zmysel tomu, čo chce povedať. Aj pri čiastočných úspechoch sa zvyšuje jeho chuť spolupracovať, kontaktovať sa. Pre záujemcov, ktorí sa chcú učiť CJ pomocou Internetu sú prístupné servery s informáciami. M. Franců (2002) podrobne rozpracovala možnosti využitia internetu vo vyučovaní CJ. Ide hlavne o kurzy pre jednotlivcov, teda v školských podmienkach veľmi nevyhovujúce. Interaktívny kurz francúzštiny je prístupný aj so všetkými informáciami až po registrácii, teda za poplatok.

Z nášho pohľadu považujeme Internet predovšetkým za prameň doplňujúcich informácií a materiálov na vyučovanie CJ v inštitucionálnych podmienkach, alebo pri samostatnom štúdiu. Zámer môže byť daný vlastnou motiváciou a záujmom učiaceho sa získať viac materiálu, či už obrázkového, textového, alebo zvukového. Používateľ môže získať rôzne testy, doplňovačky, cvičenia interaktívne spracované, alebo prístup k

- encyklopédiám: http://www.encyclopedies.hachette-multimedia.fr
- glosárom http://www.dicofle.net
- časopisom: http://www.fdlm.org; http://www.lepoint.fr, ako aj
- vstup do knižníc http://www.bpi.fr, http://www.centrepompidou.fr), alebo
- metodickú pomôcku vo forme *fiches pédagogiques* prostredníctvom vysielania TV5: http://www.tv5.org

Podobne, učiteľ s dostatočným prehľadom o tom, čo poskytuje Internet, môže napr. zadávať konkrétne úlohy pre jednotlivcov alebo skupiny v rámci seminárnej práce, ktoré aj patrične na VH vyhodnotí a ocení. Internet poskytuje učiteľom mnoho výhod. Medzi učiteľom a študentom vznikajú disproporcie, ktoré sú podľa J. Burgerovej (2001) dôsledkom v znalostiach práce s výpočtovou technikou. Mladá generácia si vyžaduje vzdelávanie novou formou s použitím nových informačných technológií a je na učiteľovi, aby prácu študenta viedol k ich zmysluplnému využívaniu. Mať prehľad o internetových stránkach je pre vyučujúceho veľmi dôležité. Umožní mu efektívne využívať pre svoju prácu nielen podnety, ale aj obsahy a aktivity, ktoré ponúka Internet.

3 Multimediálne programy na vyučovanie FJ

Podľa odborníkov je dnes už používanie počítača otázkou všeobecnej gramotnosti. Napriek tomu, mnohí pedagógovia sa tomu bránia a vyhýbajú aj v tom prípade, keď škola potrebné technické vybavenie vlastní. P. Landry (1998) vo svojom príspevku o integrácii multimédií do edukačného procesu udáva štyri dôvody na ich zavedenie:

- požiadavky súčasnej doby vyžadujú od každého jednotlivca iniciatívne rozvíjať svoje schopnosti v rámci svojich vlastných možností a daností;
- rozvoj týchto schopností treba podchytiť už v počiatočnom štádiu počas povinnej školskej dochádzky aktívnymi metódami ako sú iniciatíva, schopnosť komunikovať, byť aktívnym;
- pri rozvíjaní aktivity sa opierať o pomôcky IKT v snahe vytvoriť čo najlepšie podmienky vzdelávania pre čo najväčší počet učiacich aj s predpokladom pre celoživotné vzdelávanie;
- Internet a používanie multimédií otvára cestu k informáciám, kde si každý môže vybrať podľa vlastných potrieb.

Poukazuje na potrebu celoživotného vzdelávania, čo je dané potrebami spoločnosti. Vzdelávať sa, podľa neho, znamená byť aktívnym a spoluvytvárať svoje vlastné vzdelanie v procese. Podotýka však, že na vytvorenie vhodných podmienok je nutná aj inštitucionálna zmena nielen organizácie vzdelávania.

M. Štanglová (1995/96, s. 90) triedi didaktické výučbové programy na:

- tradičné CALL-programy,

- uzavreté programy (pedagogický materiál) – slovná zásoba, gramatika, pravopis, písanie, čítanie, simulácie a hry,
- autorské programy (umožňujú pripraviť a spracovať vlastné materiály) – spracovanie textov, respektíve ich rekonštrukcia, doplniť prípadne vytvoriť rôzne otázky a úlohy, multiple-choice, správne/nesprávne, otázka/odpoveď, CLOZE-texty, texty s medzerami na doplnenie.

Podľa R. Žilovej (2001, s. 26) je taxonomické rozdelenie CALL-programov nasledovné:

- lineárne (nepredpokladá žiadny zásah do obsahu zo strany používateľa),
- vetvené a interaktívne (používateľ si volí stupeň, ku ktorému je priradených viac informácií navzájom prepojených),
- tzv. inteligentné programy (obsahujú komponenty, na základe ktorých môžu preskúšať správnosť a akceptáciu používateľom vložených údajov).

Hľadanie ciest k zefektívneniu vyučovania cudzích jazykov je dlhodobý proces, ktorý sa nevyhýba najnovším výsledkom vedy a techniky, ale sa snaží o ich čo najlepšie využitie. Dokladom tohoto tvrdenia je tvorba nových učebných programov ako sú „*simulations globales*“[33], ktorých koncepcia vychádza zo špecifických komunikatívnych cieľov vo vyučovaní CJ. Metóda modelovania reálnych situácií a podmienok práce a mimopracovného života ako aj ich riešenia, sa premieta do tvorby jednotlivých učebníc a príručiek, ktoré sa používajú na hodinách FJ ako „*L'Immeuble"* (Debyser, 1986); *„L'Hôtel"* (Pacthod, 1996); *„La Conférence internationale"* (Cali, Cheval-Műllner, Zabardi, 1996); *„Reflets"* (Capelle, Gidon; 2000); *„Café Crème"* (Kaneman et allii, 1997); *„Le Nouvel Espace"* (Capelle, Gidon, Molinié, 1999); *„Cours interactif de français"* (Cle Inernational, 2000) a mnoho ďalších.

Podľa dostupných programov na podporu vyučovania FLE[34] ide väčšinou o aktivity podporujúce *tvorivosť*. Napr. na rozvoj *písania* je vhodné použiť učebný program obsahujúci databázu autentických historických dokumentov, doplnených vhodným textom, napr. *Francúzsko XVIII. storočia*. Používateľ selektuje a triedi údaje podľa vlastnej potreby, zaradí a vsunie ich do vlastného textu, poprípade modifikuje. Program ho však upozorní, ak urobí chybu v historických údajoch, alebo je jeho text nesúvislý. Pomocou tohoto programu možno napr. robiť tvorivé cvičenia (napr. vytvoriť historickú osobnosť) podľa úrovne jazykových schopností užívateľa. Vytvorený text je písaný v 1. osobe – *je / ja*, čo vedie k úvahám o jeho používaní a vyjadrovaní, o používaní časov a spôsobov slovies vo fiktívnom autobiografickom texte. Podľa úrovne používateľa na rôznych stupňoch výučby je možné precvičovať morfologické, syntaktické a štylistické javy. Okrem toho, táto dokumentácia môže byť doplnená zo všetkých dostupných prameňov na internete. Z didaktického hľadiska sa učiaci učí okrem CJ aj vyhľadávať a kontrolovať informácie, vytvárať si referencie podľa zvolenej témy. Študent pod vedením učiteľa, alebo sám skúma, hodnotí, spracováva, ukladá informácie sprostredkované počítačom, robí rešerše v databázach, prácu s rozsiahlymi textovými súbormi, vstupy do rozsiahlych elektronických informačných systémov a knižníc, využíva e-mail a pod. CD-ROM *L'Encyclopédie Hachette* (Hachette, 2000), *Encarta 2003* učí používateľa získavať potrebné informácie priamo, bez zbytočnej manipulácie s ťažkými zväzkami jednotlivých dielov. Podobne je to aj pri používaní výkladového elektronického slovníka *Le Grand Robert* (1997). Práca s tlačou, teda novinami a časopismi na stránkach internetu, poskytuje učiteľovi podnetné a bohaté autentické materiály. Podľa B. Goarant (1999) je učiaci sa pri práci a štúdiu pomocou médií vždy aktívny a autonómny. Ba čo viac, pri získavaní informácií je v kontakte s používateľmi iných krajín. Pre všetkých, ktorí sa zaujímajú o FJ, sú prístupné internetové stránky, ktoré zabezpečujú kontakty nielen v rámci Francúzska, ale aj Belgicka, Švajčiarska a Kanady, teda celej frankofónnej oblasti.

Aktivity vo vyučovaní sú individuálne, alebo kolektívne a sú zamerané na hry a priame vyučovanie FJ. Sú prezentované ako *typológie aktivít* pre používateľa, ktorým sa rozumie učiteľ aj učiaci sa. Delia sa na interpersonálnu komunikáciu, zbieranie informácií, riešenie problémov a kolektívne tvorenie materiálov, publikácie a autonómne štúdium samostatne učiaceho sa. Pričom komunikácia môže byť v rovine trieda – trieda, výmena skúseností a informácií medzi jednotlivými vyučujúcimi, alebo otázky – odpovede na problémy týkajúce sa vyučovacieho procesu.

Multimediálne programy na vyučovanie FJ boli vyrobené podľa pedagogického scenára za účelom zefektívniť edukačný proces, využiť možnosti, ktoré prináša moderná technológia a preniesť väčšiu zodpovednosť pri získavaní a osvojovaní vedomostí na učiaci sa subjekt. Učiteľ riadi, usmerňuje prácu učiaceho sa, ktorý rieši úlohy tým, že interaktívne komunikuje s počítačom a tvorivo, podľa svojho uváženia a vlastného tempa, sa dopracuje k osvojeniu daného učiva. Počítačové programy využívané multimediálne

[33] Výučbová metóda modelovania reálnych situácií a podmienok práce a mimopracovného života a riešenia modelových situácií. (Průcha a kol., Pedagogický slovník, Praha Portál, 1998, s. 232).
[34] FLE (*Français langue étrangère*) = FJC (*Francúzština ako cudzí jazyk*) pozn. aut.

v EP (didacticiel, logiciel didactique) nútia učiaceho sa opakovať cvičenia, alebo jednotlivé aktivity, až kým si ich dôkladne neosvojí. Z pohľadu psychológie ide o dôležitý moment, lebo každý učiaci sa skôr alebo neskôr dospeje k vyriešeniu úlohy, čiže zažije úspech ako dôležitý motivačný prvok. Okrem toho, zdokonaľuje sa aj v manuálnych a mentálnych zručnostiach, nielen v osvojovaní poznatkov.

3.1 Typológia a prehľad multimediálnych programov na vyučovanie FJ

Nebolo jednoduché vybrať z množstva multimediálnych programov akúsi vzorku na prezentovanie. Volili sme tie programy, ktoré sú pre nás prístupné na internete, v predajniach zahraničnej literatúry, alebo v študovni Francúzskeho inštitútu v Bratislave. Ministerstvo zahraničných vecí (Ministère des Affaires Etrangères, Direction Générales des Relations Culturelles Scientifiques & Techniques) vydalo dokumentáciu *100 multimediálnych programov* (video, CD-ROMy a počítačové programy) na vyučovanie FLE. Urobilo tak na žiadosť učiteľov FJ vo Francúzsku aj v zahraničí. Pri výbere dostupných programov boli rozhodujúce kritériá kvality a novosti. Všetky boli odskúšané v praxi, ich užitočnosť a účinnosť boli potvrdené. Hoci podľa slov zostavovateľov (F. Anthonioz, X. Vuillermet) je pedagogické využitie CD-ROMov skôr v rovine experimentálnej než bežnej každodennej praxi. Klasifikácia dokumentov v spolupráci s T. Lancienom vychádza od najjednoduchších po najprepracovanejšie, autentické (*document authentique brut*) aj pedagogické dokumenty sú často prebrané z vysielaní francúzskej televízie.[35]

Typologické rozdelenie CD-ROMov komplikuje ich mnohotvárny charakter. Stále aktuálne úvahy pedagógov a nové informácie o ich pedagogickom využití možno nájsť na nasledujúcej adrese internetu: *http://l3av01.Univ-Lille3/www/lettres/sommaire.html*[36]. Typológia CD-ROMov podľa kolektívu autorov, ktorí pripravili dokumentáciu pre učiteľov FLE pod vedením R. Thomasovej, S. Humbertovej a T. Lanciena (2001):

1. Metódy na vyučovanie FJ ako materiál

1a. *Metódy všeobecné* sú určené na vyučovanie FJ so zameraním na rozvoj hovorenia a písania v rovine percepcie aj produkcie. Tieto sa ďalej delia na *otvorené*, ktoré si môže používateľ dopĺňať podľa svojich potrieb a na *zatvorené***,** ktoré používa v tej podobe ako boli vytvorené.

1b. *Metódy so špeciálnym zameraním* na vyučovanie odbornej francúzštiny, napr. obchodnej a ekonomickej.

2. Nástroje a pomôcky na vyučovanie FLE sú vytvorené ako účinné pomôcky na zdokonaľovanie čítania a písania vo francúzštine ako CJ, alebo MJ.

3. Nástroje na pluridisciplinárne vyučovanie so zameraním na geografiu, biológiu, literatúru a pod., vo FJ.

4. Autentické materiály na vyučovanie reálií a civilizácie Francúzska (pre širokú verejnosť).

CAMILLE (*Camille – travailler en France.* CD-ROM Français professionnel. M. Pothier, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand II. CLE International 1996.) V rámci projektu Lingua bol odborníkmi zostavený interaktívny vyučovací program s dvoma modulmi (1. *A la recherche d'un emploi*; 2. *L'acte de vente*) na vyučovanie FJ pre študentov v oblasti ekonomiky a obchodu a pre všetkých, ktorí si želajú pracovať vo Francúzsku. Obidva interaktívne vyučovacie programy sú určené pre stredne pokročilých až pokročilých, ktoré umožnia študentom zdokonaliť sa v komunikatívnych zručnostiach v rovine ústnej aj písomnej komunikácie v oblasti každodennej aj profesionálnej praxe.

A la recherche d'un emploi – prostredníctvom dvoch hlavných postáv, ktorých profesionálny profil je úplne odlišný, obsahuje aktuálne problémové úlohy, ktoré sú spojené s hľadaním zamestnania, vrátane korešpondencie (listy, žiadosti, CV) a rozhovory s potenciálnymi zamestnávateľmi. Medzi rôznymi scenármi je možné si vybrať svoj podľa vlastného presvedčenia a uváženia. Rozvíja odbornú slovnú zásobu a zároveň precvičuje gramatické znalosti. Obsahuje aj evaluačné testy. 33 aktivít zodpovedá 25 hodinám interaktívnych praktických cvičení vo FJ.

L'acte de vente vychádza z prezentácie podniku a jeho výrobkov. Uvádza učiaceho sa do simulácie obchodného jednania a predaja. Učiaci sa dostáva do dvoch úplne odlišných francúzskych podnikov (cestovná kancelária a reprezentant malého a stredného podniku). Má možnosť prejsť všetkými etapami realizácie predaja od ponuky až po reklamáciu. Aktivity sú zamerané na argumentáciu, prípravu dokumentácie a simuláciu predaja. 30 rôznych aktivít zodpovedá 25 hodinám interaktívnych praktických cvičení vo FJ.

[35] *Apprendre et enseigner avec TV5;* éd. octobre 1999

[36] Závery kolokvia: *Outils multimédia et Stratégies d`apprentissage du FLE,* organizované CRÉDIF a Univerzitou Lille3 v marci 1996. pozn. autorky

COURS INTERACTIF DE FRANÇAIS (CLE International 2000) je moderný interaktívny učebný materiál na vyučovanie FLE pre začiatočníkov, mierne pokročilých a pokročilých. Umožňuje pracovať pod vedením učiteľa, alebo samostatne. Navigácia je jednoduchá a obsah učiva je usporiadaný špirálovite, cyklicky. Každá úroveň má tridsať lekcií usporiadaných do šiestich tematických celkov. Ponúka 150 hodín aktívnej práce a viac ako 900 aktivít so zameraním na počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Učiaci sa pracuje s autentickým materiálom (DA), videonahrávkami a piesňami; interaktívne vstupuje do lekcií. Sú ozvučené nielen všetky texty, ale aj gramatická a lexikálna časť.

LE FRANÇAIS INTERACTIF (CD-ROM, A. Helbo et al., projekt LINGUA s účasťou jazykových centier (Centres linguistiques) v Bruxelles, Univerzity v Oxforde a v NancyII., Paris, DIDIER / HATIER1996) je učebný materiál určený stredne pokročilým a pokročilým, obsahuje 100 VH. Je možné ho používať pod vedením vyučujúceho v skupine, ale aj pri samoštúdiu, individuálne. 10 samostatných modulov s 10 témami, ako sú mesto, študenti, problém imigrácie, bezdomovcov, NATO apod., sú spracované ako video-reportáž a úryvky z televíznych správ. Cvičenia sú rôzne, používateľ si môže prispôsobiť ich náročnosť aj charakter, teda celkove udať konfiguráciu cvičenia v dotazníku pred každou aktivitou. Ide o individuálne alebo kolektívne štatistiky, hranie rolí (do ktorých je implikovaný aj učiaci sa). Interaktívna metóda a mimoriadne jednoduchá obsluha sú motivujúce. V rámci CD-ROMu je možné ísť dvomi cestami:

Itinéraire de l`étudiant (Itinerár študenta), používateľ sa pohybuje v programe[37] sám, alebo je vedený učiteľom (voľba na začiatku programu);

Itinéraire du professeur (Itinerár profesora), používateľ môže obohatiť učebný materiál svojimi vlastnými dokumentmi ako sú preklady, slovník, glosár, cvičenia.

PARLE-MOI FRANÇAIS, PARLE-MOI ENCORE – FRANÇAIS (Hachette, 2000; *TELL ME MORE FRANÇAIS, AURALOG 1998*) je CD-ROM na vyučovanie FLE pre mierne pokročilých a pre pokročilých. Komplexný učebný materiál je zameraný na počúvanie a hovorenie, čítanie a písanie, výslovnosť, obsahuje bohatý slovník a gramatiku vo forme cvičení a hier. Učiaci sa prostredníctvom svojho multimediálneho počítača stáva priamym účastníkom komunikácie, program orientuje smerovanie rozhovoru podľa jeho odpovedí a opravuje chyby vo výslovnosti. Je výsledkom viacročnej práce skupiny špecialistov.

Používateľ si na vstupnej strane vyberá sekvenciu poľa vlastného uváženia so zameraním na aktivity, ktoré chce zdokonaľovať: výslovnosť, glosár, gramatiku, cvičenia, dialógy, pomôcky, video, syntézu kurzu. Cvičenia sú asociačné (spájať slová s ekvivalentnými výrazmi, alebo slová s obrázkami), vetotvorné (dať do správneho slovosledu slová tak, aby bola veta zmysluplná), doplňovacie kontextové cvičenia (používateľ si vyberá zo slov v dolnej časti obrazovky), jazykové hry, diktáty (používateľ počúva text, ktorý prepisuje prostredníctvom klávesnice, v prípade chyby ju program lokalizuje a poprípade zadá riešenie), krížovky na precvičovanie pravopisu (používateľ kliká na písmená a tak tvorí slová, ktoré počuje). Za každým cvičením je voľba (*options*), kde si učiaci sa nastavuje parametre cvičenia podľa vlastnej potreby. Syntéza kurzu (*Synthèse du cours*) umožňuje evaluáciu za každou sekvenciou a učiaci sa je ohodnotený (zelená farba označuje úspešnosť, červená opak). Gramatika obsahuje vysvetlenia, pomocou ilustrovaných humoristických kresieb (*bandes dessinées),* ktoré pomáhajú rýchlo a jednoznačne pochopiť gramatické štruktúry. Súčasťou komplexného učebného materiálu sú 2 CD-ROMy a tri manuály určené pre používateľa.

REFLETS (Hachette, 2000) je modernou interaktívnou učebnicou FJ pre začiatočníkov. Koncipovaná je v súlade s prípravami na jazykové skúšky DELF. Základom je klasická učebnica s integrovaným videom a priamym prepojením na Internet na adrese: http://www.fle.hachette-livre.fr. Kompletný učebný materiál ponúka množstvo informácií predovšetkým z oblasti reálií. Učiteľ ho môže využiť aj priamo on-line na vyučovacej hodine a využívať ho na vzdelávanie, komunikáciu a osvojenie už naučených vedomostí. Navrhované aktivity sú dynamické, rešpektujú lingvistické a lexikálne obtiažnosti a umožňujú prenikať hlbšie do tematických oblastí. Ak vyučujúci nemieni pracovať na VH priamo on-line, môže si daný materiál vytlačiť a pripraviť fotokópie pre triedu a pracovať podľa vlastného uváženia, v skupinách alebo individuálne. Ak má učiaci sa k dispozícii Internet doma, môže pracovať samostatne podľa jednoduchých príkazov, ktorým je schopný porozumieť. Začína od najjednoduchších komunikačných úkonov, ako sú doplniť vhodné výrazy a poslať pohľadnicu, pýtať sa na cestu, smer, alebo rezervovať si letenku a pod. Postupne s pribúdajúcimi vedomosťami učiaceho sa stúpa aj náročnosť jednotlivých aktivít. Gramatika nie je podávaná explicitne, ale vždy je prepojená s učivom z reálií, pričom navrhované aktivity sú: doplnkové cvičenia, označiť správnu odpoveď (QCM), správne/nesprávne, spojiť vhodné výrazy, nájsť kľúčové slová v texte, otvorené odpovede, hranie rolí.

[37]programom rozumieme softvérové spracovanie učebného materiálu, pozn. autorky.

POUR TOUT DIRE (CD-ROM, 1996-97) je interaktívny učebný materiál na vyučovanie štandardnej francúzštiny pre začiatočníkov. Osem prvých modulov a osem videosekvencií uvádza základnú slovnú zásobu do situácií každodenného života. Interaktívna metóda núti učiaceho počúvať rodeného hovoriaceho, porozumieť mu a začať používať jednoduché výrazy v komunikácii. Osvojovanie gramatického učiva je systematické a progresívne, metóda napredovania cyklická a špirálovitá. Dialóg a video uvádzajú situáciu, ďalšie časti *Ecoutez* (počúvajte) a *Observez* (pozorujte) dopĺňajú situáciu obrázkom, *Répondez* (odpovedzte) umožňuje zapísať odpoveď a porovnať ju s modelovou vetou. Celkové spracovanie je kontextové. Inštruktáž je vo francúzštine, angličtine a španielčine.

JE VOUS AI COMPRIS[38] (1995-97, autor P. Chevalier, Univerzita Lille 3, Edition Neuro-Concept) je interaktívny učebný materiál na vyučovanie štandardnej francúzštiny pre mierne pokročilých dospievajúcich a dospelých. Tri multimediálne CD-ROMy (3 úrovne) obsahujú 20 interaktívnych multimediálnych lekcií, ktoré intenzívnym postupom približujú FJ každodenného života aj obchodnej francúzštiny. Systém grafickej prezentácie umožňuje porovnať výslovnosť s modelovou registráciou. Každá lekcia je rozdelená do troch modulov. Interaktívne cvičenia stavajú učiaceho sa do situácií, kde sa musí sám rozhodovať, napr. zorganizovať si služobnú cestu, alebo svoje vlastné sťahovanie. Doplnkom je video záznam vo FJ s titulkami vo francúzštine. Video sekvencie a scénky (napr. U lekára) sú vo forme systematických cvičení zamerané na recepciu písaného a hovoreného textu. Systém nahrávania a jeho grafická prezentácia umožňujú učiacemu sa porovnať svoju výslovnosť s učiteľovou, ktorá je znázornená graficky. Učiaci sa počúva hovorené slovo a zároveň ho vidí aj v jeho písanej podobe, čo umožňuje začiatočníkom aj mierne pokročilým, lepšie pochopiť a dekódovať počuté. FJ je na porozumenie veľmi náročné. Rodení hovoriaci v komunikácii hovoria rýchlo, viažu slová aj výrazy a „nevycvičené ucho“ môže prijímať skreslené informácie. Program je určený pre samoukov a aj pre prácu v jazykových laboratóriách. Obsahovo zodpovedá príprave DELF[39].

TRÈFLE (1996-97) je učebný materiál určený pre samoukov a predovšetkým pre ústne osvojovanie FJ. Obsahuje 20 tém z bežného života. Každý modul obsahuje nahrávky hlavného dialógu, ktorý je doplnený obrazmi ilustrujúcimi kontextové situácie, prípravné otázky a počúvanie textu po vetách. Slovná zásoba, časovanie slovies a cvičenia, ako aj hodnotenie sú súčasťou. Učiaci sa môže zapísať svoju odpoveď, znovu si vypočuť zvolený text, alebo dialóg, a porovnať svoju odpoveď s modelovou. Súčasťou učebného materiálu je inštruktáž, text lekcie s dvojjazyčným slovníkom (francúzsko-anglickým, alebo francúzsko-španielskym), obrázky, úryvky dialógov, modelové odpovede, pedagogický softvér určený na čítanie a písanie. Učiaci sa posiela svoje vypracované ústne alebo písomné cvičenia určenému profesorovi, dostáva od neho opravené verzie a komentáre. Ak má záujem, môže sa aktívne zúčastňovať diskusných fór.

VIFAX (Cotte, C.Ascola, 1997) je program určený pre pokročilých, ktorí sa chcú zdokonaľovať v počúvaní s porozumením vo FJ. Učiaci sa na základe predplatného dostáva každý deň faxom, alebo elektronickou poštou tzv. denné cvičenia: asi dve strany cvičení zameraných na porozumenie čiastkové aj globálne a cvičenia na praktické používanie jazyka. Súčasťou je aj ich riešenie a transkripcia textu. Cvičenia sú zostavované na základe hlavných správ francúzskych, belgických, švajčiarskych a quebeckých, ktoré sú vysielané každý deň na satelitnom televíznom kanále TV5. Každá séria cvičení prináša náročnejšie úlohy. Situácie a dialógy sú autentické a reálne, zvuk je výbornej kvality. Obrazovka je zložená zo štyroch zón, ktoré umožňujú dosiahnuť všetky funkcie, navigácia je jednoduchá, ikony a symboly sú intuitívne a ľahko pochopiteľné. Program funguje v sieti a je vhodný aj na dištančné vzdelávanie. *VIFAX* je prístupný aj na Internete.

SANS-FAUTE / GRAMMAIRE (ARTEC, Bruxelles, CD-ROM, 2000; BCDL-HEXACOM, France) je učebný materiál určený pre stredne pokročilých a pokročilých. Cieľom je verifikácia pravopisu a gramatiky vo francúzštine a v angličtine (program si sám zisťuje, o ktorý jazyk sa jedná, či je veta vo FJ alebo v AJ). Obsahom je lexikálna syntax a celková verifikácia gramatiky, ktorá umožňuje v danom okamihu skontrolovať väčšie množstvo textu, prepnúť sa myšou k požadovanému časovanému slovesu, poprípade nájsť vhodný synonymický výraz. Okrem toho softvér umožňuje aj rešpektovať typografické pravidlá.

COMMUNICATION ÉCRITE (Ch. Vandendorpe, Didascom, Kanada, 1999) je základnou interaktívnou gramatikou[40], ktorá vychádza z bežných príkladov až ku gramatickým pravidlám. Určená je pre mierne pokročilých a pokročilých, ktorí sa chcú zdokonaliť v písanej forme FJ. Zároveň je to aj kompletná cvičebnica zameraná na písanú komunikáciu. Učebnica obsahuje 5 kníh a celkove 700 strán:

Jazykový register (slová a výrazy sa líšia podľa použitia v kontexte)

[38] Názov v preklade *Pochopil som Vás*; pozn. autorky
[39] DELF – Diplôme d´études de la langue française
[40] gramatika ako učebnica na vyučovanie gramatických javov FJ, pozn. autorky

Od hovorenia k písaniu (obsahuje obtiažne a problematické časti ako je konštrukcia vety, tvorenie otázky, používanie predložiek, časov a spôsobov, pravidlá zhody)

Interpunkcia (práca s textom, používanie správnej interpunkcie)

Zámená a lexikálne výrazy (použitie zámien a ich postavenie vo vete, lexikálna substitúcia)

Textová koherencia (učí pracovať učiaceho sa s organizáciou textu, používať spojky a spájacie výrazy a súslednosť časovú, ako aj používanie časov).

Navigácia v programe je rovnako jednoduchá ako listovanie v učebnici. Pravidlá sú uvedené vo forme mnohých interaktívnych príkladov, zaoberajú sa aj problémami homofónie, použitím záporu, alebo vzťažnými vetnými konštrukciami. Každá kapitola obsahuje tzv. komentáre k cvičeniam; celkove viac ako 220 strán sa týka bežných gramatických problémov. Učebný materiál je spracovaný formatívne, používateľ sa môže vrátiť aj viackrát k danému cvičeniu. Písomné odpovede edukanta sú zaznamenávané v časti *dossier*. Učiacemu sa odporúča na začiatok urobiť vstupný test. Metodika je zameraná na skutočné jazykové problémy, ktoré sú vlastné mnohým študentom FJ. Základom je uvedomiť si zvláštnosti jednotlivých javov, ktoré si vyžaduje písaná forma jazyka. Mnohé jazykové problémy vyplývajú práve z toho, že si študent neuvedomí rozdiely v písanej a hovorenej podobe jazyka. Cvičenia sú rôzne, umožňujú progresívne napredovanie po zvládnutí príslušnej časti učiva.

EN ROUTE (NELSON MULTIMEDIA v spojení ILP/Interactive Language Production) je učebný materiál pre začiatočníkov s obrovskou škálou výukových možností od samoukov až po prezentáciu v triede. Tento multimediálny program ponúka možnosť kombinovať vyučovacie metódy a prístupy vzhľadom k vytýčenému cieľu VH. Autori tohto programu považujú učiteľa aj žiaka za rovnocenných partnerov. Žiaci si rozvíjajú svoje komunikatívne schopnosti aj písomný prejav. Hovorená stránka sa dá definovať ako interaktívny rozhovor, je sledovaná intonácia aj výslovnosť. Sú tu zaradené otázky vyžadujúce odpoveď cez mikrofón. Ďalším podstatným rysom, ktorý odlišuje *En route* od ostatných programov, sú pracovné listy. Autori ponúkajú celú škálu doplňujúcich textov a materiálu. Žiaci majú možnosť testovať svoje novonadobudnuté vedomosti a schopnosti v nových reálnych životných situáciách. Metodická príručka pre učiteľa obsahuje detailne vypracovaný učebný plán.

3.2 Slovníky a encyklopédie

Sú prístupné aj on-line na internete, alebo na CD-ROMe. Pre študenta, ktorý sa chce zdokonaliť v CJ, sú rozhodne zaujímavé výkladové slovníky. Kvalitný prekladový slovník zas šetrí čas. Na internete je možné nájsť aj viacjazyčné slovníky, napr. *http://slovníky.atlas.cz*, multiodborový slovník, ktorý umožňuje obojstranný preklad medzi češtinou a niektorým zo šiestich svetových jazykov (angličtinou, francúzštinou, nemčinou, španielčinou a taliančinou). Vďaka inteligentným vyhľadávačom je možné dopracovať sa podľa vopred daných kritérií ako sú abecedné poradie slov, členenie podľa tém, alebo typu dokumentov, za pár sekúnd k požadovanému výrazu. Všetky slovníky majú dobrú slovnú zásobu a kvalitné prevedenie (M. Franců, 2002, s. 33).

LE PETIT ROBERT (Dictionnaire de la langue française, version électronique du Nouveau Petit Robert, CD-ROM Robert 1996) je elektronickou verziou výkladového slovníka Petit Robert. Podáva podrobný výklad základnej slovnej zásoby, výslovnosť, sémantický význam, synonymá a homonymá, etymológiu každého slova, ako aj podrobný rozpis použitia toho ktorého slova s množstvom príkladov a citácií z krásnej literatúry. Slovník obsahuje aj podrobný prehľad časovania všetkých slovies vo všetkých časoch.

LE GRAND ROBERT ÉLÉCTRONIQUE (Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, CD-ROM Robert 1997) je veľký 9-zväzkový výkladový slovník, ktorý obsahuje celkove 1 000 000 analogických prvkov, etymologický výklad všetkých slov, verifikáciu pravopisu a výslovnosti, synonymá, homonymá, zloženiny slov a opozitá, ako aj antológiu 160 000 literárnych citácií a 100 000 slovných základov. Asi 80 000 slovníkových hesiel podáva podrobný opis, ale aj skrátenú verziu charakteristiky slov. Uvedené sú aj výslovnosť, gramatické zvláštnosti a podmienky použitia. Jednotlivé informácie sú ponúknuté v rôznych úrovniach. Používateľ volí práve to, ktoré potrebuje. A po vyznačení si môže daný text, alebo len časť z neho prekopírovať do svojho súboru, alebo dať príkaz na vytlačenie kópie. Nevýhodou je, že nie je kompatibilný pri niektorých zvláštnostiach francúzskeho pravopisu; napr. *è* je zobrazené ako *č*.

PETIT LAROUSSE (Petit Larousse 2000, version électronique multimédia du Petit Larousse illustré de l'an 2000, CD-ROM Larousse, Paris 2000) je podrobná encyklopédia, ktorá vo svojom modernom spracovaní berie do úvahy nové politické a geografické skutočnosti, technické a vedecké objavy, poznatky z najrôznejších oblastí života. Slovník je vynikajúco spracovaný, má kvalitnú ikonografiu, obsahuje 1500 ilustrácií, fotografií a obrázkov doplňujúcich články, 289 geografických máp, 80 celostránkových súborných ilustrácií, 60 tisíc slov, 28 tisíc vlastných mien. Rozlišuje slová patriace do základnej slovnej zásoby štandardnej francúzštiny a kanadskej francúzštiny (*les québécismes*).

MULTIDICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE (Villers, Marie-Eva de Multidictionnaire de la Langue Française, 3e édition. Montréal, Québec Amérique,1997; XXIV–1533p.) je normatívny slovník FJ, ktorý rozlišuje štandardnú a kanadskú (kebeckú) francúzštinu, upresňuje používanie prijatého jazykového úzu a nesprávnych výrazov, hlavne v bežnom, hovorovom jazyku. Upozorňuje na tzv. pasce a prekážky v jazyku, podčiarkuje ich použitie v štandardnom jazyku a navrhuje správne formy. Cieľom *Multi* slovníka je podať úplné a aktuálne používanie FJ v jej rôznych podobách. Poskytuje označenie najvhodnejších spôsobov a výrazov použitia jazyka a zvláštnosti kanadskej (kebeckej) francúzštiny. Snaží sa neutralizovať hranice medzi rôznymi jazykovými vrstvami. Pri každom slove je uvedený jeho pravopis, gramatická a syntaktická typografia, význam, regionálne používanie, bežné chyby, ktorých sa používateľ dopúšťa, pri slovesách kompletné časovanie apod. K užívateľovi dostáva nový druh slovníka, ktorý je cenný svojim globálnym prístupom používania ako iba opisom významu slov. Slovník má spracovaných 45 tisíc slov, 3 tisíc frazeologických výrazov, 5 tisíc chybných výrazov, 117 tabuliek a 75 kompletných modelov časovania.

ENCYCLOPÉDIE HACHETTE 2000 MULTIMÉDIA na CD-ROMe alebo DVD zodpovedá 40 zväzkovej klasickej encyklopédii. Obsahuje 23,3 miliónov slov, 17 000 médií (panoramatické 2D alebo 3D, video a animácie, fotografie a obrázky, kompletné informácie o krajinách, mapy a číselné štatistiky, 1100 dôležitých udalostí z histórie, kvíz s 1200 otázkami). Hypertextové spracovanie encyklopédie umožňuje užívateľovi pohybovať sa a vyhľadávať cez 800 000 prepojeniami medzi dokumentmi, článkami, textami a aktualizovanými internetovými stránkami. Súčasťou je aj výkladový francúzsky slovník s definíciami, synonymami a časovaním slovies. Kontakt je možný na http://www.encyclopedies.hachette-multimedia.fr/.

ENCYCLOPÉDIE ENCARTA 2003 je moderná interaktívna encyklopédia s bohatým obsahom informácií, ktoré sú priamo interaktívne prepojené s internetovými stránkami. Používateľ sa zapíše do klubu Encarta a na základe toho si môže aktualizovať obsah slovníkových hesiel o najaktuálnejšie informácie z internetových stránok : http://www.encarta.msn.fr

Prístup k jednotlivým článkom a heslám v encyklopédii je možný cez niektorú nasledujúcich piatich tematických oblastí:

Bibliothèque – poskytuje celkový pohľad na všetky texty a je možné sa priamo napojiť na rôzne typy článkov. Usporiadanie je podľa abecedy a má dve časti:

Articles encyclopédiques (v abecednom poradí usporiadaný zoznam všeobecných pojmov, vlastných mien aj osobností a bibliografie) a *Tous les pays du monde avec leurs articles correspondants* (všetky krajiny sveta usporiadané podľa abecedy a s komplexnými informáciami).

Cartothèque - obsahuje a zhromažďuje všetky mapy v encyklopédii; má dve časti: *Atlas mondial (Svetový atlas* – prináša kompletné a komplexné informácie toho miesta na glóbuse, ktoré si užívateľ kliknutím vyberie*)* a *Cartes historiques (Historické mapy* – obsahuje abecedné poradie všetkých udalostí v dejinách sveta*)*.

Médiathèque – obsahuje multimediálne prvky, ktoré ilustrujú a obohacujú zvukom a obrazom všetky články encyklopédie z oblastí: *Météo et radio du monde* (možnosť priameho prepojenia na rozhlasové vysielanie ako aj predpovede počasia na celom svete), *Images* (abecedné poradie obrazovej a zvukovej dokumentácie), *Vidéo* (abecedné poradie rôznych udalostí z histórie, umenia a športu, ale aj rôznych prírodných úkazov), *Animations* (podrobné a zrozumiteľné priblíženie prvkov a udalostí, ako sú napr. skleníkový efekt, práca včiel, alebo bitka pri Waterloo), *Vue panoramique* (stlačením a otáčavým pohybom myši získať panoramatický pohľad na Alpy, alebo Yosemitský národný park).

Interactivités – užívateľ si podľa voľby tematiky interaktívnym spôsobom môže otestovať svoje vedomosti.

Ressources en ligne – užívateľ sa kliknutím môže dostať priamo on-line na internet a doplniť si študované informácie z encyklopédie, alebo si dopĺňa vlastný obsah encyklopédie Encarta cez *Mise à jour.*

DICTIONNAIRES DES ŒUVRES DE LA LANGUE FRANÇAISE (CD-ROM, J.-P. de Beaumarchais a D. Couty, Bordas, Paris 1995) je kompletným spracovaním štyroch zväzkov publikovaných v r. 1994 u toho istého vydavateľa. Obsahuje anotácie k 3700 literárnym dielam od stredoveku až po súčasnosť. Rovnako tam užívateľ nájde aj biografiu a portréty 100 najvýznamnejších autorov. Vyhľadávanie sa deje cez kľúčové slovo a hypertext. Vybrané texty je možné integrovať a prekopírovať do vlastného textu, alebo súboru.

LE CINÉMA FRANÇAIS ET FRANCOPHONE DE 1929 À NOS JOURS (1995, Canal+ Multimédia, France 3, Havas Édition électronique) CD-ROM vydaný pri príležitosti 100. výročia vzniku kinematografie. Obsahuje kompletný materiál filmov z dôb nemého filmu až po realizáciu filmov v roku 1995, nielen francúzskych, ale aj z frankofónnych oblastí. Užívateľ tu nájde viac ako 7300 diel, 20 úryvkov reprezentačných kultových filmov francúzskej kinematografie, 1200 fotografií, 80 úryvkov dialógov a 50 hudobných úryvkov, 60000 mien hercov, režisérov a technikov podľa abecedného zoznamu. Každý film je

spracovaný prehľadne v podobe kartotečných lístkov s komentárom J. Sicliera (novinár v Telérama). Atraktívnosť tohto CD-ROMu znásobuje aj hravá forma kvízu a dotazníka o filmoch.

Analyzované slovníky a encyklopédie sa hodia skôr na sprostredkovanie informácií a vedomostí, než na ich precvičovanie. Sú vynikajúcim prameňom na spracovanie referátov a seminárnych prác. Odporúčame využiť na VH so zameraním na reálie. Encyklopédie svojim spracovaním využívajú moc osobného počítača na vyprovokovanie záujmu a vedú užívateľa po ceste za vedomosťami, ktorá nikdy nekončí. Vytvára sa návyk na potrebu celoživotného vzdelávania.

3.3 Interaktívnosť

Podstatné pre nás bude nájsť odpoveď na otázku, či *interaktívnosť* nájde uplatnenie vo vzdelávaní. Pri prehliadaní CD-ROMu existuje viac úrovní mechanickej interaktivity, ktoré prechádzajú od prehliadania dokumentu až ku komplexnejším zásahom a umožňujú používateľovi vybrať si, navrhnúť odpovede, alebo urobiť zmeny podľa svojho vlastného uváženia. Je možné zohľadniť individuálne preferencie druhu vnímania informácií u jednotlivých užívateľov. Zostáva na slobodnej voľbe používateľa, či chce obsah lekcie sledovať ako text, alebo ako krátku videosekvenciu. (Sokolowsky – Šedivá, 1994).

Podľa G. Furstenberg (1997) sú dôležité dva aspekty: *immersion*, čo by sme mohli voľne preložiť ako vnorenie sa do pôvodného kontextu (napr. *À la rencontre de Philippe, Dans un quartier de Paris* – používateľ si sám volí miesta, ktoré chce navštíviť) a *interaction,* vzájomné pôsobenie (*À la rencontre de Philippe* - hlavná postava hovorí priamo na kameru a vťahuje používateľa priamo do príbehu). Aplikácia multimédií vo vyučovaní ďalej podľa G. Furstenberg predstavuje:

- osvojovanie CJ v kontexte, ktoré sa zakladá na skúmaní (itinerár, rôzne ukončenia textov) a simulácii (manipulácia s virtuálnymi predmetmi), pričom navodzuje autentickú situáciu, typickú pre dané jazykové spoločenstvo;
- bohaté interaktívne formy založené na skúmaní a úlohách, kde sa dôraz kladie na interakciu používateľa s postavami a predmetmi, nie na samotný jazyk, s cieľom silne motivovať;
- bohatý a komplexný kontext (multidimenzionálny) z hľadiska jazyka a kultúry, kde sa používateľ dopracuje k informácii prostredníctvom určitej série testov;
- široký okruh aktivít, pri ktorých učiaci sa využíva nielen jazykové zručnosti (transkripcia, kľúčové slová, glosár), ale aj iné, napr. orientácia podľa mapy, čítanie novín, používanie odkazovača, telefónu podľa svojich vlastných schopností a vedomostí.

Jazykovým cieľom je v prvom rade rozvíjať porozumenie, ale je zjavné, že takéto učebné materiály tento rámec prekračujú. Vo vyučovaní CJ pri takomto type aplikácií jazyk nadobúda svoju pôvodnú funkciu a stáva sa *nástrojom komunikácie*, pomocou ktorej sa učiaci sa dostane k novým informáciám a poznatkom. Napr. vo vyučovacom programe *À la rencontre de Philippe* je používateľ (učiaci sa) vedený k tomu, aby pomohol Philippovi hľadať podnájom. Pohybuje sa po Paríži, musí vedieť čítať inzeráty v novinách, porozumieť odkazom na odkazovači, navštíviť viac bytov, robiť si poznámky a pod. Študent / učiaci sa je zvedavý, snaží sa porozumieť všetkému, čo vidí a počuje okolo seba, koná na základe získaných informácií a dopracúva sa na koniec príbehu. Nepochybne je silne motivovaný.

V učebných materiáloch *Dans un quartier de Paris* sa používateľ/učiaci sa stáva návštevníkom štvrte v Paríži, ktorú si sám vyberie pomocou mapy mesta. Navštívi rôzne miesta (ulice, kaviarne, obchody, kultúrne pamiatky) a pomocou sprievodcu stretne rôzne typy ľudí (obchodníkov a obyvateľov), rôzneho veku, ktorých vzťah k danej štvrti je rôzny, teda aj ich pohľady a názory sú rôzne.

Interaktívne zásahy učiaceho sa vyžadujú veľkú dávku fantázie, nielen jazykových vedomostí, ale aj poznatky z reálií a všeobecnej kultúry. Ich využitie podporuje rozvoj tvorivosti a manuálnych zručností. A navyše, počítač nikdy študenta nevyhreší za chyby, ba práve naopak, znovu mu „ponúkne“ cvičenia a úlohy na riešenie, až kým sa nedopracuje k správnej odpovedi. Učiaci sa je ustavične hodnotený, vie o svojich nedostatkoch a je nútený vylepšovať svoje vedomosti a zdokonaľovať sa v jazyku. V týchto multimediálnych programoch nie je gramatika spracovaná a podaná explicitne. Dôraz je na situácii, komunikačných aktivitách, pri ktorých učiaci sa používa jazyk v jeho písomnej aj ústnej forme. Implicitne v rámci komunikácie si osvojuje FJ, je vtiahnutý do situácie, v ktorej si musí poradiť. I keď je informatika veľmi populárna a atraktívna, motivujúca vo vyučovaní, je potrebné integrovať používanie softvéru do pedagogického procesu veľmi konkrétnym spôsobom. Ďalšie faktory, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu vo vyučovacom procese s využitím multimediálnej techniky sú *opakovanie* a *progresívna gradácia* obtiažnosti riešení, do podvedomia učiaceho sa dostáva správna jazyková forma, učiaci sa má možnosť voľby a rozhodovania ako využívať pomôcky pri riešení jednotlivých cvičení, učí sa sústrediť a trénuje vytrvalosť, zažíva pocit úspechu, zdokonaľuje sa v jazyku, ale aj v reči a myslení. Za hlavné dôvody pre zavádzanie multimédií do edukačného procesu považujeme: komplexný prínos informácií a v dôsledku toho racionalizáciu

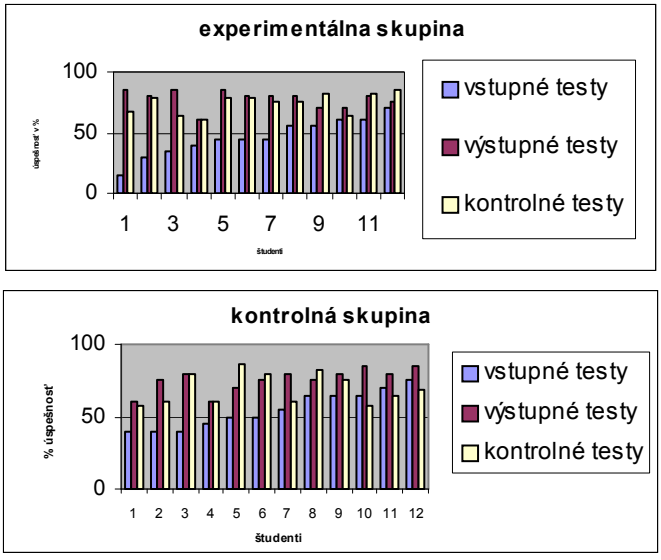
vyučovania, vysokú interaktívnosť a spätnú väzbu, názornosť vyučovania, účinnú formu komunikácie, môže byť uplatnené v skupinovom, alebo individuálnom vyučovaní.

4 Osvojovanie vybraných gramatických javov FJ – porovnanie tradičnej VH a za pomoci multimédií

Proti zavádzaniu multimédií do vyučovacieho procesu sú nasledovné argumenty: stále prevládajú konzervatívny prístup a zaužívané stereotypy na strane používateľov, teda učiteľa aj žiaka, ekonomický problém - nedostatok finančných možností na nákup vhodného multimediálneho vybavenia na školách, kompatibilita a kvalita medzi sieťovým prepojením, hardvérom a softvérom (zastarávanie technologického vybavenia). Pre nás zostáva otázkou, akú *pomoc môže počítač priniesť učiteľovi cudzích jazykov*. Začlenenie počítača ako didaktického prostriedku do vzdelávacieho systému a predávanie informácií s ohľadom na špecifikum užívateľa „neprogramátora" závisí od osobnostnej kvality učiteľa, od ním zvolenej metódy a komplexnosti pôsobenia vyučovacieho procesu a využitia spätnej väzby.

Overovali a porovnávali sme v praxi efektívnosť osvojenia gramatiky tradičnou metódou a za pomoci multimédií, so zreteľom na uvedenie gramatického učiva, vplyvu interferencie materinského jazyka, spracovanie a využitie chýb, ktorých sa žiaci najčastejšie dopúšťajú. Vypracovali sme koncepciu kontextového prístupu k vyučovaniu gramatiky na aplikačnom základe, pričom sme brali do úvahy spojenie formálnej, sémantickej a pragmatickej zložky na základe aplikácie. Vedomostnú úroveň študentov kontrolnej a experimentálnej skupiny sme zistili testovaním (vstupný a výstupný test). Vyučovanie minulých časov prebiehalo podľa EP v oboch skupinách. V *kontrolnej skupine* pracovali študenti na seminároch (8 VH) tradičnou metódou: nová učebná látka sa vysvetlila tradičným spôsobom (krieda, tabuľa, spätný projektor a priesvitky, ústne vysvetlenie učiteľa). Študenti *experimentálnej* skupiny absolvovali 4 hodiny v multimediálnej učebni na FF UKF. Po krátkej inštruktáži pracovali študenti samostatne. Ich úlohou bolo precvičovať si používanie minulých časov na kontextových cvičeniach, ktoré sme im pripravili na CD-ROMe. Študenti mali k dispozícii korpus textov, v ktorých bolo potrebné doplňovať správny tvar minulého času slovesa, pričom si vyberali z viacerých ponúkaných variantov. Interaktívnym spôsobom komunikovali s médiom, mali k dispozícii ozvučenú finálnu podobu textu (*corrigé)* a pomôcky (*tvorenie minulého času, nepravidelné slovesá apod.*). Študenti obidvoch skupín písali *výstupný* test a 4 týždne po výstupnom teste aj *kontrolný test*. Zisťovali sme ním trvácnosť fixovania osvojených javov, mieru pamäťovej stopy pri osvojovaní multimédiami a pri osvojovaní tradičnou metódou. Hodnotenie, typ úlohy ako aj gramatické javy boli rovnaké ako pri vstupnom a výstupnom teste.

Grafické porovnanie výsledkov vstupných, výstupných a kontrolných testov v experimentálnej skupine



Na základe štatistických výpočtov, analýz a testovania sme dospeli k nasledujúcim záverom. Vstupné testy v oboch skupinách potvrdili vysokú variabilitu vedomostí, pripisujeme to tej skutočnosti, že študenti k nám na katedru prišli z rôznych stredných škôl. Vo výstupných testoch sa úroveň vedomostí vyrovnala v oboch skupinách a podstatne sa zvýšila. Individuálne porovnávanie výsledkov testov potvrdilo nárast vedomostí vo

výstupných testoch a vyrovnanie v kontrolných. Efektívnosť použitia multimediálnej UP v experimentálnej skupine potvrdzuje aj ten fakt, že s UP pracovali študenti 4 hodiny, kým v kontrolnej skupine potrebovali 8 hodín na precvičenie minulých časov; výsledok percenta úspešnosti v experimentálnej skupine v kontrolných testoch (74,5 %) dosiahol takmer rovnakú úroveň ako v kontrolnej skupine pri výstupných testoch (75,42 %). Pri kontrolných testoch klesol nárast vedomostí v oboch skupinách, avšak nie na úroveň vstupných testov. Analýza chýb potvrdila, že v experimentálnej skupine robia žiaci menej chýb ako v kontrolnej, hlavne pri výstupných testoch (E.s./55, K.s./67). Viditeľne sa zlepšili edukanti v oboch skupinách pri tvorení časov, pri správnom používaní pomocného slovesa a tvarov príčastia. Pamäťové stopy v experimentálnej skupine sú lepšie ako v kontrolnej. *Potvrdilo sa, že využitie multimediálnej aplikácie je v edukačnom procese také kvalitné ako tradičné vyučovanie.* Miera osvojenia gramatických javov v experimente je *efektívnejšia* ako tradičná metóda. Učiaci sa pri práci podľa edukačnej stratégie implicitne a tvorivo používa osvojené javy, i keď robí gramatické chyby, vie použiť správny čas. Pamäťové stopy v experimentálnej skupine na základe kontrolných testov ukázali lepšie výsledky, hoci rozdiel nie je až taký výrazný.

4.1 Záver - odporúčania pre prax

Navrhujeme používať multimediálnu aplikáciu v školských podmienkach ako doplnok k tradičnému vyučovaniu, na upevnenie už známych gramatických javov, ktorých používanie robí problémy učiacim sa. Je na učiteľovi, aby zvážil, kedy a v ktorej fáze vyučovacieho procesu ju použije. UP je vhodná aj na domáci tréning a pre samoukov. Má pomôcť hlavne pri *utvrdzovaní* a *osvojovaní* minulých časov v kontexte, teda nie na prvý kontakt s daným gramatickým javom. Efektívnosť jej použitia spočíva hlavne v tom, že používateľ vie, čo daný minulý čas znamená, ako sa tvorí, ale má problémy ho použiť v kontexte v písanej alebo ústnej komunikácii. Predpokladom je manuálna zručnosť pri práci s počítačom a základné vedomosti a schopnosti zodpovedajúce vecnému obsahu danej situácie.

Stabilizácia poznatkov, ich upevnenie, posúva vedomosti ďalej, individuálna, vlastná aktívna činnosť a diskusia pri riešení zvyšuje zapamätanie a navodzuje pocit úspechu. Cieľom bolo uplatniť nasledovné kroky: individuálne vyučovanie s možnosťou individuálneho postupu a tempa výučby (autonómna činnosť žiaka), aktívny spôsob práce s informáciami (a pomôckami), riešenie úloh systémom malých krokov, kooperácia pri riešení úloh, stabilizácia a utvrdenie poznatkov, automatická kontrola riešení (spätná väzba k užívateľovi), efektívne využitie času a materiálu. Učiteľ pôsobí ako poradca, metodik a vedie učiaceho sa k tomu, aby pri riešení rozvíjal základné logické operácie od analýzy, syntézy cez indukciu až k systematizácii a triedeniu faktov.

Zvyšujúci sa podiel využívania IKT v súčasnom vzdelávaní bol dôvodom, aby sme skúmali ich vplyv na osvojovanie gramatických javov. Vychádzali sme z predpokladu, že využívanie informačných technológií prináša svoje klady, ale aj zápory do edukačného procesu. Učiteľov treba viesť k tomu, aby vo vzdelávaní využívali možnosti, ktoré im prináša technológia vzdelávania. Z charakteru technológie vzdelávania vyplýva, že jej integrovanie do edukačného procesu prinesie zdokonalenie vyučovacieho procesu a jeho výsledkov. Dospeli sme k nasledujúcim záverom:

- *Vytvorenie edukačnej stratégie s konkrétnym obsahom, s cieľom, formami a metódami práce za využitia multimédií je vhodné pripravovať s prihliadnutím na špecifické zvláštnosti učiaceho sa,*
- *pravidelná a systematická práca s multimediálnou technikou pozitívne ovplyvňuje motiváciu a záujem edukantov o štúdium gramatiky FJ,*
- *práca s počítačom poskytuje študentom viac autonómie, posilňuje ich sebavedomie umožňuje pracovať vlastným tempom.*

Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že používanie multimediálnej UP pomáha *zefektívniť* prácu učiteľa, ale nie ho nahradiť. *Interaktívnosť* rozvíja tvorivú aktivitu počas vzájomnej komunikácie s počítačom.

LITERATÚRA

Berchoud, M.: *Le rôle de l`enseignant. Interroger les étudiants.* In: FDM n°295, 1998. ISSN 0015-9395.

Bírová, J. - Bíro, M. In : Moderná neosobná interaktivita verzus zabúdaná osobná interakcia v kontexte (rečovej) komunikácie v cudzom jazyku –ss.455-463. In: *(KO)MÉDIÁ: monografia odborných a vedeckých štúdií./* Vyd.1. – Nitra: FF Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2007. – 509 s. ISBN 978-80-8094-213-7.

Burgerová, J.: *Internet vo výučbe a štýly učenia*. 2001. 99s. ISBN 80-968630-3-7.

Fandelová, E.: *Psychológia rizika a zavádzanie multimediálnych prostriedkov vzdelávania.* 1. vyd. Nitra: UKF, FF, Katedra soc. práce a sociálnych vied, 1999. 96 s. ISBN 80-8050-239-0.

Francú, M.: *Výuka jazyků na internetu*. Computer Press, Praha 2002. 84s. ISBN 80-7226-654-3.

Furnstenberg, G.:Scénarios d'exploitation pédagogique. In: *FDM, numéro spécial: Multimédia, réseaux et formation*, juillet 1997; Hachette EDICEF 1997. ISSN 0015-9395. s. 64 – 75.

Gadušová, Z. – Harťanská, J.: Univerzálny alebo národný variant učebnice cudzieho jazyka: za a proti. In: *Moderné technológie vzdelávania.* MEDACTA '93. s. 176 – 180. ISBN

Goarant, B.: Pour un usage raisonné de multimédia. In: *FDM* n° 302, 1999; s.45 – 47.

Hausner, M.a kol.: *Nové trendy ve vzdělávání aneb letem multimediálním světem*. SPN a.s. 1995, Praha. 152s. ISBN 80-85937-20-4.

Lancien, T.: *Le multimédia.* Paris: CLE International, 1998. 127 s. ISBN 209033329-4.

Landry, P.: *Le système éducatif rejettera-t-il internet, ou les conditions pour une bonne intégration des médias dans les dispositifs.* Symposium du REF, Toulouse, octobre 1998. In: http://home.worldnet.fr/~ote/toulousepl.htm

Lévy, P.: La communication tous-tous. L`intelligence collective. 2001. In: http: //www.t0.or.at/levy/plevy.htm

Martel, A.: Vers une didactique nouvelle avec l'internet ? In: *FDM* n° 306, 1999. s. 29 – 31.

Pothier, M.: Hypermédia et autonomie. In: FDM juillet 1997. s. 85-93. ISSN 0015-9395

Pouts-Lajus, S. – Magnier-Riché, M.: *L`école à l`heure d`Internet*. Les enjeux du multimédia dans l`éducation. NATHAN, Paris 1998. 219s. ISBN 2-09-173000-9.

Stoffová, V.: Nové informačné technológie v práci vysokoškolského učiteľa. In: *Trendy ekonomického rozvoja SR 1998*. TT1998. T U v Trenčíne. s. 119-125. ISBN 80-88914-01-9.

Stoffová, V.: Didaktické animačno-simulačné modely a ich využívanie vo vyučovaní. Habilitačná práca 1999.

Štanglová, M.: Klasifikace počítačových programů pro výuku CJ. In: *CIZÍ JAZYKY*, Roč. 39, 1995/96, č. 5-6, s. 89-90.

Švarbová, E.: Využívanie multimédií pri osvojovaní gramatiky FJ. In: *Slovenské školstvo v kontexte európskej integrácie.* Nitra Medacta 2003. s. 21 + CD-ROM. ISBN 80-8050-599-3.

Švarbová, E.: Osvojovanie gramatiky FJ za podpory multimédií. In: Dištančné vzdelávanie v aplikovanej informatike, DIVAI 2004. Nitra 2004. s. 67 + CD-ROM. ISBN 80-8050-691-4

Švarbová, E.: Vyučovanie gramatiky FJ v kontexte za podpory multimédií. Dizertačná práca 2003.

Švarbová, E: L´internet dans la classe de FLE. Medzinárodné kolokvium B.Bystrica 13.-14.september 2006. In: *Philologia XVIII. Universitas Comeniana.* UK Bratislava 2008. (s. 55-62). ISBN 978-80-223- 2429-8.

Švarbová, E.- Bírová, J.: *Využitie IKT vo vyučovaní francúzskeho jazyka.* Učebné texty pre vyučujúcich FJ, projekt ESF – SUKE. Nitra 2007. 37s. (podiel: 22s.) ISBN 978-80-8094-222-9

Žilová, R.: Počítač a vyučovanie gramatiky cudzieho jazyka (na príkladoch nemeckého jazyka). UKF v Nitre, FF, Katedra germanistiky. 2001. 127s. ISBN 80-8050-447-4.

PhDr. Eva Švarbová, PhD.

Katedra Francúzskej filológie FF

Univerzita Konštantína Filozofa

Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovakia

e-maill: esvarbova@ukf.sk

BOOK REVIEWS

XLinguae.eu
European Scientific Language Review
ISSN: 1337-8384

The Macedonian literary science contexts in the system of intercultural exchange

NATÁLIA RUSNÁKOVÁ, MARTINA LUKÁČOVÁ

(Anastasia Gjurčinova: *Konteksti*. Skopje: Kultura 2006)

The book *Konteksti* of the Macedonian comparatist and italianist Anastasia Gjurčinova (1963) presents a selection of her literary science works and essays, which the author has publishes in the period of 1990 till 2003. The book contains 25 papers dedicated to various literary phenomena from the field of literary comparatistics, italianistics, macedonianistics and their mutual affluences. Due to the division into the thematic topics the publication is articulated into five parts: literary comparatistics, the artistic translation as an object of comparative literary studies, the reception of some foreign phenomena in the Macedonian literature (with the accent of Dionýz Ďurišin's theory), the comparative studies of the Cesare Pavese's, Vlad Maleský's, Elio Vittorini's, Mate Matevský's, Bogomil Gjuzel's, Thomas S. Eliot's, Blaže Koneský's, Eugenio Montale's, Dante Alighieri's, Edoardo Sanguinetti's and other's production. Gjurčinova focuses also on the so-called Mediterranean problematic in the Macedonian literary framework, especially on the themes which are in various ways connected to the specifics of the Italian literature. Under these circumstances very interesting is the paper on the image of the Italian in the Macedonian novel, the paper on born and development of the Italian novel, on the development of the short novel genre in the Italian literature of the 20th century and so on.

Anastasia Gjurčinova points out also some other aspects of the historical evolution of literary comparatistics in Macedonia, explains the position and role of the Macedonian literature in the Balkans interliterary and intercultural ambience, it gives us a whole and complex view of the reception of the modern French poetry in Macedonia in the second half of the 20th century, but also an overview of the evolution of modern narrative structures in the Macedonian novel in the contact with the West – European and American novelists.

The common feature of the whole book is a contextual attitude or the tendency to accomplish the author's point of view by the problems of interliterary communication, where the author uses new methods of reading the texts and new methods of interpretation of the questions regarding the relationships between the Macedonian literature with the foreign literatures and cultures.

By her book *Konteksti* Anastasia Gjurčinova has noticed at least two strong trends determining the evolution of the nowadays Macedonian literature and culture: the enforcement of its identity and position within the Balkans and Mediterranean interliterary context and a tendency to the intercultural integration.

Natália Rusnáková PhD., Martina Lukáčová

Katedra romanistiky FF

Univerzita Konštantína Filozofa

Hodžova 1, 949 74 Nitra

e-mail: natalie_sk2002@yahoo.it, mlukacova@ukf.sk