

**ČASOPIS ÚSTAVU FILOLOGICKÝCH ŠTÚDIÍ  
PEDAGOGICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO  
V BRATISLAVE**

# **PHILOLOGIA XXII / 1-2**

**2012  
UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE**

**PHILOLOGIA**  
**Vol. XXII, N° 1-2 (2012)**

*Číslo vychádza s finančnou podporou Veľvyslanectva Francúzskej republiky  
na Slovensku v rámci každoročného stretnutia katedier francúzskeho jazyka*  
*ÉTUDES FRANÇAISES EN SLOVAQUIE*

**Predseda vedeckej rady**

prof. PhDr. Ján Kačala, DrSc.

**Head of Advisory Board**

**Hlavná redaktorka**

doc. PhDr. Anna Butašová, CSc.

**Editor in Chief**

**Vedecká rada – kolégium recenzentov**

prof. PhDr. Mária Bátorová, DrSc.

**Advisory Board – Reviewers**

doc. PhDr. Anna Butašová, CSc.

prof. PhDr. Ján Kačala, DrSc.

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.

prof. Dr. Coman Lupu

doc. Mgr. Andrea Mikulášová, PhD.

prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.

Dr. doc. Salustio Alvarado

PhDr. Adriana Ferenčíková, CSc.

prof. PhDr. Ivo Pospíšil, DrSc.

prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc.

prof. Bodo Zelinsky

**Redakčná rada**

Mag. Ingrid Blasge

**Editorial Board**

Mgr. Renáta Bojničanová, PhD.

PhDr. Sylvia Brychová, CSc.

doc. PhDr. Anna Butašová, CSc.

Mgr. Mária Dziviaková, PhD.

Mgr. Eva Faithová, PhD.

Mgr. Zuzana Husárová, PhD.

PaedDr. Júlia Kiššová, PhD.

Mgr. Roman Mikuláš, PhD.

PaedDr. Arnaud Segretain

Mgr. Andrea Tureková, PhD.

Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD.

© Univerzita Komenského v Bratislave, 2012

---

Požiadavky na knižnú výmenu adresujte:

All correspondence and exchange requests should be adressed to:

Študijné a informačné stredisko Pedagogickej fakulty UK, Moskovská ul. č. 2, 813 34 Bratislava

**ISSN 1336-3786**

## OBSAH

Slovo na úvod .....	5
<b>JAZYKOVEDA</b>	
<i>Monika Andrejčáková</i> : La négation explétive comme problème traductologique .....	9
<i>Mária Dživiaková</i> : Slovesná a slovesno-slovesná jednočlenná veta a štylisticky príznakové konštrukcie .....	17
<i>Katarína Chovancová</i> : La communication médiée .....	23
<i>Ján Kačala</i> : Subjektová pozícia v gramatickej a sémantickej štruktúre vety .....	29
<i>Vlasta Křečková</i> : Terminologie grammaticale bilingue : slovaque – français .....	41
<i>Martin Pleško</i> : L'état de la féminisation en français .....	53
<i>Ivor Ripka</i> : Pavol Jozef Šafárik a jeho klasifikácie slovanských jazykov .....	63
<i>Mária Spišiaková</i> : Vzťah vidu a času pri výučbe minulých časov v španielčine .....	71
<b>LITERÁRNA VEDA</b>	
<i>Dagmar Blight</i> : Concepts of presence and absence in David Lodge's <i>Deaf Sentence</i> .....	81
<i>Ján Drengubiak</i> : Expérience de l'écrivain – l'image de l'artiste et de son œuvre .....	85
<i>Eva Faithová</i> : Vitalita postmoderného textu v rovine jazyka v kyberpunkovom románe William Gibsona <i>Neuromancer</i> .....	91
<i>Silvia Štofková</i> : Les images de Dieu absent dans l'œuvre romanesque de Sylvie Germain ..	103
<i>Andrea Tureková</i> : Le conte libertin au XVIII <sup>e</sup> siècle : entre le merveilleux et la parodie dans <i>Acajou et Zirphile</i> de Charles Duclos .....	111
<i>Milan Žitný</i> : Slovenská a česká recepcia diela Franza Kafku. Niekoľko poznámok .....	121
<b>DIDAKTIKA A JAZYKOVÁ POLITIKA</b>	
<i>Eubica Horváthová</i> : K otázke výberu cudzojazyčného literárneho textu v primárnom vzdelávaní .....	135
<i>Katarína Hromadová – Gabriela Slobodová</i> : Pozícia nemeckého jazyka v súčasnom kontexte cudzojazyčného vyučovania .....	149
<i>François Schmitt</i> : La composante culturelle de l'enseignement du FLE en contexte monoculturel .....	167
<b>VARIA</b>	
<i>Andrea Mikulášová</i> : Záverečná správa z vedeckého projektu .....	177
<i>Andrea Tureková</i> : Správa zo stretnutia katedier francúzskeho jazyka spojeného s vedeckou konferenciou <i>Études françaises en Slovaquie 2011</i> .....	183



Vážení čitatelia a prispievatelia,

*Philologia* týmto svojím číslom prechádza do nového modu vivendi. Mení sa zo zborníka na časopis s ambíciou dvoch čísel ročne.

Táto zmena prichádza v čase, keď môžeme konštatovať, že situácia s výskumnou, vedeckou a pedagogickou činnosťou v oblasti materinského jazyka a cudzích jazykov sa skonsolidovala na pôde Univerzity Komenského Pedagogickej fakulty do takej miery, že možnosť častejšieho publikovania výsledkov bádání v oblasti jazykovedy, literárnej vedy, didaktiky a jazykovej politiky si vyžaduje väčší priestor, častejšiu periodicitu a vyššiu úroveň publikovaného dokumentu. Vysokú úroveň sa budeme snažiť dosiahnuť aj anonymným recenzovaním príspevkov.

*Philologia* bude prioritne publikovať príspevky z domáceho pracoviska – Ústavu filologických štúdií UK PdF, ale je otvorená všetkým vedeckým štúdiám z domáceho i zahraničného univerzitného prostredia. Štruktúra *Philologie* sa rozširuje o kapitolu Varia – výstupy z vedeckých projektov, zahraničných a domácich grantov, recenzie a iné informácie z akademickej pôdy súvisiace s hlavnou problematikou časopisu.

Veríme, že *Philologia* ako časopis bude dôstojným pokračovateľom *Philologie* zborníka, ktorej vznik sa datuje na začiatok 70. rokov 20. storočia, ale jej najväčší rozkvet sa situuje do obdobia druhej polovice 90. rokov až po súčasnosť.

Vďaka patrí všetkým tým, ktorí sa podieľali na jej vzniku a existencii.

doc. PhDr. Anna Butašová, CSc.  
hlavná redaktorka časopisu



# **JAZYKOVEDA**





# LA NÉGATION EXPLÉTIVE COMME PROBLÈME TRADUCTOLOGIQUE

*Monika Andrejčáková*

Université Comenius de Bratislava

**Abstract:** The paper deals with the French expletive negation, considered from the perspective of its interpretation in Slovak. It thus highlights some parallels and discrepancies between two linguistic systems of negation – French and Slovak.

**Key words:** expletive negation, translation, French, Slovak

Le fonctionnement de la négation grammaticale en français obéit, en règle générale, à une régularité et une logique assez rigoureuses. Cependant, il existe quelques cas spécifiques de la négation, relevant soit des particularités des registres de langue, soit des nuances subtiles de l'intention de communication du locuteur.

L'une des spécificités de la négation française est présentée par l'existence d'un « ne » jugé souvent curieux<sup>1</sup>, parfois même illogique et, surtout, difficile à utiliser par les étrangers<sup>2</sup> – le « ne » dit explétif.

## GÉNÉRALITÉS SUR LE « NE » EXPLÉTIF

Le « ne » explétif est une particule négative (employée généralement dans une langue soignée, surtout à l'écrit) mais qui, paradoxalement, ne dénote aucune négation objective, étant donné que la subordonnée dans laquelle elle est employée, a un sens positif. Ce « ne » peut, par conséquent, être omis sans pour autant changer le sens de la phrase. Ainsi *Je crains qu'il ne me mente* équivaut à *Je crains qu'il me mente et s'oppose*

---

<sup>1</sup> Nous nous sommes rendu compte du problème lors d'un cours pratique de traduction chez les étudiants slovaques censés avoir une maîtrise du français correspondant au niveau B2/C1 d'après le CECR. La phrase qu'on leur a demandée de traduire en slovaque était la suivante : *Je crains que mon père ne me mente cette fois-ci. Le résultat : seize étudiants sur dix-sept (soit 94%) ont procédé à une traduction fautive de la phrase, en interprétant le verbe par une forme négative : \*Obávam sa, že otec mi tentoraz neklame. = Obávam sa, že otec mi hovorí tentoraz pravdu. (Je crains que mon père ne me mente pas cette fois-ci. = Je crains que mon père ne me dise la vérité cette fois-ci.)*

<sup>2</sup> On ne pense pas ici aux locuteurs de langues romanes qui connaissent, eux aussi, l'emploi du ne explétif, même si ce n'est que dans une mesure bien restreinte par rapport au français moderne (cf. Muller, 1991, p. 420-422).

à la négation exprimée par *ne ... pas* : *Je crains qu'il ne me mente pas*. Ce caractère facultatif du « ne » est à l'origine de son appellation de « ne » *explétif*, même si d'autres dénominations lui ont été attribuées par les grammairiens et linguistes au cours des siècles : « ne » *redondant* ou *pléonastique* (Stauf), *abusif* (Vendryes), *modal* ou *usé* (Brunot), *virtuel* (Martin), *euphonique* (Pougeoise), etc.

Mais, bien que le « ne » explétif ne soit pas nécessaire au sens de la subordonnée, son emploi n'est pas arbitraire. Il existe, en effet, des contextes bien définis, propices à son emploi : ceux où une pensée parallèle négative du locuteur est sous-jacente : Si je 'crains' *qu'il ne me mente*, je souhaite *qu'il ne me mente pas*. Si je veux 'empêcher' *que quelqu'un ne fasse une bêtise*, je souhaite *qu'il ne la fasse pas*. La négation explétive est donc employée dans les énoncés où « le procès de la complétive est exprimé certes positivement, mais sa réalisation est envisagée négativement par le locuteur » (Riegel et al., 1994, p. 709).

### LE REPÉRAGE DU « NE » EXPLÉTIF

Le premier problème qui se pose face au « ne » explétif, est celui de sa distinction du « ne » négatif (construit sans « pas »), hérité de l'ancien français. En effet, en ancien français le « ne » seul suffisait à marquer la négation<sup>3</sup>. Il en reste des traces encore aujourd'hui, en français moderne, bien que cet usage soit caractéristique d'une langue recherchée : *Je ne peux vous aider* = *Nemôžem vám pomôct*, *Elle ne cesse d'y penser* = *Neprestáva na to myslieť*, *Je n'ose le dire* = *Neodvážim sa to vysloviť*, *Si je ne me trompe* = *Ak sa nemýlim*, *Que ne le disiez-vous plus tôt ?* = *Čo ste to nepovedali skôr? Voilà trois semaines qu'il n'a joué du piano* = *Už tri týždne nehral na klavíri*, etc. Il s'agit d'une forme qui concurrence, comme nous avons déjà évoqué, la forme complète de négation *ne ... pas*.

Le seul « ne » peut donc avoir deux interprétations contradictoires en français : l'une négative (1), l'autre positive (2), liées à deux types d'alternances facultatives :

1. « ne » – *ne ... pas* :

*Je n'ose venir*: = *Neodvážim sa prísť*.

Qui alterne à :

*Je n'ose pas venir*:

Et qui s'oppose à :

*J'ose venir*: = *Odvážim sa prísť*.

2. « ne » – absence de négation → négation explétive

*Je crains qu'elle ne vienne*. = *Obávam sa, že príde*.

Qui alterne à :

*Je crains qu'elle vienne*.

---

<sup>3</sup> Comme explique N. Fournier (2004, p. 52), ce n'est que dans la période du moyen français (XIV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles) qu'on assiste à une refonte du système originel de la négation, promouvant la particule négative « pas » / « point ».

Et qui s'oppose à :

*Je crains qu'elle ne vienne pas.* = *Obávam sa, že nepride.*

Ce qui justifie la négation explétive (l'emploi d'un « ne » dans un contexte positif), c'est une certaine discordance ressentie par le sujet parlant à l'égard de son énoncé – une discordance entre la proposition principale et la proposition subordonnée, (cf. « ne » *discordantiel* de Damourette et Pichon, 1911-1940).

La valeur « explétive » se rencontre, en français, principalement dans trois types de subordonnées :

1. complétives : *Je crains qu'il ne soit trop tard.* = *Obávam sa, či už nie je neskoro.*  
*J'ai peur qu'il ne devine la vérité.* = *Bojím sa, aby neodhalil pravdu.* *Peut-elle empêcher qu'on ne l'aime ?* = *Môže zabrániť, aby ju ľudia milovali?*
2. circonstancielles : *Ce travail sera terminé, à moins que quelque imprévu ne survienne.* = *Túto prácu dokončíme, iba že by sa stalo niečo nepredvídateľného.*  
*Sors avant que je ne me mette en colère !* = *Odíď, kým sa nenahnevám!* *Il nous a rappelé le rendez-vous de peur que nous ne l'ayons oublié.* = *Pripomenul nám stretnutie, z obavy, či sme naň nezabudli.*
3. comparaisons d'inégalité : *On le craint plutôt qu'on ne le respecte.* = *Ľudia sa ho skôr boja, ako rešpektujú.* *Il agit autrement qu'il ne parle.* = *Koná inak, ako hovori.* *C'est beaucoup moins difficile que je ne l'avais imaginé.* = *Je to oveľa ľahšie, ako som si predstavovala.*

Étant donné que la problématique de la négation explétive est large et complexe, nous n'allons nous satisfaire, dans le cadre de la présente contribution, que d'une analyse de trois cas bien définis de l'emploi du « ne » explétif, tout en observant quels moyens morpho-syntaxiques du slovaque correspondent à l'intention de la négation explétive du français. Nous allons observer l'emploi d'un « ne » explétif après les verbes dits de  *crainte*, après la conjonction temporelle  *avant que* et après les verbes exprimant  *l'empêchement*. Le choix de ces trois contextes d'emploi n'est pas aléatoire ; il repose sur deux raisons majeures : 1. l'emploi de la négation explétive est, dans ces contextes, plus ou moins systématique et généralement respectée par les locuteurs natifs (le traducteur va, par conséquent, se voir confronté couramment à ce fait de langue), 2. son existence représente, de plus, un défi traductologique, étant donné que ce fait de langue est censé ne pas exister en slovaque.

### LA NÉGATION EXPLÉTIVE APRÈS LES VERBES EXPRIMANT LA CRAINTE

L'emploi d'une négation explétive du verbe de la subordonnée est associé, en français, aux verbes exprimant la crainte, tels que  *craindre*,  *avoir peur*,  *redouter*,  *appréhender*,  *trembler*,  *s'inquiéter/s'affoler/s'effrayer/se tourmenter à l'idée que* ou des conjonctions  *de peur que*,  *de crainte que* etc. : *On redoute fort qu'il n'apporte une mauvaise nouvelle.* = *Obávame sa, že prináša zľú správu.* *Je tremble qu'il ne découvre le subterfuge.* = *Třpnem, či neodhalí moju lest.*

On peut observer qu'il s'agit des contextes où on ressent un certain « écart entre un énoncé affirmatif et la crainte ou le désir plus ou moins vagues d'une réalisation contraire » (Martin, 1971, 1984 cité par Fournier, 2004, p. 51). Nous jugeons pertinent d'évoquer, à ce propos, la notion de « terme négatif inverse » de C. Muller (1991, p. 397-398). Sous la notion de « termes négatifs inverses » l'auteur entend, effectivement, les verbes qui incluent déjà une négation dans leur structure sémantique.

Ainsi le verbe *craindre* et les termes apparentés expriment-ils soit un souhait négatif (*craindre = souhaiter que ne pas*), soit « la probabilité un peu comme les questions indirectes qui reviennent à mettre en doute la phrase négative, pour exprimer la probabilité de réalisation positive de l'événement décrit. » (*ibid.*, p. 413) : *craindre = se demander si ne pas*. La phrase *On redoute fort qu'il n'apporte une mauvaise nouvelle* peut donc être interprétée comme *On souhaite qu'il n'apporte pas une mauvaise nouvelle* ou *On se demande s'il n'apporte pas une mauvaise nouvelle*.

Le slovaque possède trois structures morphosyntaxiques différentes capables de rendre l'intention de la négation explétive du français après les verbes de crainte : il propose soit la formulation affirmative d'une subordonnée complétive (1a, 2a, 3a), soit la formulation négative d'une subordonnée interrogation indirecte (1b, 2b, 3b), soit la formulation négative d'une subordonnée qui, formellement, apparaissant comme une subordonnée circonstancielle de but (introduite par la conjonction *pour que*) s'inscrit, pour autant, sémantiquement, dans la lignée des deux subordonnées complétives précédentes (1c, 2c, 3c). Les verbes de crainte forment, de ce point de vue, un groupe homogène dont la structure syntaxique peut être interprétée, dans une approche interlinguistique, par le schéma suivant :

<b>français</b>		<b>slovaque</b>
V crainte + que P neg. expl.	=	V crainte + que P affirm.
	=	V crainte + si P nég.
	=	V crainte + pour que P nég.

1. *Je crains que vous ne soyez fatiguée après ce long voyage.*

1a. *Obávam sa, že budete unavená po tak dlhej ceste.*

1b. *Obávam sa, či nebudete unavená po tak dlhej ceste.*

1c. *Obávam sa, aby ste neboli unavená po tak dlhej ceste.*

2. *Il appréhende que son projet ne soit rejeté.*

2a. *Bojí sa, že jeho projekt bude odmietnutý.*

2b. *Bojí sa, či jeho projekt nebude odmietnutý.*

2c. *Bojí sa, aby jeho projekt nebol odmietnutý.*

3. *Je fais tout pour conserver mes clients... J'ai peur qu'ils n'aillent ailleurs.*

3a. *Robím všetko pre to, aby som si udržala zákazníkov... Mám strach, že pôjdu inam.*

3b. *Robím všetko pre to, aby som si udržala zákazníkov... Mám strach, či nepôjdu inam.*

- 3c. *Robím všetko pre to, aby som si udržala zákazníkov.. Mám strach, aby nešli inam.*

### LA NÉGATION EXPLÉTIVE APRÈS LA CONJONCTION « AVANT QUE »

La négation explétive est fréquemment employée en français après certaines locutions conjonctives (*à moins que, avant que, sans que, etc.*) Il s'agit d'un groupe de conjonctions subordonnées hétérogène dont chacune exigerait une considération spécifique. Nous ne nous proposons, cependant, dans l'optique de notre analyse interlinguistique, que de mettre en évidence le fonctionnement de la conjonction temporelle *avant que*, étant donné que son emploi dans les subordonnées peut appeler, en slovaque, deux structures morphosyntaxiques parallèles.

La raison qui justifie, en français, l'usage de la négation explétive après la conjonction *avant que* peut être celle que cette conjonction « introduit un événement qui est envisagé négativement parce qu'il n'est pas encore réalisé » (Riegel et al., 1994, p. 710). C. Muller (1991, p. 437) précise que cette conjonction s'inscrit, elle aussi, dans la lignée des termes négatifs inverses, étant donné qu'elle peut être paraphrasée par une structure négative : *avant que P* = alors que NEG (encore) P (*Sortez avant qu'il ne pleuve.* = *Sortez alors qu'il ne pleut pas.*)

Cette même logique se voit présente dans la morpho-syntaxe du slovaque, en donnant à la disposition du traducteur deux structures différentes, l'une affirmative, l'autre négative, tout en étant sémantiquement équivalentes et grammaticalement correctes :

<b>français</b>		<b>slovaque</b>
avant que + P neg. expl.	=	alors que + P neg.
	=	alors que + P affirm.

1. *Nous sortirons avant que papa ne revienne.*

1a. *Pôjdeme von, kým sa otec vráti.*

1b. *Pôjdeme von, kým sa otec nevráti.*

2. *Ils partagent quelques rendez-vous avant qu'elle n'apprenne qu'il est marié.*

2a. *Viackrát sa spolu stretli, kým zistila, že je ženatý.*

2b. *Viackrát sa spolu stretli, kým nezistila, že je ženatý.*

3. *Veillez à ce que toutes les mesures ci-après soient prises avant que la patiente ne quitte l'établissement.*

3a. *Dbajte o to, aby boli prijaté všetky nasledujúce opatrenia, kým pacientka opustí nemocnicu.*

3b. *Dbajte o to, aby boli prijaté všetky nasledujúce opatrenia, kým pacientka neopustí nemocnicu.*

Nous pouvons donc constater qu'il s'agit, dans le cas du slovaque, des constructions permettant d'employer la forme verbale affirmative ainsi que la forme négative, sans pour autant changer le sens de l'énoncé.

Cette constatation nous amène à conclure que, même si les grammaires du slovaque ignorent le phénomène de la négation explétive, pourtant, elle existe et le cas que l'on vient d'évoquer en est une preuve visible.

### LA NÉGATION EXPLÉTIVE APRÈS LES VERBES EXPRIMANT L'EMPÊCHEMENT

Une autre classe sémantique des verbes pouvant être interprétés comme des négatifs inverses et, entraînant donc l'emploi d'une négation explétive dans les subordonnées, est celle des verbes d'empêchement : *empêcher que* et *éviter que* = 'faire en sorte que ne pas'. Par exemple : *Évitez qu'il ne vous voie.* = *Faites en sorte qu'il ne vous voie pas.* = *Vyhňte sa tomu, aby vás videl.*

La structure syntaxique des verbes slovaques correspondants (*zabrániť* et *vyhnúť sa*) est une problématique qui mérite d'être mentionnée, car l'emploi de ces verbes entraîne souvent, autant dans la langue écrite que dans la langue orale, l'emploi des structures syntaxiques fautives.

En effet, comme l'interprétation sémantique de ces verbes est négative, le verbe de la subordonnée devrait appeler une forme affirmative, pour interpréter correctement la signification de l'énoncé :

<b>français</b> empêcher/éviter + P neg. expl.	=	<b>slovaque</b> zabrániť, vyhnúť sa (tomu), aby + P affirm
---	---	---

1. *Il faut empêcher qu'il ne démissionne avant l'échéance de son mandat.*  
*Tréba zabrániť, aby podal demisiu pred uplynutím svojho mandátu.*

2. *Cette intervention a pour le moment évité que la guerre ne s'étende, mais la situation est fragile.*  
*Intervencia nateraz zabránila, aby sa vojna rozšírila, ale situácia je delikátna.*

3. *Évitez que cette nouvelle ne soit publiée aujourd'hui.*  
*Vyhňte sa tomu, aby daná správa vyšla dnes.*

Cependant, on rencontre systématiquement, surtout après le verbe *empêcher* / *zabrániť*, des formulations grammaticalement incorrectes, utilisant la forme négative du verbe, ce qui entraîne une mauvaise interprétation de l'énoncé originel :

1. *Il faut empêcher qu'il ne démissionne avant l'échéance de son mandat.*

\**Treba zabrániť, aby nepodal demisiu pred uplynutím svojho mandátu.*

2. *... empêcher que les malades ne transmettent le virus à leur partenaire.*

\* *... zabrániť, aby pacienti nepreniesli vírus na svojho partnera.*

3. *J'ai empêché qu'il ne fasse une erreur.*

\**Zabránila som tomu, aby nespravil chybu.*

Pour expliquer ce fait, il semble que l'on a tendance, dans une expression orale ou écrite non suffisamment soignées, à réduire le sens du verbe *empêcher* à un simple *agir en sorte que* (au lieu de *agir en sorte que ne pas*), donc à éliminer la négation de son contenu lexical.

Bien entendu, tout bon traducteur doit être sensible non seulement aux règles les plus fines de la morphosyntaxe de sa langue maternelle (langue cible dans la plupart des cas), mais également, et surtout, à celles de la langue source, pour éviter une possible mésinterprétation du contenu sémantique à communiquer.

### Bibliographie

- DAMOURETTE, J. – PICHON, E. : Des mots à la pensée. Essais de grammaire de la langue française. Paris : D'Artrey, 1911-1940.
- FOURNIER, N. : Approches théoriques, valeur en langues et emplois du *ne* dit 'explétif' en français classique. In : Langue Française, n°143, sept. 2004, p. 48-68.
- GREVISSE, M. – GOOSSE, A. : Le bon usage : grammaire du français. Duculot, 2007.
- KÁLMÁNOVÁ, K. : Jazyková poradňa JÚEŠ SAV, 25.8.2011, n° JP-1551/11.
- MULLER, C. : L'association négative. In : Langue Française, n°62, mai 1984, p. 59-94.
- MULLER, C. : La négation en français. Syntaxe, sémantique et éléments de comparaison avec les autres langues romanes. Genève : Librairie Droz, 1991.
- MULLER, C. : La négation explétive dans les constructions complétives [en ligne]. In : Langue Française, n°39, 1978, p. 76-103. Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1978\\_num\\_39\\_1\\_6129](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_39_1_6129) [consulté le 2011-09-02].
- POUGEOISE, M. : Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales. Paris : Armand Colin, 1998.
- RIEGEL, M. – PELLAT, J.-Ch. – RIOUL, R. : Grammaire méthodique du français. Édition revue et augmentée. Paris : PUF, coll. Linguistique nouvelle, 1994.
- SAUVÉ, M. : Le *ne* dit explétif. In : Observations grammaticales et terminologiques [en ligne]. Centre de communication écrite de l'Université de Montréal. Disponible sur : <http://www.cce.umontreal.ca/observations/ne.htm> [consulté le 2011-08-12].
- SCHEJBALOVÁ, Z. : Comment faciliter l'apprentissage du français aux apprenants tchèques atteints des troubles spécifiques du langage oral et écrit. In : Grenarová, R. – Vítková, M. : Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU. Brno : Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2008.

- SUQUET, P. : Osvojování gramatiky francouzského jazyka a profily referenčních úrovní. In : Janíková, V. – Píšová, M. – Hanušová, S. a kol. : Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita, 2011. Spisy Pedag. fakulty Masarykovy univerzity 155., p. 101-113.
- VENDRYES, J. : Sur la négation abusive. In : Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, n°46, p. 1-18.

Monika Andrejčáková  
Département de langues et littératures romanes  
Institut d'études philologiques  
Faculté de Pédagogie de l'Université Comenius  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
andrejcakova@fedu.uniba.sk



# SLOVESNÁ A SLOVESNO-NESLOVESNÁ JEDNOČLENNÁ VETA A ŠTYLISTICKY PRÍZNAKOVÉ KONŠTRUKCIE

*Mária Dziviaková*

Univerzita Komenského v Bratislave

**Abstract:** The study deals with the occurrence of verbal and verbo-nominal one-member sentences in stylistically marked constructions. In accordance with the excerpts of this syntactic phenomenon we state their frequent occurrence in position of an ellipse, parenthesis etc.

**Key words:** verbal one-member sentence, verbo-nominal one-member sentence, stylistically marked constructions

V príspevku na základe excerptného materiálu analyzujeme výskyt slovesných a slovesno-neslovesných jednočlenných viet v štylisticky príznakových konštrukciách. Slovesnú a slovesno-neslovesnú jednočlennú vetu sme skúmali v písaných prejavoch umeleckého, náučného, esejistického a publicistického štýlu.

Pojmom štylisticky príznakové konštrukcie (Nižníková, 1994), resp. expresívne syntaktické konštrukcie (Mistrík, 1997; Findra, 2004), príp. modifikačné (príznakové) základné textové jednotky (Dolník – Bajzíkova, 1998) možno označiť také konštrukcie, pomocou ktorých dochádza k narušeniu a modifikácii pravidelnej vetnej štruktúry – pravidelná vetná stavba sa na pozadí štylisticky príznakových konštrukcií chápe ako bezpríznaková. Štylisticky príznakové konštrukcie sa oproti základným vetným štruktúram pociťujú ako isté zámerne použité štylistické prostriedky na odchylenie sa od pravidelnej vetnej stavby. K modifikácii pravidelnej vetnej štruktúry dochádza z objektívnych aj subjektívnych príčin. Štylisticky príznakové konštrukcie sa v tejto súvislosti podľa J. Nižníkovej (1994) môžu použiť na zdôraznenie istého výrazu, na vyslovenie istého stavu hovoriaceho i ako prostriedok, pomocou ktorého možno jazykový prejav zostručiť.

V ďalšej časti príspevku budeme podrobnejšie charakterizovať zastúpenie slovesných a slovesno-neslovesných jednočlenných viet vo funkcii elipsy, parentézy a vytýčeného vetného člena ako príznakovo zapojeného vetného člena, pričom stručne vymedzíme i syntaktickú podstatu uvedených štylisticky príznakových konštrukcií.

## 1. SLOVESNÉ A SLOVESNO-NESLOVESNÉ JEDNOČLENNÉ VETY A ELIPSA

Pod pojmom elipsa (výpustka) sa chápe vynechanie (elidovanie) istých výpovedných zložiek (vetných členov, prípadne ich častí), ktoré sa síce vzhľadom na pravidelnú vetnú schému predpokladajú, ale z hľadiska významu vety nie sú dôležité a možno ich z kontextu doplniť. Eliptická výpoveď ako neúplná výpoveď „je realizácia vetnej schémy, kde v závislosti od kontextu, situácie alebo z citových dôvodov chýba niektorý konštitutívny komponent, obyčajne gramatická časť (sponové alebo iné pomocné sloveso)...“ (Oravec – Bajzíkova, 1986, s. 49).

V súvislosti s elidovaním slovesnej časti slovesno-neslovesných jednočlenných viet vznikajú tzv. modifikované slovesné alebo slovesno-neslovesné jednočlenné vetné štruktúry, v ktorých sa eliduje slovesná alebo neslovesná časť ich zloženého vetného základu.

**1.1** S vynechaním spony *byť* ako slovesnej časti zloženého vetného základu sa v slovenčine možno často stretnúť v prípade analytického slovesného vetného základu konštituovaného spojením kopuly *byť* a trpného prídavia osobného i neosobného plnovýznamového slovesa. Sponu *byť* možno vynechať v prípade takých jednočlenných viet, v ktorých sa táto spona záväzne vyjadruje vo všetkých časoch (*je zaoblačené/rozhodnuté, bolo zaoblačené/rozhodnuté, bude zaoblačené/rozhodnuté*) a taktiež v kondicionáli (*bolo by zaoblačené/rozhodnuté*), jej vynechanie je podmienené snahou po stručnosti jazykového výrazu, nemá teda systémový charakter ako v prípade nulovej spony (*vidieť, bolo vidieť, bude vidieť; vidno, bolo vidno, bude vidno; treba, bolo treba, bude treba* a pod.). Často sa s takýmito príkladmi možno stretnúť najmä v textoch publicistického štýlu, ktoré podávajú istú informáciu o počasi, o poveternostnej situácii na istom území – vtedy ide o absolútne použitie trpného prídavia neosobných sloves, napr. *Veľká oblačnosť až zamračené, na mnohých miestach, najmä na severe, časom dážď so snehom alebo dážď, na horách spočiatku sneženie.* (Sme) – *Vo štvrtok veľká oblačnosť až zamračené a trvalý dážď.* (Pravda)

Rovnako sú možné i vety s absolútne použitými osobnými slovesami v tvare pasívneho participia: *Rozhodnuté!* (titulok; Nový čas) – *Videla, cesto je vykysnuté, v pekárniach a peciach zakúrené, bolo by treba valkať chleby...* (Jaroš) – *Vypredané!* Absolútne použitie uvedených trpných prídaví môže podľa J. Ružičku (1972) signalizovať i úsečné vyjadrenie myšlienky, ako sa to podľa neho deje napr. vo vete *A do telefónu energicky zakričal: „Dohovorené!“* (Mináč)

**1.2** Sponové sloveso sa rovnako môže elidovať i v prípade slovesno-neslovesných jednočlenných viet s analytickým vetným základom pozostávajúcim z kopuly a z predikatívnej stavovej príslovky, napr. *V noci polojasno, ráno hmlisto a cez deň postupne až zamračené a občasný dážď.* (Večerník) – *V piecke chladno, od rána už vyhaslo.* (Šikula) – *Dobre, že som sa obliekol.* (Sloboda), ďalej zo spony a predikatívneho substantíva, napr. *V nedeľu prevažne oblačno a miestami prehánky, v pondelok polooblačno až oblačno a prehánky len ojedinele.* (Sme) – *Ráno v nižších polohách miestami hmla.* (Sme) – *Všade sucho, piesok, len v jednej preliačine z ničoho nič vyteká spod skaly*

potôčik. (Plus 7 dní), a napokon z kopuly a číslovky, napr. *Smrad je neznesiteľný. – Tri štvrte na štyri.* (Jesenský) – *Pozrel na hodiny – šesť.* (Jesenský)

**1.3** Vo vetnom základe niektorých jednočlenných viet môžu vystupovať slovesá (v tvare zhodnom s tvarom 3. osoby singuláru neutra) v absolútnom použití, pričom tento fundament, v súčasnosti vnímaný ako syntetický, možno posudzovať ako pôvodný zložený fundament, v ktorom sa jeho druhá časť realizovaná slovesom v neurčitku pravidelne a ustálene vynecháva, napr. *Smiala sa mladšie než Eva: – Nech sa páči (ísť) ďalej!* (Šikula) – ... a jak *sa patrí* (urobiť, vykonať a pod.), *poriadkom oboje prehodil cez plecia, trošička pritom zastenajúc.* (Hviezdoslav)

**1.4** V písomných jazykových prejavoch umeleckého štýlu, ktoré zachytávajú najmä dialogickú reč postáv, sa možno stretnúť s jednočlennými vetami, v ktorých je vynechaná slovesná alebo neslovesná časť ich zloženého vetného základu. Takto sa elidujú neurčitky alebo stavové a modálne predikátiva, pričom sú, pravdaže, jasné a zreteľné z predchádzajúceho kontextu a z komunikačnej situácie. Napr.: *Už nemožno ďalej!* (t. j. Už nemožno ďalej ísť!); tento jav je častý v dialogickej priamej reči, napr. *Začína pršať? – Začína; Chce sa ti spať? – Chce.; Je ti teplo? – Je.; Bolo ti tam smutno? – Bolo.; Treba to urobiť? – Treba.* Pri opakovaní rovnakého zloženého vetného základu možno vynechať jeho slovesnú i neslovesnú časť: *Ide pršať? – Ide, ale nemalo by.; Koliba je iste plná blch, treba ju vyriadiť, pozametat', vyhádzať starú ovädnutú čečinu a nanosiť novej.* (Chrobák) – *Zápasit' treba. Neujst' nikdy z boja. Nebát' sa rán, že sa snád' nezahoja. Nepatriť nikdy medzi medzi neveriacich. A milovať.* (Smrek)

## 2. SLOVESNÉ A SLOVESNO-NESLOVESNÉ JEDNOČLENNÉ VETY A PARENTÉZA

Parentézou (parenteticou výpoveďou, vsuvkou, vložkou, vloženou vetou) sa podľa P. Ďurčovej (1999, s. 101) rozumie „výpoveď vložená do inej hlavnej (začatej) výpovede“, ktorá je „začlenená (vložená) asyntaktickým spôsobom, preto pri vložení výrazne pretína syntaktickú plynulosť hlavnej výpovede“. Môže ísť o slovo, slovné spojenie alebo vetu (dvojčlennú i jednočlennú). Hoci je parentéza od ostatnej vety vždy intonačne, resp. graficky (pomocou čiarok, pomlčiek, zátvoriek) oddelená, s výpoveďou, do ktorej je vložená, obsahovo súvisí (i keď niekedy veľmi voľne), je to „vlastne sprievodná poznámka, komentár“, v ktorom je vyslovené vecné alebo citové hodnotenie prerušeného kontextu“ (Findra, 2004, s. 87). Parentéza môže mať teda citový alebo vysvetľovací charakter, pomocou vsuvky autor dopĺňa svoj prejav subjektívnymi alebo objektívnymi poznámkami, komentármi. Parentéza podľa J. Mistríka (1997) neobsahuje vždy prvok expresívnosti (napr. v textoch náučného štýlu), avšak „vždy je v nej prvok istej modifikácie, vždy je to prvok stojaci mimo rámca gramatického modelu vety“ (c. d., s. 187). Vsuvka vo vzťahu k základovej vete, s ktorou je viac alebo menej zraštená, môže byť interponovaná, postponovaná, zriedkavejšie anteponovaná (Dolník – Bajžíková, 1998).

Ako parentézy možno kvalifikovať i väčšinu pričlenených výrazov, pripojených vetných členov (ide o dodatočne pripojený vetný člen, ktorý dopĺňa predchádzajúcu

výpoveď a od ostatnej vety sa oddeľuje čiarkou alebo pomlčkou), pretože medzi týmito dvoma štylisticky príznakovými syntaktickými konštrukciami jestvuje plynulá hranica.

V excerpicii z umeleckého, náučného, esejistického a publicistického štýlu možno nájsť množstvo príkladov na slovesné jednočlenné parentetické výpovede, t. j. na vsuvky majúce povahu slovesnej jednočlennej vety, ktorými sa do textu vnáša subjektívny postoj, hodnotenie skutočnosti (tak je to najmä v umeleckých textoch); v náučných a publicistických prejavoch sa parentéza pociťuje ako bežný prostriedok, pomocou ktorého možno členiť, spresňovať a hierarchizovať obsah uvedených prejavov.

**2.1** Pomerne vysoký výskyt slovesných a slovesno-neslovesných jednočlenných viet v úlohe parentézy možno zaznamenať v prípade vsuviiek, ktoré sa morfológicky realizujú prostredníctvom neosobného slovesa vyjadrujúceho existenciu (reálnu i zdanlivú), tieto interponované vsuvky sa podľa P. Ďurčovej (2001, s. 13, 14) hodnotia ako tzv. ustálené parentézy, ktoré bývajú často rozvítené uvádzacím výrazom *ako* a vyjadrujú stupeň istoty alebo hodnovernosti výpovede alebo iné štylizované a kontaktové poznámky (najmä poznámky týkajúce sa modalít), napr. *Lenže dianománia, ako sa ukázalo, to je najmä niečo pre ľudí s obchodným talentom.* (Pravda) – *Oj, vzácna markíza, vidí sa, prehráte.* (Zvon) – *Tieto tu, zdá sa, odovzdali sa už svojmu osudu.* (Chrobák) – *Svet sa zamotával do akejsi obrovskej, strašlivej siete, z ktorej – ako sa zdalo – východiska nebolo.* (Urban)

Povahu vsuvky majú i niektoré neosobné slovesá pomenúvajúce určité modálne obsahy, napr. ... *a jak sa patrí, poriadkom oboje prehodil cez plecica, trošička pritom zastenajúc.* (Hviezdoslav)

**2.2** Ako vsuvka sa často využívajú i osobné slovesá použité v slovesnej jednočlennej vete v bezpodmetovom zvratom tvare – ide predovšetkým o slovesá hovorenia, napr. *V bankách, ako sa pováralo, mal ťažké tisíce.* (Urban) – *Ráztoky – ako sa vravelo – ležali pánubohu za chrbtom...* (Urban) – *Až za tento čas, ako sa pokusne overilo, dosiahne vnútorná teplota kompótu stanovený stupeň optimálnej teploty.* (Kaščák) – *Ako sa ukázalo v priebehu 30-ročnej vojny, bielo-horská porážka rozhodla o definitívnom konci stavovskej koncepcie šľachtickej volebnej monarchie...* (Malý – Sivák) – *Za absolútneho cisárstva (dominátu), ako sa už spomenulo, bol odstránený formulový proces a s ním aj republikánsky aparát.* (Rebro) – *Od minerálnych látok sa odlišovali tým, ako sa v tom čase tvrdilo, že na ich vznik bola potrebná životná sila...* (Hrnčiar) Ako vyplýva z uvedených príkladov, najčastejšie ide o vsuvky s uvádzacím výrazom *ako*.

**2.3** V textoch náučného štýlu možno parentézu veľmi často vyjadriť infinitívom sloves zmyslového vnímania, príp. stavovou predikatívnou príslovkou typu *vidno*, pričom rovnako ako v predchádzajúcich prípadoch je parentéza uvedená výrazom *ako*. Takýto typ vsuvky sa vyskytuje najčastejšie v antepozícii základových viet, môže sa však vyskytnúť i v inej pozícii, napr. *Ako vidieť, o západoslovenskom pôvode týchto vyjadrení (z okolia Trnavy) nepochybne svedčia nielen ich hláskoslovné (ktoré sú najvýraznejšie), ale aj tvaroslovné a syntaktické znaky.* (Kačala) – *Ako vidno, bdelosť sa týka zásadného životného postoja, je akýmsi naladením vnútra.* (Katolícke noviny) – *Les, ako vidieť, je ozaj zložitý prírodný útvar, v ktorom sa neprestajne uplatňujú dva procesy.* (Šomšák) – *Šafárik totiž, ako vidno, mal na mysli skutočné systémové riešenie vzťahu medzi spisovnou češtinou a spisovnou slovenčinou...* (Šmatlák) – *V rámci kaž-*

dého z týchto procesných systémov bola ešte určitá pestrosť konaní, ako vidno z ďalších výkladov. (Rebro)

2.4 Vetným základom vytvoreným spojením modálnych predikatívnych prísloviek a infinitívu plnovýznamového slovesa (v literatúre sa tento vetný základ označuje aj ako neurčitková konštrukcia v pozícii parentézy, k tomu pozri Kačala, 2009) možno realizovať parentézu slúžiacu na vyjadrenie vzťahu medzi jednotlivými časťami výpovede, napr. *Vojde sem jedna bolesť, vzdať sa treba, popolom dýcha márnosť voňavého chleba*. (Dilong) – *Predovšetkým je zrejmé – a túto skutočnosť treba opätovne podčiarknuť – že Konštantín Filozof (asi 827 – 869), jeho brat Metod (815 – 885) i ďalší vzdelaní účastníci byzantského posolstva (...) neboli nijakými kresťanskými „misionármi“ v tom význame, v akom sa tento termín ešte stále najbežnejšie chápe*. (Šmatlák)

2.5 Parentéza sa vyjadruje i samotným trpným prídastím (bez kopuly; sponové sloveso sa tu nepoužíva ani v prézente). Vyššiu frekvenciu takýchto typov parentéz možno zaznamenať v textoch náučného a publicistického štýlu, v ktorých sa považujú za akýsi ustálený prostriedok na označenie korigovaného spôsobu vyjadrovania istých myšlienok. Napr.: *Viditeľná chudoba, či, lepšie povedané, lajdáckosť tunajších obyvateľov budila dojem zaostalosti...* (Plus 7 dní) – *Ináč povedané, pomocou osobitých asimilačných pigmentov (...) vedia si rastliny vyrábať z neústrojných látok organické živiny*. (V. Peciar) – *Vieme, že jazyk je forma, nie substancia, je, obrazne povedané, akousi mriežkou položenou cez dve nediferencované substancie...* (Michalovič – Minár) – *Stručne a zjednodušene povedané, slovenské národné povedomie sa muselo prepracovávať k vlastnej etnickej totožnosti cez zdĺhavý proces emancipácie z väčších celkov nadnárodného charakteru...* (Šmatlák) – *Cytotoxické T-lymfocyty, ktoré sa snažia o deštrukciu nádoru, rozpoznávajú MAGE-1, prip. MAGE-3 (melanóm exprimuje oba tieto antigény súčasne), resp. presnejšie vyjadrené, len jeho časť – imunogénny fragment zložený z 9 aminokyselinových jednotiek...* (Buc)

2.6 Úlohu parentézy môže plniť i analytický vetný základ vyjadrený spojením spony byť a trpného prídastia plnovýznamového slovesa, napr. *Ako už bolo spomenuté, vyjadrenie tejto ochoty profesií prijať bremeno zodpovednosti a vyvodit' z neho dôsledky bolo tradičným poslaním stavovských organizácií*. (Krsková)

### 3. SLOVESNÉ A SLOVESNO-NESLOVESNÉ JEDNOČLENNÉ VETY A VYTÝČENÝ VETNÝ ČLEN

Vytýčený (vysunutý) vetný člen ako istá zdôrazňovacia konštrukcia, ktorá sa zakladá na synonymickom opakovaní výrazu (Nižníková, 1994), je reprezentované najčastejšie menným výrazom, ktorý síce stojí mimo rámca základovej vety (je od nej oddelený čiarkou alebo pomlčkou), ale významovo s ňou súvisí a v základovej vete sa nahrádza príslušným ukazovacím zámenom alebo príslovkovým zámenom, ktoré treba hodnotiť ako formálny vetný člen základovej vety majúci rovnakú vetnočlenskú platnosť ako príslušný vytýčený vetný člen. Vytýčený vetný člen sa podľa J. Findru (2004, s. 85) používa vtedy, keď treba „osamostatniť výraz s emocionálnymi konotáciami“ alebo keď

treba „explicitne naznačiť, že ide o obsah, ktorý je mimoriadne dôležitý vzhľadom na obsah informácie vyslovenej v jadre výpovede“, pričom vo vecných textoch (najmä publicistických a esejistických) sa jeho uplatnením do istej miery „oslabuje sémantická kontrastnosť medzi výpovednými časťami a čiastočne sa zastiera aj expresívnosť konštrukcie“ (c. d., s. 85).

Vytýčený môže byť zriedkavo i vetný základ jednočlennej vety. V konštrukcii s vytýčeným vetným základom sa používajú infinitívy neosobných a osobných slovies – ide o vety, ktoré majú vo fundamente rovnaké sloveso, aké je vo vytýčenom vetnom člene. Táto osobitná skupina vytýčených vetných členov sa od základovej vety neoddeľuje, napr. *Snežiť snežilo, ale až v piatok.* – *Mrziel ju mrzelo, ale nepovedala ani slovo.* – *Písať sa len píše, ale žije sa stále rovnako.* – *Nuž, vravieť sa vraví, - začal Vorčiak s tajomným úsmeškom na tvári, - ale takých pletiek poriadny človek ani do ucha nepustí.* (Urban)

Zohľadňujúc excerpciu slovesných a slovesno-neslovesných jednočlenných viet z textov umeleckého, náučného, publicistického a esejistického štýlu spisovného slovenského jazyka, možno konštatovať častý výskyt slovesných a slovesno-neslovesných JČV v úlohe štylisticky príznakových konštrukcií, t. j. vo funkcii elipsy, parentézy a vytýčeného vetného člena, ktoré slúžia na modifikáciu pravidelných vetných štruktúr.

### **Literatúra**

- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Textová lingvistika. Bratislava : Stimul, 1998. 134 s.
- ĎURČOVÁ, P.: Parentéza v súčasnej slovenčine. In: Slovenská reč, 1999, roč. 64, č. 2, s. 96 – 105.
- ĎURČOVÁ, P.: Parentéza v súčasnej slovenčine. Autoreferát dizertačnej práce na získanie vedecko-akademickej hodnosti philosophiae doctor vo vednom odbore: 73 – 03 – 9 slovenský jazyk. Bratislava, 2001.
- FINDRA, J.: Štylistika slovenčiny. Martin : Vydavateľstvo Osveta, 2004. 232 s.
- KAČALA, J.: Dvočlenné a jednočlenné vety v slovenčine. Martin : Matica slovenská, 2009. 134 s.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. 3., upravené vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 598 s.
- NIŽNÍKOVÁ, J.: Praktická príručka slovenskej syntaxe. 1. vyd. Prešov : Slovacontact, 1994. 80 s.
- ORAVEC, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax. 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 272 s.
- RUŽIČKA, J.: Jednočlenné vety. In: O slovenčine pre slovenčinárov. Red. J. Oravec. Bratislava : Mestský dom kultúry a osvety, 1972, s. 40 – 65.

Mária Dziviaková  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
dziviakova@fedu.uniba.sk

# LA COMMUNICATION MÉDIÉE

*Katarína Chovancová*

Université Matej Bel de Banská Bystrica

**Abstrakt:** Na otázku kto s kým komunikuje často odpovedáme vymedzením dvoch protipólov: expedienta a príjemcu informácie. Vzhľadom na realitu komunikačných aktov sa však táto dvojčlenná schéma zdá byť príliš zjednodušujúca. Podľa počtu účastníkov sú komunikačné situácie rôznorodejšie. Často vznikajú „komunikačné trojčlenky“, pri ktorých informačnú výmenu medzi hovoriacimi sprostredkúva tretia osoba. Takáto interakcia si zaslúži pozornosť nielen preto, aby sme vymedzili jej rôzne formy, ale aj preto, aby bolo možné analyzovať vplyv sprostredkujúcej osoby na obsah a priebeh komunikácie.

**Kľúčové slová:** lingvistika, pragmatika, komunikácia, počítač

Nous parlons de la communication « médiée », mais aussi de la communication « médiatisée » et de la communication « médiatique ». Quelles nuances de sens y a-t-il ? Pour pouvoir réfléchir sur cette terminologie, il nous semble nécessaire d'envisager la nature variée des actes d'énonciation et de prendre pour le point de départ la répartition des rôles énonciatrices, parmi lesquelles deux sont fondamentales, celle de l'émetteur et celle du récepteur.

Parmi les trois termes mentionnés, « médiée » est probablement le moins ancré dans le lexique du français standard ; il n'est pas attesté dans les dictionnaires de référence. Il apparaît presque uniquement dans l'expression « communication médiée par ordinateur » et désigne la communication dans des espaces virtuels, par ex. dans le chat ou sur les blogs (Panckhurst, 1997, 2007).

Les deux autres unités lexicales sont attestées dans les dictionnaires du français contemporain. Selon le *Trésor de la langue française*, le verbe « médiatiser » signifie « rendre médiat<sup>1</sup> par l'introduction d'un intermédiaire »<sup>2</sup>, éventuellement « servir d'intermédiaire, de moyen à quelque chose pour le faire connaître ou apparaître ». Le *Dictionnaire de l'Académie française* (IX<sup>e</sup> édition) mentionne les mêmes acceptions

---

<sup>1</sup> « [...] qui n'est pas en rapport direct avec autre chose, qui n'agit pas sur autre chose, qui ne s'effectue que par un intermédiaire ».

<sup>2</sup> Le terme s'emploie en politique sociale notamment en parlant de la démocratie médiatisée (la démocratie où les représentants ne sont pas directement élus par le peuple), en philosophie (en parlant de la perception du monde) ou en histoire (en parlant des princes / villes / fiefs médiatisés, donc ceux qui ne dépendent plus directement de l'empereur).

anciennes<sup>3</sup> (datant du XIX<sup>e</sup>), mais il fait également état d'une acception plus moderne du verbe, celle que ce mot n'a acquise qu'au XX<sup>e</sup> siècle. « Médiatiser »<sup>4</sup> signifie aujourd'hui, en langage familier « répandre / diffuser par les médias, faire connaître par le moyen des médias ». On parle, par exemple, des « événements (largement) médiatisés ». Le terme « médiatisé » qualifie donc les procès qui, pour se réaliser, ont besoin d'un intermédiaire ou d'un média. « Médiatique » ou « mass-médiatique » est encore, selon le *Trésor de la langue française*, « relatif aux mass(-) media, des mass(-)media » (TLFi).<sup>5</sup>

Les recherches dictionnaires nous amènent toujours au même résultat, c'est-à-dire vers la relation entre les communications médiatisées et les communications médiatiques avec le média, encore que le premier terme semble avoir un sens plus générique et le deuxième un sens plus étroit, selon le sens qu'on donne au mot « médium ».

D'après les dictionnaires consultés, le *Trésor de la langue française*, « médium »<sup>6</sup> est

1. a) ce qui occupe une position moyenne (que ce soit, au sens littéral, « un milieu », ou bien selon le domaine spécifique, « moyen terme d'un syllogisme » en philosophie, « une moyenne arithmétique » en mathématiques, « le son moyen d'un instrument ou d'une voix en musique », « le doigt du milieu » en anatomie, ou « la substance conservante mélangée aux peintures et aux encres » en arts plastiques) ;

b) ce qui sert de support, d'intermédiaire, de moyen de transmission, de véhicule à un élément de connaissance en produisant une médiation entre émetteur et récepteur (dans les domaines techniques par ex. substance chimique / minéralogique, milieu biologique / minéralogique).

2. En parapsychologie, le médium est une personne considérée comme douée de facultés psychiques lui permettant de percevoir des éléments de connaissance par des moyens supranormaux ; personne dotée de la capacité d'entrer en communication avec des esprits.

Dans le domaine de la sociologie de la communication, c'est le sens de « moyen de transmission d'un message » qui est le plus souvent adopté (McLuhan, 1965).

Les ouvrages de référence spécialisés relevant du domaine de la sociologie de communication ou de médiologie donnent au « médium » les sens suivants :

- environnement physique permettant à la communication de se réaliser ;
- support matériel ;
- code utilisé pour l'enregistrement de l'information ;
- ensemble du milieu, de la technologie et du sujet communicant ;
- institution sociale avec un ensemble de normes, pratiques et valeurs.

La médiologie, discipline qui s'est profilée en annexe à la théorie de la communication, associe l'étude de la communication avec celle des médias de masse. Elle traite de la communication médiatique et elle pense inévitablement le médium comme un

---

<sup>3</sup> « Médiatiser » est dérivé de « médiat ».

<sup>4</sup> « Médiatiser » est ici dérivé de « média ».

<sup>5</sup> Les ouvrages de référence slovaques, parmi lesquels notamment *Krátky slovník slovenského jazyka*, contient « mediálny », dérivé de « médium », ayant le sens de ce qui est lié au médias de masse. L'expression « mediovaný », équivalent formel de « médié » n'est pas attesté. Les ouvrages de spécialité confirment le lien entre « mediálny » et « médium ».

<sup>6</sup> Le pluriel est toujours « média ».



ensemble à trois pôles : le milieu, la technologie et le sujet communicant. Les produits de la communication médiatique sont des messages destinés à des publics larges, hétérogènes ou non identifiés. Le médium, moyen de transmission de l'information, voire même producteur de textes publiquement accessibles, standardisés et fabriqués suivant des schémas précis, est une technologie et une organisation, il a donc un côté matériel important. L'épithète « médiatique », permet ainsi de délimiter toute une série de situations de communication avec des traits communs de matérialité (dispositif technologique) du médium et une large mesure de complexité présumée du groupe cible (public).

Mais comment désigner et aborder les actes de communication où le « médium » n'est pas un dispositif technique, mais une personne vivante ? Comment saisir l'existence des intermédiaires humains dont le comportement communicationnel n'est pas nécessairement lié à l'emploi d'une technologie ? Comment traiter les situations dans lesquelles il y a un médiateur qui agit, de façon consciente, sur la nature et sur le contenu de l'information dans l'espace intermédiaire entre l'émetteur et le récepteur qui peuvent être individuels ? Bref, comment désigner les situations de communication où il y a médiation sans aspects latéraux typiques pour la communication de masse ?

Pour illustrer, prenons les constellations communicatives mentionnées par C. Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 25) dans sa critique des modèles de communications linéaires. L'auteur rappelle la présence fréquente d'une troisième instance énonciatrice entre l'émetteur et le récepteur : un messenger, un courrier, un télégraphiste, un traducteur, un interprète, un enseignant, un glossateur, un rédacteur, un reporter, un lecteur / réviseur, un présentateur à la télévision, mais aussi un défenseur, un procureur, un rédacteur de procès-verbal, un entremetteur, un négociateur, un rapporteur, etc. Dans le processus de transmission du message, nous avons affaire dans ces cas à des actes d'énonciation enchaînés. Le troisième sujet communicant est à chaque fois une personne vivante et, en tant que telle, il peut assurer la médiation du message envers le récepteur individuel, de groupe, et même le public de masse, et cela même sans avoir à utiliser des moyens techniques spécifiques. La communication est influencée de façon plus ou moins importante par cette tierce personne, du point de vue de la forme, du contenu ou encore du point de vue de l'interculturalité. Une expérience interactionnelle et communicative, tout comme l'expérience culturelle, se base sur la rencontre des identités personnelles et « véritablement individuelles » (Bálintová, 2010, p. 10) de tous les participants. Parmi les énonciateurs mentionnés ci-dessus, l'aspect interculturel est très présent, par exemple, chez l'interprète qui a besoin d'une compétence complexe et multistratège (Lupták, 2008, p. 128) pour réussir sa tâche.

Nous proposons de garder, pour les situations de communication mentionnées ci-dessus, faute de mieux, l'appellation générique « médiatisées ». Le lien au « média » ne disparaît pas ; le média est tout de même pris dans son acception large de « ce qui sert d'intermédiaire » (Patráš, 2009, p. 19) et non dans son acception étroite de « médium de masse ».

J. B. Thomson (2004) divise le champ des communications médiatisées / médiées en trois sphères : 1. interaction directe, 2. interaction médiatisée et 3. quasi-interaction

médiatisée. On peut constater avec M. Bočák (2010) et en résumant l'approche thomsonienne que lors de l'interaction directe les interlocuteurs partagent l'espace et le temps. Ils construisent leur dialogue en alternant leurs rôles et mettant en usage les moyens communicatifs relevant des divers codes de communication. Au contraire, l'interaction médiatisée utilise des moyens techniques. C'est grâce à eux que les sujets communicants arrivent à se passer d'un espace-temps commun. Les outils techniques leur permettent de transférer le message; ainsi, le récepteur arrivera à comprendre l'information même à un autre moment et ailleurs que là où l'émetteur l'a expédiée. Pour assurer cette bonne compréhension, il peut cependant s'avérer nécessaire d'avoir accès à la totalité du contexte situationnel ou, du moins, d'avoir les moyens de le reconstituer. La quasi-interaction médiatisée, en troisième lieu, diffère de l'interaction médiatisée par son récepteur. Celui-ci peut être potentiel, de groupe ou de masse, en tout cas il est hétérogène et quelquefois non spécifié (non identifié). Il s'agit en fait d'un flux d'information unilatéral (unidirectionnel), sans une vraie alternance des rôles des sujets communicants. Les communications médiées ou médiatisées (sans égard à la nature de l'instance médiatrice) se situent entre le premier et le deuxième type délimité par Thomson.

La question « qui participe à la communication ? » reçoit souvent la réponse traditionnelle : c'est l'émetteur et le récepteur. Ce schéma bipolaire nous semble pourtant simplifié et simplifiant, et surtout mal adapté à la réalité des actes d'énonciation. Nous avons montré que la typologie des événements communicationnels, lorsqu'on la regarde sous perspective du nombre des sujets communicants, est plus riche. Un des modèles fréquents est celui des « tripôles communicationnels », c'est-à-dire des cas où il y a médiation du message par une personne sans que l'usage de la technologie soit vraiment indispensable. Ce type de situation mériterait d'être analysé avec attention, non seulement pour distinguer ses diverses formes, mais aussi pour faire une analyse de l'impact du « médiateur » sur la nature de l'information transmise, ainsi que sur le succès du processus communicationnel.

### *Bibliographie*

- BÁLINTOVÁ, H. : Korene ruskej kultúrnej identity v diachrónnom aspekte. In : Bálintová, H. – Pálková, J. (eds.) : Korenie kultúry. Banská Bystrica : FHV UMB, 2010, p. 10-14.
- BOČÁK, M. : Vývinové paralely komunikačných a mediálnych štúdií. In : Magál, S. – Mistrík, M. (eds.) : Masmediálna komunikácia v interdisciplinárnom výskume. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM 2006, p. 235-237.
- BOČÁK, M. : Komunikácia, mediálna. In : Rusnák, J. (ed.) : Texty elektronických médií: Stručný výkladový slovník. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2010, p. 116.
- CEJPEK, J. : Informace, komunikace a myšlení. Úvod do informační vědy (2<sup>e</sup> éd.) Praha : Karolinum, 2008.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. : L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin, 2002.

- EUPTÁK, M. : Ako trénovať zručnosti v konzekutívnom tlmočení? K typológii cvičení. In :  
Đuricová, Alena (ed.) : Od textu k prekladu III. Praha : JTP, 2008, p. 127-135.
- McLUHAN, H. M. : Understanding Media: The Extensions of Man. New York : McGraw-Hill,  
1965 ; Reissud by Ginko Press, 2003.
- PANCKHURST, R. : La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée  
par ordinateur ? In : Terminologies nouvelles, 1997, n°17, p. 56-58.
- PANCKHURST, R. : Discours électronique médié : quelle évolution depuis une décennie ? In :  
Gerbault, J. (éd.) : La langue du cyberspace : de la diversité aux normes. Paris : L'Harmattan,  
2007, p. 121-136.
- PATRÁŠ, V. : Sociolingvistické aspekty elektronicky podmienenej komunikácie. Karviná : Slez-  
ská univerzita, 2009.
- REIFOVÁ, I. (ed.) : Slovník mediální komunikace. Praha : Portál, 2004.
- THOMSON, J. B. : Média a modernita. Sociální teorie médií. Praha : Karolinum, 2004.
- Elektronický slovník slovenského jazyka [en ligne]. Disponible sur : [www.slex.sk](http://www.slex.sk) [consulté le  
05/09/2011].

Katarína Chovancová  
Département d'Études romanes  
Faculté des Sciences humaines  
Université Matej Bel de Banská Bystrica  
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica  
[katarina.chovancova@umb.sk](mailto:katarina.chovancova@umb.sk)



# SUBJEKTOVÁ POZÍCIA V GRAMATICKEJ A SÉMANTICKEJ ŠTRUKTÚRE VETY

*Ján Kačala*

Univerzita Komenského v Bratislave

**Abstract:** The paper deals with determining the substance of the subject position in the Slovak sentence structure and the conditions of its regular omission of a personal pronoun mainly. The author lists cases of leaving the subject position empty and ranks them according to the degree of obligation, from the usual, to regular, to obligatory omission of the subject position.

**Key words:** sentence, grammatical sentence structure, semantic sentence structure, subject position in the sentence structure, leaving the subject position empty, conditions of leaving the subject position empty

1. Podľa všeobecne rozšírenej vetnočlenskej teórie vetnej stavby gramatický subjekt je jeden zo základných členov štruktúry dvojčlennej vety. Pravdaže, už pri základnej charakteristike jeho vlastností a najmä pri výklade jeho podstaty sa konštatujú viaceré špecifickosti, najmä pravidelné neobsadzovanie subjektovej pozície v našom jazyku a, naopak, jej obsadzovanie – najmä osobným zámenom prvej a druhej osoby – iba za istých podmienok výstavby dvojčlennej vety. Na tom základe sa potom niekedy spochybňuje záväznosť či obligatornosť výskytu gramatického subjektu ako vetného člena alebo aj subjektovej pozície v gramatickej štruktúre vety vo všeobecnosti. V našej stati sa okrem osvetlenia podstaty gramatického subjektu alebo presnejšie subjektovej pozície v gramatickej štruktúre vety aspoň v čiastkovom porovnaní so sémantickou štruktúrou vety chceme venovať práve podmienkam neobsadzovania subjektovej pozície v gramatickej štruktúre vety a vymedzeniu typov viet s takouto neobsadzovanou pozíciou. Touto témou sme sa z istého hľadiska zaoberali už v stati uverejnenej v Kultúre slova roku 2011, v nej sme však kládli dôraz najmä na dôsledné odlišenie javu neobsadzovania pozície gramatického subjektu vety od javu desubjektívizácie vetnej štruktúry a na odôvodnenie pojmu a termínu *desubjektívizácia štruktúry vety* – najmä na rozdiel od vžitého a často používaného pojmu a termínu *deagentívizácia vety* (bližšie pozri Kačala, 2011).

Hneď na úvod pripomíname, že v našej stati sa dôsledne pridriavame pojmu a termínu *subjektová pozícia* v gramatickej, prípadne aj v sémantickej štruktúre vety, keďže práve ten vystihuje jeho povahu ako súčasti dvojčlennej vetnej štruktúry, prípadne schémy dvojčlennej vety (v českej gramatickej literatúre sa vo význame vetnej schémy ujal pôvodne Mathesiusov pojem a termín *vetný vzorec*). Termín *subjektová pozícia*,

prípadne aj *podmetová pozícia* pokladáme za abstraktnejší ako termín (*gramatický subjekt*, prípadne *podmet*; ten sa už totiž môže vyznačovať istými konkrétnymi formálnymi znakmi, ako to ukazujú aj spojenia *substantívny subjekt*, *infinitívny (neurčitkový) subjekt*, *nominatívny subjekt*, *genitívny subjekt*, prípadne *subjekt v nominatíve*, *subjekt v genitíve*, *subjekt v infinitíve (v neurčitku)* a podobne. Termíny *gramatický subjekt* a *gramatický podmet* sú významovo aj funkčne rovnocenné.

Téme obligatórnosti či neobligatórnosti subjektovej pozície v štruktúre vety osobitnú pozornosť venoval František Daneš v stati o vetných členoch obligatórných, potenciálnych a fakultatívnych z roku 1971. Autor podľa toho, či vetné členy zodpovedajú alebo nezodpovedajú funkčným pozíciám daného vetného vzorca, delí vetné členy na konštitutívne a nekonštitutívne. Konštitutívne vetné členy „sú alebo obligatórne (nutne vždy vyjadrené), alebo potenciálne (s možnosťou nevyjadrenia, redukovania); vetné členy nekonštitutívne sú vždy len fakultatívne“ (Daneš, 1971, s. 132). V súvisi s podmetom autor vraví, že „nie je (v češtine) obligatórny. Takéto miesto vetného vzorca a jemu zodpovedajúci člen vety môžeme nazvať potenciálny /zvýraznené u autora – pozn. J. K/ (alebo virtuálny), t. j. jestvujúci ako súčasť systému, nezávisle od toho, či je v konkrétnom prípade realizovaný alebo nerealizovaný“ (ibid.). Z nášho konceptu vychodí, že obligatórnosť istej pozície v štruktúre vety nestotožňujeme s nevyhnutnou obsadenosťou tejto pozície zodpovedajúcim vetným členom, prípadne pomenovaním s funkciou vetného člena: pozícia podmetu teda je obligatórna, aj keď nie je vždy obsadená, ba spravidla je (aspoň za istých podmienok) neobsadená. Podľa toho je obsadenosť podmetovej pozície potenciálna.

Podľa toho, čo sme povedali v úvodnom odseku, podstatu gramatického podmetu vidíme nie v jeho izolovanom vymedzení ako istého základného vetného člena, lež práve v konštatovaní jeho syntaktickej nezávislosti vo vzťahu ku všetkým ostatným vetným členom (je to hlavný nezávislý vetný člen), ako aj jeho syntaktického vzťahu k systémovo najbližšiemu vetnému členu, t. j. k prísudku, prípadne aj k ďalším vetným členom, konkrétne najmä k (subjektovému) doplnku, keďže práve tieto vzťahy podmieňujú a priamo určujú subjektovú pozíciu v stavbe či v štruktúre dvojčlennej vety. Podľa toho podmet dvojčlennej vety vymedzujeme ako hlavný nezávislý vetný člen dvojčlennej vety, ktorý sa syntakticky viaže s prísudkom dvojčlennej vety a utvára s ním predikatívnu syntagmu ako bázu na realizáciu vetotvorného aktu, čiže aktualizácie. Predikácia (predikačný akt) sa teda rovnocenne rozkladá medzi dva základné vetné členy – podmet a prísudok. Obidva tieto nositele vetnosti si medzi sebou „delia“ gramatické signály vetnosti, t. j. predikačné kategórie: kým prísudok vyjadruje gramatické kategórie spôsobu a času, podmet realizuje gramatickú kategóriu osoby ako nevyhnutnú súčasť vetotvorného aktu. Keďže kategória osoby je takto zviazaná s kategóriou gramatického podmetu, hovoríme pri nej o kategórii syntaktickej osoby. V súvisi s určitým slovesom a jeho úlohou vo vete Vilém Mathesius vo svojej stati o podstate vety (1947, s. 230) píše, že v indoeurópskych jazykoch sa utvorila „osobitná predikačná forma“, ktorá s vyjadrením predikácie spája aj vyjadrenie konania a neskôr už vyjadruje všeobecne dianie.

Kým predikačné kategórie sa samostatne realizujú na každom z dvoch základných

členov dvojčlennej vety – kategória osoby na podmete a kategórie spôsobu a času na prísudku –, vonkajším znakom vzájomnej syntaktickej zviazanosti podmetu a prísudku sú kongruenčné kategórie osoby a čísla, ktoré sa – v závislosti od tvaru pomenovania v podmete – vyjadrujú na určitom tvare slovesa. Eugen Pauliny vo svojej Slovenskej gramatike (1981, s. 251 – 253) vidí kongruenciu iba pri tvaroch tretej osoby singuláru a plurálu, kým o tvaroch prvej a druhej osoby singuláru aj plurálu vraví: „Príznakové využívanie osobného zámena ako subjektu ukazuje, že pri určitom slovesnom tvare ako predikáte nejde o kongruenciu so subjektom v osobe, pretože podstata subjektu je vyjadrená už v tvare predikátu. Príslušné zámeno tu má úlohu zdôrazniť subjekt, ale nemá funkciu vysloviť ho.“ V tomto zistení je racionálne jadro, no rozdiely typu *Ja odíde-m, ty ostane-š. – My odíde-me, vy ostane-te.* ukazujú, že prísudkové sloveso svojím tvarom, a teda kongruenciou reaguje aj na rozdiel v kategórii čísla, v ktorom je zámeno v subjekte, takže je otázne, či možno obidve kongruenčné kategórie navzájom takto oddeľovať. Z citovaného miesta vidno, že Eugen Pauliny pri svojom kategorickom tvrdení kategóriu čísla vonkoncom neberie do úvahy.

V istých prípadoch zloženého slovesného alebo slovesno-menného prísudku k spomínaným kongruenčným kategóriám osoby a čísla pribúdajú aj menné kategórie gramatického rodu a pádu. Bezrodovosť osobného zámena v prvej a druhej osobe singuláru v prípadoch typu *kráčal-0 som, kráčal-a si* vedie Eugena Paulinyho (1981, s. 253) ku konštatovaniu, že gramatický rod v tvaroch prvej a druhej osoby singuláru „nie je daný kongruenciou, ale mimojazykovou situáciou medzi podávateľom a prijímateľom“. Obidve uvedené skupiny kongruenčných kategórií jednak potvrdzujú jestvovanie syntaktického vzťahu, syntaktickej zviazanosti medzi podmetom a prísudkom a jednak syntaktickú dominanciu podmetu vo vzťahu k prísudku, lebo keď sa mení tvar podmetu, v závislosti od neho sa nevyhnutne mení aj tvar slovesa v prísudku. Presvedčivo to ukazujú príklady *Knih-a bol-a vytlačen-á v Martine. – Diel-o bol-o vytlačen-é v Martine. – Knih-y bol-i vytlačen-é v Martine. – Diel-a bol-i vytlačen-é v Martine. – Rukopis-0 bol-0 uložen-ý v Martine. – Rukopis-y bol-i uložen-é v Martine.* Pavel Trost vo svojej stati *Subjekt a predikát* z roku 1963 na s. 267 v tejto súvislosti píše, že „gramatická forma hlavného determinujúceho člena /t. j. prísudku – pozn. J. K./ môže vo vete suplovať hlavný determinovaný člen“ /t. j. podmet – pozn. J. K./. Naproti tomu Eugen Pauliny v citovanej Slovenskej gramatike na s. 251 priamo vraví, že keď je predikát v tvare prvej alebo druhej osoby jednotného alebo množného čísla, „subjekt je tu vyjadrený určitým slovesným tvarom predikátu“.

Na druhej strane niektoré typy podmetu nevyžadujú ani neumožňujú vyjadrenie kongruencie na tvare slovesa v prísudku, pričom namiesto kongruencie ani nenastupuje iný, zástupný spôsob a prostriedok realizácie syntaktického vzťahu, ako je povedzme pevný slovosléd. To ukazuje, že syntaktický vzťah medzi podmetom a prísudkom a dominancia podmetu vo vzťahu k prísudku sú v obsahovej rovine samy osebe také zjavné a presvedčivé, že na ich vonkajšiu realizáciu nie je nevyhnutné vyjadrenie kongruencie prísudku s podmetom. Potvrdzujú to napríklad prípady genitívneho podmetu typu *Sneh-u pribudl-o.* (popri nominatívnom type s regulárnou kongruenciou *Sneh-0 pribud-ol.*) alebo prípady genitívnej kvantitatívnej modifikácie podmetu typu

*Niekoľk-o cvičenc-ov úlohu zvlád-lo na jednotku.* (popri nominatívnom type s regu-lárnou kongruenciou *Niekoľk-i cvičenc-i úlohu zvlád-li na jednotku.*).

Podmetu ako súčasti gramatickej štruktúry vety zodpovedá na úrovni sémantickej štruktúry vety sémantický subjekt, ktorý ako invariant alebo ako typ zahŕňa viaceré sémantické modifikácie a v danej štruktúre sa môže realizovať v dvoch základných podobách – aktívnej alebo neaktívnej, čiže pasívnej. V aktívnej polohe vo vzťahu k dynamickému príznaku, obsiahnutému v prísudkovom slovese, sémantický subjekt najčastejšie vystupuje ako agens, prípadne činiteľ, kým v neaktívnej (pasívnej) polohe vo vzťahu k dynamickému príznaku vystupuje ako paciens alebo ako nositeľ.

S vyjadrovaním syntaktickej osoby sú v podmetovej pozícii bezprostredne zviazané menné slovné druhy, ktoré samy sú nositeľmi gramatických kategórií, t. j. podstatné mená a zámená, najmä zámená substantívneho typu, t. j. osobné, ukazovacie, opytovacie a neurčité, prípadne aj časť čísloviek (predovšetkým základné číslovky). Tieto slovné druhy v nominatívnej forme vo vzťahu k určitému slovesnému tvaru v prísudku, ktorý vyjadruje dynamický príznak, najplnšie vystihujú význam syntaktickej osoby. Nominatív ako tvar vyjadrujúci v systéme pádov „neúčasť čohokoľvek iného na označenom jave“ (Miko, 1962, s. 89) je pádom podmetu. Je to výlučná forma na realizáciu tohto východiskového člena gramatickej štruktúry dvojčlennej vety a najzreteľnejšie signalizuje práve pomenovania zaujímajúce východiskovú, t. j. podmetovú pozíciu gramatickej stavby dvojčlennej vety. František Miko v citovanej monografii o gramatických kategóriách podstatného mena (1962, s. 99) tu vraví o tzv. rámcovom nominatíve a nazýva ho *nominatív podmetu*. Na inom mieste práce (s. 89 – 90) pokladá za dôležité vyzdvihnúť to, že „vzťah príslušnosti deja k subjektu je formálne naznačený zhodou, t. j. na slovese, a nie pádom, t. j. nie na podstatnom mene. Zhoda ukazuje, že príslušnosť slovesa k substantívu je záležitosťou samého slovesa, ktoré sa kategóriou osoby a čísla (niekde i rodu) hlási k substantívu v nominatíve. Podstatné meno túto účasť slovesa na sebe nijako neregistruje.“

Iba vtedy, keď priamo do spôsobov a prostriedkov na vyjadrenie predikačného vzťahu k sémantickému prvku substancie pristupuje sémantický prvok kvantity alebo úplného popretia, ktoré (t. j. popretie) možno pokladať aj za nulovú kvantitu, je reálne v pozícii podmetu identifikovať tvar genitívu. Na prítomnosti tohto sémantického prvku sa zakladajú prípady typu *Sil ešte jesto. – Práce sa mu nahromadilo. – Snehu pribudlo.*, ktoré sme už spomínali v inej súvislosti, na rozdiel od paralelných nominatívnych typov *Sily ešte sú. – Práca sa mu nahromadila. – Sneh pribudol.*, pri ktorých spomínaný významový prvok kvantity nie je prítomný. Významový prvok popretia máme v prípadoch typu *Strigy nie sú. – Sily už nie sú.*, prípadne s podmetom v genitíve *Stríg niet. – Sil už niet.* Prítom upotrebenie tvaru genitívu v pozícii gramatického podmetu vyvoláva základné zmeny v syntagmatickej výstavbe celej predikatívnej konštrukcie a výrazne sa prejavuje práve spomínaným nejestvovaním kongruencie medzi podmetom a prísudkom. Na druhej strane tento fakt potvrdzuje, že kongruencia sama nie je ani jediným, ani najdôležitejším (formálnym) signálom syntaktického vzťahu medzi podmetom a prísudkom. Toto poznanie podopiera aj skutočnosť, že vety s genitívnym subjektom z hľadiska nejestvovania kongruencie prísudku s podmetom nie sú v sústave



dvojčlenných viet osihotené; kongruencia nie je prítomná ani vo vetách s podmetom v infinitíve typu *Behať po pohyblivých schodoch je zakázané.*, ani vo vetách, v ktorých je podmetová pozícia realizovaná podmetovou vedľajšou vetou, napríklad: *Otcovi sa nepozdáva, že by to mohla byť pravda. – Hovorí sa, že bude tuhá zima.*

2. Ako sme už naznačili, podmetová pozícia – napriek svojej obligatórnosti v gramatickej štruktúre dvojčlennej vety – sa v slovenčine často neobsadzuje. Toto neobsadzovanie je podmienené viacerými objektívnymi jazykovými činiteľmi, nie je teda ľubovoľné, má znaky pravidelnosti, regulárnosti a, naopak, prípady, keď sa v daných typoch dvojčlennej vety táto pozícia obsadzuje, sú rozličným spôsobom (emocionálnosťou, prípadne živosťou vyjadrenia, postavením osôb do protikladu, potrebou zreteľnosti vyjadrenia, rytmickými činiteľmi) podmienené a tým aj istým spôsobom príznakové. Takéto javy sa – často nediferencovane – najmä v praktickej školskej gramatike zaradovali pod tzv. *zamlčaný podmet*. Pritom už Belo Letz vo svojej Gramatike slovenského jazyka z roku 1950, s. 411 napísal: „Osobné zámeno normálne nebýva podmetom, a preto nie je dosť vhodné, keď sa tu hovorí o zamlčanom podmete.“ Viacerí autori s termínom *zamlčaný podmet* vôbec nepracujú. Neskôr sa tento termín začal nahrádzať iba zdanlivo „modernejším“ termínom *nevyjadrený podmet*. No tým sa poznanie vecí neprehlbilo, lebo sa pri analýze a hodnotení takýchto viet aj ďalej postupovalo zväčša nediferencovane, t. j. nebral sa do úvahy typ vety a stavba slovesa v prísudku. Pojem a termín *neobsadzovanie subjektovej pozície*, ktorý používame v našej práci, je dosť široký a všeobecný, aby mohol pojať rozličné typy takéhoto nerealizovaného podmetu v danej vete. V našej stati sa usilujeme presnejšie vymedziť práve jednotlivé typy nerealizovaného podmetu a nájsť medzi nimi isté súvislosti.

Ján Oravec vo svojej stati *Osobné zámená v podmete* (1961, s. 199 – 206) tiež vychádza z poznatku, že osobné zámená sa v našom jazyku „málo používajú ako podmet“ (s. 199), a sústreďuje sa na vymenovanie prípadov, ktoré s týmto zovšeobecňujúcim poznatkom nie sú v súlade, v ktorých sa teda zámenný podmet musí vyjadriť, ako aj na uvedenie prípadov, v ktorých sa zámenný podmet môže, ale nemusí vysloviť. Prípady prvého typu zaraduje medzi tie, keď je „zámenný podmet použitý z gramatických príčin“ (s. 200). Prípady druhého typu preberá medzi tými, keď je „zámenný podmet použitý zo štylistických dôvodov“ (s. 202), ako aj „z rytmických príčin“ (s. 205). Napokon uvádza prípady, keď sú v podmete „substantivizované osobné zámená“ (s. 206). Autorov celkový záver je taký, že „zámenný podmet nie je v slovenčine taký zriedkavý, ako sa uvádza v doterajších gramatikách“ (Oravec, 1961, s. 206). Svojou formuláciou je to síce iba zistenie častejšieho výskytu, ale má dosah na zachytenie systémových podmienok tohto výskytu.

Vyjadrovaniu zámenného podmetu v hovorovej češtine venoval samostatnú stať vo svojom súbore s názvom *Čeština a obecný jazykozpyt* z roku 1947 Vilém Mathesius. Sústredil sa na zámenný podmet používaný z rytmických dôvodov a ten pokladá v hovorovej češtine za „veľmi hojný“ (c. d., s. 292). Rozlišuje pri ňom tzv. oporný pronomínálny podmet, stojaci na začiatku vety, a výplnkový pronomínálny podmet, ktorý z rytmických príčin zaujíma pozíciu na ďalších miestach vety.

Spomínaný Oravcov podrobný výpočet je bohato doložený presvedčivými dokladmi

z literárnej praxe a nám môže slúžiť ako „pozadie“ na výpočet a usústavnenie tých prípadov, (1) keď sa podmetová pozícia zvyčajne alebo zásadne neobsadzuje, ale jej obsadenie nie je vylúčené, (2) keď je podmet neurčitý a subjektová pozícia je vždy neobsadená, hoci ako pôvodca dynamického príznaku pomenovaného v prísudku sa jednoznačne rozumejú ľudské bytosti, prípadne ich isté okruhy, a napokon (3) keď ide o tzv. nulový gramatický podmet a podmetová pozícia je nielen zásadne neobsadená, lež je vonkoncom neobsaditeľná; vety s takýmto podmetom sú možné preto, že sa v nich vyslovujú všeobecne platné výroky, poučenia vo forme prísloví a porekadiel, formulujú sa návody na správanie a konanie, na zaobchádzanie s prístrojmi, recepty na prípravu jedál, nápojov, liečivých prostriedkov a podobne. Zisťovanie, opis a výklad prípadov záväzného alebo zvyčajného neobsadzovania podmetovej pozície v stavbe vety, prirodzene, predpokladá aj jestvovanie opačného pólu tohto javu, a to zisťovanie, opis a výklad prípadov, keď je podmetová pozícia záväzne obsadená, pričom často je záväzný aj spôsob a forma jej obsadenia. Táto téma však z priestorových dôvodov nemôže byť predmetom našej pozornosti v stati o neobsadzovaní podmetovej pozície v stavbe dvojčlennej vety.

3. V ďalšej časti našej state podrobnejšie preberieme naznačené tri rozdielne skupiny neobsadzovania podmetovej pozície.

(1) Prípady zvyčajného neobsadzovania podmetovej pozície sa ešte ďalej diferencujú na čiastkové skupiny. Prvú podskupinu predstavujú prípady nevyjadrovania osobných zámen v podmetovej pozícii, ktoré sme spomínali v predchádzajúcom výklade. Vety typu *Pochybujem o pravdivosti jeho slov. – Prídem v sobotu. – Prečo si vymeškal vyučovanie? – Máme sa dobre. – Zahrali by ste sa s nami?*, v ktorých slovesný tvar je v prvej alebo druhej osobe singuláru alebo plurálu a odkazuje na potenciálnu prvú alebo druhú osobu singuláru alebo plurálu osobného zámena a tým plnohodnotne zastupuje gramatický aj sémantický podmet, označujeme ako vety s nevyjadreným podmetom. To značí, že štruktúra danej vety záväzne predpokladá podmetovú pozíciu, ale v reálnej vete (výpovedi) nie je táto pozícia obsadená konkrétnym slovným znakom, v danom prípade osobným zámenom prvej alebo druhej osoby singuláru alebo plurálu. Deje sa tak preto, že tento slovný znak v podmetovej pozícii nie je na porozumenie vety nevyhnutný, lebo je spoľahlivo rozpoznateľný zo zakončenia určitého slovesného tvaru v pozícii prísudku. Táto rozpoznateľnosť je daná jestvovaním kongruencie prísudkového slovesa s podmetovým nevyjadreným slovným znakom. Iné zakončenie tvaru totiž signalizuje predpokladané jestvovanie inej osoby v pozícii podmetu: *Príde-m v sobotu. – Príde-š v sobotu. – Príde-0 v sobotu.* atď.

Uvedený poznatok o nevyjadrovaní prvej a druhej osoby singuláru a plurálu v pozícii podmetu dvojčlennej vety sa zásadne vzťahuje aj na tretiu osobu singuláru aj plurálu. Vety typu *Prečo vymeškal vyučovanie? – Majú sa dobre. – Zahrali by sa s nami, však!* predstavujú analogické javy ako vety s prvou alebo druhou osobou singuláru alebo plurálu v prísudku. Iné sú tieto naostatok uvedené javy tým, že pri tretej osobe do hry vstupuje už aj možnosť obsadiť podmetovú pozíciu substantívom v nominatíve, napríklad: *Prečo váš syn vymeškal vyučovanie? – Priatelia sa majú dobre. – Rodičia by sa s nami zahrali, však!* Obsadenie podmetovej pozície substantívom je podmienené potrebou identifikovať danú substanciu ako subjekt dynamického príznaku označeného

v prísudku dvojčlennej vety.

Ako sme už naznačili, do podmetovej pozície v opísaných prípadoch možno umiestniť zodpovedajúce osobné zámeno z viacerých dôvodov, daných najmä potrebou zrozumiteľnosti výpovede, požiadaviek výstavby danej podmetovej syntagmy (napríklad keď je osobné zámeno v podmetovej pozícii rozvítené prívlastkom, apozíciou, vedľajšou vetou a podobne) alebo z emocionálnych dôvodov; jednotlivé prípady sú opísané a spoľahlivo doložené v spomínanej Oravcovej stati z roku 1961.

Druhú podskupinu zvyčajného neobsadzovania podmetovej pozície predstavujú prípady s tvarom imperatívu v prísudku. Z povahy imperatívu, ktorý vyjadruje požadované – ešte nerealizované – deje, vychodí, že oproti indikatívu je jeho paradigmatická sústava obmedzená na jeden tvar v singulári (druhá osoba) a dva tvary v pluráli (prvá a druhá osoba), pričom bezprostrednosť dialogickej situácie, v ktorej sa imperatívne deje vyslovujú, spôsobuje, že adresát, ktorému je dej určený, sa spravidla nevyslovuje alebo sa vyslovuje v podobe osobitnej – oslovovacej – mennej vety, ktorá nie je s vetou s imperatívnym prísudkom spojená syntaktickým vzťahom. Zásadne teda platí, že podmetová pozícia vo vetách s tvarom imperatívu v prísudku sa zvyčajne neobsadzuje. Pri postavení konajúcich osôb do protikladu, pri kladení dôrazu na osobu označenú v podmete alebo s cieľom oživiť vyjadrovanie, prípadne z emocionálnych príčin sa však adresát imperatívneho deja označuje osobným zámenom, ako to ukazujú aj príklady z literárnej praxe: *A naraz prídu, obštúpia ťa, akoby sa boli zriekli, a ty – odpovedaj, tráp sa!* (M. Kukučín) – *Števo, ty len buď ticho!, povedal mu Mišo a usmial sa na mňa.* (A. Bednár) – *Len ty neplač, utišovala ju matka, možno, že budeš mať šťastie.* (Ľ. Ondrejov) – *A ty, reku, nečítaj toľko tie sprosté knižky, radšej sa staraj o deti.* (Z. Jesenská) – */povodne/ Cestu rozrýpali s'á divé svine prieloh, a ty sa teraz tlč každý deň na cvičenie po hrboľoch.* (M. Figuli) – *A ty, mlynček, toč sa mi, / a ty, stolík, rob sa mi, / a ty, plátno, rozostri sa, / jedál nech je plná misa / pred mojimi očami.* (M. Rúfus) – *Nože v ty neplačte, stari kráľovia, / na vaše starie dni.* (M. Rúfus) – *Aj teraz som ti kúpil marcipán. Na, vezmi! / A podáva jej už z papiera vykrútené čosi, čo bolo rozmoknuté. / To si ty zjedz! Ved' smrdí fištránom.* (M. Kukučín) – *Spomeňte si, ako Ježiš šiel medzi nich a učil ich a považoval ich za hodných svojej starostlivosti. Aj v y ich vždy poľutujte a zmýšľajte o nich najlepšie, ako len môžete.* (K. Minichová) – *Spoľahni sa radšej na mňa, lebo ja som veštec. Ja ti ho /slncového koňa/ dovediem včas a u vás bude všetko ako prv. Ty chod' domov, lebo krajina nemôže byť v tme bez hlavy.* (Zlatá reťaz)

Iba v osobitných prípadoch, ako sú modlitby alebo pozdravy, v ktorých sa vyslovujú prosby a želania, obsadzuje sa podmetová pozícia substantívom; také sú napríklad prosby zo základnej kresťanskej modlitby *Príď k nám kráľovstvo tvoje. – Bud' vôľa tvoja ako v nebi, tak i na zemi.* alebo vzývania Boha a želania typu *Pán Boh vám pomáhaj.*, prípadne odpovede na pozdrav typu *Pán Boh uslyš!* Sem zaraďujeme aj rozličné odprosenia, spomienkové formuly, zaverenia alebo zakliatia typu *Boh mi odpusť previnenia!* – *Chráň ma Boh od hriechu!* – *Čert ho ber!* – *Parom to ber!* Uvádzame niektoré príklady z literárnej praxe: *Ale ty, báseň, neodpúšťaj. / Bud' spravodlivosť tvoja.* (M. Rúfus; ide o napodobnenie modlitbovej dikcie) – *Čo Boh spojil, človek nerozlučuj!* (kresťanská sobášna formula) – *I pokľakli pred spiacim dieťaťom a povedali: „Pán Boh*

žehnaj toto dieťa. (K. Minichová) – Robila by to, keby mala Boha pri sebe? Boh jej to odplatí! (M. Kukučín) – A pomodli sa nado mnou, hriešnik som bol, ľudí som bjal, teba som trýznil. Boh mi pomôž! (D. Chrobák) – Pôjdeš v nich do kostola. Pôjdeme spolu, ako si s nebohovou matkou chodieval, Pán Boh ju osláv! (M. Kukučín) – Hej, veď tvoj otec, Boh mu daj slávu večnú, čo ho medved' zabil, bol tiež onaký chlap, dubca vytrhol i s koreňom. (D. Chrobák) – Najmä to ma potešilo, čo dakde hovoríte, že už vraj nepatríte k mojim ctiteľom, ako ste vraj dakedy patrili. Chrán ma Boh takejto cti! (L. Štúr) – „Pomáhaj Pán Boh, ujo; akože, veď nevidíš strúhať.“ – „Eh, ďakujem, Boh ťa uslyš, syn môj. Kdeže sa poberáš a čiže si ty?“ (D. Chrobák) – Tu, v ten deň, sám diabol – Boh mi odpusť hriechy – mu vplietol do cesty samca kamzíka. (D. Chrobák) – Čert vezmi baganče! Čo mi to aj prišlo na um? (M. Figuli) Ako vidno, citované vyjadrenia z literárnej praxe sú tematicky zreteľne vymedzené na oblasť oslovovania nadprirodzených bytostí a táto ich uzavretosť je istotne daná aj dlhodobou tradíciou a neprestajne rovnakým používaním takýchto výrokov tvorených podľa istého modelu a prenášaných z generácie na generáciu. Ich prameň pravdepodobne možno hľadať v napodobňovaní cudzojazyčných zdrojov. Problematiku obsadzovania podmetovej pozície vo vetách s imperatívnym tvarom v prísudku sme podrobne rozobrali v stati *Imperatívne vety z hľadiska členitosti jadra vety* z roku 2010.

Aj neobsadenú podmetovú pozíciu vo vetách s imperatívnym tvarom v prísudku označujeme ako nevyjadrený podmet.

Tretiu podskupinu prípadov zvyčajného neobsadzovania podmetovej pozície predstavujú vety nasledujúce v istej postupnosti a majúce rovnaký podmet. Pozorujme to na tomto úryvku z textu M. Bátorovej: (1) *Martin Vondra mal najradšej stromy.* (2) *Chodil po Horskom parku* (3) *a pozoroval prírodu.* (4) *Alebo si myslel,* (5) *že ju pozoruje,* (6) *pretože myslel na úplne iné veci, najmä na Helgu a potom na to, ako to bolo s ním a s jeho rodinou.* (7) *Pokúšal sa opakovane identifikovať svoj doterajší osud.* Pomenovanie v pozícii podmetu (*Martin Vondra*) sa tu vyjadruje v prvej, úvodnej vete, ale v ďalších vetách (2) – (7) sa už neopakuje, keďže v týchto vetách na jednoznačne odkazuje gramatická prípona v rámci určitého slovesného tvaru v prísudku vety. Pomenovanie v pozícii podmetu v druhej a ďalších vetách sa zo systémového hľadiska, ako aj z dorozumievacieho hľadiska pokladá za nadbytočné, hoci z druhej strany vo vete za zreteľné, preto pozícia podmetu v takejto vete zostáva neobsadená. Tento stav v realizácii podmetovej pozície je v ostrom protiklade najmä s tým, keď sa označenie tejto bytosti v gramatickej stavbe daktorej vety vyskytne v inej vetnej (nesubjektivej) pozícii, tak ako to v citovanom úryvku vidno na tvare *s ním*: v tejto pozícii sa toto označenie už nemôže obísť, tak ako sa to deje vtedy, keď stojí v pozícii podmetu. Takýto podmet platí ako tretia osoba jednotného (alebo aj množného) čísla a kongruenciou sa táto gramatická osoba prenáša na tvar prísudku: ten sa v takýchto vetách pravidelne vyskytuje práve v tvare tretej osoby jednotného alebo množného čísla. Takýto podmet označujeme tradičným termínom zamlčaný podmet. Keby sme daktorú vetu so zamlčaným podmetom vyňali z kontextu, z ktorého jednoznačne vyplýva, kto alebo čo stojí v neobsadenej pozícii podmetu, a osamostatnili ju, pričom by sme chceli zachovať jej pôvodnú informačnú hodnotu, ocitli by sme sa v situácii, že v takej vete sme nútení príslušný podmet

vyjadriť, napríklad: *Martin Vondra chodil po Horskom parku.* alebo *Martin Vondra pozoroval prírodu.* atď.

Zamľčaný podmet nemusí v danom texte nadväzovať iba na pomenovanie v pozícii podmetu, lež môže ísť aj o inú vetnú pozíciu. Napríklad v súvetí z diela F. Hečka (1) *Učiteľa mrzelo*, (2) *že vojakov obral o čas*, (3) *ale ho aj tešilo*, (4) *že majú zdravé nohy*, (5) *a zase zarmucovalo*, (6) *že on s nohou boľavou sotva už kedy ráznejšie pobehne*. Zamľčaný podmet *učiteľ* vo vete (2) vecne nadväzuje na pomenovanie z vety (1) v pozícii predmetu vety, t. j. na tvar akuzatívu *učiteľa*, a zamľčaný podmet *vojaci* vo vete (4) vecne nadväzuje na pomenovanie z vety (2) takisto v pozícii predmetu vety, t. j. na tvar *vojakov*. Na druhej strane vo vete (6) sa stretáme s vyjadrením podmetu, ktorý v predchádzajúcej časti súvetia bol zamľčaný, t. j. *učiteľ*, pričom toto vyjadrenie podmetu je podmienené gramatickou výstavbou tejto vety, tým, že zámeno *on* má pri sebe rozvíjajúci vetný člen – nezhodný prívlastok v inštrumentáli uvedenom predložkou *s*, t. j. *s boľavou nohou*.

(2) S pravidelným neobsadzovaním pozície podmetu dvojčlennej vety máme do činenia aj vo vetách typu *Na konci vojny ho zajali.* – *Už zvonila poludnie.* – *Na námestí hrajú štátnu hymnu.* – *Hovorila, že príde nová kríza.* – „*Komu zvonila?*“ *spýtal sa malého, asi štvorročného chlapca.* (V. Šíkula) – *Po druhej svetovej vojne, po päťsto rokoch, jeho rodičov vystažovali.* (M. Bátorová) – *Banda, hitlerovská banda, raz vám odzvonila!* (L. Ťažký) – *Celé dva roky som bol na fronte, deväť mesiacov ma držali potom v zajatí.* (V. Šíkula) Pravidelným gramatickým prostriedkom odkazujúcim na podmetovú pozíciu je tvar 3. osoby plurálu, v ktorom vystupuje určitý tvar slovesa v prísudku, no prísudkové sloveso môže vystupovať aj v iných tvaroch, a to v pluráli aj v singulári. Vety tohto typu svojím významom sú ekvivalentné s vetami so zvratným alebo aj s opisným pasívom, napríklad: *Hovorí sa, že príde nová kríza.* – *Jeho rodičia boli vystažovaní.* Keď v súvisi s naznačenou významovou ekvivalenciou uvedených dvoch typov viet berieme do úvahy to, že podstatou pasíva je eliminovanie (aktívnej) subjektovej substancie deja zo subjektovej pozície v gramatickej štruktúre vety a dosadenie pomenovania zásahu deja do tejto pozície, čím sa dosahuje výrazné zníženie významovej určitosti vety, v prípade analyzovaných viet typu *Na konci vojny ho zajali.* pokladáme za primerané hovoriť o neurčitom podmete.

(3) Záväzné neobsadzovanie subjektovej pozície v dvojčlennej vete máme pred sebou v už spomínaných vetách typu *Ako si zaseješ, tak budeš žať.* *Ako si ustelieš, tak budeš spať.* (príslovie) – *Kričí, akoby ho z kože draľ.* (porekadlo) – *Čo môžeš urobiť dnes, neodkladaj na zajtra.* (príslovie) – *Mäso pokvapkáme olejom, okoreníme, posolíme a necháme odstáť.* (recept) – *Do prístroja vsunieme dva batériové články a dbáme pritom o správne umiestnenie pólov podľa naznačenej schémy.* (návod) V nich sa (vo forme prísloví a porekadiel) vyslovujú všeobecne prijaté a históriou overené pravdy, ďalej vyskúšané recepty na prípravu jedál a nápojov, návody na správne upotrebovanie prístrojov, pomôcok, zariadení a podobne a ich platnosť je taká všeobecná, že sa týka každého človeka, ktorý s danou vecou, javom príde do kontaktu, preto je prirodzené, že sa pri nich dôsledne vynecháva, nepomenúva konkrétny či aktuálny subjekt. Vety tohto typu v slovenčine po prvý raz komplexne opísal Jozef Ružička v článku *O vetách*

s nulovým gramatickým podmetom z roku 1968. Na rozdiel od iných typov viet s neobsadenou subjektovou pozíciou ich označil ako vety s nulovým gramatickým podmetom, keďže subjektová pozícia sa v nich nikdy neobsadzuje, prípadne nemôže obsadiť osobitným pomenovaním. S týmto označením dlhodobo pracujeme aj v našich prácach a prijímame ho aj v tejto stati.

Keďže subjektová pozícia tu nie je obsadená ani obsaditeľná, môže vzniknúť otázka, či tieto vety s nulovým gramatickým podmetom netreba už posudzovať na jednej úrovni s vetami bez podmetu, t. j. s jednočlennými vetami. Takúto úvahu možno pokladať za bezdôvodnú z niekoľkých príčin. Tu uvedieme aspoň dva: 1. Pri vetách s nulovým gramatickým podmetom napriek nulovosti tohto podmetu stále treba hovoriť o reálnej podmetovej pozícii danej dvojčlennou štruktúrou, táto pozícia však nie je obsadená, ba nie je ani obsaditeľná. Nejde teda o vety bez podmetu, ako je to pri jednočlenných vetách: tie svojou gramatickou a sémantickou podstatou vylučujú podmetovú pozíciu, preto o nej v tejto súvislosti ani nemožno uvažovať. Podrobnú analýzu problematiky členitosti jadra vety a osobitne viet s nulovým gramatickým podmetom v súvisi s členitosťou jadra podávame v našej monografii *Dvojčlenné a jednočlenné vety v slovenčine* z roku 2009. 2. Ako uvádzame aj v citovanej monografii, rozhodujúcim činiteľom pri argumentácii v prospech dvojčlennosti viet s nulovým gramatickým podmetom je jestvovanie plnej slovesnej paradigmy na tvare slovesa v prísudku – to na rozdiel od nositeľa predikatívnosti v jednočlennej vete, v ktorej sa uplatňuje iba osihotený tvar z celej slovesnej paradigmy – je to tvar zhodný s tvarom 3. osoby singuláru stredného rodu osobných slovies, ako o tom svedčia napríklad tvary *prší, mrholí, blýska sa, zvečerilo sa, bolo by sa oteplilo, bude záležať (na každom z účastníkov), zasypalo (ich v bani)*, ako aj tvary pomocných slovies v zložených vetných základoch typu *prestáva sa mračiť, nechcelo sa (mu) spať, ide (ho) rozpučiť (od jedu)*.

4. Záver. V stati o subjektovej pozícii v gramatickej a sémantickej štruktúre vety sme predložili jednak našu predstavu o podstate subjektovej pozície v dvojčlennej vete, a to so zacielením na gramatickú štruktúru vety, a jednak sústavu typov viet, v ktorých sa subjektová pozícia dvojčlennej vetnej štruktúry pravidelne za istých podmienok neobsadzuje. Z nášho výkladu sa ukazuje jednak pestrosť prípadov zahŕňaných pod všeobecné označenie neobsadzovanej subjektovej pozície vo vete a jednak istá pevná stupňovitosť v usporiadaní jednotlivých typov podľa miery záväznosti v neobsadzovaní subjektovej pozície, a to od zvyčajného cez pravidelné až po záväzné neobsadzovanie subjektovej pozície. Neobsadzovanie subjektovej pozície vety, ako aj podmienky tohto neobsadzovania predstavujú výraznú špecifickosť tejto pozície v štruktúre dvojčlennej vety v slovenčine.

### *Literatúra*

- DANEŠ, F.: Větné členy obligatorní, potenciální a fakultativní. In: *Miscellanea linguistica. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*. Ostrava : Profil, 1971, s. 131 – 138.  
KAČALA, J.: *Dvojčlenné a jednočlenné vety v slovenčine*. Martin : Matica slovenská, 2009. 134 s.

- KAČALA, J.: Imperatívne vety z hľadiska členitosti jadra vety. In: Jazykovedné štúdie XXVIII. Súradnice súčasnej slovanskej dialektológie. Red. K. Balleková. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2010, s. 129 – 137.
- KAČALA, J.: Neobsadzovanie pozície subjektu vety a desubjektívizácia. In: Kultúra slova, 2011, roč. 45, č. 3, s. 129 – 141.
- LETZ, B.: Gramatika slovenského jazyka. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1950. 584 s.
- MATHESIUS, V.: Několik slov o podstatě věty. In: Čeština a obecný jazykozpyt. Praha : Melantrich, 1947, s. 224 – 233.
- MATHESIUS, V.: Pronominální podmět v hovorové češtině. In: Čeština a obecný jazykozpyt. Praha : Melantrich, 1947, s. 286 – 293.
- MIKO, F.: Rod, číslo a pád podstatných mien. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1962. 256 s.
- ORAVEC, J.: Osobné zámená v podmete. In: Slovenská reč, 1961, roč. 26, č. 4, s. 199 – 206.
- PAULINY, E.: Slovenská gramatika. (Opis jazykového systému.) Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981. 323 s.
- RUŽIČKA, J.: O vetách s nulovým gramatickým podmetom. In: Otázky slovanské syntaxe II. Red. J. Bauer. Brno : Univerzita J. E. Purkyňu, 1968, s. 115 – 117.
- TROST, P.: Subjekt a predikát. In: Slavica Pragensia IV. Acta Universitatis Carolinae. 1962. Philologica. 3. Red. V. Barnet a kol. Praha : Univerzita Karlova, 1962, s. 267 – 269.

Ján Kačala  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
kacala@fedu.uniba.sk





## TERMINOLOGIE GRAMMATICALE BILINGUE : SLOVAQUE – FRANÇAIS

*Vlasta Křečková*

Université Matej Bel de Banská Bystrica

**Abstrakt:** Terminologická práca v oblasti jazykovedy vychádza zo všeobecných zásad tvorby terminologických databáz, zohľadňujúc špecifickú jazykovednej (meta)terminológie. Dvojjazyčná, resp. viacjazyčná databáza jazykovedných termínov umožňuje zviditeľniť rozdiely v pojmovej reprezentácii tzv. ekvivalentných termínov. Informatizácia spracovania termínov vo forme terminologických záznamov poskytuje priestor pre zoskupenie veľkého počtu informácií k jednému termínu, pričom stupeň ekvivalencie inojazyčných termínov vyplýva z ich pojmovej kontrastívnej analýzy. Terminologická databáza TermSlov, realizovaná za účelom riešenia dvojjazyčnej ekvivalencie medzi inojazyčnými gramatickými termínmi, je jedným z výsledkov spoločnej práce riešiteľského kolektívu grantovej úlohy VEGA č. 01/0790/10 *Kontrastívny výskum gramatického metajazyk: terminológia slovesa*.

**Kľúčové slová:** gramatická terminológia, terminografia, klasifikácia slovíes

La terminologie en tant qu'ensemble de termes spécifiques d'un domaine accompagne toute communication scientifique. Vecteur de connaissances, elle devient indispensable pour la communication dans tous les domaines de spécialité. La terminologie grammaticale présente certaines spécificités : en traduisant des textes de spécialité d'une langue à l'autre, on rencontre des problèmes liés non seulement à la confrontation de deux systèmes linguistiques, mais aussi à des approches différentes en ce qui concerne la recherche linguistique. L'acte de traduction révèle souvent deux ordres de complexité terminologique liés à une instabilité notionnelle perceptible dans chacune des deux langues ainsi qu'à la difficulté de transférer des préconstruits théoriques liés à des traditions grammaticales différentes.

Alors que la caractéristique majeure de la terminologie d'un domaine d'activité est d'établir une relation biunivoque et monosémique entre un terme et son référent extérieur à la langue [L  $\leftrightarrow$  R] la terminologie grammaticale établit une relation intralinguistique [L  $\leftrightarrow$  L] propre à une langue donnée et entièrement dépendante de celle-ci. La néologie et la (para)synonymie au niveau de la métalangue correspondent à la diversité de l'évolution des méthodes de recherche, de la classification et de

l'évaluation des faits de langue. Le contenu notionnel du terme linguistique dépend des approches théoriques qui le définissent.

La méthodologie du travail terminologique s'appuie généralement sur un usage standardisé des termes d'un domaine, la méthodologie de la terminologie linguistique doit souvent tenir compte de normes d'usage différentes, non seulement pour une même langue mais parfois à l'intérieur d'un même domaine, voire d'un même sous-domaine du fait de théories descriptives différentes.

## **TRAITEMENT DE LA TERMINOLOGIE GRAMMATICALE BILINGUE**

À une époque où la collaboration internationale se développe dans tous les domaines, y compris au niveau de la recherche linguistique, les questions concernant le traitement de la terminologie linguistique bilingue ou plurilingue sont nombreuses et les recherches dans ce domaine se multiplient. Le projet VEGA n°1/0790/10 *Analyses contrastives de la métalangue grammaticale : terminologie du verbe*, réalisé en 2010-2011 au sein du Département d'Études Romanes de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université Matej Bel de Banská Bystrica a eu pour l'objectif de créer un outil de traitement informatique de la terminologie linguistique bilingue (tout en tenant compte de la diversité des terminologies linguistiques liée aux systèmes linguistiques concrets ainsi qu'à la diversité des approches méthodologiques) permettant l'élaboration d'un dictionnaire plurilingue (slovaque, français, espagnol, italien) de la terminologie du verbe.

Les étapes fondamentales du travail terminologique sont l'identification des notions, l'élaboration et l'analyse des systèmes notionnels du domaine thématique, la définition des notions et la présentation des informations terminologiques par le biais d'une fiche terminologique. La fiche terminologique n'est rien d'autre qu'un formulaire papier ou électronique prévoyant des espaces étiquetés pour certains types d'informations, aussi appelés champs ou rubriques (STN ISO 10241). Elle contient des informations systématisées sur le terme. Elle est uninotionnelle et ne porte que sur un seul terme d'une langue donnée. Les fiches terminologiques sont élaborées séparément pour chaque langue, mais leur structure est la même. La fiche terminologique représente le support sur lequel sont consignées, selon un protocole établi, les données terminologiques relatives à une notion. Elle contient des informations ou données linguistiques relevant du terme, des informations encyclopédiques concernant la notion et des informations administratives. La fiche terminologique ne concerne que le terme vedette documenté par son contexte. Le contexte confirme l'existence du terme en même temps qu'il l'explique. Il aide à formuler la définition du terme. Toutes les informations (linguistiques, encyclopédiques et administratives) sont rattachées au terme vedette.

Pour mener à bien les recherches sur la terminologie bilingue du verbe, la base de données TermSlov a été conçue en tant qu'instrument de traitement de la terminologie grammaticale (Chovancová – Křečková, 2011, p. 144). Elle facilite la manipulation et permet un stockage important d'informations sur le terme et sa notion, ainsi que l'établissement de correspondances entre les notions définissant les équivalences entre le terme slovaque et le terme d'une langue romane représentée (français, espagnol ou

italien). La structure de la base de données reprend la structure générale des informations contenues dans une fiche terminologique tout en respectant les spécificités de la terminologie linguistique. L'informatisation du traitement des données terminologiques permet de créer, à partir de la fiche terminologique, un article du dictionnaire (unilingue, bilingue ou plurilingue). La structure de la fiche terminologique envisagée pour le traitement de la terminologie grammaticale correspond à la structure générale de la fiche terminologique définie par la norme STN ISO 10241 (2000) et contient trois types d'informations : informations linguistiques, informations encyclopédiques et informations administratives. Tenant compte des spécificités de la terminologie grammaticale, des rubriques correspondant aux informations spécifiques ont été ajoutées dans la structure de la fiche terminologique. Pour le traitement de la terminologie grammaticale de la classification des verbes, il s'agit notamment de l'exemplification, c'est-à-dire de la présentation des exemples de verbes appartenant au groupe de verbes défini par le terme vedette ainsi que de la définition des critères de classification ou encore de l'indication de l'approche théorique (Chovancová – Klincková, 2011, p. 22-23). Toutes les informations (et notamment le contexte, les notes linguistiques et encyclopédiques et la définition) sont complétées par l'indication de sources.

En ce qui concerne les fonctions proposées par la base de données, citons la création de liens entre la fiche terminologique du terme slovaque et la fiche terminologique correspondante en langues romanes par l'intermédiaire de la rubrique « équivalence », la recherche d'une fiche terminologique à partir de la recherche par terme vedette, la libre consultation des fiches terminologiques par tous les membres autorisés et équipés d'un mot de passe, l'impression ainsi que la sauvegarde des fiches terminologiques.

Pour les informations « linguistiques » concernant le fonctionnement du terme vedette dans la langue donnée, la base de données TermSlov présente en tant qu'information-clé le terme vedette qui est suivi par l'indication de sa langue. Les informations grammaticales relatives au terme vedette sont introduites selon l'usage lexicographique de la langue du terme vedette, en respectant la structure et les abréviations convenues. Le terme *verbe transitif* est qualifié par son appartenance morphologique comme *nom masculin (n.m.)*. Suit l'information sur l'étymologie du terme vedette, sa prononciation transcrite à l'aide du système API (SAMPA pour le terme vedette slovaque) et sa forme abrégée le cas échéant.

Les synonymes éventuels ou parasynonymes<sup>1</sup> du terme vedette sont considérés, pour la terminologie grammaticale, comme des informations importantes. Ils correspondent à une autre manière d'exprimer le sens véhiculé par le terme vedette, dans la même langue. Ne sont présentés que les synonymes attestés et complétés par l'indication de leur source. Ainsi, le synonyme du terme slovaque *predmetové sloveso* est le terme *objektové sloveso*. La base de données TermSlov contient ensuite des termes dérivés (par ex. l'adjectif *slovesný*, en tant que mot dérivé du terme vedette *sloveso*) et les

---

<sup>1</sup> En principe, l'existence d'une terminologie stabilisée et reconnue exclut la synonymie ou même la parasynonymie. Dans les faits, la coexistence d'usages conflictuels au sein d'un même domaine fait qu'il peut y avoir des synonymes.

collocations du terme vedette. Ces dernières correspondent à des segments dans lesquels le terme vedette a tendance à apparaître. La note linguistique concerne les particularités du fonctionnement grammatical du terme vedette, par ex. formation irrégulière du pluriel. À titre d'exemple, voici la note linguistique concernant le terme vedette français *verbe transitif* : « Employé d'habitude au pluriel, l'utilisation de la forme abrégée *transitif* est plus fréquente que celle de *verbe transitif*. » Chaque note linguistique est accompagnée de l'indication de la source.

Le contexte (linguistique) correspondant à un texte original en langue du terme vedette est considéré comme une information linguistique primordiale. Il s'agit d'une information importante pour le traitement de la terminologie grammaticale, car non seulement il justifie l'existence du terme et illustre son usage, mais il contribue aussi à l'élaboration de la définition. Pour le traitement de la terminologie linguistique, il est important de préciser le type de contexte en indiquant sa source. Voici l'exemple des contextes du terme français *verbe transitif* :

Nous avons en outre tracé une frontière au milieu de ces quatre valences entre les verbes intransitifs (= verbes n'admettant pas d'objet) et les verbes transitifs (= verbes admettant un objet), [...]. (Weinrich, 1989, p. 298)

Un certain nombre de verbes transitifs ne peuvent s'employer sans complément d'objet sous peine d'agrammaticalité [...]. Si l'on excepte les verbes dont le sens varie avec la construction [...], la plupart des verbes transitifs sont susceptibles d'être employés « absolument », c'est-à-dire sans complément d'objet explicite et avec des effets de sens liés à cette absence. » (Riegel – Pellat – Rioul, 2009, p. 396)

Les informations dites « encyclopédiques » portent sur le contenu du terme : la notion. Parmi ces informations, la plus importante est la définition du terme qui exprime par des moyens linguistiques les caractéristiques délimitant la notion ainsi que sa place dans le système notionnel du domaine thématique. La définition, information clé dans la base de données, est, en général, reprise d'une source dans la langue du terme vedette. Elle peut aussi être proposée par un membre de l'équipe de recherche ou par un expert externe (dans ce cas, il s'agit d'une définition non publiée). La priorité est donnée à des définitions puisées dans des monographies, des études scientifiques, des encyclopédies ou des dictionnaires, c'est-à-dire des ressources reconnues par la communauté scientifique. La ou les définitions sont complétées par une rubrique appelée « note encyclopédique » qui permet d'indiquer les caractéristiques importantes liées à la notion et que la structure de la définition ne permet pas d'exprimer.

Concernant les informations encyclopédiques, la base de données TermSlov présente une rubrique consacrée aux « exemples », c'est-à-dire aux verbes appartenant à tel ou tel groupe de verbes désigné par le terme vedette. Les exemples sont repris directement de la source indiquée. Les exemples : *lire quelque chose, succéder à quelqu'un* (*Trésor de la Langue Française informatisé*) et *il attend les vacances, il pense aux vacances* (Riegel – Pellat – Rioul, 2009, p. 394) illustrent le terme français *verbe transitif*. Les exemples *prednášať báseň, zasklievať oblaky, stavať dom, študovať chémiu, starať sa o diéta*

(*Morfológia slovenského jazyka*, 1966, p. 407) sont des exemples du terme slovaque *predmetové sloveso*.

Chaque fiche terminologique indique le domaine thématique du terme vedette (*terminologie des verbes*) la discipline (*linguistique*), le sous-domaine ou la discipline linguistique (*morphologie*), le domaine d'usage du terme ou le courant théorique et le critère d'évaluation. Les rubriques consacrées aux hyperonymes, isonymes, hyponymes et antonymes permettent d'indiquer les relations notionnelles du terme avec les autres termes du domaine thématique ainsi que la place du terme dans le système notionnel. De même que les données linguistiques, toutes les données de type encyclopédique sont rattachées au terme vedette ou plutôt à son contenu : la notion. La rubrique « termes apparentés » permet d'indiquer les termes linguistiques dont la notion est liée à celle du terme vedette mais qui ne se trouvent pas en rapport direct d'hyperonymie, d'hyponymie, de synonymie ni d'antonymie. Dans le cas du terme français *verbe transitif*, nous considérons le terme *verbe* comme son hyperonyme. Les hyponymes du terme *verbe transitif* sont *verbe transitif direct* et *verbe transitif indirect*. L'antonyme de *verbe transitif* est *verbe intransitif*. Parmi les termes apparentés au terme *verbe transitif* on trouve les termes *complément d'objet* et *transitivité*.

Les informations « administratives » permettent de gérer et d'exploiter les informations (linguistiques et encyclopédiques) de la base de données terminologique. Chaque fiche terminologique porte un numéro (code), la date d'élaboration de la fiche (ainsi que les dates de révision) et le nom (code) de l'auteur. Les informations contenues dans la fiche terminologique sont complétées par l'indication de leurs sources. Chaque fiche contient le nom de l'institution où la fiche a été élaborée ainsi que le nom du projet dans le cadre duquel la base de données terminologique est élaborée.

Le tableau suivant présente la structure de la fiche terminologique dans la base de données TermSlov présentant les informations concernant le terme français *verbe transitif* lié par équivalence au terme slovaque *predmetové sloveso* :

	VEGA n°1/0790/10 Analyses contrastives de la métalangue grammaticale : terminologie du verbe Faculté des Sciences Humaines, Université Matej Bel, Banská Bystrica
Auteur :	Vlasta Křečková (Vlasta.Kreckova@umb.sk)
Terme :	verbe transitif
Langue :	français
Informations grammaticales :	n. m.
Etymologie :	
Prononciation :	[vɛʁbʁãzitif]
Terme abrégé :	transitif
Synonyme :	verbe à valence sujet-objet (Weinrich, 1989, p. 113)
Termes dérivés :	verbe ; transitif direct ; transitif indirect ; intransitif
Collocations :	[...] on subdivise les verbes en transitifs et en intransitifs [...]
Note linguistique :	Employé d'habitude au pluriel. (VKR)

Contexte :	« Nous avons en outre tracé une frontière au milieu de ces quatre valences entre les <i>verbes intransitifs</i> (= verbes n'admettant pas d'objet) et les <i>verbes transitifs</i> (= verbes admettant un objet), [...]. » (Weinrich, 1989, p. 298)
Contexte :	« Un certain nombre de verbes transitifs ne peuvent s'employer sans complément d'objet sous peine d'agrammaticalité [...]. Si l'on excepte les verbes dont le sens varie avec la construction [...], la plupart des verbes transitifs sont susceptibles d'être employés absolument », c'est-à-dire sans complément d'objet explicite et avec des effets de sens liés à cette absence. » (Riegel – Pellat – Rioul, 2009, p. 396)
Définition :	Les verbes transitifs appellent en principe un complément d'objet désignant ce qui est visé par l'action. (Dubois – Giacomo – Guespin – Marcellesi – Marcellesi – Mével, 2007, p. 505)
Définition :	Verbe qui se construit avec un complément d'objet. ( <i>Trésor de la Langue Française informatisé</i> )
Définition :	Les verbes transitifs sont ceux qui, dans la structure du syntagme verbal, impliquent la présence d'un syntagme nominal complément. (Dubois – Giacomo – Guespin – Marcellesi – Marcellesi – Mével, 2007, p. 492)
Exemples :	<i>lire quelque chose ; succéder à quelqu'un</i> ( <i>Trésor de la Langue Française informatisé</i> )
Exemples :	<i>il attend les vacances ; il pense aux vacances</i> (Riegel – Pellat – Rioul, 2009, p. 394)
Domaine :	linguistique
Sous-domaine thématique :	verbe
Discipline :	morphologie
Courant théorique :	grammaire traditionnelle (descriptive)
Critère d'évaluation :	morphosyntaxique
Note encyclopédique :	La distinction traditionnelle que font les grammaires entre verbes <i>transitifs</i> et verbes <i>intransitifs</i> ne correspond pas en tous points à la distinction <i>action / fait</i> . En effet, un verbe à emploi dit intransitif peut, selon le contexte linguistique, exprimer soit une <i>action</i> (« l'enfant joue avec sa poupée »), soit un <i>fait</i> (« les portes du buffet jouent »). (Chaurau, 1992, p. 31)
Note encyclopédique :	Parmi les verbes dits « transitifs », on distingue encore ceux qui sont immédiatement suivis par le complément d'objet (transitifs directs) de ceux dont le complément est introduit par une préposition (transitifs indirects). (Arrivé – Gadet – Galmiche, 1986, p. 675)
Note encyclopédique :	Les syntagmes nominaux compléments des verbes transitifs peuvent être effacés : <i>Pierre mange quelque chose</i> → <i>Pierre mange</i> ; sans cesser d'être transitifs, ces verbes sont alors employés intransitivement. (Dubois – Giacomo – Guespin – Marcellesi – Marcellesi – Mével, 2007, p. 493)

Note encyclopédique :	On peut aussi dire, d'une autre manière, que tout verbe est un verbe transitif dans le contexte d'un syntagme nominal complément non prépositionnel, c'est-à-dire « direct » ; en grammaire générative on posera la règle $V \rightarrow V_{tr} / - SN$ (le verbe se réécrit verbe transitif quand il est suivi d'un syntagme nominal direct). [ ... ] Dans cette analyse, sont transitifs uniquement les verbes suivis d'un syntagme nominal direct, présent ou effacé ; sont intransitifs tous les autres verbes, que ceux-ci ne comportent pas de syntagme nominal dans la structure du syntagme verbal ( <i>Pierre est mort</i> ), ou qu'ils comportent un syntagme prépositionnel, c'est-à-dire un syntagme nominal précédé d'une préposition ( <i>Pierre parle à Paul</i> , <i>Pierre obéit à Paul</i> ). Les grammaires traditionnelles ont distingué ces deux groupes de verbes intransitifs en réservant le nom d'intransitif au premier groupe ( <i>mourir</i> , <i>vivre</i> , <i>naître</i> , <i>venir</i> , etc.) et en donnant la dénomination de « transitif indirect » au groupe de verbes qui ont nécessairement un syntagme prépositionnel dans la structure du syntagme verbal, comme <i>obéir</i> , <i>parler</i> , etc. (Dubois – Giacomo – Guespin – Marcellesi – Marcellesi – Mével, 2007, p. 492-493)
Note encyclopédique :	Toutefois, la présence ou l'absence de complément peut s'accompagner d'une modification sensible dans l'interprétation sémantique du verbe : il voit un chien / il voit (= il possède le sens de la vue) ; elle conduit la voiture / elle conduit (= elle sait conduire). A la limite les deux emplois sont tellement distincts que l'on peut être enclin à parler d'homonymie : percer (transitif) : on a percé la cloison / percer (intransitif) : ce chanteur a rapidement percé. (Arrive – Gadet – Galmiche, 1986, p. 675)
Note encyclopédique :	Parmi les verbes transitifs on distingue <sup>15</sup> en slovaque les <i>verbes transitifs directs</i> qui sont suivis d'un accusatif simple <sup>16</sup> [...], les <i>verbes transitifs indirects</i> qui sont suivis d'un autre cas simple (datif, génitif ou instrumental) [...] et les <i>verbes transitifs prépositionnels</i> qui sont suivis d'un complément d'objet précédé d'une préposition <sup>17</sup> [...]. [Note 15: Cette répartition diffère quelque peu de celle qui est faite en français entre les verbes transitifs directs (suivis d'un complément d'objet direct c. à d. sans préposition) et les verbes transitifs indirects (suivis d'un complément d'objet indirect c-à-d. précédé d'une préposition).] [Note 16: Comme dans la plupart des langues slaves, l'accusatif est le cas du complément d'objet direct. On le trouve aussi après certaines prépositions [...].] [Note 17: Les grammaires slovaques ne distinguent pas les verbes transitifs indirects et les verbes transitifs prépositionnels qui sont tous les deux désignés par le terme <i>predmetové neprechodné slovesá</i> par opposition aux verbes transitifs directs <i>predmetové prechodné slovesá</i> .] (Jamborová, 2009, p. 117-119)
Note encyclopédique :	La tradition a répertorié quatre sortes de verbes : (A) copules, (B) intransitifs, (C) transitifs directs, (D) transitifs indirects ; et quatre

complément	espèces de compléments : (a) attributs, (b) objets directs, (c) objets indirects, (d) circonstanciels. Les verbes intransitifs acceptent des compléments circonstanciels, de pair à compagnon avec les copules et les transitifs directs ou indirects. Les verbes copules sont complétés ou complémentables par un attribut ; par un objet indirect [...] et par un objet direct [...]. Les verbes transitifs directs se reconnaissent au d'objet direct et les verbes transitifs indirects au complément d'objet indirect, sans préjudice de complémentations additionnelles. (Wilmet, 2003, p. 523)
Note encyclopédique :	V slovenskej a francúzskej jazykovednej terminológii sa prejavuje značný nesúladiť pokiaľ ide o hodnotenie prechodnosti a neprechodnosti slovies: les verbes transitifs directs („priamoprechodné slovesá“) zodpovedajú slovenským <i>prechodným slovesám</i> [...], les verbes transitifs indirects („nepriamoprechodné slovesá“) zodpovedajú v slovenskej morfosyntaxi <i>neprechodným slovesám</i> [...], les verbes intransitifs (doslova „neprechodné slovesá“) majú svoj náprotivok v <i>bezpredmetových slovesách</i> [...]. (Taraba, 1995, p. 94)
Hyperonyme :	verbe
Hyponyme :	verbe transitif direct ; verbe transitif indirect
Antonyme :	verbe intransitif
Termes apparentés :	complément d'objet ; transitivité

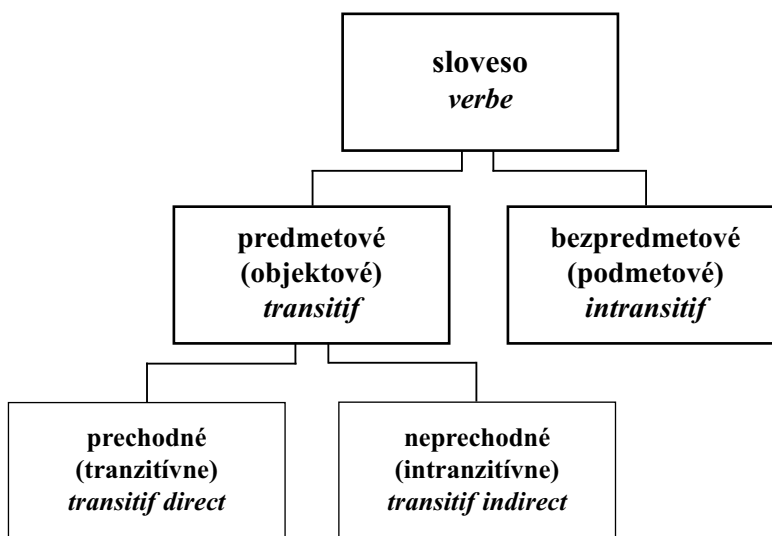
### CHOIX DES TERMES ET ELABORATION DES SYSTEMES NOTIONNELS

La délimitation du domaine thématique et celle du public visé au cours de l'étape préparatoire permettra par la suite de réaliser le choix, l'évaluation et l'exploitation des ressources documentaires ainsi que la répartition du domaine en sous-domaines. Le choix des termes est réalisé à partir d'un corpus de textes à analyser, ce corpus étant élaboré à partir de documents scientifiques contemporains et originaux tels que les monographies, revues et recueils de travaux scientifiques, publications et manuels universitaires. De plus, comme l'indique A. H. Ibrahim (Ibrahim – Křečková, 2009), en ce qui concerne la terminologie linguistique, les références choisies comportent à la fois des thèses non publiées, des rapports de laboratoires, des ouvrages ou thèses publiés, des recueils non périodiques d'articles, des articles parus dans des revues référencées, des grammaires ou dictionnaires de linguistique.

Les documents choisis sont analysés en visant un repérage de termes ainsi que d'informations sur le terme et la notion. Pour chaque langue représentée les systèmes notionnels sont élaborés selon un découpage de la langue en question en suivant les mêmes critères pour les langues concernées. Les notions sont identifiées à la suite de l'analyse des textes sources. Pour la terminologie des verbes traitée dans la base de données TermSlov, le choix des termes a été réalisé à partir de l'analyse de publications de référence, telles que des études scientifiques, monographies, revues scientifiques et manuels universitaires. Certes, dans un effort visant à offrir à l'utilisateur de la terminologie



les connaissances les plus récentes du domaine, les thèses non publiées, les grammaires académiques ou encore les dictionnaires encyclopédiques n'ont pas été écartés, notamment lors de l'étape de réalisation des équivalences. Le choix des termes slovaques a été fait d'après des critères préétablis et adoptés au sein de l'équipe de recherche et il a pris appui dans les systèmes notionnels de la terminologie slovaque liée à la classification des verbes, élaborés à partir de l'analyse des publications sources telles que la morphologie académique de la langue slovaque ou des grammaires de référence du slovaque. À titre d'exemple, nous présentons ici le système notionnel concernant le groupe de verbes slovaques lié à la transitivité. Le verbe slovaque (point de départ pour l'établissement de l'équivalence) est complété par son synonyme (entre parenthèses) et par son équivalent français (en italique) :



Classification de verbes selon le rapport (actanciel) au patient<sup>2</sup>

#### CLASSIFICATION DES VERBES : ÉQUIVALENCE BILINGUE DES TERMES

L'équivalence entre le terme de la langue A (slovaque) et le terme de la langue B (français) est réalisée par la confrontation de la notion (représentée par la définition) de la langue A avec la notion de la langue B. Les relations d'équivalence terminologique entre les langues concernées sont fondées sur le parallélisme entre les relations *terme(s) / notions* établies pour chacune des langues traitées.

<sup>2</sup> *Morfológia slovenského jazyka*. Ved. red. J. Ružička. Bratislava : VEDA, 1966. PAULINY, E. – RUŽIČKA, J. – ŠTOLC, J. : *Slovenská gramatika*. Bratislava : SPN, 1968. ORAVEC, J. – FURDÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. : *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava : SPN, 1984.

Les équivalents français des termes slovaques, présentés dans la base de données TermSlov, ont été établis à la suite d'une analyse contrastive des informations contenues dans les fiches terminologiques concernées en mettant l'accent sur l'analyse des définitions du terme, sur la comparaison des exemples de verbes appartenant au groupe de verbes indiqué par le terme vedette en slovaque et en français, ainsi que sur la place du terme concerné dans le système notionnel correspondant. Il en résulte que, pour la terminologie grammaticale liée aux classifications des verbes en slovaque et en français, il ne s'agit, à chaque fois, que d'un rapport d'équivalence partielle (ou imprécise), le terme de la classification des verbes en slovaque faisant référence à un groupe de verbes de la langue slovaque, tandis que le terme « équivalent » en français faisant référence à un groupe de verbes de la langue française. Les deux groupes de verbes ont des caractéristiques identiques ou semblables, mais ils ne doivent pas obligatoirement contenir d'éléments équivalents. Étant donné les spécificités des langues et des approches adoptées, le terme slovaque de la classification des verbes et son équivalent français n'ont pas obligatoirement la même position dans les systèmes notionnels respectifs. Il existe aussi des termes qui désignent soit des notions conçues de manières différentes en slovaque et en français, soit des notions dont la linguistique française ne traite pas, et par conséquent, les sources françaises analysées ne reconnaissent pas, dans certains cas, de groupe de verbes à valeur équivalente et désignée par le terme slovaque. L'analyse contrastive des fiches terminologiques des termes vedettes a permis d'établir le lien d'équivalence entre le terme slovaque *predmetové sloveso* et le terme français *verbe transitif*, même s'il existe, en slovaque, son « faux ami », le terme *tranzitívne sloveso* ayant pour équivalent français *verbe transitif direct*. En ce qui concerne la classification de verbes selon le rapport (actanciel) à l'agent<sup>3</sup>, le slovaque reconnaît 6 groupes de verbes impersonnels : *neosobné sloveso vyjadrujúce prírodné atmosférické deje*, *neosobné sloveso vyjadrujúce tajomné deje*, *neosobné sloveso vyjadrujúce telesné a duševné stavy*, *neosobné sloveso vyjadrujúce záujem o niečo alebo neúspech v niečom*, *neosobné sloveso vyjadrujúce zdanlivú existenciu niečoho*, *neosobné modálne pomocné sloveso*. Pour le français, les analyses des sources n'ont proposé que deux groupes spécifiques de verbes impersonnels : *verbes (impersonnels) dénotant un phénomène météorologique (verbe météorologique)* et *verbes (impersonnels) modalisateurs ou de survenance* (Riegel – Pellat – Rioul, 2009, p. 494). Cela signifie que le slovaque utilise parfois le verbe impersonnel pour exprimer un sens qui, en français, est exprimé personnellement : « záleží nám na tom » / « nous y attachons de l'importance ».

Les relations réalisées entre les termes grammaticaux slovaques et français par l'intermédiaire de la base de données TermSlov, conçue pour rendre la communication entre linguistes slovaques et français plus performante ainsi que pour contribuer de cette manière à l'élimination des problèmes qui apparaissent lors de la traduction des textes de spécialité, permettent de cette manière, de comparer non seulement la terminologie des verbes, mais aussi la langue slovaque à la langue française. L'analyse contrastive de

<sup>3</sup> *Morfológia slovenského jazyka*. Ved. red. J. Ružička. Bratislava : VEDA, 1966. ORAVEC, J. – FURDÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. : *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava : SPN, 1984. PAULINY, E. – RUŽIČKA, J. – ŠTOLC, J. : *Slovenská gramatika*. Bratislava : SPN, 1968.

la terminologie grammaticale du verbe en slovaque et en français permet de percevoir le système verbal des langues concernées et son fonctionnement. La réflexion grammaticale accompagnée par l'analyse contrastive des phénomènes d'observation empirique favorise ainsi l'apprentissage du slovaque par les francophones ou celui du français par les slovacophones.

### ***Bibliographie***

- ARRIVE, M. – GADET, F. – GALMICHE, M. : La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française. Paris : Flammarion, 1986.
- CHARAUDEAU, P. : Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette, 1992.
- CHOVANCOVÁ, K. – KLINCKOVÁ, J. : Towards a multilingual database of verb-related terminology. In : Majchráková, D. – Garabík, R. (éd.) : Natural Language Processing, Multilinguality. Brno : Tribun EU, 2011, p. 18-29.
- CHOVANCOVÁ, K. – KŘEČKOVÁ, V. : Výskum jazykovednej terminológie. In : Cíbková, I. (éd.) : Terminologické fórum III. Trenčín : Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka, 2011, p. 143-148.
- DUBOIS, J. – GIACOMO, M. – GUESPIN, L. – MARCELLESI, Ch. – MARCELLESI, J.-B. – MÉVEL, J.-P. : Linguistique & Sciences du langage. Paris : Larousse, 2007.
- GOUADEC, D. : Terminologie. Constitution des données. Paris : Afnor Gestion, 1990.
- IBRAHIM, A. H. – KŘEČKOVÁ, V. : Terminologie linguistique : Quelques réflexions sur le traitement terminographique bilingue (slovaque-français). In : Chovancová, K. – Klimová, K. – Reichwalderová, E. (éds.) : Studia Romanistica Beliana. Banská Bystrica : FHV UMB, 2009, p. 151-160.
- JAMBOROVÁ, D. : La langue slovaque. Présentation de la grammaire. In : Boisserie, E. – Jamborová, D. – Křečková, V. : Parlons slovaque. Une langue slave. Paris : L'Harmattan, 2009, p. 97-228.
- KŘEČKOVÁ, V. : Slovensko-francúzská jazykovedná terminológia : metodológia terminologickej práce. In : Ďuricová, A. (éd.) : Od textu k prekladu III. Praha : JTP, 2008, p. 114-126.
- KŘEČKOVÁ, V. : Slovensko-francúzská jazykovedná terminológia : identifikácia pojmov a modelovanie pojmových systémov. In : Ďuricová, A. (éd.) : Od textu k prekladu IV. Praha : JTP, 2009, p. 73-83.
- KŘEČKOVÁ, V. : K harmonizácii pojmov a pojmových systémov pri tvorbe viacjazyčnej databázy jazykovedných termínov. In : Ďuricová, A. (ed.) : Od textu k prekladu V. Praha : JTP, 2010, p. 92-100.
- Trésor de la Langue Française informatisé. Version informatisée. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/> [consulté le 01/12/2011].
- Morfológia slovenského jazyka. Bratislava : VEDA, 1966.
- RIEGEL, M. – PELLAT, J.-Ch. – RIOUL, R. : Grammaire méthodique du français. Paris : Presses Universitaires de France, 2009.
- STN ISO 10241. Medzinárodné terminologické normy. Tvorba a úprava. Slovenská technická norma, január 2000.
- STN ISO 860. Terminologická práca. Harmonizácia pojmov a termínov. Slovenská technická norma, október 1998.

TARABA, J. : Francúzska gramatika. Bratislava : SPN, 1995.

Terminológia slovies. / Terminología de los verbos. / Terminologie des verbes. / Terminologia dei verbi. Slovensko-španielsko-francúzsko-taliansky výkladový slovník. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2011.

WEINRICH, H. : Grammaire textuelle du français. Paris : Didier-Hatier, 1989.

WILMET, M. : Grammaire critique du français. Bruxelles : Duculot, 2003.

Vlasta Křečková  
Département d'Études romanes  
Faculté des Sciences humaines  
Université Matej Bel de Banská Bystrica  
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica  
vlasta.kreckova@umb.sk

# L'ÉTAT DE LA FÉMINISATION EN FRANÇAIS

*Martin Pleško*

Université Matej Bel de Banská Bystrica

**Abstrakt:** Predmetom našej úvahy je rod ako gramatická kategória zo sociolingvistickeho pohľadu. Na príkladoch podstatných mien ženského rodu vyjadrujúcich profesie, funkcie, hodnosti a tituly poukazujeme na to, do akej miery sa pomenovania ženského rodu používajú a aké sú postoje k ich používaniu v súčasnej francúzskej spoločnosti. Feminizácia, nielen ako spoločenský fenomén, ale aj ako fenomén lingvistický, je jednou z najvýraznejších zmien, aké môžu nastať v ktoromkoľvek jazyku. Feminizácia v lingvistike je výrazne ovplyvňovaná spoločenskou realitou, konkrétne integráciou žien v spoločenských oblastiach, v ktorých dlhodobo pôsobili výhradne muži.

**Kľúčové slová:** jazyková feminizácia, podstatné meno, rod, ženský rod, mužský rod

## INTRODUCTION

Dans cette communication, nous traitons la question de la féminisation en linguistique française. Notre attention portera sur les substantifs désignant les professions, grades, fonctions et titres et leurs formes féminines.

Il est à supposer qu'en français certains substantifs désignant les professions, grades, fonctions et titres n'ont que la forme masculine. Il n'est donc pas possible de former leurs équivalents féminins. En même temps, nous présumons que les Français(es) emploient une forme féminine à chaque fois qu'ils parlent d'une femme, si une telle forme existe.

Le phénomène de féminisation des substantifs offre l'un des plus importants exemples des changements qu'une langue peut subir. Il est motivé par la réalité sociale, à savoir par l'accès des femmes à des secteurs professionnels qui pendant longtemps n'ont été occupés que par des hommes.

Les connaissances acquises ont été appliquées lors d'une analyse du point de vue sociolinguistique. Toutefois, ce sujet est aussi intéressant du point de vue morphologique parce que la formation du féminin en français peut être trompeuse et pas toujours évidente. Nous pouvons quelquefois trouver ou même produire des énoncés qui sont grotesques et qui deviennent incompréhensibles pour un public non francophone.

## À PROPOS DU GENRE

La notion de genre, pour la raison même qu'elle permet la confusion des sexes, n'a pu s'établir que sur l'évidence visible de leur différence (Esturgie, 2008, p. 29). Toutefois, du point de vue du signifié, dans toutes les langues indo-européennes, la catégorie linguistique du genre entre dans une relation complexe avec la catégorie du sexe (Arrivé – Gadet – Galmiche, 1986). Le genre devient donc un des problèmes majeurs en linguistique française.

Riegel, Pellat et Rioul (2008, p. 150) définissent le genre comme une caractéristique des substantifs qui est fixée dans nos mémoires et enregistrée dans les dictionnaires. Nous pouvons estimer que le genre en langue française n'a pas de sens univoque. Il signifie, entre autres, allure, manière d'être et mode.

La langue française est accusée depuis longtemps d'être androgénique parce que le masculin domine dans la grammaire. Si le sujet est au pluriel et s'il y a un homme parmi les personnes désignées, le pronom est toujours masculin même si les femmes sont plus nombreuses. Par contre, il y a aussi des cas où un mot féminin désigne aussi bien le masculin que le féminin (Rhodes-Robinson, 2007, p. 4).

Ex. : *une personne, une sentinelle*

## UNE BRÈVE HISTOIRE DE LA FÉMINISATION LINGUISTIQUE

Du point de vue historique, Mathieu et Pierrel (2009, p. 1) affirment que jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle la langue française reconnaissait des formes féminines pour pratiquement tous les noms masculins servant à désigner des métiers, titres, grades et fonctions. Ils mettent en relief le fait que les femmes étaient présentes et leurs activités énoncées par des termes qui rendaient compte de leur sexe. La féminisation de cette époque-là a été pratiquée dans la majorité des cas par le suffixe *-esse*.

Ex. : *un maire – une mairesse, un vendeur – une venderesse, un chanteur – une chanteresse*

Les mêmes auteurs expliquent que la situation a changé avec la Révolution française qui n'a pas considéré les femmes égales aux hommes parce que la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* ne s'appliquait qu'aux hommes.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les linguistes ont montré que les règles morphosyntaxiques pour créer des formes féminines avaient existé dans le passé. En France, ce sujet est traité depuis les années 80. Il faut pourtant remarquer que des mouvements similaires existent depuis plus longtemps dans d'autres pays francophones comme la Belgique, le Canada et la Suisse.

## L'EMPLOI DU FÉMININ

Kristoffer Nyrop dans sa *Grammaire historique de la langue française* écrit : « *Le développement social demande impérieusement tous les jours de nouveaux féminins, mais on est encore loin d'avoir satisfait à toutes les demandes, et l'hésitation des auteurs*

*et des grammairiens est toujours grande. Il y en a qui gardent le masculin, il y en a qui lancent hardiment de nouveaux féminins* » (Rousseau, 1998, p. 23).

Ivãñez (1996, p. 74) dit qu'il est incontestable qu'il n'y ait pas d'unanimité au moment d'exprimer grammaticalement la différence entre le masculin et le féminin des noms de professions. Nous pouvons même affirmer qu'il existe des lacunes dans le vocabulaire français dans ce domaine. Des problèmes d'ambiguïté et d'accord découlent de ce fait.

Contrairement à Rousseau et Ivãñez, l'ex-secrétaire perpétuel de l'Académie française, Maurice Druon défend l'idée que les noms de fonction devraient être masculins « *puisque en français, l'espèce homme, ou le genre humain si l'on préfère, est masculin [...]* » (Larivière, 2001, p. 15).

Comme toute langue, le français a évolué et s'est développé à l'aide de ses sujets parlants et des écrivains. De plus, il est encadré par des institutions spécifiques comme l'Académie française et les commissions de terminologie. Ces commissions ont été créées sous les présidences du général Charles de Gaulle, Georges Pompidou, Jacques Chirac et leurs premiers ministres (Haudebine-Gravaud, 1999, p. 443).

En 1998, la Commission générale de terminologie et de néologie a publié le *Rapport sur la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* dans lequel elle ne s'oppose pas à la féminisation des noms de professions mais manifeste son désaccord avec la féminisation complète – les professions publiques et les fonctions juridiques devant rester masculines. Les auteurs de ce rapport disent que le bon sens demande d'admettre que nous sommes inscrits dans un mouvement de transformation de la société qui entraîne sans conteste des conséquences linguistiques. Cependant, il nous faut reconnaître que le langage est aussi une réalité objective qui a des règles de fonctionnement propres. Il n'est ni possible, ni souhaitable de les modifier d'une manière générale et mécanique, autoritaire et instantanée. Aucune violence faite au langage ne suffira à changer les pratiques sociales. C'est pour cela qu'il ne faut pas dire mais qu'il faut agir pour changer l'état actuel.

Larivière (2001, p. 16) s'oppose à cette conclusion en montrant les aberrations qui peuvent apparaître. Les exemples suivants ne sont pas des énoncés grammaticalement erronés mais ils sont absurdes :

– des constructions grammaticalement impropres à cause de l'accord syllephtique de l'attribut

Ex. : *Le professeur est enceinte.*

– des incongruités sémantiques, surtout dans les ouvrages scientifiques

Ex. : *Chez l'homme, la gestation dure neuf mois.*

– des incongruités syntaxiques si nous faisons l'accord au masculin au pluriel

Ex. : *Sa femme et son chien sont affectueux.*

– des ambiguïtés contextuelles

Ex. : *Le premier ministre, accompagné de son mari, était présent.*

Parmi ceux qui s'occupent de la problématique de la féminisation en France, la place la plus importante a été prise par la Commission de féminisation qui a travaillé de décembre 1983 à février 1986. Cette Commission a été créée par Yvette Roudy, ancienne

ministre des droits de la femme. Les membres du Haut Comité de la Langue française, les personnalités du monde des médias, les spécialistes en linguistique et certains ministres en faisaient partie. Ils ont effectué la première intervention officielle concernant la féminisation des noms de professions en février 1984.

La Commission a mis en œuvre des propositions qui ont été acceptées par beaucoup de personnes. Toutefois il y a toujours des détracteurs. Iváñez (1996, p. 72) résume leurs arguments contre la féminisation :

- les partisans de la féminisation sont accusés de détruire la langue,
- le coût de la Commission est critiqué, notamment trop d'argent attribué à une tâche qui n'est pas nécessairement urgente.

Certaines propositions de cette Commission parues sous forme d'une circulaire dans le *Journal Officiel* du mois de mars 1986 (p. 4267) ont été accueillies avec indifférence. Houdebine-Gravaud (1999, p. 439) explique que la forme de la circulaire est opportune parce qu'elle propose des choses sans rien imposer. Douze ans plus tard, en 1998, une autre circulaire a été publiée dans le *Journal Officiel* du mois de mars (p. 3565). Le sujet de la féminisation y a été repris par Lionel Jospin, premier ministre de 1997 à 2002. Jospin y impose à nouveau la féminisation.

### LA FÉMINISATION COMME UN PHÉNOMÈNE SOCIAL

La féminisation du point de vue général est un phénomène social. Elle efface les contradictions et limite les cas d'ambiguïté. Selon le linguiste Vogel, l'unification du genre sémantique et du genre grammatical est très pratique pour l'usage (Rhods-Robinson, 2007, p. 39). La féminisation est évidemment en relation avec la morphologie et c'est pour cela que nous pouvons avoir l'impression que la féminisation est uniquement un problème morphologique. Néanmoins, ce problème dit morphologique peut affecter la société aussi bien que la langue. D'ailleurs, comme il l'est écrit dans le *Rapport sur la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* édifié en octobre 1998 par la Commission générale de terminologie et de néologie: « *La féminisation peut, plus raisonnablement, s'interpréter comme la décision d'inscrire dans la langue la revendication politique d'une parité entre les hommes et les femmes* ». Certains peuvent contredire que le mot *féminisation* n'est pas approprié à la linguistique. Cependant, les termes *féminisme* ou *féminisation* englobent toutes les tentatives qui ont pour but d'éliminer la subordination des femmes dans tous les domaines. Comme dit Herta Nagl-Docekal (Cviková – Juráňová, 2002, p. 236) il s'agit d'un procès d'égalitarisme, c'est-à-dire les mêmes possibilités pour les femmes que pour les hommes. Ci-dessous, nous allons justifier pourquoi il est préférable de féminiser les mots. Il faut encore souligner que la tâche la plus importante de la féminisation, hors de la linguistique aussi, est de changer les mentalités.

Le problème de base de la féminisation en linguistique est certainement l'usage, et surtout l'usage de l'époque. Nous avons déjà dit que ce problème provient dans la plupart des cas du passé lorsque certaines professions étaient exercées uniquement par des hommes. Les auteurs de *Femme, j'écris ton nom ... Guide d'aide à la féminisation*



*des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (1999) nous assurent qu'il est possible de féminiser presque tous les substantifs, en particulier les substantifs désignant les professions. Cependant, nous trouvons invariablement des contradictions. Nous pensons toujours que les domaines de la politique et de l'économie appartiennent aux hommes et que la famille est une affaire de femmes (Cviková – Juráňová, 2002, p. 356). Ce stéréotype est bien visible dans l'usage des formes féminines. À l'inverse, la féminisation trouve ses partisans dans les médias français depuis plusieurs années. Les quotidiens nationaux (*Le Monde, Libération, La Croix*), les hebdomadaires (*Le Nouvel Observateur, L'Express, Télérama, Le Point, Paris-Match*) offrent régulièrement à leurs lecteurs des formes féminines. Dans la presse française locale (*L'Est Républicain*), la féminisation d'abord timide est bien attestée désormais (Mathieu – Pierrel, 2009, p. 4).

Dans l'administration et dans la terminologie juridique, il est toujours préférable d'utiliser des formes masculines, comme le dit Larivière (2001, p. 16) « [...] la dénomination statutaire étant, bien évidemment, la dénomination masculine ». Dans les années 80, il y avait beaucoup de polémiques par rapport aux termes juridiques, autour du titre *le / la Ministre*. Madame Yvette Roudy, l'ancienne Ministre des droits de la femme, a souhaité être nommée *Madame LA Ministre*. Certains spécialistes disent que c'est là l'origine du débat.

En employant les noms masculins pour se référer aux femmes, nous pouvons facilement produire des énoncés ridicules.

Ex. : *Le gendarme s'est marié en robe blanche.*

Marina Yaguello dans *Madame la Ministre. La féminisation des noms en dix questions* (Rousseau, 1999, p. 21) introduit l'énoncé *Le capitaine Prieur est actuellement enceinte et l'accord prévoyait que dans ces circonstances, elle pouvait être rapatriée à Paris*. D'abord, nous ne savons pas s'il s'agit d'un homme ou d'une femme parce que rien ne nous l'indique. Ce n'est que l'adjectif *enceinte* qui détermine le sexe du capitaine Prieur. C'est pour cela que Marina Yaguello détermine le genre et le sexe par la reprise d'un pronom personnel féminin dans la proposition suivante. C'est l'*Arrêté sur les tolérances orthographiques* publié le 9 février 1977 qui nous permet l'accord d'un nom masculin avec un pronom féminin. Cela s'appelle la syllepse (Mathieu – Pierrel, 2009, p. 2).

Ex. : *Notre professeur est une dame. Elle est enceinte.*

Cependant, les énoncés tels que *professeur comme elle, on n'en voit pas beaucoup* ou *vous avez un professeur compréhensive* sont toujours plus courants. La nécessité de préciser éventuellement le sexe oblige à des périphrases dont la lourdeur est contraire à l'économie des moyens d'expression.

Ex. : *un professeur femme*

Les cas particuliers et très intéressants sont les petites annonces. Prenons pour exemple les titres suivants<sup>1</sup> :

a) Professeur de musique (H / F)

<sup>1</sup> Ces exemples ont été tirés des petites annonces publiées sur le site <http://offres-d-emploi.annonceetudiant.com/p/offres-d-emploi-rub-8-subrub-100065-page-1.php>, (le 31/01/2010)

b) Animateur de prévention santé (H / F)

c) Formateur en Allemand

Qui répondra à ces annonces ? Une femme pourra éventuellement répondre aux annonces *a* et *b* si elle est intéressée car il est bien indiqué qu'on cherche un homme ou une femme. En revanche, la plupart des femmes ne répondront jamais à la petite annonce *c* parce que la forme morphologique de ce titre exclut toute femme. Comme l'affirme Rousseau (1999, p. 14), c'est la raison pour laquelle les professionnels écrivent toujours entre parenthèses H / F où H signifie homme et F femme pour ne pas être accusés de discrimination.

Les dissimulations à la féminisation de métiers étaient et sont toujours le plus souvent d'ordre psychologique et socioculturel. Nous allons étudier un cas de figure très particulier. Le nom *un directeur* et sa forme féminine *une directrice*. La règle générale de la féminisation nous permet d'utiliser les deux. Pourtant, certaines femmes refusent l'appellation la directrice. Les femmes qui s'y opposent sont souvent les directrices / directeurs des grandes entreprises et non pas d'écoles. La forme *une directrice* est généralement considérée comme la forme ne désignant que des directrices d'école. Le nom épïcène monogénéré *directeur* est plus utilisé pour l'administration hors des écoles. En tous cas, les femmes préfèrent le mot *directeur* parce qu'il possède de la valeur. Nous pouvons y voir que pour beaucoup, et y compris des femmes, féminiser un nom de métier revient à le dévaloriser. Cela signifie qu'un métier féminisé perd son prestige. Nous pouvons l'attribuer à l'usage du passé car les postes de haut niveau ont été très longtemps le domaine des hommes et la femme n'avait d'autre statut social que celui de son mari. Prenons maintenant les exemples des mots *mairresse* et *doctoresse* tirés du *Rapport sur la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* (1998) dont nous avons déjà parlé. Le terme *mairresse* est présent dans le lexique français depuis le XII<sup>e</sup> siècle, mais il ne désignait alors que la femme du maire. Il faut attendre 1990 pour que les dictionnaires attestent la nouvelle acception de femme-maire. Le cas est similaire pour le mot *doctoresse* qui désignait jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle la femme du chirurgien. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle que ce terme a désigné une femme qui exerce la médecine. D'un côté, Mathieu et Pierrel (2009, p. 2) illustrent l'inégalité de cet usage sur la question suivante : « *Est-ce que des chefs d'État comme Cléopâtre, Elisabeth I d'Angleterre, Catherine de Russie, et plus près de nous Golda Meïr, Margaret Thatcher, ont eu moins d'autorité que certains hommes d'État que nous ne citerons pas ?* » D'autre côté, les mêmes auteurs (2009, p. 3) disent qu'il n'est pas toujours nécessaire de féminiser les mots. C'est le cas d'homonymies qui existent entre des appellations des métiers féminisés et des noms des machines.

Ex. : *une balayeuse, une trieuse, une perforatrice, une moissonneuse*

Selon le *Rapport sur la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* (1998) la volonté de féminiser peut être expliquée comme un essai de suivre une évolution sociale qui est marquée par l'accès des femmes à des métiers ou à des positions hiérarchiques dont elles avaient été longtemps écartées.

Il faut répondre encore à la question de savoir s'il est vraiment nécessaire de féminiser tous les noms en français. Yvette Roudy a établi la Commission de

féminisation qui a été tout de suite accusée par le public d'avoir gaspillé les finances et de s'être occupée d'une tâche qui n'était pas primordiale. Pourtant, elle a terminé son travail et elle nous a proposé des règles de féminisation. Si nous étudions les travaux des grammairiens concernant ce problème linguistique ou sociolinguistique, nous voyons bien qu'il n'y a pas beaucoup de linguistes qui s'opposent à la féminisation. Le seul problème est donc l'usage parce que la langue sert à parler quotidiennement et changer l'usage quotidien de plus de 60 millions de Français est une tâche exigeante. De plus, Mathieu et Pierrel (2009, p. 3) expliquent que les formes féminines sont ressenties comme des néologismes, ce qui est aussi affirmé dans les dictionnaires : « *les dictionnaires ne disent pas ce qu'il faut dire ... mais ce qui se dit : comme le rappelle le dictionnaire de l'Académie française, le dictionnaire rend compte de l'usage.* »

D'un côté, selon Forel (1983, p. 29), lorsque nous nous référons à des personnes, il est absolument nécessaire de spécifier leur sexe. Elle spécifie son opinion : « *[...] on juge que le monde des femmes est si radicalement différent de celui des hommes, que l'on ne peut jamais dire à propos de l'un quelque chose que l'on pourrait dire à propos de l'autre* » (Forel, 1983, p. 29). De l'autre côté, ceux qui féminisent tout substantif produisent souvent des constructions qui s'opposent à l'économie de l'expression.

Ex. : *Les Françaises et les Français sont tous venus à l'heure.*

Certains linguistes considèrent cet énoncé incorrect parce qu'en français, comme en slovaque, si nous nous adressons à un public où il y a des femmes et des hommes en même temps, nous employons la forme masculine puisque le genre masculin est prédominant. Si nous employons des formes sexuées, cela peut nous mener à généraliser que les formes *Française* et *Français* sont les noms monogenrés à formes distinctes. Ce n'est pas tout à fait vrai parce que la forme *Français* est un nom épïcène bigenré. Forel (1983, p. 31) explique que l'accord entre les mots de genres différents se fait toujours au masculin pluriel. D'ailleurs, elle explique aussi que dans les cas des noms épïcènes monogenrés désignant les professions, les hommes peuvent se sentir également discriminés puisque nous ne disposons d'aucun terme qui leur soit exclusif. Pour cela, Forel propose ailleurs la solution à trois termes : un terme exclusif à un sexe, un autre terme exclusif à l'autre sexe et le troisième servant à se référer à l'un ou l'autre sexe. Cette solution à trois termes évite de considérer quelqu'un comme sexiste.

## CONCLUSION

La problématique du genre en linguistique française est très complexe. Elle intervient souvent dans d'autres champs d'études hors de la linguistique, notamment celui de la sociologie. L'attention des spécialistes se porte souvent sur les formes féminines parce que ce sujet est fréquemment ambigu et pose beaucoup de problèmes à l'usage. En linguistique, nous pouvons l'étudier du point de vue morphologique en ce qui concerne la formation du féminin ; et du point de vue sociolinguistique, en ce qui concerne l'usage des formes féminines.

En étudiant les travaux publiés par les linguistes français, nous avons brièvement résumé la situation de la féminisation en linguistique. Nous nous sommes intéressés en

particulier à l'emploi des mots féminins, à savoir si les usagers de la langue française emploient systématiquement des formes féminines lorsque c'est possible. Nous avons effectué notre recherche en nous appuyant sur des ouvrages spécialisés. Les considérations s'il faut vraiment féminiser ou pas se différencient.

La question de la féminisation des substantifs occupe une place assez considérable dans la société française et francophone depuis au moins 25 ans. Les démarches sont les plus fortes au Canada où il existe déjà une forme féminine distincte pour chaque substantif sauf ceux qui sont génériques ou épiciènes. En France, cette problématique a été instaurée par l'ancienne ministre des droits de la femme Yvette Roudy en 1984.

Certains linguistes défendent différentes opinions. Il y a ceux qui disent qu'il est véritablement essentiel de féminiser, par exemple Claire A. Forel qui explique, comme nous l'avons déjà mentionné, que le monde des femmes et celui des hommes sont absolument différents. En revanche, le *Rapport sur la féminisation des noms de métier, grade, titre ou fonction* s'oppose à la féminisation complète.

En général dans le milieu professionnel, les femmes préfèrent être désignées avec des formes féminines afin de manifester l'égalité entre les femmes et les hommes. Pourtant, il y a quelques femmes qui veulent toujours être désignées avec une forme masculine car elles pensent que les formes féminines rabaissent leur statut social et professionnel alors que les formes masculines possèdent de la valeur. Comme beaucoup de métiers n'ont été exercés que par les hommes pendant des décennies, il n'existe pas de formes féminines pour certaines professions dans lesquelles elles ne sont guère acceptées. Ce sont surtout des substantifs génériques et épiciènes.

La place que les femmes prennent dans la société d'aujourd'hui est absolument différente de celle qu'elles prenaient dans le passé. Du fait que la langue ne copie pas la société, cette nouvelle place des femmes n'a pas évoqué des changements en linguistique, notamment en lexicologie et en grammaire. C'est pour cela que beaucoup de noms féminins sont toujours considérés comme des néologismes et qu'ils se traduisent difficilement dans l'usage quotidien et le vocabulaire courant. Le domaine où les féminins ont trouvé leur place est celui des médias qui acceptent ces formes.

Il est difficile d'affirmer si les formes féminines sont systématiquement employées là où cela est possible bien que ces formes existent depuis longtemps. L'évolution sociale devrait aussi trouver sa place dans la langue parce qu'il y a un besoin évident de féminiser mais il s'agit d'un long processus.

Pour conclure, citons Marie-Jo Mathieu et Jean-Marie Pierrel (2009, p. 4) : « [...] *et des femmes et des hommes qui prouvent par là que la féminisation n'est ni une mode passagère, ni un programme politique, mais une revendication fondamentale, essentielle, existentielle de tout individu dans notre société : ce qui n'est pas nommé n'existe pas* ».

### ***Bibliographie***

ARRIVÉ, M. – GADET, F. – GALMICHE, M. : La grammaire d'aujourd'hui – guide alphabétique de linguistique française. Paris: Flammarion, 1985.

- BECQUER, A. – CERQUIGLINI, B. : Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions [en ligne]. Disponible sur : <http://www.dglf.culture.gouv.fr/ressources/feminisation.pdf> [consulté le 24/01/2009].
- ESTURGIE, C. : Le genre en question ou question de genre. Paris : Léo Scheer, 2008.
- FOREL, C. : Les Mots. Françaises, Français. In : Textes de base en psychologie. Lonay : Delachaux et Niestlé, 1983.
- HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. : Insécurité linguistique, imaginaire linguistique et féminisation des noms de métiers. In : Les femmes et la langue : L'insécurité linguistique en question. Lonay : Delachaux et Niestlé, 1998.
- HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. : La féminisation des noms de métiers. In : Un siècle d'antiféminisation. Paris : Fayard, 1999.
- IVÁÑEZ, M.-P. : L'influence de la planification linguistique dans la féminisation des titres en France et au Québec : Deux résultats différents en ce qui a trait à l'usage. In : Revue québécoise de linguistique, 1996, 24, n°2, p. 71-106.
- LARIVIÈRE, L.-L. : Typologie des noms communs de personne et féminisation linguistique. In : Revue québécoise de linguistique, 2001, 29, n°2, p. 15-34.
- MATHIEU, M.-J. – PIERREL, J.-M. : La féminisation dans la langue. In : Homme-femme : de quel sexe êtes-vous ?, Nancy : PUN, 2009.
- NAGL-DOCEKAL, H. : Prečo feminizmus. In : Hlasy žien – aspekty ženskej politiky. Bratislava : Aspekt, 2002.
- RHODOSE-ROBINSON, S. : The Feminization of French Profession Words [en ligne]. Disponible sur : <http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/Papers08/rhodoserobinsonskye.pdf> [consulté le 24 /01/2009].
- RIEGEL, M. – PELLAT, J.-Ch. – RIOUL, R. : Grammaire méthodique du français. Paris : PUF, 2008.
- ROUSSEAU, J. : Madame la ministre. La féminisation des noms en dix questions [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ciep.fr/chroniq/femi/fem.pdf> [consulté le 24/01/2009]

Martin Pleško  
Département d'Études romanes  
Faculté des Sciences humaines  
Université Matej Bel de Banská Bystrica  
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica  
[martin.plesko@gmail.com](mailto:martin.plesko@gmail.com)



# PAVOL JOZEF ŠAFÁRIK A JEHO KLASIFIKÁCIE SLOVANSKÝCH JAZYKOV

*Ivor Ripka*

Univerzita Komenského v Bratislave

**Abstract:** The paper deals with Pavol Jozef Šafárik's (an eminent Slavist of the first half of the 19<sup>th</sup> century) explanation and "classification" of Slavic dialects (i. e. languages), mainly Slovak dialects (i. e. the Slovak language), presented in his three major works; namely in *The History of the Slavic Language and the Literature of All Dialects*, *Slavic Antiquities*, and *Slavic Ethnography*.  
**Key words:** Slavic studies, Pavol Jozef Šafárik's major works, Šafárik's "classification" of Slavic nations and languages, the place of the Slovak language in Šafárik's "classification", key features of the Slovak language

1 Formovanie *slavistiky* ako osobitnej oblasti systematického, cieľavedomého a metodologicky „čistého“ komplexného vedeckého skúmania a poznávania širšie chápanej sféry kultúry a dejín národov hovoriacich slovanskými jazykmi, pri ktorom sa obligátne a nezastupiteľne uplatňoval *porovnávací aspekt*, sa v českej a slovenskej lingvistike tradične datuje do posledných dvoch desaťročí 18. storočia a do prvej polovice 19. storočia (porov. Česká slavistika, 1995, s. 130). Vo vedeckom svete niet pochybností o tom, že slavistiku koncepčne a metodicky výrazne profilovali najmä Josef Dobrovský (1753 – 1829) a Pavol Jozef Šafárik (1795 – 1861). Typickým a príznačným znakom konštituovania tohto mnohoaspektového vedného odboru, ktorý sa neskôr reflektoval aj ako jeho špecifický znak, bolo prelínanie sa či isté splyvanie spoločenskovedných disciplín, ktoré si v tých časoch ešte len hľadali vlastný predmet výskumu, vlastný pojmový aparát i vedecký jazyk. Podľa názoru bádateľov, študujúcich počiatky slavistiky, však spôsob, akým sa záujem o slovanské národy rýchlo sformoval do kompaktného a jednoliateho, hoci odborove možno nie celkom vyrovnaného súboru niekoľkých spoločenskovedných disciplín filologicko-historického zamerania, svedčí o tom, že „rozhodujúci vplyv na takéto chápanie mala klasická filológia a jej odborove komplexné chápanie latinského a gréckeho staroveku“ (ibid., s. 131). Na začiatku 19. storočia toto chápanie ako prvý prezentoval a vedecky „ukotvil“ nemecký filológ a „starožitník“ Friedrich August Wolf (1759 – 1824) v knihe *Darstellung der Altertumswissenschaft*, vydanej r. 1807 v Berlíne.

2 Všetci slovanskí i neslovanskí bádatelia, ktorí v minulosti skúmali a v súčasnosti študujú najstaršie dejiny Slovanov a ich kultúry, sa zhodujú v tom, že vedecké dielo

Pavla Jozefa Šafárika vo svojej komplexnej integrite prekračuje čas svojho vzniku: v nijakom prípade to nie je mŕtvy dokument doby, ktorý už možno či treba pri okrúhlych výročiach jeho autora iba pasívne adorovať. K inšpiratívnemu, inštruktívnemu a materiálovo nesuplovateľnému dielu autora sa ako k zdroju poznania budú obracať stále nové generácie slavistov. Slovakistika i slavistika už priniesla dostatok pregnantných zistení a poznatkov o tom, že P. J. Šafárik v svojich troch veľkých knižných prácach (v *Dejinách*, *Starožitnostiach* a v *Slovanskom národopise*) predstavil aj svoju klasifikáciu či „roztriedenie“ slovanských jazykov a národov, no v jednotlivých dielach ho – a to vecne i terminologicky – modifikoval (Ripka, 2011, s. 17). V tomto príspevku sa pokúsime tieto tri odlišujúce sa klasifikácie – majú v prvom rade na zreteli hodnotenie a zaraďovanie slovenčiny – priblížiť, komentovať a konfrontovať.

2.1 V súčasnosti možno s istým zadosťučinením konštatovať – a chceme to pripomenúť aj na tomto mieste – , že všetky zväzky vyššie uvedených knižných prác P. J. Šafárika uzreli svetlo sveta už aj v modernej slovenčine. V edícii *Spisy Pavla Jozefa Šafárika*, ktorú pripravuje košická univerzita nesúca jeho meno, ako prvé vyšli už r. 1992 *Dejiny slovanského jazyka a literatúry všetkých nárečí*. (Je pochopiteľné, že pri príprave diela do tlače sa využili texty i preklad z 1. vydania týchto *Dejín* z r. 1963.) 4. zväzok *Spisov PJS* (*Slovanský národopis*, ktorý vyšiel r. 1995) „predbehol“ vydanie *Slovanských starožitností*, tvoriacich 2. a 3. zväzok *Spisov*. 1. časť *Starožitností* vyšla r. 1999 (dnes je už aj súčasťou *Zlatého fondu* denníka SME, digitalizovanej zbierky diel klasikov slovenskej literatúry), 2. časť r. 2009, pri príležitosti 50. výročia založenia Univerzity P. J. Šafárika.

3 Svoje prvé veľké knižné dielo *Geschichte der slawischen Sprache und Literatur nach allen Mundarten* napísal Pavol Jozef Šafárik ako mladý gymnaziálny profesor v Novom Sade; vyšlo v Budíne (nem. Ofen) r. 1826. Pre slovanské národy (v dnešnom chápaní) používal pomenovanie *slovanské kmene* a pre slovanské jazyky pomenovanie či termín *slovanské nárečia*: Slovania boli pre Šafárika *slovanským národom*. Pri „roztriedovaní“ slovanských jazykov nadväzoval na vedecké práce Josefa Dobrovského (podobne ako on vyčleňuje dve hlavné skupiny, označené A a B, pričom do A skupiny zaraďuje *juhovýchodné*, do skupiny B zasa *severozápadné „nárečia“*), no jeho „triedenie“ má však aj rad odchýlok.

Pri vymedzovaní skupín využíva tieto odlišovacie znaky:

A	B
1. <i>раз: разум</i>	<i>roz: rozum</i>
<i>равен</i>	<i>roven</i>
<i>работа</i>	<i>robota</i>
<i>расту</i>	<i>rostu</i>
2. <i>из: издату</i>	<i>vy: vydati</i>
3. л epentheticum	
<i>корабль</i>	<i>korab</i>
<i>земля</i>	<i>zemia</i>



<i>поставлен</i>	<i>postaven</i>
4.	<i>d epentheticum</i>
<i>сало, крыло</i>	<i>sadlo, kridlo</i>
<i>правило</i>	<i>pravidlo</i>
<i>молитися</i>	<i>modliti se</i>
5. <i>пеци, моци</i>	<i>peci, moci</i>
<i>пец, моц</i>	<i>pec, moc</i>
6. <i>звезда, цвет</i>	<i>gviezda, kviet</i>
7. <i>ть, той</i>	<i>ten</i>
8. <i>пепел</i>	<i>popol</i>
9. <i>птица</i>	<i>ptak</i>
<i>студенец</i>	<i>studnica</i>
10. <i>десница</i>	<i>pravica</i>

3.1 P. J. Šafárik skúmal podľa uvedených znakov všetky slovanské nárečia, ktorými sa v 30. rokoch 19. storočia písalo a hovorilo, a dospel k záveru, že sa dajú zadeliť do už spomenutých dvoch skupín. *Kmeň* slovanského jazyka (Spisy 1, 1992, s. 35) potom člení takto:

*nárečia* skupiny A (t. j. nárečia *ratolestí* juhovýchodného kmeňa):

1. starosloviencina,
2. ruština a jej *podrečia*: a) veľkorusčina, b) malorusčina, rusniacina, c) bielorusčina,
3. srbčina a jej *podrečia*: a) bulharčina, b) srbčina, dalmácina, bosniacina atď.,
4. slovinčina alebo vindčina a jej *podrečia* a) hornokrančina, b) dolnokrančina;

*nárečia* skupiny B (t. j. nárečia *ratolestí* severozápadného kmeňa):

1. čeština a jej *podrečia*: a) čeština, b) moravčina,
2. **slovenčina**,
3. srbčina v Hornej Lužici,
4. srbčina v Dolnej Lužici,
5. poľština a jej *podrečia*: a) veľkopoľština, b) malopoľština, c) sliezština.

3.1.1 Šafárik rešpektoval *starosloviencinu* ako najstarší slovanský spisovný jazyk (jej základné praslovanské črty dokazujú, že to bol jazyk južnoslovanského pôvodu), a preto ju dal do čela juhovýchodnej skupiny, no toto jej zaradenie však nie je celkom korektné a nesporné, nezodpovedá v plnej miere kritériám stanoveným autorom. Na začiatku 19. storočia už po starosloviensky nehovoril nikto a písal asi málokto.

3.2 Šafárikove *Dejiny* podrobil prísnej kritike (písanej po nemecky) v obširnej recenzii Josef Dobrovský; uverejnil ju v 37. zväzku odborného časopisu *Jahrbücher der Literatur* r. 1827. Mal viacero koncepčných výhrad, komentoval výber prameňov, upozornil na niektoré vecné chyby, no – napokon v súlade so svojim členením publikovaným v 3. (prepracovanej) redakcii jeho vlastných *Dejín* z r. 1818 – Šafárikovo zaradenie a uznanie slovenčiny ako samostatného „nárečia“ nespochybnil, neodmietol ho. Pripomienku mal však k začleneniu kníh slovenských autorov do slovenskej literatúry, pretože „vo svojich spisoch uchovávajú rýdži český jazyk“. Práve toto

začlenenie spisovateľov píšucich po česky do slovenskej literatúry však podľa názoru niektorých bádateľov (literárnych vedcov) svedčí o tom, že Šafárik „vedel o duchovnej jednote a súčasne o jazykovej diferencovanosti literárnej tvorby Slovákov“ (Rosenbaum, 1992, s. 365).

4 Klasifikácii (v jeho terminológii stále „roztriedeniu“) slovanských národov a ich jazykov („nárečí“) sa Pavol Jozef Šafárik venuje aj v *Slovanských starožitnostiach*. 26. paragraf I. článku (nazvaného *Deje a šírenie sa Slovanov všeobecne*) ich druhej časti (Spisy 3, 2009, s. 39) uvádza konštatovaním, že „rozvrhnutie mnohopočetných slovanských národov do určitých tried možno osnovať na základoch buď genealogických, t. j. na rodovej príbuznosti jednotlivých vetiev, buď politických, teda na ich prebývaní v jednej vlasti a pod tou istou krajinskou vládou, buď napokon jazykoslovných, t. j. na rozdiel alebo príbuznosti ich jazykov“. Svoje „roztriedenie“, ktoré pripravil do *Starožitností*, priblížil takto: „Majúc úmysel použiť rozvrhnutie slovanských národov, ktoré by malo čo najlepšie slúžiť nášmu cieľu, t. j. opisaniu a prehľadnému zostaveniu podrobných správ o staroslovanských národoch...myslíme, že v tomto ohľade bude rozdelenie, založené tak na politických, ako aj jazykoslovných základoch, najviac vyhovovať našim potrebám.“ V tomto výnimočnom diele, predstavujúcom isté encyklopedické kompendium spoločenskovedných disciplín (porov. Ripka – Skladaná, 2009, s. 481), Šafárik vyčleňuje

I. **juhovýchodný rad**, v ktorom je

1. ruský oddiel,
2. bulharský oddiel,
3. ilýrsky oddiel, ktorý sa ďalej člení na a) zadunajských Srbov, b) Chorvátov, c) Slovanov korutánskych, čiže vindských, ináč Slovincov;

II. **západný rad**, do ktorého zaraďuje

1. tzv. leský oddiel (Lesi čiže Poliaci, Slezania, Pomorania),
2. československý oddiel, kam patria a) Česi, b) Moravia, c) **Slováci**,
3. polabský oddiel (Slovania usadení v severnej Germánii: Lutici čiže Veleti, Bodrici, lužickí Srbi, Milčania a i.) [Spisy 3, s. 40].

4.1 Rozdiely medzi členením v *Dejinách* a *Starožitnostiach* sú zrejmé na prvý pohľad: Šafárik v nich skutočne prvoplánovo akcentoval svoj „zameraný cieľ“ (t. j. zostavenie podrobných správ o staroslovanských národoch). O Moravanoch a Slovákoch hovorí napr. v jednom spoločnom článku, pričom pri prehľade ich dejín spomína aj Veľkú Moravu. Je to vari najstručnejšia kapitola v *Starožitnostiach*: podľa pôvodného plánu a dohovoru ju mal napísať Ján Kollár a Šafárik potom túto úlohu iba „suploval“. V jeho vzťahu k slovenčine vznikol istý rozpor medzi teóriou a praxou, zreteľný vo všetkých troch jeho „kmeňových“ dielach: slovenčinu na jednej strane rešpektoval – a v *Dejinách* explicitne uvádzal – ako osobitný slovanský jazyk (v dobovej terminológii *nárečie*), no v praxi však bol proti tomu, aby sa stala spisovným jazykom Slovákov (odmietal kodifikačné úsilie Antona Bernoláka, v Kollárových *Hlasoch* nedôveroval počínom štúrovcov a i.).

5 Od čias ruského filológa Alexandra Christofoviča Vostokova (1781 – 1864), jedného zo zakladateľov historicko-porovnávacieho štúdia jazykov, sa slovanské jazyky

(Šafárikove *nárečia*) delia na tri skupiny, a to *západoslovanské*, *východoslovanské* a *južnoslovanské*. Šafárik poznal práce A. Vostokova (napr. už v *Starožitnostiach* tohto autora citoval), no sám ostával pri „klasickej“ dichotómii. Nevzdal sa jej ani v svojej ďalšej knižnej práci, a to v *Slovanskom národopise*, ktorý vyšiel v r. 1842 (2. vydanie vyšlo ešte v tom istom roku, 3. vydanie v r. 1849). Autor sa v ňom opätovne zaoberal aj klasifikáciou slovanských *nárečí*; v porovnaní s *Dejinami* a *Starožitnosťami* svoje staršie členenia znova upravuje a modifikuje. Jeho pojmový aparát najlepšie predstaví priamy citát: „*Tak, ako sa plemená po stupienkoch delia na čelade, čelade na kmene, kmene na národy, národy na iné menšie vetvy a ratolesti sa delia a rozrastajú, tak je to aj s jazykmi. Keďže presné a všeobecné pojmy, ktorými by sme ľudskú reč podľa takýchto stupienkov ich príbuzenstva súbežne s rozdielmi v plemenách, čeladiach, kmeňoch a národoch mohli označovať, nemáme, na lepšie porozumenie toho, čo nasleduje, pripomíname, že slovo jazyk v tomto spise používame na tom istom stupni, ako je názov kmeň, a slovo reč tak ako národ. Jazyk potom rozdeľujeme na hovory, čiže rad vzájomne príbuzných rečí, hovory na reči, reči na nárečia, nárečia na podrečia, podrečia na rôznorečia.*“ (Spisy 4, 1995, s. 16) Pripomíname, že v českom origináli je namiesto pojmu *hovor* použitý pojem *mluva*.

5.1 V slovanskom jazyku rozoznáva Šafárik dvojakú *mluvu*, a to *juhovýchodnú* a *západnú* (juhovýchodný a západný *hovor*).

**Juhovýchodná mluva** sa delí na trojakú *reč* (*ruskú, bulharskú a ilýrsku*), **západná** na štvorakú (*laskú, českú, lužickosrbskú* a takmer vymretú *polabskú*).

V ruskej reči rozoznáva trojaké *nárečie*, a to *veľkoruské, maloruské* a *bieloruské*; v bulharskej, hoci len z historického pohľadu, vyčleňuje dvojité *nárečie*, a to *cirkevné* čiže *cyrilské* a *novobulharské*. V ilýrskej reči je trojaké *nárečie*, a to *srbské, chorvátske* a *korutánskoslovenské*, v *laskej* iba jedno, a to *poľské* nárečie. V českej reči Šafárik v *Slovanskom národopise* rozoznáva dvojité ***nárečie***, a to *české* a ***uhorskoslovenské***, v lužickosrbskej taktiež dvojité, a to *hornolužické* a *dolnolužické*, v polabskej len jedno, a to takmer vymreté *drevianske* nárečie. (V preklade sa uvádza podoba *drevľanské*, ktorú však v západoslovanskom areáli nepokladáme za ústrojnú.) Pri tejto príležitosti (p. ďalej) podrobnejšie predstavíme iba tzv. *uhorskoslovenské nárečie*.

5.2 „Zastrešovanie“ slovenčiny češtinou v tomto „roztriedení“ odráža zaiste aj Šafárikovo subjektívne stotožnenie sa s potrebami a požiadavkami českej národnej spoločnosti v 1. polovici 19. storočia (do Prahy sa presťahoval v máji 1833). Z tejto skutočnosti vychodilo aj jeho odmietnutie štúrovskej kodifikácie spisovnej slovenčiny, ktoré bolo navyše aj odrazom istej nedôvery voči vnútornej sile slovenského národného hnutia. V slovenských súvislostiach však zostáva základným pozitívom a hodnotou fakt, že P. J. Šafárik ako slavista definoval samostatnosť slovenčiny ako slovanského jazyka a „na takomto vedeckom základe dokázal nevyhnutnosť jazykovo-etnického oddelenia Slovákov od Čechov“ (Šmatlák, 1993, s. 70).

**6 Uhorskoslovenské nárečia** (v texte aj *nárečie uhorských Slovákov*, v medzititulku prekladu *Slovanského národopisu* uvedené aj v podobe *nárečie uhorsko-slovenské*; p. Spisy 4, 1992, s. 17, 75) charakterizujú podľa P. J. Šafárika najmä tieto znaky:

1. široké hlásky *a, u*: *čakat', čaša, duša, priadza, zajac, mesiac – ľúby (libý) , klúč, čujem (čiji), ľúto, plúca*;
2. *a* alebo *ä* namiesto nosového *ę*: *ma, tá, sa, maso, riad*, alebo *mä, t'ä, sä, mäso, räd*;
3. *e* namiesto *ě*: *človek, verný, v dome*; po *d, n, t* je často *e*: *d'ecko, ňemý, v kúte*; dlhé *é* po perných je vždy ako *ie*: *viera, miera, piesok*;
4. *o* namiesto *e* a) v inštr. *krokom, duchom, darom* a lok. *dobrom, malom, suchom*; b) v prít. čase. oznam. spôsobu *nesemo, chodímo, dámo*, zriedkavejšie *e*: *neseme atď.*; c) v tvorení slov: *nebo, slunko, ohnisko, líco, pleco*; d) namiesto cyr. *ѵ*: *piesok, ptáčok, prišol, vojšli, zobrali*;
5. hrdelné *k, h, ch* pred *e* (namiesto *ě*) je bez zmeny: *v ruke, na nohe, po streche*, zriedkavejšie je s premenou: *v ruce, na noze*;
6. zubné *d, t* v príchastiach a z nich odvodených prídavných menách sú bez premeny: *pozlatený* (pozlacený), *chytený, súdený*;
7. *dz* namiesto *z*, cyr. *žd*: *priadza, núdza, medza, nezobúdza, nevyvádza*;
8. *ř* čiže *rj* je pôvodné: *repa* (řípa), *reč, rieka, riad*;
9. *č* je pôvodné: *črevo* (střevo), *črievice, črep, čerešňa, čerieslo*;
10. gen. príd. mien je *-iho*: *dobriho*, datív je *-imu*: *dobrimu*, zriedkavejšie *-ieho, -iemu*: *dobrieho, dobriemu* a ďalšie „miestne znaky“, ktoré tu už neuvádzame.

6.1 Slovenská slavistika i dialektológia, ktorá sa ako samostatná jazykovedná disciplína v priebehu svojej existencie prezentovala viacerými významnými dielami – metódy areálovej lingvistiky (jazykového zemepisu), umožňujúce opísať územné rozšírenie jednotlivých diferencovaných javov, využíva najmä nesuplovateľný štvorzväzkový *Atlas slovenského jazyka z rokov 1968 – 1984* –, poznatky P. J. Šafárika prirodzene spresnila, doplnila či „inovovala“ aj v širšom slavistickom kontexte, no jeho klasifikácie slovanských jazykov jednoznačne dokazujú vysoký stupeň poznania problematiky i vyspelú výskumnú heuristiku i metodológiu.

7 Už Marcus Tullius Cicero (106 – 43 pred n. l.) vo svojej práci *De oratore* (O rečníkovi) napísal, že „*dejiny sú svedkami čias, svetlom pravdy, živou pamäťou, učiteľkou života a poslom minulosti*“. Dielo Pavla Jozefa Šafárika zostáva v dejinách slavistiky stále nepochybne *origo et fons*. Návraty k štúdiu jeho inšpiratívnych a inštruktívnych výkladov, umožňujúcich ďalšie mnohoaspektové výskumy, k podrobným analýzám nesmierne bohatého pramenného materiálu, ktorý prezentoval najmä vo svojich troch hlavných knižných prácach – a tie sú dnes navyše k dispozícii v súčasnej slovenčine –, pomôžu zachovať dôležitú a potrebnú poznávaciu kontinuitu vo viacerých spoločenskovedných disciplínach.

### Literatúra

- Česká slavistika v prvním období svého vývoje do počátku 60. let 19. století (1995) 1. sv. (Kudělka, M. – Šimeček, Z. – Večerka, R.). Praha : Historický ústav AV ČR, 1995. 396 s.  
ISBN 80-85268-42-6.
- RIPKA, I. – SKLADANÁ, J.: Edičná poznámka. In: Spisy Pavla Jozefa Šafárika 3. (Slovanské starožitnosti 2). Košice : Univerzita P. J. Šafárika, 2009, s. 48 – 484.

- RIPKA, I.: Slovanské starožitnosti Pavla Jozefa Šafárika v slovenčine (Reflexie o diele, jazyku originálu a prekladu). In: Slavica Slovaca, 2011, roč. 40, č. 1, s. 10 – 23.
- ROSENBAUM, K.: Doslov. In: Spisy Pavla Jozefa Šafárika. 1. Dejiny slovanského jazyka a literatúry všetkých nárečí. Košice : Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 360 – 381.
- Spisy Pavla Jozefa Šafárika*. 1. (1992) Dejiny slovanského jazyka a literatúry všetkých nárečí. Košice : Východoslovenské vydavateľstvo, 1992. 426 s. (Z nemčiny preložili V. Betáková a R. Beták.) ISBN 80-234-0054-1.
- Spisy Pavla Jozefa Šafárika*. 2. Slovanské starožitnosti 1. Košice : Oriens, 1999. 388 s. (Z českej pôvodiny preložili I. Ripka a J. Skladaná.) ISBN 80-88828-18-X.
- Spisy Pavla Jozefa Šafárika*. 3. Slovanské starožitnosti 2. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2009. 512 s. (Z českej pôvodiny preložili I. Ripka a J. Skladaná.) ISBN 978-80-7097-766-8.
- Spisy Pavla Jozefa Šafárika*. 4. Slovanský národopis. Košice : Oriens, 1995. (Z českej pôvodiny preložil P. Žigo.) ISBN 80-967220-8-5.
- ŠMATLÁK, S.: P. J. Šafárik a česko-slovenský kontext. In: Pavol Jozef Šafárik v slovenskej a českej slavistike (Zborník venovaný 11. medzinárodnému zjazdu slavistov v Bratislave). Košice : Východoslovenské vydavateľstvo, 1993, s. 69 – 76.

Ivor Ripka  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
ripka@fedu.uniba.sk



# VZŤAH VIDU A ČASU PRI VÝUČBE MINULÝCH ČASOV V ŠPANIELČINE

*Mária Spišiaková*

Ekonomická univerzita v Bratislave

**Abstract:** Presented text compares the usage of the past tenses in Spanish and Slovak taking into account the category of aspect and its translation into Spanish as well as its importance in translation of the past tenses from Spanish into Slovak.

**Key words:** past tenses, aspect, Spanish grammar, Slovak grammar

## ÚVOD

Systém a použitie minulých časov nielen v románskych jazykoch, ale napr. aj v angličtine je jedným z najčastejších a najkomplexnejších problémov slovenských študentov, a preto predstavuje pre učiteľov cudzieho jazyka jednu z najnáročnejších kapitol gramatiky na vysvetlenie. Týmto článkom sa snažíme priblížiť problematiku výučby minulých časov v španielčine z pohľadu dvoch gramatických kategórií: slovesného času a slovesného spôsobu.

V prvom rade si musíme uvedomiť a objasniť rozdiely v systéme slovesných časov v slovenčine a v španielčine, ako aj vzájomnú prepojenosť a súvislosť dvoch slovesných kategórií: času a vidu. Stretávame sa tu v podstate so štyrmi aspektmi: časom a vidom v slovenčine a časom a vidom v španielčine. Zatiaľ čo v španielčine má väčšiu váhu systém časov, v slovenčine je to naopak systém vidov.

## SLOVESNÁ KATEGÓRIA ČASU

V španielčine je kategória času akoby trojvrstvová, použitie istého času je závislé od troch aspektov, poznáme akoby tri „druhy“ času:

1. chronologický čas – nazerá na použitie času z hľadiska hovoriaceho a vyjadruje prítomnosť, budúcnosť a minulosť;
2. čas z hľadiska iného slovesného času – vyjadruje simultánnosť, predčasnosť a následnosť;
3. čas z hľadiska referenčného bodu a vzdialenosť od tohto bodu 0 (0 = prítomnosť) – dávna minulosť, minulosť, predprítomnosť, prítomnosť, budúcnosť, ukončená budúcnosť.

V slovenčine sa vyjadruje čas len podľa bodu 1, teda poznáme len čas chronologický, t. j. prítomný, minulý a budúci. „Kategóriou slovesného času sa zaraďuje čas konkrétnej komunikácie do vzťahu s fyzickým časom, v ktorom sa komunikovaná výpoveď podáva. Touto kategóriou sa vypovedá o reálnom čase a ešte jestvujúcim uskutočňovaní deja (zhoda času komunikovanej výpovede s časom, v ktorom sa výpoveď uskutočňuje – prítomnosť), o reálnom, ale už nejestvujúcim uskutočňovaní deja – präteritum, o nejestvujúcim, ale očakávanom uskutočňovaní deja – futúrum.“ (Pauliny, 1981, str. 94).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že v slovenčine existujú len tri časy a v španielčine sa ich aktívne používa sedem. Pozrieme sa na to, ako sa jednotlivé časové súvislosti vyjadrujú v španielčine:

- simultánnosť časov: *Le vi cuando salía del colegio. (Videl som ho, keď vychádzal zo školy.) Le he visto cuando salía del colegio. (Videl som ho, keď vychádzal zo školy.) Mientras él leía, ella veía la tele. (Zatiaľ čo on čítal, ona pozerala televíziu.);*
- predčasnosť: *Cuando llegó ya habían cenado. (Keď prišiel, už boli navečerali.) Llegó, cenó y se acostó. (Prišiel, navečeral sa a šiel spať.) Ha llegado, ha cenado y se ha acostado. (Prišiel, navečeral sa a šiel spať.);*
- následnosť časov: tie isté vety, ktoré vyjadrujú predčasnosť, pretože ak jedno sloveso vo vete vyjadruje predčasnosť, ďalšie musí logicky vyjadrovať následnosť.

V španielčine sa používajú na vyjadrenie týchto časových súvislostí v minulosti nasledovné časy: präterito pluscuamperfecto (predminulý čas), präterito indefinido (jednoduchý minulý čas) alebo präterito perfecto (predprítomný čas) a präterito imperfecto (pribehový čas).

Hoci v slovenčine kedysi existovali časy, ktoré mohli vyjadriť simultánnosť, následnosť alebo predčasnosť (pluskvamperfektum, imperfektum, aorist), v súčasnosti sa nepoužívajú a tieto časové súvislosti vyjadrujeme prostredníctvom slovesného vidu, čomu sa budeme venovať nižšie.

Podľa bodu tri sa v španielčine vyjadruje čas v závislosti od vzdialenosti k prítomnosti a podľa toho môžeme mať čas: präterito perfecto (predprítomný), präterito indefinido (jednoduchý minulý), präterito pluscuamperfecto (predminulý). Túto časovú súvislosť v slovenčine v súčasnosti nevyjadrujeme.

## SLOVESNÁ KATEGÓRIA VIDU

V španielčine je vid len okrajová nepodstatná kategória, dokonca niektorí lingvisti hovoria, že vid je čisto kategóriou slovanských jazykov. „El término aspecto es propio de las lenguas eslavas. Hablar de aspecto en las lenguas romances se está llevando a cabo trasvase forzado de los datos de las lenguas eslavas: importando, en definitiva, una categoría carente de realidad lingüística.“ (Gramática descriptiva, 1999) Napriek tomu v paradigme španielskeho slovesa kategória vidu existuje a chápe sa ako kategória lexikálna, keď samotný význam slovesa v neurčitku vyjadruje imperfektívnosť alebo perfektívnosť slovesa (napr. slovesá *llegar, morir* sú dokonavé a slovesá *amar, leer* sú nedokonavé), a kategória gramatická, keď sa vid v španielčine vyjadruje časmi, a to nasledovne:



- dokonavý vid majú časy: pluscuamperfecto, indefinido, perfecto, futuro perfecto,
- nedokonavý vid majú časy: imperfecto, presente a futuro imperfecto.

V slovenčine je kategória slovesného vidu kategóriou lexikálno-gramatickou, pretože okrem toho, že zmenou vidu sa mení gramatická kategória slovesa (*píšem* – prítomný čas, *napišem* – budúci čas), mení sa aj význam slovesa (*napišem, podpíšem, zapíšem, vpišem, rozpišem*, atď.). „Slovesný vid (aspekt) je tá okolnosť deja, ktorá sa týka jeho **trvania, určenosti a opakovanosti**. Slovesá môžu označovať dej s neohraničeným trvaním, napr. *hádzat', skákať, kupovať, padat'*, ale i s ohraničeným trvaním, napr. *skočiť, kúpiť, padnúť*. Tie prvé z nich sú nedokonavé, druhé dokonavé.

Podľa určenosti slovesného deja môžu byť slovesá s nepresným určením, napríklad *písať, voliť, nosiť*, ale i s presným určením, vyjadreným predponami, napríklad *podpísať, vyvolať, roznosiť*. Tie prvé sú nedokonavé, druhé dokonavé.

Podľa opakovanosti deja môžu byť slovesá pomenúvajúce opakovaný dej, napr. *kupovať, skákať, sľubovať*, ale i jednorazové, napr. *kúpiť, skočiť, sľúbiť*. Tie prvé z nich sú nedokonavé, druhé dokonavé.“ (Mistrík, 1988)

Z definície J. Mistríka (1988) vyplýva, že vid v slovenčine informuje až o troch aspektoch slovesného deja (trvanie, určenosť, opakovanosť), zatiaľ čo v španielčine informuje len o jeho ukončenosti alebo neukončenosti, teda trvaní.

### POROVNANIE POUŽITIA ČASOV A VIDOV

Z dosiaľ uvedeného si môžeme všimnúť, že v španielčine má pri vyjadrovaní časových súvislostí väčšiu váhu gramatická kategória času, zatiaľ čo v slovenčine je to gramatická kategória vidu. Zároveň by sme mohli formulovať jednoduché pravidlo, ktoré by vyjadrovalo vzťah medzi použitím času a spôsobu v španielčine a slovenčine, a to: dokonavý vid v slovenčine = minulé časy ukončené v španielčine (pluscuamperfecto, indefinido, perfecto), nedokonavý vid v slovenčine = priebehový čas v španielčine (imperfecto). Pozrieme sa však na rôzne príklady a situácie, na ktorých si toto pravidlo overíme.

*Lo dije ayer.*

*Lo he dicho hoy.*

*Pensé que lo había dicho antes.*

*Se lo decía cuando ocurrió.*

*Se lo decía todos los días.*

*Povedal som to včera.*

*Povedal som to dnes.*

*Myslel som, že to povedal predtým.*

*Hovoril som mu to, keď sa to stalo.*

*Hovorieval som mu to každý deň.*

Môžeme si všimnúť, že tri rozdielne časové situácie (perfektívne) sa v španielčine vyjadrujú tromi rozdielnymi časmi, zatiaľ čo v slovenčine je to stále ten istý čas: (*dije, he dicho, había dicho = povedal som*). V tomto prípade rozdiel vyplýva z rozdielneho náhľadu na to, kedy sa dej uskutočnil. V španielčine rozoznávame vzdialenosť od prítomnosti alebo iného referenčného bodu, čo v slovenčine neberieme do úvahy. Môžeme však vidieť, že všetky tri časy majú v španielčine dokonavý vid, rovnako ako aj sloveso v slovenčine. Naopak, pri priebehovom čase v španielčine sa v dvoch rozdielnych si-

tuáciach použije to isté sloveso (*decía*), ktoré vyjadruje neukončenosť, ale v slovenčine sa použijú slovesá dve – *hovoril som* a *hovorieval som*. Hoci obidve sú v nedokonavom vide, jedno informuje o trvaní deja (*hovoril som*) a druhé o jeho opakovaní (*hovorieval som*), na čo máme v slovenčine odlišné morfémy. Všeobecne by sme však mohli konštatovať, že pravidlo sa nám potvrdilo.

Jednoduché a neodvodené slovenské slovesá sú vo väčšine prípadov nedokonavé (*spievať, písať, učiť sa, študovať, niešť atď.*). Väčšinou všetky majú svoj dokonavý pár (*spieval, písal, učil sa, študoval, niešť atď.*). Pozrieme sa, ako sa prekladajú do španielčiny:

SPIEVAŤ – nedokonavé (*spieval som = cantaba*)

<i>Včera <b>sme</b> spievali.</i>	<i>Ayer <b>cantamos</b>.</i>
<i>Celý deň <b>sme</b> spievali.</i>	<i><b>Cantamos</b> todo el día.</i>
<i>Keď prišiel, <b>spievali sme</b>.</i>	<i>Cuándo llegó <b>cantábamos</b>.</i>
<i>Každý deň <b>sme</b> spievali.</i>	<i><b>Cantábamos</b> todos los días.</i>

Zo štyroch prípadov, kde sme v slovenčine použili nedokonavý vid slovesa *spievať*, sa do španielčiny len dvakrát preložil pomocou imperfekta, teda času, ktorý vyjadruje neukončenosť deja.

ZASPIEVAŤ – dokonavé (*spieval som – canté, he cantado, había cantado*)

<i>Čo <b>si</b> zaspieval?</i>	<i>¿Qué <b>has cantado</b>?</i>
<i>Zaspieval som známu pesničku.</i>	<i><b>He cantado</b> una canción conocida.</i>
<i>Včera <b>som</b> zaspieval jednu pieseň.</i>	<i>Ayer <b>canté</b> una canción conocida.</i>

V prípade tvaru dokonavého slovesa – *zaspievať* – v slovenčine nastala ďalšia zmena – zmenilo sa nepredmetové sloveso na predmetové. Napriek tomu v tomto prípade vidíme, že dokonavý tvar slovesa sa preložil do španielčiny časmi, ktoré vyjadrujú ukončenosť, takže pravidlo sa potvrdilo.

ÍŠŤ – nedokonavé (*išiel som = iba*)

<i>Včera <b>som išiel</b> do práce autobusom.</i>	<i>Ayer <b>fui</b> al trabajo en el autobús.</i>
<i>Nešli <b>sme</b> nikde.</i>	<i>No <b>fuimos</b> a ninguna parte.</i>
<i>Už <b>išiel</b> na prázdniny?</i>	<i>¿Ya se <b>ha ido</b> de vacaciones?</i>
<i>Každý deň <b>sme išli</b> spolu.</i>	<i>Cada día <b>íbamos</b> juntos.</i>
<i>Kde <b>si išiel</b>, keď som ťa stretol?</i>	<i>¿A dónde <b>ibas</b> cuanto te encontré?</i>

Situácia sa opakuje rovnako ako v prípade nedokonavého vidu slovesa *spievať*.

PRÍSŤ – dokonavé (llegar)

<i>Včera <b>som prišiel</b> autobusom.</i>	<i>Ayer <b>llegué</b> en el autobús.</i>
<i><b>Neprišli.</b></i>	<i>No <b>han llegado.</b></i>
<i>Už <b>prišiel</b> z prázdnin?</i>	<i>¿Ya ha llegado de vacaciones?</i>

Vidíme, že znovu sa nám prakticky potvrdilo, že dokonavé slovesá sa do španielčiny prekladajú pomocou jedného z minulých časov vyjadrujúcich ukončenosť. Môžeme si však všimnúť inú zvláštnosť. Nedokonavé sloveso *íst'* sme preložili ako *ir* a dokonavé *príst'* ako sloveso *llegar*. Tu sa stretávame s tým, že kategória vidu je v slovenčine aj lexikálna kategória, teda mení sa význam slovesa, čo musíme v španielčine preložiť celkom inými slovesami (*íst' = ir; príst' = llegar; odíst' = irse; zíst' sa – juntarse* atď.).

ROBIŤ – nedokonavé (robil = hacía)

<i>Čo <b>si robil</b> včera?</i>	<i>¿Qué <b>hiciste</b> ayer?</i>
<i><b>Nerobil som</b> nič.</i>	<i>No <b>hice</b> nada.</i>
<i>Čo <b>si tam robil</b>?</i>	<i>¿Qué <b>hacías</b> allí?</i>
<i>Každý deň <b>som robil</b> niečo.</i>	<i>Cada día <b>hacía</b> algo.</i>
<i>Čo <b>si robil</b>, keď som ti zavolať?</i>	<i>¿Qué <b>hacías</b> cuando te llamé?</i>

UROBIŤ – dokonavé (urobil – hice, ha hecho, había hecho)

<i>Čo <b>si urobil</b>?</i>	<i>¿Qué <b>has hecho</b>?</i>
<i>Kto to <b>urobil</b>?</i>	<i>¿Quién lo <b>ha hecho</b>?</i>

Znovu sa nám opakujú situácie, keď dokonavé slovesá prekladáme pomocou časov ukončených a nedokonavé pomocou obidvoch časov, teda aj ukončených, aj neukončených.

Z uvedených príkladov môžeme vyvodit' čiastkový záver, že môžeme použiť pravidlo dokonavý vid = ukončený minulý čas, ale nie pravidlo nedokonavý vid = priebežný čas.

Pozrieme si situácie v opačnom poradí, budeme teda prekladať jeden a ten istý čas zo španielčiny do slovenčiny:

PRETÉRITO INDEFINIDO – jednoduchý minulý čas

<i>Ayer <b>llovió.</b></i>	<i>Včera <b>pršalo.</b></i>
<i>Me lo <b>dijo</b> ayer.</i>	<i><b>Povedal</b> mi to včera.</i>
<i><b>Vivió</b> allí dos años.</i>	<i><b>Býval</b> tam dva roky.</i>
<i>Se lo <b>di</b> de buena gana.</i>	<i><b>Dal som</b> mu to s radosťou.</i>
<i><b>Abandonó</b> la casa aquella misma tarde.</i>	<i>V to isté popoludnie <b>opustil</b> dom.</i>
<i><b>Estudió</b> filología.</i>	<i><b>Študoval</b> filológiu (5 rokov).</i>

*No se lo creí.*

*Vyštudoval filológiu.*

*Neveril som mu to.*

*Neuveril som mu to.*

Tu si môžeme všimnúť, že neprechodné slovesá (verbos intransitivos) v jednoduchom minulom čase sa prekladajú do slovenčiny ako nedokonavé a prechodné španielske slovesá (verbos transitivos) sa prekladajú ako dokonavé. V dvoch posledných prípadoch sme mohli španielsku konštrukciu preložiť dvoma spôsobmi, pretože v slovenčine je dôležité trvanie v minulosti, zatiaľ čo v španielčine je dôležitejšia ukončenosť deja, aj keď dej prebiehal niekoľko rokov.

#### PRETÉRITO PERFECTO – predprítomný čas

*Esta mañana ha llovido.*

*Me lo ha dicho.*

*Se lo he dado de buena gana.*

*Ha abandonado la casa esta misma tarde.*

*Por fin han resuelto el problema.*

*Grecia ha dado al mundo todas las bases...*

*Toda mi vida he creído que ...*

*He leído durante todo el día.*

*Siempre he oído las mismas noticias.*

*Ha vivido aquí toda su vida.*

*Dnes ráno pršalo.*

*Povedal mi to.*

*Dal som mu to s radosťou.*

*Opustil dom dnes popoludní.*

*Konečne vyriešili problém.*

*Grécko dalo svetu všetky základy...*

*Celý život som veril, že...*

*Celý deň som čítal.*

*Vždy som počúval tie isté správy.*

*Býval tu celý svoj život.*

Predprítomný čas sa prekladá podľa tých istých zásad ako jednoduchý minulý čas, pretože vzhľadom na vid vyjadruje ukončenosť a rozdiel je len vo vzťahu vzdialenosti od prítomnosti, ktorá sa v slovenčine nevyjadruje. Môžeme si všimnúť, že textové elementy, ktoré nám v španielčine „našepkávajú”, že sa použije prítomný čas (*toda mi vida – celý môj život, durante todo el día – celý deň, siempre – vždy*), sa do slovenčiny prekladajú nepochybne pomocou nedokonavého vidu, pretože vyjadrujú trvanie.

#### PRETÉRITO IMPERFECTO – priebehový čas

*Todos los días venía tarde.*

*Antes fumaba mucho.*

*Iba por la calle y se encontró...*

*Mientras él hablaba ella permanecía*

*en silencio.*

*Každý deň prichádzal neskoro.*

*Predtým fajčil veľa.*

*Išiel po ulici a stretol...*

*Kým on rozprával, ona bola ticho.*

Priebehový čas španielsky sa do slovenčiny prekladá pomocou nedokonavého vidu. Sú situácie, keď je použitie priebehového času v španielčine štylistickým zámerom (*Poco más tarde la bomba hacia explosión. O nešto neskôr bomba vybuchla.*), a vtedy sa môže stať, že sa v slovenčine vyjadruje iným spôsobom, ale to už je záležitosť štylistická a nie gramatická.

## MODÁLNE SLOVESÁ

Použitie správneho času pri modálnych slovesách a slovese *byť* je najfrekvencovanejším problémom, pretože modálne slovesá sú v slovenčine jednovidové a vyjadrujú len nedokonavý vid, zatiaľ čo v španielčine môžu vyjadriť rovnako ukončenosť, ako aj neukončenosť deja:

musel som – tuve que/tenía que,  
chcel som – quise/quería,  
nemohol som – no pude/ no podía,  
mal som – tuve/tenía,  
aký bol – cómo era,  
ako bolo – cómo fue,  
nevedel som, čo povedať – no supe que decir,  
nevedel som to – no lo sabía.

## ZÁVER

Problémom študentov hovoriacich po slovensky je, kedy použiť priebehový čas v španielčine. Na príkladoch rôznych situácií sme videli, že ak použijeme v slovenčine dokonavý vid, do španielčiny ho prekladáme pomocou jedného z minulých dokonavých časov (pluscuamperfecto, indefinido, perfecto), pretože tak v španielčine, ako aj v slovenčine vyjadrujú ohraničenie, jednorazovosť deja. Tiež nie je problém pri vyjadrení opakovania, pri ktorom sa v španielčine používa priebehový dej a v slovenčine nedokonavý vid. Situácia je rozdielna pri vyjadrovaní trvania deja. Môžeme poukázať na nasledujúce rozdiely, ktoré spôsobujú problémy pri používaní minulých časov u študentov hovoriacich slovensky:

- v slovenčine sa vždy vyjadruje trvanie deja nedokonavým vidom bez ohľadu na to, či bol dej ohraničený alebo nie (*Študoval filológiu 5 rokov.*), zatiaľ čo v španielčine je dôležitejšia ohraničenosť deja, hoci by dej trval aj niekoľko rokov alebo storočí (*Estudió filología 5 años. La guerra duró 100 años. De jóven trabajé en Alemania. Durmió en esa cama dos años.*), a vyjadruje sa ukončeným časom;
- použitie modálnych sloves – v slovenčine majú len nedokonavý vid, v španielčine vyjadrujú aj ohraničenosť;
- štylistické použitie priebehového času v španielčine (uzavretie deja, zdvorilosť, podmienka, zámer atď.) sa do slovenčiny prekladá rôznymi spôsobmi (dokonavý vid, podmieňovací spôsob atď.).

## Literatúra

- ALVARADO, S.: Gramática de eslovaco para eslavistas. Madrid : Editorial Complutense, 1995.  
BOSQUE MUÑOZ, I.: Tiempo y aspecto en español. Madrid : Catedra, 1990.  
BOSQUE MUÑOZ, I. – DEMONTE BARRETO, V.: Gramática Descriptiva del Español de RAE (vol. 2). Madrid : Espasa, 1999.

- HERNÁNDEZ ALONSO, C.: Gramática Funcional del Español. Madrid : Gredos, 1973.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M., L.: Formas temporales del pasado en indicativo. Madrid : Cuadernos de Lengua Española, Editorial arco libros, 1997.
- MISTRÍK, J.: Moderná slovenčina. Bratislava : SPN, 1988.
- PAULINY, E.: Slovenská gramatika. SPN, Bratislava : SPN, 1981.
- SANCHEZ PRESA, M. (1998): Los matices de acción y tiempo en la expresión verbal del pasado. In: II Encuentro de profesores de español – Actas, (zborník z konferencie). Bratislava : THB, 1998, s. 76 – 81.
- SPIŠIAKOVÁ, M.: Algunas observaciones sobre el uso de los tiempos pasados en español y eslovaco. In: Madrid : Eslavística Complutense, vol. 5, 2005, s. 91 – 100.

Mária Spišiaková  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
maria.spisiakova@euba.sk

# LITERÁRNA VEDA





## CONCEPTS OF PRESENCE AND ABSENCE IN DAVID LODGE'S *DEAF SENTENCE*

*Dagmar Blight*

Comenius University in Bratislava

**Abstract:** David Lodge needs no introduction as an acknowledged author of campus novels. Over the years his protagonists have, however, undergone a change. Although they are still more or less involved in the world of academia, they are growing considerably older. Their previous worries and concerns (career ambition, acknowledgement etc.) are absent, and have been replaced by new ones, more closely related to their approaching retirement (decline in health, lack of drive, impotence etc.). This paper will examine how *Deaf Sentence* (2008) explores the presence as well as the absence of previous themes to be found in the works of David Lodge. It will take a closer look into the physical and auditory presence and absence of the hearing-impaired hero, Desmond Bates, a retired professor of linguistics. Going gradually deaf, he finds himself in many a situation present yet absent, for often he cannot hear what is going on. Despite the protagonist's unfortunate disability, the novel is still fairly light and the reader can laugh at the embarrassing misunderstandings caused by Desmond's poor hearing.

**Key words:** campus novel, presence, absence, hearing impairment

David Lodge is the doyen of the campus novel genre in English literature. In the 42 years between his first example of the university novel, *The British Museum is Falling Down* (1965), and his latest, *Deaf Sentence* (2008), he wrote, among other numerous fictional and theoretical works, a famous trilogy of critifiction: *Changing Places* (1975), *Small World* (1984), *Nice Work* (1988) and the novel *Thinks* (2001). *Deaf Sentence* not surprisingly differs from the previous ones in several aspects. For a start the protagonist, Professor Desmond Bates, is a linguist and not a literature academic like Lodge's other protagonists Adam Appleby, Philip Swallow, Morris Zapp, Persse McGarrigle, Robyn Penrose, and Helen Reed. Desmond is moreover retired, so in fact very little of the plot actually takes place on the campus. Our hero is also considerably older than his well known predecessors and thus the previous worries and concerns of Lodge's protagonists such as career ambition, acknowledgement etc. are absent. They have been replaced by the presence of new ones, more closely related to Desmond, the pensioner: deafness, a general decline in health, lack of drive, care come brochures, suicide, evil, predictable everyday routine and, inevitably death.

What sets Desmond Bates apart is the high-frequency deafness he suffers from. Hence the pun in the title and the life stories of other deafness sufferers to be found in the book such as Beethoven, Goya and Philip Larkin. Deafness does play quite a crucial role in the novel, and not just as a comic characteristic of the protagonist: "*Deafness is comic, as blindness is tragic.*" as Desmond says when he contemplates his disability (Lodge, 2008, p. 14). The novel, in the form of a journal, is a kind of occupational therapy for the hero. Desmond indulges himself in getting his own voice through the journal writing. It is an exercise he himself used to give his students in linguistics classes. This is not the first time Lodge's narration switches from third person to first person journal form. We can also come across this stylistic device in *Therapy* (1995), in which the protagonist, Tubby, uses it as a kind of therapy too. The protagonist's hearing impairment enables the author to spice up the plot with misunderstandings caused by Desmond's poor hearing, be it with his wife Fred, father, the PhD. student Alex, and others. As a result, Desmond finds himself in many a situation absent though physically present, for often he cannot hear what is going on. Inevitably he gets into trouble, particularly when he agrees unofficially to help Alex with her PhD. thesis. This is just one of the storylines which make *Deaf Sentence* so enjoyable, with the reader kept on their toes not knowing whether Desmond will succumb to the kinky behavior of the attractive student or not.

The hearing impairment brings along many social advantages, which make the reader sympathize with our hero. Once a keen theatre-goer, Desmond, can no longer enjoy going to the theatre as "*the voices have a thin, distant timbre, as if you are listening to the performance through a telephone on stage that has been left off the hook*" (Lodge, 2008, p. 37). Similarly, eating out and parties have become a source of embarrassment for both Desmond and his companions. Poor Desmond misses out on the jokes, unintentionally insults people who unfortunately often happen to be his wife's customers, and inevitably upsets his wife Fred.

The PhD. topic, a stylistic analysis of suicide notes, gives the author the means to ponder another serious topic, suicide. Desmond, we find at the end of the novel, had assisted his first wife's suicide, crushing painkillers and mixing them in warm milk and brandy and helping her swallow the mixture when she was in the last stage of cancer. He nearly has to duplicate this horrific experience when expected to decide whether his Dad, helpless in hospital after a stroke, should be kept alive or whether the hospital staff should "*let nature take its course*" (Ibid, p. 283). Fortunately, Desmond is spared having to make this decision as his father soon dies. What he is not spared though are the emotionally draining visits to his dying father in the geriatric ward. Never had he imagined that he would have had to deal with such a humiliating task as to wash his father: "*It was an extraordinary experience, which took the reversal of the infant-parent relationship through the taboo barrier. Basically I was helping to change a nappy on an eighty-nine-year-old man, but he happened to be my father.*" (Ibid, p. 282).

Father's welfare becomes a serious concern for Desmond. His casual monthly visits to London become seriously draining towards the end of the novel. With his father's health, both mental and physical, deteriorating Desmond realizes he is in need of more

regular care. The care home hunt starts and Desmond, with very little enthusiasm, starts browsing care home brochures. It is not an easy task; the father is obviously reluctant to accept the idea of having to move and sulks. Desmond on the other hand is shocked both by the general gloomy and pathetic atmosphere in the care homes and by their steep prices.

The death of Desmond's father is not the only one in the novel. It reoccurs in the book, on a horrific scale of Auschwitz Birkenau, which Desmond visits on his lecture tour of Poland. He is clearly shattered by the sheer monstrosity of this factory of evil and rejoices in the absence of evil in his own times.

Dad's house in London, in which Desmond avoids staying overnight, is also full of presence and absence. It is obviously full of Dad's memorabilia from his musical days. There is also Mum's ghost that Dad hears walking upstairs. Once the house is cleared out to be sold, its bareness and bleakness is in strong contrast to Desmond's home up in the North, offering "*a haven of civilised comfort. [...] the pale light-reflecting walls, the familiar pictures, the surfaces and textures and artfully blended colours of the floors and furnishings, the carpeted staircase with its brass stairrods and polished banister, were welcoming presences, like a team of mute, discreetly smiling servants welcoming the master home.*" (Ibid, p. 278).

When Desmond becomes a grandfather, the birth of the baby boy is a compensation for his father's death and absence. The whole family is overcome with joy and infused with hope. The arrival of baby Desmond steers the novel away from serious topics and allows the author explore more familiar and, lighter topics, such as performance in bed.

The novel thus takes on a more frivolous tone with Desmond's concern over his declining vigour and occasional erectile dysfunction. (This is a prominent topic in *Therapy*, where among Laurence Passmore's anxieties is his lack of libido. His anxieties miraculously all disappear, not as a result of numerous kinds of therapy, but due to a personal change in the protagonist.) Desmond feels worn out compared to his younger, vigorous, and successful businesswoman wife Fred, and has to plan each potential bout of intercourse very carefully. He has to keep an eye on his alcohol consumption to meet the wife's and his own expectations in this area: "*Knowing that in my tired and slightly tipsy state I would not be able to pursue any amorous overture to a satisfactory conclusion*" (Lodge, 2008, p. 70). As he is not a sporty person he also lags behind his wife's newly acquired stamina and general fitness. Fred has recently undergone a transformation of her body. With the help of the scalpel, breast reduction, she got shapely breasts, and with endless gym work sculpted "*her matronly torso into an alluring hour-glass shape*" (Ibid, p. 70). Desmond is aware that this transformation is not for his benefit but a personal make-over related to her new career. Nevertheless he finds the results titillating, provoking as he says, in the words of the English poet Betjeman (1906 – 1984), "*late flowering lust*" (Ibid, p. 70). This intertextual reference is a good summary of how Desmond feels: old and short of the joys he had when he "*was young in sin*" (Betjeman). The absence of action in his life, lack of professional drive and general decline in health is strongly juxtaposed to his wife's exciting new life, her successful business, and her newly acquired beautiful body and good health.

Despite the presence of new, gloomy topics (old age, illness, death, evil, etc), *Deaf Sentence* is overall a fairly light read and still very much like other novels of David Lodge. With the passage of time, Lodge will be 77 this year, it is no surprise that his latest work, though still an example of the campus novel, differs from its predecessors in the character of the protagonists as well as in the issues they have to face.

### ***Bibliography***

- BETJEMAN, J.: Late flowering lust. [http://poemsandprose.blog.co.uk/2007/08/14/late\\_flowering\\_lust~2804950/](http://poemsandprose.blog.co.uk/2007/08/14/late_flowering_lust~2804950/) retrieved 14/01/2012
- KERMODE, F.: Jogging in the woods at Bellagio. In: London Review of Books. Vol. 6 No. 7. 19 April 1984. P. 22-23.
- LODGE, D.: Therapy. London : Penguin, 1996. 320 p. ISBN 978-0-14-025358-0.
- LODGE, D.: Deaf Sentence. London : Penguin, 2008. 308 p. ISBN 978-0-141-04104-9.
- SCOTT FOX, L.: Decrepit Lit. In: London Review of Books. Vol.30 No.9. 8 May 2008. P. 29-30.

Dagmar Blight  
Katedra anglického jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
blight@fedu.uniba.sk

## EXPÉRIENCE DE L'ÉCRIVAIN – L'IMAGE DE L'ARTISTE ET DE SON ŒUVRE

*Ján Drengubiak*

Université de Prešov

**Abstract:** The ambiguities are at the core of most of the themes Richard Millet, a contemporary French writer, explores in his essays as well as in his novels. Instead of being solved, these conflicts that emerge from uncertainties multiply. Their far-reaching appeal influences the ways characters in the novels are portrayed. The novel *L'écrivain Sirieix* stages a narrator willing to become a writer, but who, despite accomplishing all the stages in becoming an artist, fails in his endeavor. Nevertheless, in doing so, he opens more general questions concerning the condition of being an artist as well as that of the status of the work of art.

**Key words:** Richard Millet, contemporary, French, novel, ambiguity, artist

Richard Millet, écrivain français contemporain, explore dans ses romans l'ambiguïté dans toutes ses manifestations. Ces réflexions font partie d'une interrogation plus générale sur la création artistique. Une des ambiguïtés les plus apparentes concerne l'oral et l'écrit. Millet semble préférer l'oral à tel point qu'il en fait l'un des principes constitutifs de ses romans. Cette tendance oralisante fait mieux valoir ce que Millet appelle le « bruissement » de la langue. Néanmoins, à long terme, le pouvoir de la parole est confronté à celui de l'écriture, qui est plus durable, et son effet sur l'avenir de la langue est beaucoup plus prononcé, parce que les langues s'appuyant sur un système écrit sont moins touchées par le changement. L'écriture fige la langue dans le temps comme une photographie. En ralentissant l'évolution de la langue, l'écriture accomplit une de ses fonctions : « écrivant, nous ne faisons que restituer la langue à elle-même » (Millet, 1993, p. 92). Le paradoxe du rapport entre l'écrit et l'oral réside dans le fait que Millet préfère l'oral, mais seul l'écrit peut conserver toute la complexité de la langue. Pour Millet, la richesse de la langue est surtout celle des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Le subjonctif de l'imparfait et du plus-que-parfait sont aujourd'hui des modes désuets et vont disparaître de la langue française malgré les efforts de défenseurs tels que Millet. Ce paradoxe semble influencer également Millet, parce que l'évolution de la langue qui a eu lieu dans le passé est valorisée dans le bruissement des langues, tandis que le même procédé est dénoncé dans la langue actuelle. Selon Millet, l'évolution de la langue passe aujourd'hui par une « [é]criture blanche, postmoderne, minimaliste » (Millet, 2005b, p. 37), ce qui résulte dans une littérature « jetable, comme on le dit des mouchoirs ; une littérature d'une

infinie fadeur, d'un conformisme à toute épreuve, et d'un infantilisme » (Millet, 2005a, p. 12). Cette écriture blanche répond uniquement aux exigences actuelles du marché et n'a rien à voir avec la vocation de l'écrivain, car celle-ci est, une nouvelle fois, une activité paradoxale et ambiguë. Millet explique : « toute mon œuvre n'est-elle pas travaillée par le désir opiniâtre, par la nécessité de me délivrer de la littérature ? La condition d'écrivain ne m'a jamais paru coïncider tout à fait avec celle de l'homme » (Millet, 1993, p. 71). Cette profession demande à la fois une réclusion, au moins pour le temps où l'on écrit, ainsi qu'une extraversion, car, les romans, récits, essais que l'écrivain publie, circulent et ne cessent de témoigner sur sa vie. Il n'est donc point fortuit que le mot écrivain soit constamment décliné dans l'œuvre de Millet et que la figure de l'écrivain, ou plutôt celle l'artiste dans un sens plus général, apparaisse très tôt dans l'œuvre romanesque de l'auteur. Millet se pose des questions sur la condition de l'artiste depuis ses premiers romans. Il avoue que les romans constituant la « Petite trilogie noire », à savoir *L'angélu*, *La chambre d'ivoire* et *L'écrivain Sirieix*, « peuvent se lire comme trois variations sur le thème de la création artistique... Trois autoportraits dans lesquels la ressemblance avec l'auteur est à la fois certaine et mensongère – en tout cas ironique » (Millet, 2001, 4<sup>e</sup> de couverture). Dans la préface de l'édition 2001, Millet désigne chacun de ces romans comme une « autobiographie transposée » (Millet, 2001, p. 9).

Examinons le dernier tome de la petite trilogie noire qui met en scène le narrateur qui s'apprête à ébaucher son projet d'écrire une œuvre, mais qui contrairement à ses intentions échoue. Tout élan d'écriture nourrit l'interrogation sur la formation nécessaire de l'écrivain.

Le roman *L'écrivain Sirieix* s'ouvre avec une phrase par laquelle le protagoniste-narrateur se présente comme quelqu'un qui était « longtemps un homme influençable » (Millet, 2001, p. 197). Ces mots impliquent qu'il ne l'est plus et que sa formation, quelle qu'elle ce soit, est achevée. Cependant, la force du mot *influence* pèse sur le roman entier, parce que l'histoire du roman résume les étapes dans la formation de l'écrivain. La formation en question concerne avant tout l'écriture, mais lorsqu'on est influençable depuis la naissance, de différentes formes d'initiation sont mises en œuvre depuis le début de la vie du narrateur. Tout d'abord, il découvre son visage. De 'miroir' révélateur lui sert un homme employé par son père qui défèque et se masturbe devant lui. Cet acte est interprété par le narrateur comme l'instant où l'on a arraché à son visage les « masques héroïques ou romanesques [...] l'ouvrier lui avait donné sa laideur définitive » (Millet, 2001, p. 208)<sup>1</sup>. Cette expérience relègue le narrateur dans l'introversion et la contemplation. La deuxième initiation du narrateur, qui devait « encore apprendre qu'[il avait] un corps » (Millet, 2001, p. 209), lui est délivrée par une fille de la ferme. Elle lui montre son corps et le narrateur se rend compte du plaisir que cette révélation lui apporte. Néanmoins, ce plaisir est une expérience ambiguë. L'odeur de la femme lui « soulevait le cœur » (Millet, 2001, p. 211) et le plaisir, jusqu'alors inconnu, était accompagné d'une douleur aiguë et de vertige (cf. Millet, 2001, p. 211). Cette expérience bouleverse les futures relations du narrateur et le voue davantage à une vie solitaire. La

---

<sup>1</sup> L'acquisition de la laideur constitue le conflit principal dans le roman *Le goût des femmes laides*.

solitude est également le facteur important de la troisième initiation du jeune narrateur qui lui fait découvrir sa condition de mortel. Le jeune narrateur décide de suivre la lumière du soleil et s'embarque sur un pèlerinage à travers le plateau de la Haute Corrèze. Dans la « violente intimité avec [soi]-même » (Millet, 2001, p. 214), il manque de voir qu'il s'approche d'une falaise. Sur le point de s'écrouler dans le précipice, il est sauvé par son père. Cette initiation a une apparence métaphysique parce que les témoins du pèlerinage du narrateur comparent son apparence à celui « d'un apôtre sur le chemin de l'Asie Mineure » (Millet, 2001, p. 213). Bien que la conscience exacerbée de soi, la solitude et l'obsession de la mort soient des thèmes relativement ordinaires, ils constituent aussi le fond du questionnement de tous les personnages milletiens, s'ils sont présentés ensemble, ces thèmes annoncent la présence de l'artiste.

La succession de trois initiations est répétée également dans la formation de l'écrivain. Les influences sur les opinions du narrateur concernant l'écriture sont exercées par trois personnages, notamment le tuteur du narrateur à l'école, son père et l'écrivain Esquirol. Tout commence par le tuteur Bourdesoule qui lui inspire « l'amoureux respect de la langue » (Millet, 2001, p. 224) surtout du latin et du grec. « Cet amour supposait une étude perpétuelle, une sensibilité presque douloureuse, une humilité... » (Millet, 2001, p. 224). Le narrateur acquiert ainsi le respect de la langue, ainsi que le goût pour l'étymologie et la richesse de la langue. La richesse est aussi inscrite dans « la poésie des noms propres » (Millet, 2001, p. 223). De ce fait, le narrateur interroge le lecteur sur la motivation des noms propres employés dans le texte. Déjà le nom de Bourdesoule, composé de deux parties, où *bourde* signifie le mensonge et *soule* désigne l'état d'ivresse, nous avertit que le nom est probablement une variation sur le thème de l'imposture, que les deux autres narrateurs de la trilogie abordent fréquemment. L'imposture a, selon le dictionnaire *Le Robert*, deux significations. Dans son usage soutenu, le mot désigne la tromperie d'une personne qui se fait passer pour ce qu'elle n'est pas. Cependant, dans sa signification vieillie, il désigne l'action de tromper par des discours mensongers, de fausses apparences. Les deux significations sont mises en œuvre dans *L'écrivain Sirieix*. Bourdesoule trompe le narrateur quand il lui conseille de ne pas poursuivre une carrière ecclésiastique par manque de vocation et lui propose d'entamer celle de l'écriture. Or, comment le narrateur peut-il prendre au sérieux le conseil de Bourdesoule de devenir écrivain, si pour lui l'écriture n'est « pas plus nécessaire que la pêche à la ligne, le bilboquet ou la découverte de l'Amérique » (Millet, 2001, p. 224) ? L'idée de l'imposture dans son sens vieilli de fausses apparences apparaît dans la dernière scène, dans laquelle le narrateur contemple le visage de Bourdesoule : « son visage était creusé, rongé par la lumière ; il me semblait qu'il me laissait contempler son visage d'agonisant » (Millet, 2001, p. 226). Le narrateur voit dans le visage de Bourdesoule l'incarnation du Christ ou du moins d'un martyr qui souffre pour avoir envoyé le narrateur à poursuivre une carrière inutile. L'insistance sur l'imposture met tout en question et signale au lecteur qu'il est sollicité à participer au déchiffrement des « apparences trompeuses »<sup>2</sup>. Même le nom de Bourdesoule s'adonne à cette incessante mise en question. La tromperie et l'ivresse

---

<sup>2</sup> Tournure que Millet emploie, au lieu de l'imposture dans les romans qu'il écrit après la petite trilogie noire.

inscrites dans le mot ne sont que les dénnotations des mots composant le nom. Or, si on parle de « la poésie des noms propres » (Millet, 2001, p. 223) il faut explorer aussi les sonorités et les connotations que le mot suggère. C'est ainsi que Bourdesoule peut évoquer le bourdonnement qui est un bruit proche de celui auquel Millet associe la vie de la langue, le bruissement. Et le bruissement est l'emploi de toutes les significations du mot, même dans les registres inattendus, c'est-à-dire la démarche que Millet a employée, entre autres, dans les multiples plis de la signification du nom Bourdesoule.

Après Bourdesoule, le narrateur entretient des discussions sur l'écriture avec son père, qui voit la source principale de l'écriture dans l'expérience. Selon lui « pour écrire, il faut avoir beaucoup vécu » (Millet, 2001, p. 233). Par ces mots, il éveille chez le narrateur le goût du voyage. Le narrateur choisit les pays à visiter en fonction de l'intérêt qu'il porte à leur littérature : « Les villes d'Europe m'intéressèrent pour peu que j'y retrouvassse le souvenir d'écrivains que j'admirais » (Millet, 2001, p. 233-234). D'une ville à l'autre il visite les tombeaux, à l'exception de l'Espagne et du Portugal parce que leurs « littératures ne [l]'avaient jamais intéressé » (Millet, 2001, p. 234). Il éprouve une position radicalement différente envers la littérature anglaise qu'il considère comme « l'unique rivale de la nôtre » (Millet, 2001, p. 234). Même si ce pèlerinage peut révéler les préférences esthétiques du narrateur, celui-ci voit dans le voyage avant tout la « confirmation de [sa] vocation d'écrivain » (Millet, 2001, p. 237). Cependant, après l'achèvement du voyage, il ne peut pas écrire parce qu'il éprouve face à la langue toujours trop de respect, inculqué par Bourdesoule. Au lieu d'écrire, le narrateur passe son temps à ranger la bibliothèque paternelle, sans y arriver comme il aurait souhaité (*cf.* Millet, 2001, p. 232). Cette activité peut être considérée aussi comme une allusion à l'acte d'écriture, parce que les mots et les phrases doivent être « rangés » ainsi que des livres. Si, dans les deux cas, l'ordre achevé n'est jamais définitif et sans possibilité d'amélioration, la frustration de ne pouvoir trouver un ordre satisfaisant devient plus troublante avec des mots parce que l'ensemble à ranger est incomparablement plus large.

Comme troisième initiation à l'écriture, le narrateur rencontre l'écrivain Esquirol. Dans son nom, on entend l'acte d'écriture (*scribere* en latin) mais également le mot esquisse, c'est-à-dire la première forme d'une œuvre ou un plan sommaire, suivi du suffixe diminutif *-ol*. Les diminutifs sont souvent associés à la taille des objets ou traduisent la qualité inférieure. Ici, c'est plutôt la qualité douteuse de l'écriture et des conseils d'Esquirol : « Esquirol était risible, comme tant de littérateurs qui [...] sont devenus le fruit incongru de leur œuvre » (Millet, 2001, p. 259). En plus, le narrateur avoue : « Je me dispensai bientôt à lire mes contemporains qui, à de rares exceptions, n'avaient aucun sens de la langue française » (Millet, 2001, p. 249). Le narrateur éprouve un mépris condescendant envers la littérature contemporaine, même si son œuvre reste à jamais dans un état d'esquisse : « Mon œuvre n'aura pas même été le roman pitoyable ou pathétique, encore moins édifiant, que j'imaginai qu'elle fut en rédigeant ces pages, mais, tout au plus, les épisodes qui composent ce maigre et gris récit. J'ai cru quelque temps qu'il pourrait être la préface d'une grande œuvre littéraire » (Millet, 2001, p. 278). Tout ce que le narrateur admet d'écrire étaient des « poèmes et narrations brèves ... pour perpétuer l'émotion de la lecture » (Millet, 2001, p. 216). Or, l'esquisse ne doit



pas être forcément l'esquisse d'une œuvre d'art. On peut l'interpréter aussi comme une esquisse du personnage. Le narrateur l'explique, disant que Esquirol « est la synthèse de plusieurs écrivains français ... contemporains ou morts, et davantage, la figure trop séduisante et détestable de l'écrivain que j'aurais ... pu devenir » (Millet, 2001, p. 276). Malgré l'échec apparent de l'achèvement d'une œuvre majeure, le narrateur voit dans sa rencontre avec Esquirol l'achèvement de sa formation. Il lui a offert « son pli définitif : celui d'un rêveur sculpteur » (Millet, 2001, p. 252).

Une fois la formation de l'écrivain achevée, on se rend compte qu'elle ne garantit point que le futur écrivain s'engage dans l'écriture. Bien au contraire, le sentiment (la conscience) de la langue le laisse paralysé devant la page blanche. Le vécu seul ne procure pas la matière suffisante pour l'écriture et fonctionne encore moins comme son mobile. Le narrateur renonce à toute activité, ne souhaitant rien d'autre qu'agir « le moins possible » ; il parle même d'« immobilité d'insecte sur un mur » (Millet, 2001, p. 254). Cette immobilité contraste avec la nature insaisissable de la langue, qui échappe à toute volonté d'être mise sur papier. Or, l'impossibilité d'écriture est occasionnée également par le fait que les livres que l'on écrit exercent une influence sur l'écrivain. La littérature n'est pas une activité de divertissement inutile, mais dans une large mesure il s'agit d'une « activité thérapeutique » (Malinovská, 2010, p. 131). Le narrateur l'affirme en se posant la question : « mon œuvre ; ne serait-elle pas, en définitive, un moyen de trouver le sommeil et de braver une solitude que je suis incapable de supporter ? » (Millet, 2001, p. 277). Cette position invite à réfléchir sur la fonction de la littérature en général : « la littérature est une sorte d'apprentissage de la mort ou, pour être moins grandiloquent, du sommeil auquel chacun doit se résigner à sacrifier plus du tiers de son existence » (Millet, 2001, p. 277). La littérature, et l'art en général, est le moyen de rechercher du sens dans la vie, si l'acte créateur est, ou n'est pas accompli. Déjà réfléchir sur la littérature et la création aide à donner du sens à la vie.

### ***Bibliographie***

- MALINOVSKÁ, Z. : Puissances du romanesque. Regard extérieur sur quelques romans contemporains d'expression française. Clermont-Ferrand : PU Blaise Pascal, 2010.  
MILLET, R. : Le sentiment de la langue. Paris : La table ronde, 1993.  
MILLET, R. : L'angélu – La chambre d'ivoire – L'écrivain Sirieix. Paris : Gallimard, 2001.  
MILLET, R. : Le dernier écrivain. Cognac : Fata Morgana, 2005a.  
MILLET, R. : Le harcèlement littéraire. Paris : Gallimard, 2005b.

Ján Drengubiak  
Département de langue et littérature françaises  
Institut de philologies romane et classique  
Faculté des Lettres de l'Université de Prešov  
Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov  
drengubiak@yahoo.com



# VITALITA POSTMODERNÉHO TEXTU V ROVINE JAZYKA V KYBERPUNKOVOM ROMÁNE WILLIAMA GIBSONA *NEUROMANCER*

*Eva Faithová*

Univerzita Komenského v Bratislave

**Abstract:** In the study based on “reading” the multi-levelled semantics of William Gibson’s postmodern, cyberpunk novel *Neuromancer* we analyse and demonstrate the vitality and also the relevance of Gibson’s language, built-up by eclecticism and juxtaposition of conventional narrative techniques, mostly conveyed via a strong plot, detailed characteristics of the scene and protagonists, their simplified vocabulary, metaphorization of technological realia and technologization of nature.

**Key words:** William Gibson, *Neuromancer*, postmodernism, cyberpunk, juxtaposition, eclecticism, narrative techniques, metaphorization of technological realia, technologization of nature

Vitalitu postmoderného textu v rovine jazyka demonštruje aj kyberpunkový román Williama Gibsona *Neuromancer* (1984). Text indikuje nasýtenosť na úrovni transparentných i skrytých referencií, textové znaky systémového charakteru (nevyžadujúce od čitateľa znalosť pretextov, ale iba oboznámenosť s určitými konvenciami písania) sú evidentné. Kontext, do ktorého sú pôvodné prvky zasadené, aktivizuje konotačné potenciály jednotlivých častí spojenia a tie sa v procese čítania podieľajú na budovaní novej reality v rovine literárnej mimesis.

Z termínu kyberpunkový je zrejmé, že Gibsonov román *Neuromancer* sa inšpiruje kybernetikou a punkom; pochopenie ich fúzie ako juxtapozície je kľúčom k pochopeniu kyberpunku. Prvá časť slova, ktorá poukazuje na spojenie s kybernetikou, sa v kyberpunkových dielach prvoplánovo prezentuje cez kyborgov – technologicky dotvorené organizmy. Druhá časť slova punk nás odkazuje do kontrakultúry, do undergroundového umeleckého hnutia mestskej subkultúry, teda reprezentuje antiautoritatívnu časť. Kyberpunk tak možno charakterizovať ako konštrukciu špecifického fiktívneho sveta, v ktorom sa stretáva technológia ovládania (kyber) s odporom voči ovládaniu (punk) (podrobnejšie Faithová, 2011, s. 175 – 176). Technologický aspekt je na úrovni jazyka výraznejší. Lexika využívaná v dielach kyberpunku súvisí (v porovnaní s lexikou v iných subžánroch science fiction) s viscerálnou ultratechnológiou, ktorá reflektuje obrat k mikrorovine (mikroelektronika, mikrobiológia) vo vedeckom výskume. V ľudských telách sa pomocou mozgových implantátov, protéz, klonovaných orgánov, čipov, ume-

lých pamätí a simulovaných skúseností rozťahuje (udomáčaňuje) technológia. Preniká do ľudského vnútra s cieľom zlúčiť sa s človekom. Ako bytosť žijúca na rozhraní konštruovaného a biologicky determinovaného, kyborg neustále rozširuje hranice „prirodzenosti“, či skôr ruší kategorizujúci pohľad ako relevantný. Punk sa výrazne prejavuje nielen v motivickej báze kyberpunku (život na okraji spoločnosti, život na doraz, drogy, protest proti spoločnosti prostredníctvom vlastného tela), ale aj v jeho eklectickom, hybridnom štýle a jazyku: miešanie vysokej a nízkej kultúry, výpožičky z filmu, počítačových systémov, prelínanie prózy s textami rockových piesní a so sloganmi televíznych reklám, pastiš využívajúci prvky science fiction, komiksu, (chandlerovskej) detektívky, romance, akčného príbehu, špionážneho príbehu, westernu, erotickej literatúry, rozvíjanie známych mýtických štruktúr a i., z ktorých technikou brikoláže vznikajú nové spojenia. V súvislosti s jazykom punku nemožno opomenúť ani slang mladistvých, ktorý patrí nielen k účinným prostriedkom familiarizácie textov, ale súčasne je výrazným sociálno-charakterizačným prvkom, ktorý korešponduje s neustálymi odkazmi na životné realie tínedžera. Tie sa najvýraznejšie prejavujú v móde, ktorá slúži na manifestáciu odlišnosti (zrkadlové okuliare, džínsy, tenisky, žuvačky, diskmany a i.), a v prezentácii filozofie rýchleho, okamžitého uspokojenia: „*Myslím, že ses narodil, abys jel na plný pecky*“ (Gibson, 2001, s. 187).

Práve všetko prestupujúca eklectická povaha kyberpunku, spájajúca kybernetiku s punkom, tradíciu s novátorstvom, utópiu s antiutópiou, fantáziu so skutočnosťou, umenie s brakom, korešponduje so všeobecnými charakteristikami postmoderny. Eklecticismus kyberpunku reflektuje úzkosť moderného človeka z desivej mnohoznačnej reality, z neistoty poznania a z nespoľahlivosti ľudskej logiky. Zároveň spochybňuje samo postavenie človeka vo svete, jeho vzťah ku skutočnosti (hrozí strata samotnej reality neschopnosťou človeka odlíšiť ju od reality virtuálnej). Svet kyberpunku akoby vzdoroval racionálnemu vysvetleniu. Tvári sa ako nekonečný súbor nekonečne premenlivých údajov uložených v pamäti počítača. Priestor, čas, vlastné telo a zmysly prestávajú byť vonkajšími súradnicami ľudského vedomia. Tak sa ilúzia vytvorená kyberpunkom stáva miestom, v ktorom sa stráca realita. Virtuálna realita zároveň umožňuje prijatie ľubovoľnej sociálnej roly, znásobovania identít, pri ktorom za istou hranicou už nezáleží na totožnosti pôvodného vedomia. Človek sa stáva súčasne každým i nikým.

Kyberpunk je výrazovými prostriedkami rekurzívne zakotvený aj v populárnej literatúre, predovšetkým však autoreferenčne nadväzuje na science fiction. Z rekurzívnosti vyplýva aluzívnosť a eliptickosť textu, ktorý sa pomocou narážok a skratiek dynamizuje, zrýchľuje sa jeho tempo. Prejav je redukovaný na kosť jazyka. Holé vety, nezriedka skladajúce sa z jedného slova, zobrazujú podstatu ako náhodné nahromadenie predmetov bez súvislosti a zmyslu. Na druhej strane sa zas využíva výrazná detailizácia vytvárajúca obraz akejsi postreality, ktorá sa v zmysle jazyka prejavuje predovšetkým metaforizáciou autentických detailov na spôsob poetickej transpozície vizuálnych techník. Autori vytvárajú opis krajne plastický, takmer hmatateľný, presýtený informáciami. Povedané slovami O. Herca, kyberpunk je „*štýl dravej básne v próze, plný ostrých zubov a krvavých prekvapení ako čeluste aligátora, hypnotizuje intenzitou*

imaginácie, klinicky chladnou objektivnosťou analýzy, neľútostnou dedukciou do detailu domyslenej koncentrovanej vízie. Rýchlo sa striedajúce výbuchy informácie ponárajú čitateľa do studeného kúpeľa literárnych vnemov, podobných senzorickeému preťaženiu hard-rocku, presycujú ho hustotou faktických informácií. Hyperrealisticky presvedčivé scény a opisy sú takmer hmatateľné. Detail v detaile skrýva ďalšie detaily ako v barokovom umení. Rovnaké tvary a vlastnosti sa opakujú na všetkých úrovniach ako v útvaroch fraktálnej geometrie. Záplava faktov sugestívne opakuje rovnaké základné témy, štruktúry a rytmus. Autori cyberpunku sú majstri hodnovernosti.“ (Herec, 2001, s. 140)

Román Neuromancer tak obsahuje diskurzy rozličnej proveniencie, z ktorých si ani jeden nenárokujú na nadradenosť, všetky tvoria textovú realitu, vytvárajúc súčasne nové, kontextom vytvorené významy, často protichodné s ich primárnym významom (Žilka, 1990, s. 7). Aj takýmto spôsobom Gibsonov román Neuromancer nadobúda postmoderný charakter a produkuje niekoľko nových textových významov. Autor sa síce pridrižava určitých štýlových, tematických, motivických a jazykových konvencií, avšak súčasne mení, alternuje, deformuje jednotlivé zložky, ktoré sa v intertextuálnom čítaní stávajú dekonštruovanými variantmi svojich prototypov, a to pri zachovaní určitej organickosti, ucelenosti, koherentnosti (dosahovanej predovšetkým dominantným rozprávačom). Význam sa rodí zo stretnutia rôznych kontextov, z ich uvedenia do nových, osobitých súvislostí; „význam je viazaný kontextom – je funkciou vzťahov vnútri textu alebo medzi textami. Samotný kontext je však bez hraníc: vždy budú nové kontextové možnosti.“ (Culler, 1995, s. 118)

Takýmto významovo viacvrstvovým prvkom je nepochybne už názov románu Neuromancer. Názov (titul) je prvým „slovom“, ktorým sa nám text prihovára a ponúka. Je to takpovediac vývesný štít (mnohé tituly slúžia ako reklamné názvy) – má prilákať našu pozornosť a orientovať nás na problémovosť, ktorú autor v texte preferuje, či už vážne alebo mystifikujúco. V postmodernej literatúre sa však k pôvodným indexovonáznakovým titulom primkávajú názvy, ktoré nás upozorňujú na problematizáciu autorskej kompetencie s ohľadom na ťažko uchopiteľnú tému a definitívnosť výpovede. Názov aktívne participuje na obnažovaní nejednoznačnosti slova či výpovede. Nejde však len o túto subjektom intendovanú dvojznačnosť, ale o hľadanie dôkazov, že slovo je priestorom, kde sa stretajú protikladné výpovedné tendencie, ktoré z pozície autora nikdy nemožno úplne kontrolovať. V takomto ustavične sa meniacom intertextuálnom prostredí už preto nie je možné fixovať dominantný význam slova či výpovede. V úsilí zaznamenať túto diskurzívnosť používajú autori intertextuálne či palimpsestové tituly, do ktorých sa usilujú navrstviť čo najviac významov, pritom aj protichodných. Tieto významové vrstvy sú neraz také prepletené, že ich nemožno jednoducho prečítať, ale môžeme ich postupne „odčítať“ (Marčok, 1997a, s. 21, 23).

V prípade názvu románu Neuromancer sa nám najprv ponúka význam, ktorý môžeme interpretovať ako *neu* (nový) a *romancer* (autor) romance, čím nás názov odkazuje do žánrovej roviny romance (v zmysle európskej literárnej tradície), ten sa však v procese čítania ukáže ako zavádzajúci. (Je pochopiteľné, že „odčítanie“ významových vrstiev je možné len v konfrontácii s celým textom.) V anglickej terminológii (so zreteľom na americkú populárnu literatúru) za romancu považujú aj „prozaickú fikciu

*sentimentálneho či naivného typu*“ (Peterka, 2004, s. 586), no aj tento odkaz sa ukáže ako zavádzajúci. V anglickom jazyku navyše slovo *romance* znamená nielen ľúbostný vzťah, dobrodružstvo, lásky, ale aj preháňanie, zveličenie, na základe čoho môžeme slovo *romancer* chápať aj ako fantastický klamár (Hais – Hodek, 1997, s. 1950), čo je v porovnaní s predchádzajúcimi významami mystifikujúce. Popritom nám autor v texte ponúka ešte ďalšiu možnú interpretáciu slova *neuromancer*: „*Neuromancer (...) Ulička do země mrtvých. (...) Neuro jako nervy, stříbrné stezky. Romancer. Necromancer. Vyvolávám mrtvé. Ale ne, příteli můj (...) já jsem smrt a její země.*“ (Gibson, 2001, s. 252 – 253). Táto interpretácia v porovnaní so všetkými predchádzajúcimi vyznieva kontroverzne. Ponúka totiž kompozitný neologizmus *neuro – romancer*, či *necro – romancer*, ktorý by mohol korešpondovať s eklektickým zlúčením s vedou a technikou a možným predznamenáním negatívnych dôsledkov. Názov *Neuromancer* tak spolu vytvára priestor, kde sa stretajú protikladné výpovedné tendencie.

Už zo spomínanej ukotvenosti v žánroch populárnej literatúry (najmä v špionážnom románe, westerne, akčnom príbehu, detektívnom príbehu, science fiction) a z aluzívnosti a eliptickosti textu, ktoré s ňou súvisia, vyplýva presýtenie textu výraznou dejovosťou s dôrazom na permanentnú akciu, zvýrazňovanú časovými údajmi v implantovanom optickom nerve jednej z hlavných postáv – Molly: „*V jejím optickém nervu plál údaj 12:01:20.*“ (Gibson, 2001, s. 67), ktorá prináša v rapid montáži pôžitok z rýchlosti rovnako ako počítačové hry či akčné filmy: „*Můžete se vrhnout do ultrarychlé jízdy a slalomu (...) Běž do toho, Casei. (...) Říznul to doprava a vrhl se k nenatřeným dřevotřískovým schodům. Jedny dveře byly otevřené. Pak běžel chodbou. (...) Rána, na opačném konci chodby. Mužský hlas, křičel něco japonsky. Jekot, čistá hrůza. Další rána. A kroky, nespěchavé, stále bližší. Přešly kolem zavřených dveří. Trvalo jim to tři údery jeho srdce. A zpět. Jeden, dva, tři.*“ (tamtiež, s. 21 – 22) Autor navyše tieto scény umocňuje opismi samotnej rýchlosti, odpočítavanej akoby digitálnym rytmom nanosekundy.

Text sa mení na šou, predstavenie, preháňanie, ktoré čitateľa naplňa očividnosťou rolí. Všetky hraničné fyzické a duševné stavy sú predvádzané mimoriadne teatrálne, ako akési gesto eskamotéra, ktorý ukazuje svoje karty tak, aby ich bolo dobre vidieť. Toto gesto je pre pochopenie podstatné, pretože napr. bolesť, ktorá by sa objavila bez zrozumiteľnej príčiny, by nebolo možné pochopiť; bola by gestom parazitným. Čitateľ však netúži po opise skutočnej bolesti, vychutnáva si dokonalosť určitej ikonografie: „*Agonie zlomené kosti. Molly se opírala o matně šedou stěnu dlouhé chodby, dýchala vztekle a nepravidelně. (...) Učinila jediný krok, snažila se přenést váhu na stěnu chodby. Při druhém kroku si pomohla nataženou rukou. Rukáv stejnokroje zářil čerstvou krví. (...) Prohrabávala se obsahem klokaní kapsy obleku a vytáhla plastickou kartu pobitou dermadisky všech barev duhy. Vybrala si tři a prudce si je přirazila k teplotám na levém zápěstí. Šest tisíc mikrogramů endorfinového analogu dopadlo na bolest jako kladivo a rozdrtilo ji. Stehnem se jí rozlily růžové vlny tepla. Vzdechla a pomalu okřávala.*“ (tamtiež, s. 70 – 71)

Výrazná dynamizácia narácie, rýchle zmeny prostredia, prekvapivé obraty deja korešpondujú viac s filmovými technikami, v ktorých je prúd zmien taký rýchly, že

prekračuje hranice ľudskej schopnosti vnímať, takže prestáva záležať na tom, čo sa vlastne mení, a zostáva iba samotná šou.

Gibsonovi sa tak cez fenomén šou podarilo vyjadriť senzibilitu postmodernej doby nových informačných technológií, v ktorej sa percipient informácie stáva pasívnou obeťou manipulácie a deformácie skutočnosti a v ktorej sa za štylizovanou povrchnosťou ukrýva nemožnosť preniknutia do podstaty a pod povrch javov, teda nemožnosť určitej „objektívnej“ prezentácie skutočnosti, nemožnosť nájsť ich ucelený, hlbší zmysel, čím rezignuje na možnosť objektívnej projekcie alebo výkladu sveta. Ten autor navyše umocňuje existenciou sveta virtuálnej reality (kyberpriestoru, matrixu), ktorý je vybudovaný tak, aby čoraz väčšmi stieral rozdiel medzi virtuálnou a našou zmyslovou realitou, a za hraničnú hodnotu je v ňom považovaná neodlíšiteľnosť oboch pólů. (Nedá sa povedať, že by v kyberpriestore realita zanikala, len informácie sú podané tak, že o realite strácame prehľad.)

Šou, akciu v zmysle deja Gibson retarduje metaforizovanou opisnosťou na spôsob chandlerovskej detektívky. To spôsobuje, že aj postindustriálny svet sa stáva objektom poetizácie a už spomínaná šou, akcia má v Gibsonovom románe *Neuromancer* aj „romanticko-lyrický“ výraz. (Holé vety, nezriedka jednoslovné, narážky, skratky, ktoré text dynamizujú, kontrastujú s rozkošatými obrazmi detailných opisov.)

Metaforizáciu detailov Gibson najčastejšie využíva v úvodných pasážach jednotlivých textových segmentov, kde rozvíja iluzívnosť zobrazenia v detailných opisoch predovšetkým prostredia: „*Ve dne byly bary dole v Ninsei zatažené a beztvárné, neóny mrtvé, hologramy nehybné, vyčkávané pod otrávenou stříbrnou oblohou.*“ (Gibson, 2001, s. 11) alebo „*Ulice z letiště byla nelítostně přímá, jako čistý řez, který město otevíral.*“ (tamtiež, s. 91), „*Přímo vpředu, podél osy pohroužené do noci, holografické nebe zářilo fantastickými souhvězdími ve tvaru hracích karet a kostek, culindrů, sklenek na Martini.*“ (tamtiež, s. 157), „*Byl tam šedý prostor, prelud jemných pohyblivých zástěn, moaré, škála polotónů generovaných velmi jednoduchým grafickým programem. Byl tam dlouhý stop – pohled na řetěz bójí, rackové strnulí nad temnou vodou. Byly tam hlasy. Byla tam pláň černých zrcadel, jakoby dlážděná, a byla tam rtuť, celá ložiska rtuti, jež se rozplývala, narážela na kouty neviditelného labyrintu, tříštila se a zase se spojovala, aby opět odplývala.*“ (tamtiež, s. 253)

Výrazná emotívnosť slúži na vyvolávanie pocitů úzkosti, desu a pod. V románe *Neuromancer* je topos inovovaný, situovaný do moderného sveta budúcnosti. Bludiská z kovu, skla, elektroniky, a predovšetkým bludiská virtuálnej reality, odzrkadľujú povrchové štruktúry elektronického veku – príbehy postáv blúdiacich v kaleidoskopicky vnímaných mestách s holografickou reklamou, chirurgickými butikmi, halami s hracími automatmi, hotelmi so spacími kontajnermi, v uliciach zapáchajúcich smogom a odpadkami, plných strokotancov života. Šero, hniloba a špina, opotrebovanie a rozklad, celé mesto je jediný slum bez lesku a slávy: „*Zavedla ho do pachu špíny. Ocitli se v průchodu, hustá zmeť smetí po obou stranách vzlínala k policím plným zpráchnivělých paperbacků. Smetí vypadalo jako cosi, co zde vyrostlo, jako mech propleteného kovu a plastiku. Mohl zvednout jednotlivé předměty, ale asi by se nechaly do té masy vtáhnout nazpět: vnitřnosti televizorů tak staré, že na nich byly patrné střepey vakuových*

*obrazovek, zmačkaná parabolická anténa, hnědý laminátový kanystr plný korodovaných listů slitinových monitorů. Obrovský štos starých magazinů se kaskádovitě sesul do otevřeného prostoru, maso ztracených letních měsíců slepě zářilo, když jí kráčel v patách úzkým kaňonem v rozmetaném haraburdí.*“ (tamtiež, s. 54)

Práve so zreteľom na výraznú detailizáciu a intenzitu imaginácie text vytvára dojem hodnovernosti, poskytuje čitateľovi ilúziu, že napriek zreteľnej nerealistickosti je tento literárny svet reálny. Mimetickosť je teda interpretovaná v kategóriách techník vytvárania efektu skutočnosti. V súvislosti s ňou možno potom hovoriť až o akomsi novom postrealizme.

Nie je to inak ani v prípade vonkajších opisov či charakteristík postáv. Viaceré postavy sa stávajú totemami hrôzy: „*O jeho šerednosti šly legendy. V téhle době si krásu mohl dovolit každý, a kdo se jí vzdal, měl to ve znaku (...) Sahal pro další džbán a starobylá protéza zakvílila. Byla to ruská vojenská protéza, sedmifunkční manipulátor s fídbakovým posilovačem, vložený do plastiku růžového jak žížala. Poškrábal si růžovým klepetem převislé břicho zakryté bílou košilí.*“ (tamtiež, s. 7) Tým punková zložka kyberpunku slúži nielen ako sarkastická reflexia sociálno-inžinierskeho sna o perfektnosti, ale aj ako reflexia ikon populárnej kultúry.

Charakteristiky hlavného protagonistu románu kyberpriestorového kovboja Casa participujú v intenciách žánrových kliše populárnej literatúry na vytváraní idealizovaného hrdinu: „*Caseovi bylo čtyřadvacet. Ve dvaadvaceti byl kovbojem. Byl to fakt ranař, jeden z nejlepších na Sprawlu. Vycvičili ho ti nejlepší, McCoy Pauley a Bobby Quine, legendy v tomhle kšeftu. Jel takřka permanentně na adrenalinové špici. (...) Pronikal za zářivé hradby systémů korporací a otvíral okna do bohatých polí dat.*“ (tamtiež, s. 9) Autor ich zvýrazňuje typickými, až schematickými obrazmi rytierskych dobyvateľov (použitím výrazu prenikať za hradby). Tento obraz však zároveň komplikuje využitím minulého času, čo má evokovať stratu naznačeného: „*Case už nebyl chlap od konzole, už nebyl kovboj kyberprostoru. Jenom obyčejný šibr, který dělá, co se dá. Ale sny se mu za těch japonských nocí vracely jako zacyklené voodoo, plakal kvůli nim, plakal ve spánku a probouzel se sám do tmy, zkroucený ve své kapsli v mizerném rakvovém hotelu.*“ (tamtiež, s. 8 – 9); celý obraz je navyše umocnený obrazom plačúceho „hrdinu“. Takáto výrazná sentimentalizácia nekorešponduje s charakteristikami mužnosti v populárnych žánroch, v rámci ktorej sa, naopak, sentimentalizácia zvyčajne spája so ženskými postavami.

Najvýraznejšou ženskou dejotvornou postavou je v románe Neuromancer Molly. Práve cez ňu však Gibson dekonštruuje fenomén ženskosti. Ženskosť redukuje na fyzický výzor s neodmysliteľnými atribútmi mediálnej vizuálnej ikony (vysoké podpätky, prsia, jemná koža, červené nechty a i.). Fyzický výzor autor navyše v intenciách novodobých komiksových a televíznych mýtov (spomeniem napr. Xenu z rovnomenného amerického televízneho seriálu či Laru Croft z videohier a filmu Tomb Raider) spája s obrazom krvavého zabijaka, ktorého vražedné zbrane sú (v duchu kybernetických implantátov) jeho bezprostrednou telesnou súčasťou: „*Napřáhla ruce dlaněmi vzhůru, bílé prsty mírně rozvěvené a se sotva slyšitelným klapnutím deset čtyřcentimetrových skalpelů s oboustranným ostřím vyjelo z lůžek za šarlatovými nehty. Usmála se. Čepele*



*zvolna zajely.*“ (tamtiež, s. 31) Fyzické vlastnosti Molly sú pre príbeh dôležité. Cez ne sa predstavuje ako vraždiaci stroj, alebo v prípade Casa ako platený ochranca. Stroj na zabíjanie však nepotrebuje dušu (knihá neposkytuje žiadnu charakteristiku Mollinej osobnosti), čo je symbolicky naznačené tým, že Molly nemá oči – v tradičných schémach často interpretované ako zrkadlo duše – má iba chirurgicky implantované zrkadlové okuliare; charakteristické pre ne je jednak to, že zrkadlia iba okolitý svet, ako aj to, že sú neodmysliteľnou súčasťou imidžu tínedžera. Navyše obraz „plačúcej“ Molly je zvučnejšou paródiou sentimentálnej literatúry par excellence:

„ – *Můžeš plakat, Molly? Jak vidím, máš zabeďněné oči.*

– *Já moc nepláču.*

– *Ale jak bys plakala, kdyby tě někdo rozplakal?*

– *Plivala bych, – řekla. – Kanálky mám vyvedené do pusy.*“ (tamtiež, s. 192)

Vráťme sa však k postave Casa, ktorý je v románe *Neuromancer* centrálnou, dejotvornou postavou. Ako sme už naznačili, autor jeho obraz neprestajne komplikuje. Na jednej strane obraz zidealizovaného hrdinu naštrbuje sentimentalizáciou, drogovou závislosťou a redukovaným slovníkom, na druhej strane mu dáva možnosť prejavovať sa hrdinsky, nie však prejavovaním fyzickej sily (tú autor prenáša na Molly), ale v jej inovovanej podobe, predstavovanej rýchlosťou hackera (hrdinstvo nie je dobyť hrad, ale softvér). Celkový obraz Casa ako hrdinu umocňuje aj jeho dešpektom pred smrťou a zvyrazňovaním spoločenského statusu outsidera – je zlodejom dát, žije na okraji *Sprawl*u, teda na samom okraji spoločnosti budúcnosti, a na okraj spoločnosti patria aj drogy (ďalší z odkazov na subkultúru tínedžerov). Tieto charakteristiky odkazujú na populárne žánre ako western, čiastočne aj na špionážny román. V zmysle konvencií westernového žánru sa symboly sily a udatnosti spájajú s protagonistom žijúcim na pomedzí civilizácie a divočiny – s kovbojom, ktorý sa presadzuje individuálnou násilnou akciou (Janáček, 2004, s. 687). V intenciách naznačeného potom môžeme Casa považovať za zredukovaný obraz hrdinu-kovboja (špióna), skomplikovaný tým, že postava je súčasne aktérom (rozumej zločincem) aj obeťou v systéme bez morálnych hraníc, kde sa rozdiel medzi zločinom a spravodlivosťou stáva rozdielom medzi úspechom a neúspechom, medzi ziskom a stratou. Túto dvojpólovosť víťaziaceho a porazeného sa niektorí autori odbornej literatúry o kyberpriestorových postavách snažia zachytiť termínom antihrdina, resp. neúspešný hrdina (bližšie pozri Herec, 2001, s. 185 – 186). Podľa nášho názoru pojem neúspešný hrdina nevystihuje mýtus hrdinstva kyberpriestorového kovboja (Case svoj hackerský boj v závere vyhráva), aj keď autor mýtus hrdinstva cieľavedome dekonštruuje.

Nazdávame sa, že proces desentimentalizácie Gibsonových hrdinov dosahuje vrchol v ich redukovanom slovníku (vulgarizmy, banálny výraz, exaltovaná naivita, nezájum). Ten sa však zároveň stáva prostriedkom charakterizácie postavy a jej videnia sveta: „*Od té doby jsem nenašla nikoho, kdo by nestál za hovno*“ (Gibson, 2001, s. 186) alebo „*Pokud jde o mě, nejraději bych ho sejmula, hned jak jsem ho shlídlá. Viděla jsem jeho profil. Je to typ odporného Jidáše. (...) Budu si muset na toho křiváka obstarat nějakou zvláštní pojistku.*“ (tamtiež, s. 100 – 101) Autor najčastejšie využíva nízky, nevážny jazyk pri pertraktovaní vážnej témy, v súvislosti s ktorou môžeme hovoriť o travestizácii

textu. Dosažený komický efekt mu slúži nielen na zvýraznenie smiešnosti idealizácií, napr. hrdinstva, ale aj na podstatne závažnejšiu demonštráciu falošnosti jazyka (vytvárajúceho ilúzie o reálnej skutočnosti).

Gibsonove rozprávačské postupy napriek zdanlivej objektivite vševediaceho rozprávača zároveň vyvracajú jeho štatút tým, že rezignujú na možnosť vcítania sa do konania postáv, možnosť vysvetlenia psychologickéj motivácie ich konania. Stávajú sa iba záznamom „reality“. Pokiaľ sa náznak postojovej angažovanosti vyskytne, nadobúda ironicko-pastišový charakter. Autor využíva stratégiu priameho výrazu ochudobneného o psychologický ponor do myslenia protagonistov. Takýto jednoduchý, ba až primitívny výraz korešponduje s charakterom hlavných protagonistov a s dôrazom na uspokojovanie ich základných životných potrieb, ktorými sú iba drogy, alkohol, peniaze a sex. Autor takýmto spôsobom protagonistov banalizuje. Takéto techniky súčasne poukazujú na to, že pod vplyvom masovokomunikačných prostriedkov dochádza k spĺvaniu rozličných jazykových prehovorov fungujúcich v neadekvátnych kontextoch, ktoré problematizujú schopnosť jazyka adekvátne sprostredkovať mimojazykovú skutočnosť. Jazyk sa tak v Gibsonovom stvárnení stáva akýmsi „odpadom“, recyklovateľnou kolážou rozličných jazykových prehovorov.

Zaujímavá kontaminácia opisu so šou nastáva pri zobrazovaní násilia, brutality, ako aj pri opisoch sexu. V diele nachádzame hyperbolizáciu hedonistického kultu tela, frivolnosti, sexu, alkoholu a drog; v oblasti zobrazenia priameho vzťahu subjekt – objekt je namiesto lásky zobrazená metatéma sexu. Autor sa téme lásky systematicky vyhýba, a ak ju spomenie, tak iba okrajovo, ako sen o láske vo virtuálnej realite v záverečnej kapitole knihy. Lásku a milovanie nahrádza hyperbolizácia odtabuizovaného sexu, do roviny ktorého sú zredukované vzťahy muža a ženy: „*Přehodila přes něho nohu a on jí sáhl na tvář. Ted' už na něm zase seděla, vzala mu ruku a položila ji za sebe, palec do rozsedliny zadku, prsty rozložené po okraji jejího přirození. (...) Sklouzla až dolů. Prohnul záda. Tak na něm jezdila, napichovala se, znovu a znovu, až byli oba hotoví.*“ (tamtiež, s. 38).

Je dôležité zdôrazniť, že autorov opis sexuálneho aktu obsahuje klišéovité zobrazovanie správania mužov a žien, resp. predsudkov o nich, ako ich poznáme zo súčasných médií. Takéto obrazy odtabuizovaného sexu sú neodmysliteľnou súčasťou klišé (Gibson však v závere románu aj toto klišé sparoduje v obraze sexuálneho splynutia s počítačom).

S obrazmi odtabuizovaného sexu, ale aj novej predstavy o človeku (leitmotív dehumanizácie) súvisí hyperbolizácia kultu tela, na ktorú autor využíva skomercializované ideály vizuálnych ikon. Kult tela je dotváraný akousi ornamentalizáciou výzoru – protagonisti manifestujú svoju odlišnosť módou (s výzorom obyvateľov Sprawlu – society outsiderov – jednoznačne odkazuje na tínedžerskú subkultúru). Gibson opisuje Sprawl ako nádrž a jeho obyvateľov ako náhradné súčiastky „*implantací, nervového nastavování a mikrobioniky*“ (tamtiež, s. 10), čo priam prvooplánovo reflektuje proces dehumanizácie, ktorý je pre autora leitmotívom diela. V opisoch obyvateľov Sprawlu vrcholí Gibsonova parodická dekonštrukcia skomercializovaného kultu tela tým, že proti mediálne proklamovanej kráse stavia škaredosť, ohyzdnosť, telo ako mäso: „*Lidé obdivovali mistrovství, s jakým byl zmrzačen.*“ (tamtiež, s. 10), „*Tělo bylo maso. Case ted' upadl do žaláře svého vlastního masa.*“ (tamtiež, s. 11)

Nadužívanie aktov násilia a krutosti vedie, rovnako ako v prípade nadužívania sexu, k ich banalizácii, trivilizácii a ritualizácii, vyvoláva pocity opakovania, neautenticnosti, povrchnosti, imitácie a stereotypu; vedie k anestetizácii, k znecitliveniu, k otupeniu.

Priama dejová akcia je v niektorých prípadoch negovaná groteskným komentárom, ktorý spochybňuje a relativizuje dianie v texte. Parodická verzia kovbojského správania je navyše umocnená využitím vulgárneho jazyka a chandlerovskými wisecrackmi: „*To by bylo prima, člověče, kdybys nebyl dneska tak veselej. Ten tvůj smích mi nedělá dobře na páteři.*“ (tamtiež, s. 176), „*Bude to těžší než vlízt úhořovi do prdele, můžeš mi věřit.*“ (tamtiež, s. 57)

V súvislosti s jazykovou rovinou sa vitalita tohto textu výraznejšie prejavuje okrem už spomínaných prvkov aj v poetizácii informaticko-technologických reálií postindustriálneho dneška a technologizácii prírodných motívov.

Po tom, čo Gibson desentimentalizoval, deromantizoval a depoetizoval tradičné literárne schémy sentimentalizácie, romantizácie a poetizácie človeka a jeho sveta, podarilo sa mu vytvoriť jedinečnú juxtapozíciu poetizácie informaticko-technologických reálií: „*Servisní vozík plakal. Betafenetylamin mu dodal hlas.*“ (tamtiež, s. 255), „... *dálkově řízený ultralehký letoun, který půvabně ustrnul nad zeleným okrajem umělé tabulové hory, na několik vteřin ozářen rozptýleným světlem neviditelného kasina. Byl to typ bezpilotního dvouplošníku z polymerové pavučiny, s křídly tak potaženými, aby vypadal jako velký motýl.*“ (tamtiež, s. 157), „*Malý remorkér se tulil k hrudi štíhlé, pětkrát delší lodi, která připomínala hmyz. Paže záchytných háků kontrastovaly s chatrným trupem Garveye.*“ (tamtiež, s. 172) Jedným z frekventovaných trópov sú metafory založené na vzťahu medzi informaticko-technologickými reáliami a javmi z ľudského kontextu. Majú teda antropomorfizačný náboj. Táto stratégia je blízka elementárnym spôsobom budovania obrazu (v tradičných schémach najmä človek – príroda) a vytvára veľmi intenzívne, pritom ľahko dešifrovateľné sémantické puto. Kým odborný jazyk informaticko-technologických reálií je zvyčajne považovaný za náprotivok poetickosti básnického jazyka, vytvorenie ich jedinečnej juxtapozície považujeme za odkaz na problém civilizačno-kultúrnej identity. Pod pojmom poetickosť, resp. romantickosť rozumíme sentiment vysokej ideality, kontext vysokých ideálov: ušľachtilého, vznešeného, duchovne, citovo, esteticky a eticky vysokého. Poetickosť je konfrontovaná s kontextom komerčno-technokratickej postindustriálnej súčasnosti, ktorá je metonymicky vystihnutá prostredníctvom jej typických „výstavných“ atribútov (lietadlo, zbrane a pod.). V súvislosti s tým sa však vynára otázka hodnotového poriadku spomínanej oxymoricky poňatej poetizácie informaticko-technologického sveta. Čo reprezentuje? (Či autor vníma aktuálny civilizačno-kultúrny stav negatívne, ako profanizovaný, bezduchý komerčno-technokratický svet, alebo pozitívne, ako progresívny, asanačný proces, prostredníctvom ktorého sa v istom zmysle prekonáva rozpadávajúci sa svetový poriadok.) Z preskúmaného širšieho kontextu románu *Neuromancer* vyplýva, že Gibsonova poetizácia informaticko-technologického sveta má sociálno-kritickú dimenziu a je jednou z množstva postmoderných reakcií na jednostranne technologicky orientovaný civilizačný vývin spojený s odcudzením a dezintegráciou osobnosti.

Ďalšiu aktualizovanú metaforizáciu tradičných schém predstavuje dekonštrukcia prírodných motívov. V súvislosti s ňou môžeme v intenciách denaturovaného prostredia

románu hovoriť o technologizácii prírody: „*Stromy byly malé, sukovité, neslýchaně staré, výsledek genového inženýrství a chemické manipulace.*“ (tamtiež, s. 134) Typické prvky určitého motivického okruhu, v tomto prípade známou topiku prírodnej lyriky, Gibson implantoval do informatickotechnologického kontextu; tradičný lyrický diskurz, miestami až vo vypuklo exemplárnych znakoch, skrížil s terminológiou informaticko-technologických reálií. Mohli by sme hovoriť o vytváraní „technologických metafor“ prírodnej lyriky: „*Umělý úsvit se kradl podél Lado-Achesonova systému, růžový a děsivý.*“ (tamtiež, s. 162)

Gibsonovo sústredenie na prírodu nie je náhodné. Zobrazovanie idealizovanej, romantickej či deistickej prírody predstavuje významnú súčasť americkej literárnej tradície (R. W. Emerson, H. D. Thoreau, W. Irving, J. F. Cooper, H. Melville a i.), ktorá ovplyvnila vývin americkej literatúry 20. storočia (W. Faulkner) a stala sa mýtom – rezonujúcim aj v typických amerických žánroch populárnej literatúry, ako western či country. Pôvodná príroda (ako určitý common sense postavený proti všetko presahujúcej technológii) sa stáva sekundárnou (vstupuje do deja aj psychiky postáv iba sprostredkovane), prestáva existovať ako referens, na ktorý možno odkazovať, a na jej opis sa používa terminológia modernej techniky, ako to signalizuje prvá veta z románu *Neuromancer*: „*Nebe nad přístavem bylo šedé jako mrtvý kanál televize.*“ (tamtiež, s. 7) Kým príroda sa tradične vníma ako náprotivok technického (mestského) sveta, Gibson aj tento vzťah dekonštruuje a vytvára jedinečnú juxtapozíciu technologických prírodných metafor. Nazdávame sa, že aj za nomenklatúrou prírodného sveta založenou na umelom životnom prostredí stojí fenomén dehumanizácie, v centre ktorého je človek narodený v denaturovanom svete veľkomiest.

Gibsonova metaforizácia neslúži ako dekoratívny prostriedok, nie je to len obrazné vyjadrenie, ale aj vymedzenie sveta, predstavuje istý spôsob nazerania na skutočnosť, spoluvytvára ilúziu o novom svete. Má teda nielen emočnú, ale aj deskriptívnu a poznávaciu hodnotu (podrobnejšie Krupa, 1990, Pavelka, 1982). Kontext, do ktorého je pôvodný prvok zasadený, aktivizuje konotačné potenciály jednotlivých elementov spojenia. „*Pojmenování básnické není tedy určeno v první řadě svým vztahem k miněné skutečnosti, ale způsobem svého zasazení do kontextu.*“ (Mukařovský, 1948, s. 158) Pri takejto modifikácii dochádza ku generovaniu nových, jedinečných významov.

Na záver by sme radi zdôraznili, že v románe *Neuromancer* sa Gibsonovi podarilo predviesť slovami V. Marčoka akési násilie na jazyku, teda otvorený a permanentný nápor na ontológiu jazyka, na jeho kompetenciu vypovedať. Za všetkou povrchovou svojvôľou, výrazovým barbarstvom a chaosom, ktoré vznikajú pri pokuse o tvarovanie reči, sa totiž skrývajú vážne výrazové zámery, ktoré sú v mnohých ohľadoch rafinovanejšie ako v predchádzajúcich spôsoboch písania (Marčok, 1997b, s. 18).

#### *Poznámka*

Z dôvodu zjednodušenia percepcie neuvádzame citácie z Gibsonovho románu *Neuromancer* v angličtine, ale vo výbornom českom preklade Ondřeja Neffa.

### **Literatúra**

- CULLER, J.: Na obranu nadinterpretácie. In: ECO, U. et al.: Interpretácia a nadinterpretácia. Bratislava : Archa, 1995. 146 s.
- FAITHOVÁ, E.: Využitie konvencionalizovaných žánrových invariantov a ich deštruovaných konfigurácií ako konštrukčný princíp Gibsonovho kyberpunkového románu Neuromancer. In: Philologia 21. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011, s. 175 – 187.
- GIBSON, W.: Neuromancer. Plzeň : Laser-Books, 2001. 280 s. (Prel. O. Neff).
- HAIŠ, K., HODEK, B.: Velký anglicko-český slovník I, II. 3. vyd. (vo vydavateľstve LEDA prvé). Praha : LEDA, 1997. 2920 s.
- HEREC, O. Cyberpunk. Vstupenka do tretieho tisícročia. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2001. 280 s.
- JANÁČEK, P.: Western (heslo). In: MOCNÁ, D., PETERKA, J. et. al. Encyklopedie literárních žánrů. 1. vyd. Praha : Paseka, 2004, s. 687 – 692.
- KRUPA, V.: Metafora na rozhraní vedeckých disciplín. Bratislava : Tatran, 1990, 180 s.
- MARČOK, V. Čriepky postmodernej textuality 2. In: Slovenské pohľady, 1997a, roč. 4+113, č. 3, s. 21 – 24.
- MARČOK, V. Čriepky postmodernej textuality 8. In: Slovenské pohľady, 1997b, roč. 4+113, č. 10, s. 7 – 18.
- MUKAŘOVSKÝ, J.: Kapitoly z české poetiky I. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1948. 350 s.
- PAVELKA, J. Anatomie metafory. Brno : Blok, 1982. 198 s.
- PETERKA, J.: Romance (heslo). In: MOCNÁ, D., PETERKA, J. et. al. Encyklopedie literárních žánrů. 1. vyd. Praha : Paseka, 2004, s. 586 – 590.
- ŽILKA, T.: Modernizmus a postmodernizmus. In: Romboid, 1990, roč. 25, č. 11, s. 3 – 9.

Eva Faithová  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
faithova@fedu.uniba.sk



# LES IMAGES DE DIEU ABSENT DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE DE SYLVIE GERMAIN

*Silvia Štofková*

Université Comenius de Bratislava

**Abstrakt:** Románová i esejistická tvorba súčasnej francúzskej spisovateľky Sylvie Germainovej mnohokrát ponúka obrazy pesimizmu, beznádeje a utrpenia, v ktorých autorka necháva svoje postavy padnúť do bahna ničoty a hrôzy. Tie sa práve vo chvíľach pocitu osamelosti a šialenstva zo straty milovaného človeka obracajú k Bohu, vyzývajú ho a, nedočkajúc sa jeho odpovede, preklínajú jeho krutosť a ľahostajnosť k ich utrpeniu. Podoba nemého Boha, ktorý nereaguje na nárek svojho ľudu, sa v románoch vyníma prostredníctvom obrazov noci a výkriku. Zvlášť ťaživý obraz absencie Boha je načrtnutý v počiatočných dielach tvorby S. Germainovej, a to v *Knihe noci (Le Livre des nuits)* a v *Jantárovej noci (Nuit-d'Ambre)*, kde sa každá noc ako ozvena ľudského zúfalstva končí nastolením ďalšej noci a vypuknutím inej hrôzy. Všadeprítomnosť tmy, o čom svedčia aj názvy jednotlivých kapitol v oboch dielach, možno chápať ako naliehavú potrebu autorky vypovedať o zverstvách nášho sveta a o jej pocite z tragického osudu človeka, ktorý je nepochybne odzrkadlením krutej reality historických udalostí 20. storočia.

**Kľúčové slová:** spiritualita, ticho Boha, motívy noci a výkriku, Boh a motív vetra

Quelque part à côté des tourments, des errances et des appétits des compositeurs d'œuvres d'art contemporains, qui se cherchent parfois, qui se perdent souvent au-delà du réel, une existence singulière de facettes multiples s'explique avec l'inexplicable. Nourrie de légendes et de son imaginaire, dominée par des fantômes et par des échos lointains, tantôt conscients, tantôt inconscients, Sylvie Germain, romancière et essayiste de notre époque, fait retentir sa voix enchanteresse déjà depuis deux décennies. Son œuvre bâtie à partir d'une image biblique, celle de la lutte de Jacob avec l'ange, représente aujourd'hui plus de dizaine de romans, alternés par-ci par-là de toutes sortes d'essais et d'articles littéraires.

Ancienne élève du philosophe Emmanuel Levinas, Sylvie Germain traite dans ses récits les questions métaphysiques tout en évoquant la Bible et démontrant ainsi une dimension mystique de son écriture et son rapport particulier avec Dieu. Celui-ci n'évoque pas en fait une figure légendaire et éloignée, mais une autorité toujours oscillant entre présence et absence que l'auteur interroge inlassablement à travers les atrocités que l'homme ne cesse de subir. En effet, le personnage germanien, qui est souvent solitaire, marginalisé, effacé, se distingue par la souffrance, autant physique que psychique. Les images saisies par le lecteur surabondent en désespoir, en pessimisme et

en monstrosité qui semble être souvent excessive et même parfois trop alourdissante pour être vraie. Prenons comme exemple Lucie, personnage principal du roman *L'Enfant Méduse*, violée comme enfant par son frère et ignorée par son entourage, ou encore Victor-Flandrin du roman *Le Livre des nuits*, fruit d'un inceste, qui perd successivement ses quatre épouses et survit à la plupart de ses enfants. Les romans frappent alors par l'angoisse et la destruction dans lesquelles Sylvie Germain consent à plonger ses personnages ; ceux-ci cherchant à échapper à leur douleur, réagissent souvent par la folie, la violence, par la fugue dans la solitude ou même parfois par le suicide. Les événements cruels se succèdent avec tant d'exactitude que le lecteur lui-même ne peut que s'effondrer sous le poids d'un tel anéantissement. C'est à ces moments difficiles, à la douleur ressentie à la mort des êtres aimés, aux sentiments d'oubli et de solitude, que les personnages s'adressent à Dieu, traquent sa présence dans le monde, l'appellent dans le vide. Pourtant, celui-ci se voit absent, ou pire, indifférent devant les hommes de « toutes races qui gisent dans la boue, dans l'oubli » (Germain, 1996, p. 16). Sylvie Germain s'interroge du néant omniprésent qui pèse sur l'homme, elle cherche à l'expliquer, à le comprendre tout en refusant de se contenter de l'athéisme. Le thème du silence de Dieu se situant alors au cœur des débats intérieurs de l'écrivaine, nous tenterons de montrer ses échos variés, dont les plus représentatifs sont les images de nuit et de cri.

L'importance accordée par Sylvie Germain à la figuration de la nuit apparaît déjà dans les titres de ses deux premiers romans, *Le Livre des nuits*, publié en 1985, et sa suite *Nuit-d'Ambre*, publié en 1987, qui mettent en scène l'histoire de la famille Péniel. Le mot nuit fait aussi partie des titres poétiques de leurs chapitres (*Nuit de l'eau, Nuit de la terre, Nuit des roses, Nuit du sang, Nuit des cendres, Nuit nuit la nuit* dans *Le Livre des Nuits* et *Nuit des Arbres, Nuit du vent, Nuit des Pierres, Nuit des Bouches, Nuit de l'Ange, L'autre nuit* dans *Nuit-d'Ambre*) ainsi que des noms de personnages principaux, tels *Nuit-d'Or-Gueule-de-Loup* et *Nuit-d'Ambre*, qui évoquent l'atmosphère plutôt mélancolique et sombre de ces romans. La nuit d'ailleurs ouvre l'avant-texte du premier roman suggérant ainsi le silence de Dieu et donc, la souffrance de l'homme :

La nuit, qui par le cri de sa mère un soir  
De septembre s'empara de son enfance,  
S'engouffrant dans son cœur avec un goût  
De cendres, et de sel et de sang, ne le  
Quitta jamais plus, traversant sa vie  
D'âge en âge, – et déclinant son nom  
Au rebours de l'histoire. (Germain, 1985, p. 11)

*Le Livre des nuits* s'ouvre sur la référence au personnage de Charles-Victor, surnommé *Nuit-d'Ambre* (qui est à la fois le titre du deuxième roman de Sylvie Germain) dont la nuit s'empare à partir du cri désespéré de sa mère que celle-ci lance à la mort subite de son fils aîné. Charles-Victor est désormais oublié par ses parents, livré à l'abandon et habité par la colère et la haine. Même si l'histoire tragique de ce personnage n'est racontée que dans *Nuit-d'Ambre*, la suite du *Livre des nuits*, l'écrivaine



indique ainsi l'étroite liaison entre ces deux romans. La nuit et le cri au goût de cendres, de sel et de sang qui s'inscrivent dans la destinée de Charles-Victor sont autant les « signes avant-coureurs de la destruction » que subit Victor-Flandrin Péniel, grand-père de Charles-Victor, surnommé Nuit-d'Or-Gueule-de-Loup, et sa famille dans *Le Livre des nuits* (Bricco in Garfitt, 2003, p. 168). De plus, la nuit qui se saisit ainsi de Charles-Victor est la « nuit hautière de ces ancêtres où tous les siens s'étaient levés, génération après génération, s'étaient perdus, avaient vécu, avaient aimé, avaient lutté, s'étaient blessés, s'étaient couchés. Avaient criés. Et s'étaient tus » (Germain, 1985, p. 11). La nuit que connaît Charles-Victor est donc chargée de traumatismes des générations précédentes mettant ainsi en évidence « l'insoutenable silence de Dieu » (Germain, 1996, p. 16).

La nuit germanienne est enrichie donc aussi d'autres images, surtout de celles du sang et des cendres (les chapitres *Nuit du sang* et *Nuit des cendres*), qui sont associées avec la guerre. L'image de la nuit dans *Le Livre des nuits* a donc des connotations négatives évoquant l'obscurité et l'effroi. A travers ces représentations pessimistes de la nuit, la romancière contemple Dieu qui s'abstient de réagir au désespoir de l'homme, qui se manifeste sourd et aveugle à leurs cris.

Dans le jeu de ressemblance suivant, Sylvie Germain dévoile l'analogie entre la nuit, le sang, les cendres et Dieu absent :

Sang-cendre, sang-nuit-et-brouillard.  
Alors l'homme lui-même se rendit innommable,-

Et Dieu par contrecoup.

Sang-Dieu, sans Dieu.  
Dieu-cendres.  
Cendres et poussières. (Germain, 1985, p. 268)

La vision de la guerre est évoquée à travers le sang et les cendres. Toute la responsabilité des morts sans visages et sans noms est attachée à l'œuvre de l'homme. Mais Dieu s'est rendu pareillement « innommable ». L'homme s'est effacé lui seul ; et Dieu, face à cet anéantissement humain détourne son visage; par contrecoup, comme le souligne Sylvie Germain. Lui étant attribué le sang, Dieu est reconnu coupable de complicité; coupable de ne pas réagir. Sang-Dieu, sans Dieu. Le mutisme de Dieu se révèle pesant. Qu'est-ce qu'il reste de ce Dieu absent ? Seule « [...] la lente métamorphose de Dieu en cendres [...] » (*ibid.*, p. 290), comme le dit l'écrivaine.

Michel Bonte dans son étude *La nuit de Mauriac à Sylvie Germain* nous fait remarquer une nuit particulière, celle associée à l'éclipse du soleil. Comme la nuit toute entière rappelle Dieu muet, les éclipses aussi « sont les signes d'un Dieu qui se cache et disparaît pour quand même parfois réapparaître » (Bonte in Garfitt, 2003, p. 47). Par exemple, une image de l'éclipse dans *Le Livre des nuits* est liée avec le personnage Sang-Bleu qui la perçoit comme une incarnation des atrocités de la guerre qui ne se réfère uniquement à l'existence d'un individu, mais il est révélateur aussi de la souffrance de

l'humanité entière à laquelle Dieu demeure absent, d'où la métaphore de la Seconde Guerre Mondiale : « le monde [...] allait connaître une gigantesque et foudroyante éclipse » (Germain, 1985, p. 269).

Inspirée par sa rencontre avec l'éclipse solaire en tant qu'enfant, Sylvie Germain la transpose également dans le roman *L'Enfant méduse* où l'image de la disparition du soleil en plein jour par une lune « couleur d'encre, couleur de guerre et de folie » (Germain, 1991, p. 15) vue par Lucie, héroïne du roman, se voit précurseur d'un malheur qu'elle devra subir. Même si une éclipse solaire ne dure qu'un instant, « une étreinte de ténèbres » sous la forme d'un corps masculin qui se saisira de Lucie la poursuivra un instant beaucoup plus long. L'éclipse rappelle donc à l'écrivaine tantôt la mort, une réalité de vie plutôt sombre, tantôt, dans un sens spirituel, ce qui est difficile à comprendre, ce qui dépasse les limites de l'entendement humain, et ce qui est associé au mystère de Dieu. La nuit noire et l'écart de la lumière sont dans *L'Enfant Méduse* moins insistants que dans *Le Livre des nuits*, mais ils servent dans les deux cas à ponctuer l'absence de Dieu.

La présence du cri dans l'œuvre germanienne se manifeste, à l'instar de la nuit, également comme un écho de Dieu silencieux. Le cri qui dans *Le Livre des Nuits* vole à Charles-Victor son enfance et l'ensevelit dans la solitude « venaient d'infiniment plus loin déjà », il « s'en venait du fond du temps, écho toujours resurgissant, toujours en route et en éclat, d'un cri multiple, inassignable » (Germain, 1985, p. 11). C'est autant le cri de Job qui interroge la présence de Dieu que les appels de folie et de frayeur lancés par l'humanité toute entière face aux souffrances qui l'engloutissent. Le cri donc chargé de mémoire des ancêtres est, comme la nuit, lié fréquemment avec la douleur et l'effroi.

Lætitia Logié-Masquelier note dans son étude que « le cri est le plus souvent associé au Mal » (2008, p. 143). Les maux qui assaillent les héros germaniens sont effectivement nombreux ; ce sont tantôt les horreurs de la guerre et des camps de concentration, de la mort d'un être aimé, tantôt les malédictions, l'agression sexuelle, tantôt la mémoire perdue. Face à l'expérience du mal, les héros répondent par le cri qui résonne, prêt à distordre les bouches, à faire crispier les corps, à amputer les voix, à défigurer les visages, à faire « grincer le regard ». Ce sont les cris lancés contre ce « Dieu desquamé », contre Dieu cruel qui, selon un personnage, « prenait plaisir à voir patauger et souffrir les hommes » (Germain, 1985, p. 47).

Or, le cri se traduit aussi par la destruction du langage et par l'altération des voix que les personnages n'arrivent plus à contrôler. Ainsi donc naissent, d'après Valérie Michelet Jacquod, toutes sortes de dysfonctionnements du langage, tels que « pertes des mots, aphasie, bégaiement, voix cassées, voix errantes, mendiantes, déléguées ou démultipliées » (2008, p. 126). La « voix criarde et syncopée, aux accents heurtés, trop puissants » de Théodore-Faustin (Germain, 1985, p. 42), un des personnages dans *Le Livre des nuits*, se rend révélatrice des horreurs de la guerre et surtout de son sentiment d'impuissance à la rumeur de râles et de plaintes des soldats agonisants qu'il entend au champ de bataille. L'incapacité d'articuler poursuit Théodore du roman *Tobie des marais* qui face à la folie d'avoir perdu sa femme, « était tout disloqué, râlant des mots inaudibles, avec une figure de travers » (Germain, 1998, p. 93). Alors que la déformation

du langage traduit chez Théodore l'insoumission à la souffrance et le refus de se réconcilier avec la mort tragique de sa femme, le silence s'empare, par contre, de la voix de sa grand-mère Déborah dont la bouche est « avare de mots et le cœur rempli de larmes tues, enfouies, où murmuraient en sourdine des chants de louanges et de plaintes, des voix défuntes, lancinantes » (*ibid.*, p. 77).

Pareillement, face à son malheur, Sarra dans *Tobie des marais* n'ose pas de se donner la mort ; au lieu de hurler, « en silence elle se laisse dépérir pour anéantir cette obscure puissance qui a élu en elle sa demeure » (*ibid.*, p. 202). S'il s'agit de la voix criarde ou du silence par lequel le personnage exprime son cri intérieur, c'est toujours une réaction à un drame dont Dieu se retire. Ainsi Michelet Jacquod indique alors que « le cri, le mutisme ou l'altération de la voix témoignent à leur manière d'une prise de conscience de l'horreur, il est une dernière façon d'exprimer à travers la déformation du langage l'ampleur du Mal et l'état d'abandon de l'homme à qui Dieu ne parle plus » (2008, p. 127).

L'obsession par le cri se manifeste particulièrement dans le roman *Tobie des marais* à travers le peintre Ragouël qui cherche à briser le sortilège pesant sur sa fille, Sarra. Sa malédiction repose sur la mort immédiate de tous les jeunes hommes qui l'embrassent. La réflexion de Ragouël sur le cri se double car à partir du cri saisi par la peinture de Bacon et de Caravage, il devine en même temps un cri d'effroi qui habite Sarra. Ragouël croit chasser cette force maléfique qui la déchire à travers les tableaux de *Méduse*, du *Sacrifice d'Isaac* ou par le portrait du *Pape Innocent X*, qui sont autant des représentations différentes du désespoir. Néanmoins, le tableau qui l'inquiète le plus symbolise l'*Arrestation de Jésus* au moment où le fils de Dieu est entouré de soldats et de Judas qui s'apprête à l'embrasser. En contemplant cette image, Ragouël arrive à déceler trois bouches dans un ensemble, où le disciple lance « un cri immense dans la nuit, un cri dont la source est en Judas, et qui a traversé le Christ » (Germain, 1998, p. 204). Ragouël voit dans ce « corps tricéphale » l'incarnation du malheur de sa fille car elle est « dans le même temps celle dont les baisers provoquent la mort, sournoisement, violemment, celle qui souffre de cette mortelle trahison, et enfin celle qui porte en sa chair un cri terrible de détresse, d'appel au secours et à la délivrance, et aussi de révolte » (*ibid.*, p. 205). Un cycle se forme alors à partir de cette trinité, de Judas et de sa dénonciation, du Christ trahi et du disciple qui profère un cri immense représentant la souffrance de l'humanité. La source de ce cri est en l'homme, Judas, ce qui fait allusion à l'idée de l'auteur que les hommes eux-mêmes se rendent parfois responsables de leur propre chagrin. La figure du Christ se fait voir comme une victime se résignant devant l'homme. Ici, dans l'image de cette trinité se dessine l'idée centrale de la réflexion germanienne et l'explication du silence de Dieu. Dans son essai, *Les Échos du silence*, l'auteur dévoile sa conception de Dieu :

Dieu se retire de sa Création pour permettre aux hommes de forger et de laisser s'épanouir pleinement leur liberté, mais, par cet admirable don même, il met les hommes en tragique péril, car ils sont foule ceux qui fourvoient leur liberté en se laissant griser par la 'vacance' de la terre, par ce bel usufruit dont ils veulent jouir à outrance; et les justes soumis à l'épreuve du mutisme de Dieu aux heures de détresse, soumis à l'ordalie des ténèbres, placent encore et toujours leur espérance en ce Dieu très absent. Mais peut-être qu'ainsi, ces justes éprouvés et

demeurés fidèles, frôlent-ils alors dans leur errance, dans l'abandon et l'affliction où ils sont plongés, ce Dieu lui aussi en exil, abandonné de lui-même, en et par lui-même? Dieu en sa nudité, en sa très folle vérité. (Germain, 1996, p. 82-83)

Dieu donc, dans son amour infini, fait à l'homme le don de la liberté, mais celui-ci, ivre du pouvoir, ingrat de ce don, endurci dans le cœur s'abstient d'aimer Dieu par l'amour pur, par le sentiment de l'amour simple. Et Dieu ainsi désarmé et vulnérable, dans son désir inaccompli, le désir d'être « aimé à vide », se retire du visible, de soi-même et s'absorbe dans le silence, « en un nulle-part insituable, quelque part dans un recoin de l'être humain – de chaque être humain » (*ibid.*, p. 91). Dieu enfoui dans l'immensité du cœur de l'homme se tient donc infiniment caché et c'est à l'homme d'interroger cet infini, ce silence obscur de son être, c'est à lui d'apprendre à l'écouter, car « c'est pourtant du fond de ce sombre réduit qu'irradie la lumière, et sourd le chant de fin de silence » (*ibid.*, p. 96). L'auteur révèle alors la possibilité de se délivrer de sa souffrance si on apprend à percevoir cette « fin de silence ».

Ragouël, lui, dans l'espoir de dépeindre le cri de Sarra sur le tableau tout en associant les émotions du « corps tricéphale » esquisse un vague sourire, là, où il croyait suggérer la violence, la souffrance. Même si Ragouël reste indécis devant ce sourire ambigu, mais affirmé, il cherche à l'expliquer, à dévoiler derrière le cri lancé par le disciple l'image du cri qui se résoudra peut-être « en silence, ou en chant » (le cri évoque la douleur de la crucifixion de Jésus Christ alors que le sourire rappelle la joie de sa résurrection).

Nous pouvons d'ailleurs tracer ce parcours des personnages germaniens qui, selon Lætitia Logié-Masquelier « s'inaugure sur un silence ; très vite, il est traversé par un cri ; le cri, les cris se rédimment peu à peu en paroles ; la parole se transpose en prière ; la prière s'élance en chant ; enfin le chant s'allège en rire, puis en soupir, et l'on en arrive à nouveau au silence. » (2008, p. 144). Pour comprendre le silence de Dieu, pour se débarrasser du cri intérieur, il faut se mettre à l'écoute des « *chuchotements et soupirs du silence* » et essayer d'« effleurer l'autre à travers la distance, l'êtreindre dans l'absence » (Germain, 1998, p. 226). Et dans ces « soupirs du silence », dans ses sons inaudibles se cache pourtant la présence de Dieu.

Les personnages des premiers romans germaniens attribuent l'origine de leur angoisse à Dieu qu'ils maudissent et considèrent cruel et absent. C'est pourquoi Dieu muet revêt l'habit de nuit et résonne des cris de désespoir et d'appel. Les images de la nuit et du cri apparaissent dans chacun des romans dont il était question, mais elles sont mises en évidence en particulier dans *Le Livre des nuits* où chaque nuit ne s'achève que par le déclenchement de nouvelles horreurs. L'omniprésence de la nuit, et donc le sentiment de l'absence de Dieu, cèdent dans les textes ultérieurs en faveur des images de la lumière qui s'ouvrent pour quelques personnages sur la perspective de se libérer de leur douleur et de connaître le soulagement. Avant d'atteindre le sentiment de plénitude, les personnages passent toujours par une étape pessimiste et inquiétante. Cette étape pénible se reflète à travers les images de la monstruosité qui peuvent être comprises comme la nécessité de la romancière de nous communiquer les atrocités de notre monde et la condition tragique de l'homme. Le pessimisme qui jaillit sous la plume de l'écrivaine est pétri sans doute à partir de sa propre expérience de vie ainsi qu'à partir de

la réalité cruelle des événements historiques du XX<sup>e</sup> siècle (les références à l'Histoire récente sont courantes dans l'œuvre germanienne).

Le fait que de nombreux personnages germaniens continuent à considérer Dieu comme cruel démontrent leur incapacité de voir en « l'absence de preuves et d'évidences ». C'est pourquoi Sylvie Germain nous rappelle que sur la route vers autrui et vers Dieu il est en effet nécessaire d'affiner la vision pour voir dans l'invisible, de dresser l'oreille pour entendre le silence dans le silence, et surtout d'apprendre à se taire pour que la voix de Dieu puisse retentir dans l'intérieur de chaque homme. C'est là alors que réside Dieu, ce que Sylvie Germain souligne dans *Les Échos du silence* aussi à travers la réflexion d'Etty Hillesum, jeune femme juive morte à Auschwitz, qui disait : « ma vie n'est qu'une perpétuelle écoute "au-dedans" de moi-même, des autres, de Dieu » (Germain, 1996, p. 88).

### ***Bibliographie***

- BONTE, M. : La nuit de Mauriac à Sylvie Germain : de *La Fin de la nuit* au *Livre des Nuits* et à *Tobie des marais*. In : Garfitt, T. (dir.) : Sylvie Germain. Rose des vents et de l'ailleurs. Paris : L'Harmattan (Critiques littéraires), 2003, p. 41-52.
- BRICCO, E. : Les jeux et enjeux des péritextes. In: Garfitt, T. (dir.) : Sylvie Germain. Rose des vents et de l'ailleurs. Paris : L'Harmattan (Critiques littéraires), 2003, p. 163-179.
- GERMAIN, S. : *Les Échos du silence*. Paris : Desclée de Brouwer, 1996.
- GERMAIN, S. : *L'Enfant Méduse*. Paris : Gallimard, 1991.
- GERMAIN, S. : *Le Livre des nuits*. Paris : Gallimard, 1985.
- GERMAIN, S. : *Tobie des marais*. Paris : Gallimard, 1998.
- JACQUOD, V.-M. : Les mots dans les romans de Sylvie Germain. In : Goulet, A. (dir.) : *L'Univers de Sylvie Germain*. Caen : PUC, 2008, p. 121-135.
- LOGIÉ-MASQUELIER, L. : Cris et pépiements dans l'œuvre de Sylvie Germain. In Goulet, A. (dir.) : *L'Univers de Sylvie Germain*. Caen : PUC, 2008, p. 137-146.

Silvia Štofková  
Département de langues romanes  
Faculté des Lettres  
Université Comenius de Bratislava  
Gondova 2, 814 99 Bratislava  
sylvvy@gmail.com



**LE CONTE LIBERTIN AU XVIII<sup>e</sup> SIÈCLE :  
ENTRE LE MERVEILLEUX ET LA PARODIE  
DANS *ACAJOU ET ZIRPHILE* DE CHARLES DUCLOS**

*Andrea Tureková*

Université Comenius de Bratislava

**Abstrakt:** Článok sa venuje problematike libertínskej rozprávky vo francúzskej literatúre 18. storočia. Koncom 17. storočia sa rozprávka ako žáner stáva súčasťou literárnej produkcie a autori sa jej s veľkou obľubou venujú aj v storočí nasledujúcom. Po roku 1730 sa začínajú objavovať parodické a libertínske rozprávky, v ktorých tradičné rozprávkové zázračno mení svoj charakter aj funkciu. Na príklade rozprávky *Acajou et Zirphile* od Charlesa Duclosa autorka analyzuje premeny prvkov tradičného folklórneho zázračna v prospech paródie a satiry.

**Kľúčové slová:** libertinizmus, libertínska rozprávka, paródia, Charles Duclos, román 18. storočia

On pourrait dire qu'il n'y a point de si bon ni de si mauvais  
écrivain à qui il n'ait passé par la tête de nous faire présent  
d'une féerie de sa façon.

(Grimm, *Correspondance littéraire*, 1755)

La phrase très connue de Frédéric-Melchior Grimm (cité par Robert, 1987, p. 3) invite à jeter un autre regard sur le XVIII<sup>e</sup> siècle, siècle des Lumières, des philosophes, de la raison... en effet, le XVIII<sup>e</sup> siècle serait autant un siècle de la « déraison », si l'on peut qualifier de cette manière son engouement pour les contes de fées. Ce genre est d'ailleurs loin d'être un domaine réservé uniquement aux femmes : pour preuve, les célèbres contes d'un Voltaire ou d'un Diderot. Et même le plus sérieux des philosophes, Jean-Jacques Rousseau, n'a pas résisté à l'attrait du merveilleux et a composé un petit conte parodique intitulé *La Reine Fantasque* (1758).

Les origines de la vogue du conte de fées remontent aux dernières années du XVII<sup>e</sup> siècle : les historiens de la littérature retiennent comme sa date de naissance l'année 1690 où est paru *L'Île de la Félicité*, un petit conte que Mme d'Aulnoy avait inséré dans son roman *Hypolite comte de Douglas*. L'année décisive pour la reconnaissance du conte en tant que genre littéraire est cependant celle de 1697, qui a vu la publication de trois recueils importants : les *Contes des fées* de Mme d'Aulnoy, *Les Contes des contes* de Mlle de La Force et, bien évidemment, les *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités* de Charles Perrault (cf. Sermain, 2005). Nous pouvons dire en général que les

auteurs de cette première période s'inspirent plus particulièrement du folklore, même si les relations entre les sources folkloriques et le conte littéraire sont très complexes (cf. Robert, 1982).

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le conte va connaître deux tournants décisifs pour son développement. Le premier est représenté par la traduction des *Mille et Une Nuits*, publiées par Antoine Galland entre 1704 et 1712 ; grâce à cette entreprise, la vogue orientale s'empare de toute la production romanesque. Dans le genre du conte, de nombreuses imitations et pastiches (*Mille et Un Jours*, *Mille et Un Quarts d'heure*, *Mille et Une Fadaïses* etc.) ne vont pas tarder à fleurir. Or cet engouement des auteurs et du public pour le conte – qu'il soit traditionnel ou oriental – va provoquer une réaction parodique à laquelle s'ajoute l'influence, à partir des années 1730, du roman libertin. Ce second tournant est opéré par Crébillon fils qui publie, en 1734, le « premier conte de fées entièrement parodique et licencieux » (Robert, 1987, p. 10) : *Tanzai et Néadarné, ou l'Écumoire*. Dans les années 1740-1750, le libertinage envahit le conte ; comme le précise Jean-Paul Sermain, « son assaut sur le conte de fées a été si brutal, si soudain, si inattendu, et d'emblée si exceptionnellement réussi, qu'il a provoqué chez les lecteurs un choc » (2005, p. 162). Bien évidemment, tout conte parodique n'est pas nécessairement libertin et tout conte libertin n'est pas nécessairement parodique, mais en général on retrouve ces deux « ingrédients » ensemble. Parmi les plus connus, citons *Le Sopha* (1742) de Crébillon fils, considéré par la plupart comme le modèle du genre, *Acajou et Zirphile* (1744) de Duclos, *Angola* (1746) de La Morlière, *Le Sultan Misapouf* (1746) de Voisenon ou encore *Les Bijoux indiscrets* (1748) de Diderot.

Dans le conte parodique, le merveilleux « s'invers[e] complètement : contes de dérision, contes licencieux, souvent à la fois l'un et l'autre, tous jou[ent] sur une nouvelle relation au genre féerique » (Robert, 1982, p. 204). En fait, deux intentions se joignent très souvent dans les textes mentionnés plus haut : la satire et la parodie. La satire est celle de la société contemporaine, de cette « extrêmement bonne compagnie », mise en scène notamment dans les romans de Crébillon fils. Lorsqu'on parle du conte de fées, cette société contemporaine se transforme en une société hors espace et temps, comme les conventions du genre l'exigent. Mais l'artifice est facilement décelable et de fait, le merveilleux reçoit une forte touche de mondanité : il se voit associé aux objets de la vie quotidienne ou encore aux « usages » et aux comportements de l'aristocratie. Ainsi Angola, pour lutter contre les monstres, leur distribue des bonbons à la mode chez les courtisans, ou bien la fée Lumineuse, au lieu de se déplacer directement en un clin d'œil, entre au palais en carrosse et prend un air fatigué, comme il se doit à une noble dame ayant fait un long voyage. Quant à la parodie, elle concerne évidemment le genre même du conte de fées : tout en utilisant ses ressorts, les écrivains se moquent du genre qu'ils pratiquent, en exagérant ou au contraire en banalisant les lieux communs de la féerie traditionnelle.

C'est sur l'exemple d'*Acajou et Zirphile*, un conte de fées de la plume de Charles Duclos, que nous nous proposons d'analyser les manières de détournement du



merveilleux qu'on appellera « traditionnel », au profit de la satire, de la dérision et surtout de la folie qui est le maître-mot de ce récit fort spirituel.

*Acajou et Zirphile* paraît en 1744, avec « À Minutie » comme indication du lieu d'édition, suggérant d'emblée qu'il ne s'agira pas d'un conte de fées « sérieux ». Or celui-ci est d'autant plus intéressant que l'histoire de sa conception est quelque peu inhabituelle. En effet, un premier texte existe avant celui de Duclos : c'est un petit conte sans grand intérêt, *Faunillane ou l'Infante jaune*, écrit par un certain comte de Tessin, diplomate suédois à la cour de France entre les années 1739 et 1742<sup>1</sup>. Le comte de Tessin, grand amateur des lettres françaises, décida de composer un petit conte à la manière de ceux qui paraissaient à l'époque ; et comme il se passionnait également pour la peinture, admirant particulièrement les toiles de Boucher<sup>2</sup>, il commanda au peintre dix estampes pour illustrer son récit. Ce sont ces estampes-là dont Duclos s'inspire – suite à un pari entre lui, le comte de Caylus et l'abbé Voisenon (cf. Robert, 1972) – pour tramer l'histoire de son *Acajou et Zirphile*. Prétendant ne pas connaître le texte d'origine qui serait, selon lui, « quelque histoire fort ancienne » (Duclos, 1993, p. 47), l'écrivain imagine un nouvel ordre et une nouvelle signification des estampes. Or que trouve-t-il sur ces gravures ? Il y trouve, par exemple, une femme tendant deux boules blanches à un enfant ; un char tiré par des serpents, dans lequel deux femmes sont assises ; un vase dont sort une fumée épaisse, à l'intérieur de laquelle se trouvent deux têtes ; une tête féminine posée sur un arbuste ; deux mains blanches voltigeant en l'air ; une petite femme aux lunettes, avec une écharpe et une béquille entre les mains ; un jeune homme remettant la tête féminine sur un corps, etc. La matière ne manquait donc pas et l'imagination du romancier a pu se déployer avec verve.

Quelle est donc l'histoire inventée par Charles Duclos ? *Acajou et Zirphile* met en scène deux méchants génies, Podagrambo et Harpagine. Le conseil des fées leur interdit de perpétuer leur race dont ils sont les derniers descendants, à moins qu'ils ne se fassent aimer. Or, seules des personnes élevées par eux et n'ayant connu rien d'autre pourraient les aimer. Harpagine demande donc au roi du royaume des Acajous de lui confier l'éducation de son fils nouveau-né, Acajou. Podagrambo, lui, veut demander l'éducation de la princesse Zirphile, la nouvelle-née du royaume de Minutie, mais la bonne fée Ninette le devance et c'est elle qui devient la protectrice de la petite princesse. Harpagine, pour se venger, jette sur Zirphile la malédiction de la bêtise absolue qui ne devra cesser que le jour où la princesse tombera amoureuse. Acajou, arrivant à l'âge de quinze ans, commence à ressentir une étrange tristesse et recherche souvent la solitude au fond du jardin. Un jour, Zirphile, se promenant de l'autre côté de la palissade qui sépare les jardins des deux fées, entend le soupir d'Acajou. C'est ainsi que les deux jeunes gens se rencontrent et tombent amoureux l'un de l'autre. Pendant qu'Acajou et Zirphile se rencontrent en secret, Podagrambo fait sa cour à la princesse qui repousse ses avances. Découvrant enfin leur amour, le méchant génie jure de se venger ; en effet, Zirphile est enlevée par Harpagine un jour où elle ôte son écharpe magique qui lui sert de protection.

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur le comte de Tessin et les circonstances de la publication de *Faunillane ou l'Infante jaune*, voir en particulier la préface de Jean Dagen à son édition critique d'*Acajou et Zirphile* (1993).

<sup>2</sup> Sur l'art pictural de Boucher et son appréciation par Diderot, nous renvoyons à Katalin Kovács (2004).

La bonne fée Ninette apprend alors que le pouvoir des génies est enfermé dans un vase magique (en réalité un pot de chambre), et que seule une femme à la vertu irréprochable peut le briser. On envoie donc deux jeunes femmes au palais de Podagrambo ; mais l'une d'elles étant une fausse prude, elles ne réussissent qu'à fêler le vase. Acajou fait alors la promesse de briser tous les pots de chambre qu'il trouvera sous la main. Le conseil des fées décide donc que la tête de Zirphile sera séparée de son corps ; pour délivrer sa bien-aimée, le prince doit aller au Pays des Idées et trouver sa tête. Il trouve la tête, mais il mange du raisin enchanté suite à quoi il perd toute sa raison et, par conséquent, tout son amour car « le véritable ne persiste qu'avec la raison » (Duclos, 1993, p. 94). Sans plus se soucier de Zirphile, Acajou retourne au royaume où il s'adonne au libertinage et fait pendant un temps la carrière de séducteur et d'homme à la mode. Enfin, sous l'emprise de l'ennui, il se souvient de Zirphile, retourne aux Pays des Idées et réussit cette fois-ci à libérer la tête de la princesse. Sur le chemin du retour, un orage le surprend. Cherchant un asile, il frappe à la porte d'une cabane ; une vieille lui ouvre qui lui demande, pour prix de l'hospitalité, de réparer son pot de chambre. Le prince, suivant sa promesse, jette celui-ci contre le mur, qui se brise en mille morceaux : or, c'est précisément le fameux vase où était caché le pouvoir des deux méchants génies. Voilà donc Zirphile définitivement libérée, et les noces peuvent enfin être célébrées.

Le schéma narratif de l'histoire obéit de toute évidence aux conventions du monde de la féerie<sup>3</sup> : le conte commence par l'exposition d'une situation initiale, continue par la rencontre des personnages principaux, par le méfait sous forme d'enlèvement de l'héroïne, par la quête du héros afin de réparer le méfait, et se termine par le mariage du prince et de la princesse. En ce sens, Duclos n'opère aucune modification, contrairement à d'autres écrivains qui se plaisent à renverser l'ordre conventionnel du récit féerique et à faire du mariage, notamment, non pas l'accomplissement mais le début des aventures, le moment où le véritable méfait se dévoile sous les traits de la déformation ou de l'impuissance sexuelle du héros, comme c'est le cas dans *Tanzai* et *Néadarné* ou dans *Angola*, le désenchantement n'étant possible qu'après la satisfaction du désir du mauvais génie (ou de la méchante fée). Dans *Acajou et Zirphile*, rien de tel : il est vrai que le méfait est plutôt typique pour le conte libertin (en enlevant Zirphile devant les yeux d'Acajou, Harpagine lui lance que sa fiancée devra passer dans les bras de son rival) ; mais une fois la princesse emprisonnée au château de Podagrambo, le conseil des fées décide que sa tête sera séparée de son corps et déplacée au Pays des Idées. Suite à quoi la bonne fée Ninette

représenta qu'il était encore plus à propos de laisser la tête que le corps de la princesse au pouvoir du génie, de peur qu'il ne vînt à s'en faire aimer pendant qu'elle aurait perdu la tête

---

<sup>3</sup> Nous nous appuyons, dans nos comparaisons avec la féerie traditionnelle, sur l'analyse canonique de Vladimir Propp, tout en prenant en compte que le conte littéraire du XVIII<sup>e</sup> siècle, et d'autant plus le conte parodique et licencieux, ne doit pas grand-chose au folklore. Il nous semble cependant utile de recourir au vocabulaire introduit par Propp dans sa *Morphologie du conte* (situation initiale, agresseur, méfait, objet magique etc.), devenu aujourd'hui courant. Il est vrai aussi que le conte folklorique est à l'origine de certains « lieux communs » ou « situations conventionnelles » du genre dont le conte parodique s'inspire, puisqu'il les tourne en dérision.

[...]. Les fées firent attention à cette difficulté et ordonnèrent que le corps serait toujours enveloppé d'une flamme vive qui ne laisserait approcher que celui qui serait maître de la tête. (Duclos, 1993, p. 86)

La possibilité est donc envisagée, mais vite écartée. C'est que le côté licencieux ne domine pas dans le conte de Duclos ; tout en y étant présent, il reste au second plan par rapport à la verve parodique de l'auteur.

À part le schéma narratif, on trouve dans *Acajou et Zirphile* tous les éléments qui constituent les lieux communs du genre : bonnes et mauvaises fées, enchantements, métamorphoses, objets magiques etc. Or, comme dans d'autres contes parodiques, ces éléments du merveilleux appartenant à la féerie « traditionnelle » changent de signification ou de fonction et se voient détournés au profit de la satire et de la dérision.

Regardons d'abord les objets magiques : leur fonction est de protéger ou de servir le héros, mais ils peuvent également être utilisés par l'agresseur. Tous les objets présents dans le conte sont ceux que Duclos trouve sur les estampes accompagnant originellement *Faunillane ou l'Infante jaune* : écharpe, mains voltigeantes, bonbons, lunettes, béquille, pot de chambre, etc. Comme il prétend ne pas connaître le texte d'origine, il en fait usage à sa guise. L'infidélité est ainsi double : d'un côté, Duclos se moque du genre du conte de fées en attribuant à ses objets des qualités magiques parfois des plus surprenantes ; de l'autre, il « trahit » le conte de Tessin en donnant aux objets figurant sur les estampes une toute autre signification.

Ainsi, la bonne fée Ninette est une petite femme à la « vue perçante » et à la « démarche vive » (Duclos, 1993, p. 58) ; c'est pourquoi elle ne sort jamais sans sa *béquille* qui ralentit sa démarche et ses *lunettes* qui affaiblissent sa vue :

Voilà la première invention des lunettes ; on les a depuis employées pour un usage tout opposé : et c'est ainsi qu'on abuse de tout. Ce qui prouve cependant combien les lunettes nuisent à l'esprit, c'est de voir que de vieux surveillants sont tous les jours trompés par de jeunes amants sans expérience, et l'on ne peut s'en prendre qu'aux lunettes. (Duclos, 1993, p. 58)

L'*écharpe* est un objet magique de haute importance : sa vertu est de protéger Zirphile contre les attaques du méchant génie :

Ninette ayant prévu les entreprises qu'on pouvait former contre sa chère Zirphile, lui avait donné une écharpe, dont le charme était tel que celle qui la portait ne devait craindre aucune violence. (Duclos, 1993, p. 64)

Or l'écharpe magique est surtout un objet à signification libertine car son premier rôle est de protéger la princesse contre les pièges de la séduction. L'enjeu de la virginité de Zirphile traverse ainsi discrètement le texte entier<sup>4</sup>. Nous avons vu comment Duclos

---

<sup>4</sup> Selon Pierre Berthiaume (2007), « l'enjeu du conte de Duclos n'est rien moins que la virginité de Zirphile, précisément symbolisée par l'écharpe invisible ». En effet, Duclos aurait considéré l'écharpe comme un objet essentiel dans son conte, puisqu'il « insiste singulièrement sur cette pièce magique du vêtement de Zirphile », que l'on n'aperçoit pourtant que sur une seule estampe sur dix.

écarte le danger au moment où l'héroïne est enlevée et emprisonnée au château de Podagrambo. Mais de plus, Zirphile, frappée par la malédiction de la bêtise absolue, pourrait facilement se laisser séduire par les petits-mâîtres oscillant à la cour de Ninette. C'est pourquoi la fée veille inlassablement sur elle, sachant bien que si sa pupille est « la candeur même, [...] la candeur n'est point du tout la sauvegarde de la vertu » (Duclos, 1993, p. 62).

Les  *mains voltigeantes*  appartiennent aux objets magiques qui servent le héros dans sa quête : ce sont elles qui mènent Acajou vers la tête de Zirphile, perdue au Pays des Idées. On apprend en effet qu'elles avaient appartenu à la fée Nonchalante qui « en a été privée parce qu'elle ne savait qu'en faire » (Duclos, 1993, p. 90). À la fin de l'histoire, les mains sont rendues à la fée ; et on ne peut qu'admirer l'esprit railleur de Duclos :

Les mains voltigeantes furent désenchantées et rendues à la fée Nonchalante, à condition qu'elle serait laborieuse. Elle se livra donc absolument au travail, et inventa l'art de faire des nœuds. (Duclos, 1993, p. 106)

Dans le conte, nous retrouvons également des objets magiques au service des méchants, comme par exemple les deux  *boules blanches*  : en effet, obtenant la garde du petit Acajou dont elle se rend vite compte que c'est un enfant intelligent, Harpagine veut lui gâter l'esprit ; c'est pourquoi elle prépare des bonbons enchantés qui doivent rendre l'enfant idiot. Or Acajou, prenant peur en voyant la fée qui n'est pas seulement méchante mais aussi très laide, refuse de les manger. Et Duclos, en moraliste ironisant sur les ridicules de son siècle, précise qu'Harpagine

les donna à un voyageur comme une curiosité très précieuse, en y ajoutant la vertu de se multiplier. Celui qui les reçut les apporta en Europe, où elles eurent un succès brillant. Ce furent les premières dragées qu'on y vit. Tout le monde en voulut avoir ; on se les envoyait en présent ; chacun en portait sur soi dans de petites boîtes ; on se les offrait par galanterie, et cet usage s'est conservé jusqu'aujourd'hui. Elles n'ont pas toutes la même vertu, mais les anciennes ne sont pas absolument perdues. (Duclos, 1993, p. 57)

Le  *pot de chambre*  est également un objet maléfique : il renferme le pouvoir de Podagrambo et d'Harpagine. Dans les contes traditionnels, nous retrouvons plusieurs situations où le pouvoir du méchant est caché dans un objet, par exemple dans un œuf doré ; ici, l'objet magique que l'on croit être un « vase enchanté » se révèle être un pot de chambre. L'intention burlesque de l'auteur est ainsi évidente.

Tout le conte est donc construit autour de la dérision, le merveilleux étant détourné au profit de la « sottise ». Comme l'auteur le déclare d'ailleurs dans l'*Épître au public*, « [son] dessein a été de faire une sottise » (Duclos, 1993, p. 47). Il n'avait que l'embarras du choix :

Je trouvais des sottises en tout genre, et je me suis vu presque dans la nécessité d'embrasser le raisonnable pour être singulier [...] (Duclos, 1993, p. 47)

Le mal est ainsi représenté sous les traits de la sottise :

Podagrambo, quoique très noble, très haut et très puissant seigneur, était encore très sot ; Harpagine passait pour avoir plus d'esprit, parce qu'elle était plus méchante : [...] ce qui prouve cependant qu'elle en avait peu, c'est qu'elle était ennuyeuse, quoique médisante. (Duclos, 1993, p. 52)

Le motif de l'époux monstrueux, beaucoup utilisé dans le conte folklorique, est d'ailleurs de manière détournée présent aussi chez Duclos : la monstruosité du génie est en effet liée à sa sottise qui le rend ridicule : « plus il voulait faire le fat, plus il prouvait qu'il n'était qu'un sot. [...] on le trouvait le plus plat génie qu'on eût encore vu [...] (Duclos, 1993, p. 64). La Morlière utilise le même motif de la « monstruosité mondaine » dans son *Angola*, en faisant arriver le méchant génie dans un carrosse démodé, habillé de manière provinciale et ne parlant pas le jargon d'usage.

La sottise n'est pas uniquement l'apanage des personnages négatifs. Duclos détourne ainsi l'une des situations typiques des contes, la célèbre scène des dons<sup>5</sup> :

Les fées qui assistaient à la naissance de la princesse, songeaient à la douer, suivant la coutume, et, en vraies femmes, commencèrent leurs dons par la beauté, les grâces et tous les dehors séduisants, quand Harpagine dont la malice était plus éclairée que la bienveillance des autres, dit, en grommelant entre ses dents : Oui, oui, vous avez beau faire, vous n'en ferez jamais qu'une belle bête, c'est moi qui vous en réponds, car je la doue de la bêtise la plus complète. (Duclos, 1993, p. 59)

La malédiction n'exclut pas, bien évidemment, la possibilité de la réparation et la bêtise de la princesse devrait cesser « dans le moment qu'elle ressentirait de l'amour » (Duclos, 1993, p. 59). L'amour et la raison sont en effet constamment associés dans le conte : d'abord, Zirphile retrouve son intelligence au moment où elle rencontre Acajou ; ensuite, le conseil des fées décide que la tête de Zirphile doit être séparée de son corps, en précisant que seul le maître de la tête pourra se faire aimer de la princesse ; enfin, Acajou lui-même, en perdant la raison, perd son amour pour Zirphile.

Acajou au cours de l'histoire devient donc fou : lorsqu'il entreprend le voyage au Pays des Idées pour libérer sa bien-aimée, il mange du raisin enchanté qui lui fait perdre la raison. Le premier effet de la perte de la raison est la perte de l'amour ; mais son esprit, en revanche, devient beaucoup plus vif. C'est ainsi que le motif traditionnel de la quête du héros est détourné par Duclos en une quête libertine : le prince retourne à la cour de Ninette et il devient le petit-maître modèle, le plus grand fat, maître de la conversation futile et du badinage. Le thème de l'apprentissage amoureux d'un jeune néophyte faisant ses débuts en société est un sujet de prédilection chez les auteurs libertins, et Duclos n'épargne pas à son héros cette expérience. Mais sa carrière de séducteur est, comme tous les éléments libertins dans le conte, mise au second plan de l'œuvre et décrite comme un court moment de folie.

---

<sup>5</sup> Cette scène, qui renvoie au conte de La Belle au bois dormant, est un élément aujourd'hui considéré communément comme traditionnel. Or Raymonde Robert précise, en argumentant notamment contre les conclusions de Marc Soriano, que ce conte n'est pas d'origine folklorique (Robert, 1982, p. 87 et sq.).

Enfin, la folie, c'est le conte de fées lui-même : quand Harpagine s'avise d'inculquer à son pupille Acajou la stupidité, elle « ordonn[e] aux gouverneurs du petit prince de ne lui parler que de revenants, de fantômes, de la grande bête et de lui lire des contes de fées pour lui remplir la tête de mille fadaises. » Et Duclos de rajouter : « On a conservé de nos jours par sottise ce que la fée avait inventé par malice. » (1993, p. 59-60).

Le conte d'*Acajou et Zirphile* respire la satire, l'humour et le plaisir que l'auteur a pris à imaginer cette « sottise ». Il serait cependant faut d'y voir uniquement un amusement trop simple. Si la folie règne dans le récit de A à Z, comme les prénoms des héros nous le laissent deviner, c'est une folie érasmiennne dont on ne peut que faire éloge<sup>6</sup>. Duclos, auteur des *Considérations sur les mœurs de ce siècle*, est un moraliste qui se plaît à parsemer ses textes de nombreuses maximes dignes d'un La Rochefoucauld ; ses deux romans précédents, *l'Histoire de Madame de Luz* et *Les Confessions du comte de\*\*\** en témoignent et *Acajou et Zirphile* ne le dément pas. Chez Duclos, le libertinage se voit ainsi toujours soumis à une « considération morale sur le siècle ». Et la « déraison » dont nous parlions au début de notre article, est toujours au service de la raison.

### **Bibliographie**

- BERTHIAUME, P. : Les malheurs de Zirphile ou les prospérités de la vertu. In : @analyses [en ligne], Articles courants, XVIII<sup>e</sup> siècle, mis à jour le 05/09/2007. Disponible sur : <http://www.revue-analyses.org/index.php?id=679> [consulté le 10/01/2012].
- COUDERC, F. : Le conte merveilleux : une clé du libertinage au XVIII<sup>e</sup> siècle. In : Littératures, 1990, n°22, p. 45-64.
- DUCLOS, Ch. : *Acajou et Zirphile*. Édition établie, préfacée et annotée par Jean Dagen. Paris : Desjonquères, 1993.
- LA MORLIÈRE : *Angola*. Édition établie et présentée par Jean-Paul Sermain. Paris : Desjonquères, 1991.
- MAINIL, J. : Parodie et libertinage : le cas du roman-conte. In : Perrin, J.-F. – Stewart, Ph. (éd.) : *Du genre libertin au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Desjonquères, 2004, p. 262-271.
- ORTHOLLAND, A. : Folie et féerie. De la portée d'Érasme dans *Acajou et Zirphile* de Charles Duclos. In : *Féeries* 3/2006 [en ligne], mis en ligne le 05 février 2007. Disponible sur : <http://feeries.revues.org/index161.html> [consulté le 07/01/2012].
- KOVÁCS, K. : La réticence dans les *Salons* de Diderot. In : Louvel, L. – Rannoux, C. : *La Licorne*. Rennes : P.U. de Rennes, 2004, p. 256-275.
- PERRIN, J.-F. : L'invention d'un genre littéraire au XVIII<sup>e</sup> siècle. Le conte oriental. In : *Féeries* 2/2005 [en ligne], mis en ligne le 29 mars 2007. Disponible sur : <http://feeries.revues.org/index101.html> [consulté le 07/01/2012].
- PROPP, V. : *Morphologie du conte*. Paris : Seuil, 1970.
- ROBERT, R. : Un avatar du conte de fées dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, le rébus. In : *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, 1972, t. 34, p. 1357-1371.
- ROBERT, R. : *Le Conte de fées littéraire en France de la fin du XVII<sup>e</sup> à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Nancy : P.U. de Nancy, 1982.

---

<sup>6</sup> Sur l'analyse des idées érasmiennes dans *Acajou et Zirphile*, nous renvoyons à Audrey Ortholland (2007).

ROBERT, R. (éd.) : Contes parodiques et licencieux du 18<sup>e</sup> siècle. Nancy : P.U. de Nancy, 1987.  
SERMAIN, J.-P. : Le conte de fées du classicisme aux Lumières. Paris : Desjonquères, 2005.

Andrea Tureková  
Département de langues et littératures romanes  
Institut d'études philologiques  
Faculté de Pédagogie de l'Université Comenius  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
turekova@fedu.uniba.sk





# SLOVENSKÁ A ČESKÁ RECEPCIA DIELA FRANZA KAFKU. NIEKOĽKO POZNÁMOK

*Milan Žitný*

Univerzita Komenského v Bratislave

**Abstract:** The study aims at clarifying chosen aspects of both the Slovak and Czech receptions of the work of Franz Kafka in the period from 1920s until today. It emphasizes the particularities of the Slovak reception as well as the key features of the Slovak-Czech dialogue on the topic. The study also includes the Slovak and Czech reflections of the Jewish aspect in Kafka's life and work after the World War II.

**Key words:** cultural policy in former Czechoslovakia in the fifties, the different phases in the reception of Franz Kafka's novels between 1945 and 1989, controversial slovak-czech dialog on basic values of Kafka's work, the role of Ján Rozner, Eduard Goldstücker and Július Pašteka in the slovak reception of Franz Kafka, Kafka's relationship to the Czech language and culture

Nedávno som sa v prvej sonde do problematiky, v príspevku pre medzinárodný časopis *Brücken*, usiloval načrtnúť kultúrno-politický kontext danej problematiky (Žitný, 2009). Téma je však taká obsiahla, že by naplnila samostatnú konferenciu. V predkladanom príspevku sa preto zameriam na to, aby som naskicoval niektoré konkrétne momenty recepcie po druhej svetovej vojne. Ťažisko môjho príspevku je ohraničené rokmi 1945 až 1969.

Slovenská recepcia diela Franza Kafku bola do roku 1992 súčasťou česko-slovenských aktivít v tejto oblasti. Slovenská recepcia prebiehala síce s istým oneskorením, ale celkovo predstavuje závažnú reakciu na závažný fenomén európskej literatúry. A ne-slobodno prehliadať, že slovenská recepcia Kafku bola v mnohom reakciou na recepciu českú.

Treba zdôrazniť, že o špecificky slovenskej prekladovej a recepčnej stratégii možno hovoriť až od 30. rokov minulého storočia. Dovtedy trvalo, kým sa vybudovali personálne a inštitucionálne predpoklady na Slovensku.

Na Slovensku sa sledovali české časopisy, ktoré obšírne informovali o trendoch a tendenciách európskych literatúr. Na Slovensku boli známe české časopisecké preklady poviedok Franza Kafku, ktoré vyšli v 20. a 30. rokoch minulého storočia.

Cenné sú dobové svedectvá básnika a publicistu Ladislava Novomeského, ktorý už roku 1936 videl tesnú súvislosť medzi slovenskou a českou recepčnou líniou. Uvedomoval si rolu českého sprostredkúvania v 20. a 30. rokoch, ale požadoval sa-

mostatnejšiu recepcnú aktivitu: „Slovenský kultúrny život musí byť samostatnou pozorovacou stanicou svetového kultúrneho diania už aj preto, lebo novší svetový prílev do českej prekladovej literatúry vymedzuje sa na – od našich odchylné – požiadavky a potreby českej kultúrnej verejnosti.“ (Novomeský, 1970, s. 247)

Keď sa na Slovensku konečne prišlo k priamej konfrontácii so zjavmi svetovej literatúry – dokladom sú preklady z diela takých autorov, ako boli Thomas Mann, Gerhard Hauptmann, Erich Kästner, Stefan Zweig, Bernhard Kellermann a iní nemeckí autori – vypukla druhá svetová vojna. Vo vojnových rokoch sa z diela Franza Kafku neprekladalo, jeho meno bolo pre židovský pôvod tabuizované. Vyšli však preklady početných nemeckých autorov najmä z diela predstaviteľov tzv. konzervatívnej revolúcie ako Hans Carossa, Hermann Stehr, Rainer Maria Rilke, Hermann Sudermann, Hanns Johst, Ernst Wiechert, John Knittel. Okrem toho boli po prvý raz preložené početné diela 18. a 19. storočia od autorov ako Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Grillparzer, Büchner, Nestroy, Storm, C. F. Mayer, Sudermann a iní.

Alexander Matuška (1910 – 1975), jeden z najvýznamnejších kritikov a esejistov, už roku 1946 kriticky zareagoval na situáciu v recepcii. V stati *Poslovenčovatelia alebo prekladatelia* si vzal na mušku pretrvávajúcu závislosť od českých prekladov. Privítal pripravovaný preklad románu *Don Quijote*, ako aj iniciatívu vo väčšom rozsahu prezentovať Maxima Gorkého, ale kritizoval fakt, že slovenská recepcia mechanicky kopíruje českú: „Pomaly aj my budeme mať celého Bromfielda, celú Buckovú či Moughama, ale ani jedného Faulknera, ani jedného Kafku atď. Je to ako hypnóza, tie české preklady.“ (Matuška, 1975, s. 364)

Tieto slová o potrebe recipovať dielo Kafku napísal Matuška v roku 1946. Vidieť v tom svedectvo o tom, že na Slovensku sa dobre vedelo o Kafkovi aj počas druhej svetovej vojny a krátko po nej. Inými slovami, Alexander Matuška formuluje tézu, že Kafkova neprítomnosť v slovenskej literatúre je niečo negatívne, zároveň však naznačuje literárnu a estetickú závažnosť Kafkovho diela, keď ho uvádza vedno s Faulknerom ako protipól autorov typu Buckovej, Bromfielda a iných. Zároveň jeho slová možno chápať ako informáciu o tom, že Kafka nebol do češtiny preložený ani dva roky od skončenia vojny.

Odkiaľ sa teda mohli informácie o Kafkovi na Slovensko dostať?

Možný prameň informácií tvorilo intenzívne francúzske sprostredkovanie – na Slovensku sa registrovali informácie o francúzskych prekladoch Kafkových diel. Dodajme, že pražský literárny časopis *Listy pro umění a kritiku* vo svojom čísle 1946/1947 uverejnil stať Alberta Camusa, ktorá Kafku posudzuje z aspektu francúzskeho existencializmu. Aj táto stať bola podľa všetkého na Slovensku známa (por. Pašteka, 1963, s. 65).

Z Matuškovho konštatovania, že Kafkove diela neboli preložené do slovenčiny, vyplýva i to, že v prvých rokoch po vojne nejestvovali nové české preklady. Inými slovami, nemohlo byť ani reči o „českom hypnotizovaní“.

Načrtnime preto stručne slovenskú a českú recepciu Kafku po druhej svetovej vojne.

Je málo známe, že už dva roky po vojne vyšiel v Prahe zborník o Franzovi Kafkovi: *Franz Kafka a Praha. Vzpomínky. Úvahy. Dokumenty*. Obsahoval state Huga Sieben-

scheina, Edwina Muira, Emila Utitza und Petra Demetza, ako aj fotografie a ilustrácie vzťahujúce ku Kafkovi.

Príspevky pochádzajú z pera významných germanistov, ktorí sa aj neskôr vyjadrovali ku Kafkovi. Prekvapuje vysoký náklad (2000 výtlačkov) a solidná kvalita typografického spracovania, čo v povojnových rokoch určite nebolo samozrejmé. Ich formulovanie otázok a hypotéz svedčí o tom, že v prvých rokoch po druhej svetovej vojne bola pôda pripravená pre kvalitatívne novú recepciu Kafkovho diela.

Český germanista Hugo Siebenschein (1889 – 1971) sa v úvodnej stati *Prostředí a čas. Poznámky k osobnosti a dílu Franze Kafky* zameril na otázku, do akej miery bol Kafka súčasťou prostredia a epochy. Hoci menovite nespomína Maxa Broda, navrhuje oslobodiť sa od zaužívaných súdov resp. predsudkov: „Je zapotřebí oprostít se také od některé fabule Kafkova znamenitého vydavatele a záslužného životopisce a postavit se raději na úhor než na pole generační generalisace.“ (Siebenschein, 1947, s. 7)

Podľa môjho názoru ide o zreteľný signál kritického prístupu k niektorým zložkám interpretácie Kafku u Maxa Broda. Ako ukázal ďalší vývoj, kritické komentáre na adresu generačne typických zovšeobecnení mali tvoriť trvalú súčasť slovenských a českých prác o Kafkovi v 50. a 60. rokoch 20. storočia.

Hugo Siebenschein zaraďuje Franza Kafku do blízkosti európskeho surrealizmu a upozorňuje na paralely so surrealistickými umelcami ako Picasso, Filla, Zrzavý a iní (tamže, s. 8). Svoje názory opiera o textové pasáže z románov *Amerika*, *Der Prozess*, ako aj o pasáže z niektorých poviedok. Čo sa týka kultúrpolitických aspektov Kafkovho vzťahu k Prahe, Siebenschein objektívne konštatuje, že politický prevrat v roku 1918, teda vznik Československej republiky, nebol prijatý Kafkom a jeho po nemecky hovoriacimi pražskými rodákmi pozitívne: „Politický převrat z r. 1918, který strhl český národ, vnitřně naň připravený, k budovatelskému štěstí, (...) nebyl naším židovským obyvatelstvem mluvícím německy tak rychle asimilován. Pro ně nebyla hluboká přeměna Prahy v českou metropoli ukončena ještě ani r. 1924, kdy 3. VI. Franz Kafka umíral.“ (tamže, s. 12)

Menej presvedčivé sú Siebenscheinove interpretácie dôvodov, ktoré Kafku priviedli na sklonku života k intenzívnemu prežívaniu jeho židovstva – tvrdenia o deliacej stene, ktorá ho delila tak od nemeckého, ako aj od židovskonemeckého spoločenstva, nie sú preukázané. (tamže).

Škótsky spisovateľ, kritik a prekladateľ Kafku do angličtiny Edwin Muir (1887 – 1959), ktorý žil v rokoch 1945 až 1948 v Prahe, poukázal vo svojom príspevku *Poznámka k Franzovi Kafkovi* na niektoré medziliterárne aspekty tvorby Kafku. Je pozoruhodné, že ako jeden z prvých upozorňuje na paralely medzi Kafkom a Kierkegaardom, čo sa týka všeobecného interpretovania sveta. Muir uvádza i doklady na kafkovské inšpirácie – skôr štýlovo-estetické ako svetonázorové – u niektorých anglických autorov (Rex Warner a William Sansom).

Rodený Pražan Petr/Peter Demetz (1922), skvelý znalec tak pražskej nemeckej literatúry, ako aj českej kultúry, nastoľuje v príspevku *Franz Kafka a český národ* otázku, ako Kafka pristupoval k národným zápasom v Čechách a k republikánskej idei, resp. ako naňho účinkoval zánik monarchie a vznik ČSR. Demetz kladie otázku Kafkovho vzťahu

k Čechom: „Váže ho něco k českému národu? Co? Obrází se tento vztah v jeho díle?“ (tamže, s. 43)

Demetz si pomáha porovnaním Kafku s Rilke. Obaja sú rodení Pražania, ale patria podľa Demetza k opačným táborom vo vzťahu k českému národu. Zatiaľ čo pre Rilkeho je Praha skôr kulisou a chýba mu dôverčivý a srdečný vzťah k Prahe, u Kafku ide o intenzívny milostný vzťah: „Kafkova láska k tomuto mestu horí ako stály a verný plamen, ktorý zhasíná teprve návratom mŕtvého do zdi židovského hřbitova.“ (tamže, s. 51 – 52)

Ako dôkaz uvádza Demetz niekoľko veršov z básne, ktorú Kafka v roku 1903 listom poslal priateľovi Oskarovi Pollakovi. Podľa Demetza tri posledné verše prekonajú svojím pokojom a čirou melanchóliou všetko, čo napísal Rilke o Prahe:

*Menschen, die über dunkle Brücken gehn,  
vorüber an Heiligen  
mit matten Lichtlein.  
Wolken, die über grauen Himmel ziehn  
vorüber an Kirchen  
mit verdämmernden Türmen.  
Einer, der an der Quaderbrüstung lehnt  
und in das Abendwasser schaut,  
die Hände auf alten Steinen.*  
(tamže, s. 52-53)

Doslovný preklad:

*Ludia, ktorí kráčajú po tmavých mostoch,  
popri svätých  
s matnými svetielkami.  
Mraky, ktoré tiahnu tmavou oblohou  
popri kostoloch  
s temravými vežami.  
Nieкто, kto sa opiera o kamenné zábradlie  
a hľadá do večernej vody,  
ruky na starých kvádroch.*

Demetz píše o Kafkových znalostiach češtiny a jeho záujme o českú kultúru. Prichádza pritom k záveru, že Kafkove znalosti sa v tejto oblasti sústavne zlepšovali: „Vše nasvědčuje tomu, že Kafkovy znalosti české kultury postupem let nabývaly na rozsahu a šíři.“ (tamže, s. 50) Demetz v tejto súvislosti spomína, že Kafka počas pobytu v mestečku Sifem (Zürau) čítal český výber z korešpondencie Boženy Němcovej. Informáciu opiera o Kafkov list zo začiatku októbra 1917 priateľovi filozofovi Felixovi Weltschovi. Demetz zároveň vyslovuje želanie, aby pripravované nové newyorské vydanie Kafkových spisov zahrnulo aj Kafkove výpovede o českej literatúre (tamže, s. 50).

Na tomto mieste treba zdôrazniť, že tzv. Víťazný február (komunistický prevrat roku 1948) znamenal drastickú revíziu kultúrnej politiky. Nasledovalo desaťročie, ktoré možno označiť ako fázu znemožnenej recepcie Kafkovho diela. Čoskoro sa prestalo o ňom dokonca písať. Dôvody: jeho tvorba bola vzdialená od vtedy propagovaného socialistického realizmu a istú rolu pritom zohrával aj jeho židovsko-nemecký pôvod.

Takmer desať rokov sa o ňom uverejňovali negatívne súdy, okrem iného zničujúci súd amerického spisovateľa Howarda Fausta, ktorý bol u nás v 50. rokoch minulého storočia apoštrofovaný ako najväčší žijúci americký spisovateľ.

Howard Fast charakterizoval Kafku ako odporného čierneho vtáka, ktorý sedí na vrchole kultúrneho hnojiska západnej reakcie (Čermák, 2009, s. 18). Alebo sa Kafka v najlepšom prípade pokladal za negatívny príklad buržoázneho autora, ktorý sa ocitol v izolácii. V monografii *Nástin dejín nemecké literatury* (1954) pražského germanistu Rudolfa Tomana autor síce oceňuje Kafkov vycibrený jazyk, ale na druhej strane kritizuje čudné stavy a nálady, odohrávajúce sa v akomsi pološere, ktoré vraj nie je dňom ani nocou: „Kafkúv strach z bytí jej dnes približuje úpadkovým západným směrům, které si ho snaží přivlastnit.“ (Toman, 1954, s. 144 – 145). Podobne subjektívne sa hodnotia Max Brod a Franz Werfel, ďalší dvaja predstavitelia pražskej nemeckej literatury: „Vydavatelem předčasně zemřelého Kafky je rovněž pražský rodák Max Brod, sionistický spisovatel, jehož dílo má surrealistické črty.“ (tamže, s. 145) Dodávam, že Werfel je charakterizovaný v dvoch vetách, v ktorých sa paušalizuje jeho tvorivá metóda: „Jeho tvorba znamená většinou útěk před skutečností do mystiky.“ (tamže, s. 145)

Pod vplyvom XX. zjazdu KSSZ (vo februári 1956) prinieslo tzv. obdobie odmäku uvoľnenie aj v oblasti recipovania inonárodnej, „západnej“ literatury. Hneď v roku 1956 bol v Prahe založený časopis *Světová literatura*, ktorý dostal do vienka úlohu sprostredkovať zahraničnú literatúru. V tejto situácii neprekvapuje, že práve v tomto časopise vychádza (6. číslo, 1956) príspevok o Franzovi Kafkovi. Ide o článok z pera Franza Carla Weiskopfa, literárneho kritika a pražského rodáka, ktorý však od roku 1951 žil v NDR. Už roku 1957 vychádza v Prahe novela *V trestanecké osadě* (In der Strafkolonie), po nej preklad poviedky *Der Bau* (Doupě) a o rok neskôr prvý český preklad románu *Der Prozess* v preklade Pavla Eisnera, ktorý napísal i doslov. Keď stranický ideológ Jiří Hájek v roku 1959 v straníckom časopise *Tvorba* uverejnil svoj článok *Spor o Franze Kafku*, posunula sa diskusia o Kafkovi krok dopredu. Hájek totiž prezentoval Kafku ako autora, ktorý presne zobrazil odcudzenie za kapitalizmu, ale pre socializmus nie je aktuálny, resp. je neškodný.

Kultúrna obec to pochopila ako licenciu opätovne sa venovať Kafkovi. Pre Kafku platilo to, čo platilo po roku 1948 pre všetkých proskribovaných západných autorov – po fáze totálneho ignorovania a tabuizovania sa začali Kafkove texty prekladať do slovenčiny i češtiny.

Po prvý raz preložil Kafkov *Proces* do češtiny Pavel/Paul Eisner. Preklad z roku 1958 vrátane doslovu vyvolal ostrú reakciu na Slovensku. Autorom kritiky bol kritik, publicista a prekladateľ Ján Rozner (1922 – 2006). Roznerova stať patrí popri prácach Eduarda Goldstückera a Júliusa Pašteku k najzávažnejším slovenským príspevkom ku Kafkovi. Rozner kriticky bilancuje recepciu Kafku po roku 1945. Pýta sa na príčiny podľa neho skurilného, jednostranného a nekorektného interpretovania človeka a autora Kafku v Československu. Všimá si fakt, že *Proces* vyšiel v náklade 10 000 exemplárov a stal sa bestsellerom.

Ján Rozner si kladie otázku, ako je možné, že autor, ktorý bol po desaťročia negovaný a zabudnutý, sa zrazu stal takým populárnym. Ján Rozner glosuje články a state, ktoré vyšli v druhej polovici 50. rokov 20. storočia a kriticky osvetľuje podľa neho

unáhlené interpretácie – odmieta tézy, že Kafka v novele *V trestaneckej kolónii* zobrazil hororové vízie mechanizovanej civilizácie a gestapáckej justície. Naopak, Rozner hľadá v texte Kafkove vlastné sémantické gestá a významy (Rozner, 1959, s. 126).

Podľa Roznera je celé komentovanie Kafku po roku 1956 plné bizarných tvrdení a názorov, ba v prípade interpretácie Pavla Eisnera k *Procesu* ide podľa neho o „kabaretné žartíky českého doslovu, zahalené do znalecky sa tváriacej literárnej štúdie“ (tamže, s. 126).

Ján Rozner sa veľmi kriticky vyslovuje o Eisnerovom odôvodnení súdu v románe *Proces*. Eisner totiž v doslove o Josefovi K. píše: „Je to človek vlašný, a o takových je psáno už od tisíciletí, jak s nimi bude naloženo. Pro jejich vinu, jim nepovědomou, není rozhrěšení, není osvobozujícího rozsudku. Nevejdou branou Zákona.“ (Eisner, 1958, s. 213)

Eisnerova interpretácia je podľa Roznera absurdná. Navyše je Eisner „... na svoj výklad obzvlášť hrdý preto, lebo ho môže prijať tak sociálny etik (socialista), ako aj teológ“ (Rozner, 1959, s. 127). Kafku podľa Roznera neslobodno chápať ako kazateľa morálky. Rozner vyčíta Eisnerovi, že Kafku dezinterpretuje: „Posúďte sami, či tu nie sme vo svete najabsurdnejších kafkovských fantazmagórií: veď čo je tu Kafka – pološialený hysterik alebo zdivočelý sadista, obludný predchodca Hitlera, ak svojím súdom fyzicky zlikviduje človeka len za jeho meštiacky vzťah k životu!“ (tamže, s. 127) A ďalej Ján Rozner Eisnerovi vyčíta: „To už by potom naozaj bolo bývalo lepšie uposlúchnuť Kafkov závet a všetky jeho rukopisy, aj s *Procesom*, podľa jeho predsmrtnej žiadosti spáliť.“ (tamže, s. 127)

Jednu z príčin podobných dezinterpretácií vidí Rozner práve v „knižke spomienok a kvázistatí“ *Franz Kafka a Praha* z roku 1947, o ktorej som hovoril na začiatku svojho príspevku. Rozner pokladá za absurdné tvrdiť o Kafkovi, že k jeho obľúbeným autorom patrila Božena Němcová, a navyše vyvodzoval z toho ďalekosiahle dôsledky o podstate Kafkovej tvorby: „Ale neviem: keby nám jedného dňa súčasník a priateľ Ferka Urbánka prezradil, že jeho najobľúbenejšou drámou boli Aischylovi Peržania – zmenilo by sa tým v niečom naše hodnotenie diela Ferka Urbánka? A Urbánek má k Aischylovi asi tak ďaleko ako Kafka k Božene Němcovej.“ (Rozner, 1959, s. 127)

Podobné nekorektnosti objavuje Rozner v ďalších českých interpretáciách (v časopise *Květen* z roku 1958 a inde). V týchto článkoch sa podľa Roznera ponúka čitateľovi rad absurdných charakteristík: „Kafka – náboženský mystik, Kafka – existencionalista, Kafka – obeť oidipovského komplexu, Kafka – prorok neskorších hitlerovských obludností...“ (tamže, s. 127)

Doterajšie interpretácie českých germanistov pokladá Rozner za pomýlené: „... z niekoľkých základných životopisných faktov, videných očami jeho súčasníkov a znalcov toho istého prostredia, prechádza sa k lacným sociologizujúcim zovšeobecneniam, bez štipky pochopenia pre špecifickú kafkovskú filozofiu, bez ktorej jeho beletristické dielo ostáva zavreté na sedem zámok.“ (tamže, s. 126 – 127)

Ján Rozner neostáva pri tejto kritickej bilancii. Polemizuje aj s interpretáciou existencionalistickou a teologicko-mystickou, ktoré operujú pojmom viny, resp. hriechu. Rozner sa opiera o stať poľského esejistu Romana Karsta (tamže).

Podľa Roznera si existencionalisti nevybrali Kafku za svojho literárneho otca náhodne či svojvoľne: „Je známe, že Kafka čítal skôr ako Boženu Němcovou dánskeho mystika

Sörena Kierkegaarda, ktorý po svojej smrti dodal Heideggerovi základné kamene a stavbný materiál pre jeho existenciálnu filozofiu.“ (tamže, s. 131)

Podľa Roznera možno hovoriť len o istej afinite medzi Kafkom a existencializmom, ktorá je daná Kafkovým pocitom osamelosti, jeho vedomým vylúčením sa z reálneho sveta, negáciou tohto sveta (tamže).

Aj preto som sa obšírnejšie venoval tejto stati Jána Roznera, lebo predstavuje dôležitý pokus slovenskej literárnej vedy vyrovnat' sa s fenoménom Kafka. Dodávam, že Roznerova kritika mala dôsledky: v ďalšom vydaní Kafkovho *Procesu* v češtine (1965) bol Eisnerov doslov nahradený doslovom Eduarda Goldstückeru.

Od Jána Roznera vedie priama cesta k Júliusovi Paštekov. Ten napísal fundovaný doslov k slovenskému prekladu románu *Proces* (1964), ale dôležitou prípravnou fázou bola už jeho obsiahla štúdia *Kafkovská mozaika. Informácie, citáty, poznámky*, ktorú napísal pri príležitosti 80. výročia Kafkovho narodenia.

Július Pašteka uchopuje Kafku v kontexte modernej svetovej literatúry. Vychádza pritom z analýzy recepcie Kafku vo Francúzsku, Amerike a Japonsku, pričom interpretuje rastúci záujem o Kafku po druhej svetovej vojne nielen skúsenosťou vojnovéj apokalypsy a totalitných diktatúr, ale upozorňuje na faktor vnútorných zmien v príjemcovi, ako aj duševnej a duchovnej atmosféry po vojne ako rozhodujúcich prvkov rastúcej rezonancie. Podľa Pašteku Kafkove akcie dosiahli na literárnej burze ten najvyšší kurz spomedzi autorov vrátane Thomasa Manna (Pašteka, 1963, s. 52).

Čo sa týka Kafkovho vzťahu, jeho príslušnosti k Prahe, tu sa Pašteka opiera o názory Siebenscheina a Eisnera, avšak vplyv Prahy na Kafkovo dielo skôr relativizuje. Kafka teda podľa Pašteku premietol z reality Prahy do svojich textov iba to, čo bolo súčasťou vnútornej krajiny a vnútornej klímy jeho tvorby. Kafka pražskú realitu filtroval, cenzuroval, sublimoval. A tak na otázku, čo bolo Kafkovou vlasťou, Pašteka odpovedá: „Jeho nekonečne osamelá duša, plná nepokoja a úzkosti, vízií a snov, priepastí a mučidiel.“ (tamže, s. 53)

Pašteka osvetľuje zložitý proces vzniku Kafkových textov, pričom upozorňuje na jestvujúce teórie a hovorí o troch fázach kafkovského výskumu. V 30. rokoch 20. storočia dominovali práce, ktoré zdôrazňovali osobitné kvality Kafkovho diela, v 40. rokoch bol Kafka demonštračným objektom tých najprotirečivejších, veľmi subjektívnych interpretácií a až v 50. rokoch nadobúda výskum Kafkovej tvorby charakter exaktného literárnovedného prístupu.

Dodávam, že k tejto analyticko-syntetickej fáze patria aj eseje Júliusa Pašteku, ktorý zdôrazňuje, že 60. roky minulého storočia poukazujú na potrebu kritickej revízie doterajšieho bádania: „Prišiel čas aj znovu zrevidovať Kafkov prípad. Predovšetkým je to otázka autentičnosti jeho textov. Vyvolala všeobecnú pozornosť.“ (tamže, s. 68) V otázke aktuálnosti Kafku formuluje Pašteka myšlienky, že Kafka predbehol svoju dobu o niekoľko desaťročí: „My? Dodatočne sme jeho súčasníkmi.“ (tamže, s. 68)

Z tohto tvrdenia vyvodzuje zároveň požiadavku, aby sa konečne sprístupnilo Kafkovo dielo slovenským a českým čitateľom čo možno najkompletnejšie: „Je povinnosťou krajiny, kde žil, pracoval a tvoril, (...), aby mu – pretože jeho ‚proces‘ sa vlečie už roky a roky – otvorila konečne bránu, povolila vstup. Má na to právo.“ (tamže, s. 68)

Metaforicky – poukázaním na ostnatý drôt – požaduje Pašteka od kultúrnej politiky, aby sa skoncovalo so zákazmi publikovania: „Pomaly sa odstraňuje ostnatý drôt okolo Kafkovej tvorby. Keď vyjdú v preklade celé jeho spisy, bude to dôkaz, že sa skutočne vrátil domov, že bol konečne pripustený do ‚zámku‘.“ (tamže, s. 68)

V čase, keď Július Pašteka písal svoju esej, sa v Libliciach pri Prahe konala koncom mája 1963 konferencia o Franzovi Kafkovi. Významní českí, slovenskí, maďarskí, rakúski a nemeckí vedci sa pokúsili interpretovať Kafku z aspektu tzv. reálneho socializmu (por. Žitný, 2009).

Hoci sa na konferencii prejavili rozpory medzi vedcami z NDR a vedcami z Československa, niektoré jej výsledky pohli smerovanie recepcie dopredu. Rakúšan Ernst Fischer zhrnul výsledky konferencie slovami: „Miesto abychom Kafku považovali za prekonaného alebo mali z neho strach, mali bychom tisknout jeho knihy a vyvolať tak diskusiu na vysoké úrovni.“ (Fischer, 1963, s. 151) Tu vidieť zhodu s Paštekovými požiadavkami.

V mnohých príspevkoch sa však prejavilo úsilie podradiť Kafkovo dielo komunistickým hľadiskám. A tak sa dnes ozývajú názory, že konferencia síce urovnala cestu recepcii Kafku, ale bola to cesta nesprávna. Niekoľko príkladov.

Pavel Reiman, riaditeľ ústavu dejín KSČ videl aktuálnosť Kafku v súvislosti s etikou nového socialistického človeka a s možnosťami zobrazit' sociálne protirečenia v dnešnej spoločnosti (por. Reiman, 1963, s. 276).

Časť príspevkov sa pokúšala Kafku charakterizovať ako súčasť československého literárneho kontextu. Zdôrazňovaním Kafkovho pražského pôvodu sa mali vyvrátiť obavy nedôverčivých straníckych ideológov. Bizarné tvrdenia neboli výnimkou: Pavel Reiman sa v záverečnom slove pokúsil dokonca urobiť z Kafku „Čechoslováka“: „Ačkoľiv Franz Kafka psal německy, celým svým dílem je více spjat s naší československou kulturní a literární tradicí než s tradicí Německa.“ (tamže, s. 276)

Kritické úvahy na okraj Kafkovho života a diela, tak, ako ich napríklad formuloval roku 1959 Rozner, neboli v Libliciach zohľadnené.

Venujme niekoľko poznámok literárnohistorickému spracovaniu diela Franza Kafku v kontexte slovenskej literárnej vedy. Roku 1963 vyšli na Slovensku obsiahle dvojzväzkové Dejiny svetovej literatúry (Pišút, 1963). Kapitola *Rakúska literatúra na prelome storočí* obsahuje aj podkapitulu o diele Franza Kafku. Popri objektívnej faktografii a charakteristike, ktorá „čudákovi“ Kafkovi neupiera estetické kvality, sa omieľajú – podobne ako v kompendiu Rudolfa Tomana z roku 1954 – frázy o údajnom preceňovaní jeho diela buržoáznymi západnými kritikmi. Hoci tu nachádzame uznanlivé slová o výraznosti, jasnosti a vecnosti štýlu, záverečná poznámka nenecháva nikoho na pochybách, že Kafka politicky zlyhal: „Literárny odkaz Franza Kafku je svedectvom toho, že mnohí predstavitelia buržoáznej inteligencie síce videli krízu kapitalistického zriadenia, no boli príliš pasívni, aby sa otvorene postavili proti buržoázii a aktívne bojovali po boku robotníckej triedy.“ (Pišút, 1963, s. 71 n) Tieto dogmatické charakteristiky sú v ostrom protiklade so štúdiou o Kafkovi od Júliusa Pašteku (1963) či s doslovom Eduarda Goldstückeru k slovenskému vydaniu románu *Zámok* (1965).



Chcel by som podčiarknuť, že čo sa týka prekladových aktivít, do roku 1968 boli do češtiny preložené fakticky všetky závažné Kafkove diela, romány, poviedky, aforizmy, Listy Milene atď., zatiaľ čo preklady do slovenčiny nenapredovali tak intenzívne.

K priekopníkom Kafkovho diela na Slovensku patrili Perla Bžochová a Zoltán Rampák. Rampák preložil román *Proces*, ktorý vyšiel v roku 1964 v náklade 10 400 exemplárov s doslovom Júliusa Pašteku, Bžochová preložila najskôr časopisecky niekoľko poviedok a roku 1965 vydala preklad románu *Zámok*. Román vyšiel v nezvyčajne vysokom náklade 25 000 exemplárov s doslovom Eduarda Goldstückerera. Literárny historik Eduard Goldstücker (1913 – 2000) pochádzal zo Slovenska a v rokoch 1958 až 1968 bol vedúcim Katedry germanistiky na Karlovej univerzite v Prahe. V doslove prehľbil myšlienky sformulované v *Libliciach*. Podobne ako Ján Rozner začína svoje úvahy kritikou Maxa Broda, polemikou s Brodovým názorom, že jadrom ideového obsahu románu je úsilie zememerača K. splynúť s dedinským spoločenstvom. Podľa Broda by sa zápas zememerača mohol skončiť úspešne, keby bol dostal od zámočkej vrchnosti pracovné povolenie, usadil sa v dedine a splynul s domácimi.

Goldstücker argumentuje tým, že rozdiely medzi K. a dedinským spoločenstvom, ako aj jeho vnútorné výhrady voči splynutiu s dedinským kolektívom sú priebežne akcentované v celom texte. Všetko podľa Goldstückerera svedčí o tom, že zememerač sledoval celkom iný cieľ, totiž „peniknúť do zámku a poznať tajomstvo jeho záhadnej správy“ (Goldstücker, 1965, s. 329). Inými slovami, uskutočnenie tohto predsavzatia je pre protagonistu natoľko dôležité, že v ňom vidí zmysel života a bol by ochotný obetovať všetko, svoje spoločenské postavenie, lásku milovanej ženy i vlastný život. Zbliženie s domácimi obyvateľmi vyhľadáva len preto, lebo ráta s tým, že sa tým dostane o krok bližšie k cieľu.

Podľa Goldstückerera je princípom Kafkovej tvorby pocit, že medzi jednotlivcom a svetom sa týči falošná fasáda, ktorá zastiera pravú realitu nášho života. Kafkova tvorba sa, inými slovami, sústreďuje na preniknutie za túto fasádu, aby sa odstránili všetky nánosy, ktoré človeku bránia vystaviť sa pôsobeniu pravých podmienok života v komplikovanej modernej spoločnosti. Goldstücker opiera svoje argumenty o niektoré záznamy z denníkov z času, keď Kafka pracoval na románe. Dôležitejšie je konštatovanie, že *Zámok* je projekciou prebujnenej byrokratickej mašinérie, ktorá sprevádza život človeka od narodenia po smrť. Podľa Goldstückerera chcel K. v románe vniknúť do skutočných podmienok ľudského života. *Zámok* je pre K. ďalším, nevyhnutným stupienkom na ceste k poznaniu síl, ktoré určujú jeho osud, na ceste, ktorá sa „dobyťím“ zámku iba začína.

Po zlikvidovaní reformných úsilí Pražskej jari sa priam absurdným spôsobom potvrdila aktuálnosť Kafkovho diela. Noví vládcovia a nositelia tzv. normalizácie – a nielen oni, pretože propagandistickú pomoc dostali najmä od ideológov z NDR – videli jednu z príčin tzv. kontrarevolúcie v Československu v výsledkoch *Liblickej konferencie*. Dôrazne sa to pripomínalo vo viacerých straníckych dokumentoch, v neposlednom rade v tzv. *Poučení* (1970). Reformné hnutie roku 1968 bola podľa nich kontrarevolúciou. Pod titulom *Poučenie z krízového vývoja v strane a spoločnosti po XIII. zjazde KSČ* vyšlo roku 1970 zúčtovanie s Pražskou jarou, v ktorom sa dočítame: „Značný vliv v boji proti socializmu v ČSSR měly síly, které se angažovaly z pozic

sionizmu, jedného z nástrojů mezinárodního imperialismu a antikomunismu. Jejich předními reprezentanty u nás byli F. Kriegel, J. Pelikán, A. Lustig, E. Goldstücker, A. J. Liehm, E. Löbl, K. Winter a řada dalších.“ (Poučení z krizového vývoje v straně a společnosti po XIII. Sjezdu KSČ. Brno 1985, s. 12)

Zmienka o sionizme, spojená v tomto prípade s menom Eduarda Goldstückera, ktorý bol jedným z najdôležitejších organizátorov konferencie v Libliciach a jedným z najaktívnejších bádateľov Kafkovho diela, bola odióznym gestom aj na adresu všetkých tých, ktorí sa v budúcnosti chceli venovať Kafkovi. Eduard Goldstücker, Dagmar Eisnerová, Alexej Kusák, aby som spomenul iba niektorých z účastníkov konferencie, emigrovali, Františka Kautmana prepustili z ČSAV, čo preňho znamenalo zákaz publikovať. A – čo bolo rovnako poľutovaniahodné – preklady diel Franza Kafku zmizli na takmer dve desaťročia z knižkupectiev a knižníc.

Posledný český preklad románu *Zámok* vyšiel ešte počas tzv. Pražskej jari roku 1968; do polovice 80. rokov 20. storočia nevyšli nijaké české ani slovenské preklady Kafku. Jeho diela zmizli z verejných knižníc a médií a vychádzali iba znevažujúce, resp. jednostranné komentáre. Nimi sa sugerovalo, že Kafkova kritika smerovala iba proti absurdnostiam kapitalistického sveta, a teda ju nemožno aplikovať na pomery v reálne existujúcom socializme.

Príkladom toho je literárna encyklopédia, ktorá v rokoch 1978 až 1987 vyšla v troch vydaniach v celkovom počte vyše 100 000 exemplárov: „Pocity odcudzenia a samoty, absurdita kapitalistického sveta sú nepochybne psychologickou bázou dejovej motivácie románu *Proces*. (...) Záujem o Kafkovo dielo sa prejavil najmä po 2. svetovej vojne. Pre svoj výnimočný ráz sa rozmanito interpretovalo a často skresľovalo. (Encyklopédia spisovateľov sveta, 1987, s. 277) V tejto inak solídne koncipovanej príručke sa so vztýčeným prstom ukazovalo na domnelé zneužívanie niektorými módnymi smermi na Západe: „Zneužili ho človeku nepriateľské ideológie (nihilizmus, existencializmus). V 60. rokoch v súvislosti s rozširujúcou sa existencialistickou filozofiou na Západe sa utvoril kult Kafku, ktorý sa prejavil v nesprávnej, marxisticky nezdôvodnenej interpretácii jeho diela.“ (tamže, s. 277)

Toto svedčí o tom, že Kafkovo dielo – krátko pred prevratom – bolo komentované ešte dogmatickejšie ako v druhej polovici 50. rokov 20. storočia. Pritom na Slovensku v rokoch 1968 až 1989 nevyšli nijaké preklady Kafkovho diela. Inými slovami, nereagovalo sa na elementárnu potrebu vydávať, analyzovať a prekladať Kafkove diela. Tu vidieť markantný rozdiel oproti situácii v Maďarsku, Poľsku alebo dokonca v NDR. Až liberalizácia 80. rokov minulého storočia priniesla uvoľnenie reštrikcií vo vzťahu k tomuto autorovi. To je však téma pre ďalšiu etapu intenzívneho bádania.

### *Literatúra*

ČERMÁK, J.: Zápas jménem psaní. O životním údělu Franze Kafky. Brno : B4U Publishing, 2009.

Dejiny svetovej literatúry. Ed. M. Pišút. Bratislava : Obzor, 1963.

- DEMETZ, P.: Franz Kafka a český národ. In: Franz Kafka a Praha. Vzpomínky. Úvahy. Dokumenty. Praha : Vladimír Žikeš, 1947, s. 43 – 53.
- FISCHER, E.: Kafkovská konference. In: Liblická konference. Franz Kafka. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1963, s. 151.
- FRANZ KAFKA A PRAHA. Vzpomínky. Úvahy. Dokumenty. Praha : Vladimír Žikeš, 1947.
- GOLDSTÜCKER, E.: Zámok v diele Franza Kafku. In: Franz Kafka, Zámok. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1965, s. 329 – 337.
- HYRŠLOVÁ, K.: Franz Kafka. In: Franz Kafka, Povídky. Preložil Vladimír Kafka. Praha : Odeon, 1983, s. 256.
- HYRŠLOVÁ, K.: Franz Kafka. In: Kmen, Literární příloha časopisu Tvorba, 22. 12. 1987, s. 8 – 9.
- LIBLICKÁ KONFERENCE. Franz Kafka. Ed. E. Goldstücker, F. Kautman a P. Reiman. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1963.
- Malá encyklopédia spisovateľov sveta. Ed. J. Juríček. Bratislava : Obzor, 1987.
- MATUŠKA, A.: Za a proti. Vybrané spisy, 1. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1975, s. 364.
- NEKULA, M.: Franz Kafkas Sprachen. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2003.
- NOVOMESKÝ, L.: Dnešný stav a vývoj slovenskej kultúry. In: Manifesty a protesty. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1970, 247 n.
- PAŠTEKA, J.: Kafkovská mozaika (Informácie, citáty, poznámky). In: Slovenské pohľady, 1963, roč. 79, č. 7, s. 51 – 70.
- Poučení z krizového vývoje v straně a společnosti po XIII. Sjezdu KSČ. 7. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 13.
- REIMAN, P. Závěrečné slovo. In: Liblická konference. Franz Kafka. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1963, s. 276.
- ROZNER, J.: Případ Kafka. Nad českým vydáním Procesu. In: Slovenské pohľady, 1959, roč. 75, č. 2, s. 125 – 140.
- SIEBENSCHIN, H.: Prostředí a čas. Poznámky k osobnosti a dílu Franze Kafky. In: Franz Kafka a Praha. Vzpomínky. Úvahy. Dokumenty. Praha : Vladimír Žikeš, 1947, s. 7 – 24.
- TOMAN, R.: Nástin dějin německé literatury. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1954.
- ŽITNÝ, M.: Kafka in der Slowakei. In: brücken. Neue Folge 17, 1 – 2. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2009.

Milan Žitný  
Katedra nemeckého jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
zitny@fedu.uniba.sk



**DIDAKTIKA  
A JAZYKOVÁ POLITIKA**



# K OTÁZKE VÝBERU CUDZOJAZYČNÉHO LITERÁRNEHO TEXTU V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

*Eubica Horváthová*

Univerzita Komenského v Bratislave

**Abstract:** The paper deals with criteria for choosing a literary text suitable for teaching English as a foreign language to pupils at primary schools. We present a literary text as meaningful, nontrivial, authentic language teaching input with its peculiarities and potential difficulty.

**Key words:** literary text, authentic text, choice of literary text, difficulty of literary texts, foreign language teaching, primary school

Literatúra a práca s umeleckým textom ponúka inšpiratívnu „cestu“ k plneniu tak vzdelávacích (kognitívnych), ako aj výchovných (afektívnych, postojových) a výcvikových (psychomotorických) cieľov nielen vo výučbe predmetu slovenský jazyk a literatúra, ale aj vo výučbe cudzích jazykov. Napriek znepokojujúcim výsledkom viacerých výskumov (testovaní), ktoré dokumentujú znižujúci sa záujem detí o čítanie umeleckej literatúry, ich slabé porozumenie textu a nízku schopnosť empatie, učitelia cudzích jazykov na 1. stupni základnej školy (ako aj autori učebníc) sa na túto inšpiratívnu cestu využívania literárnych textov v cudzojazyčnej výučbe vydávajú len zriedkavo. M. Kostelníková (2008) na základe výsledkov analýz a výskumov uskutočnených na Katedre anglického jazyka PdF UK od r. 1999 konštatuje, že učebnice anglického jazyka používané bežne v základných a stredných školách na Slovensku neobsahujú dostatočné množstvo literárnych textov a že aktivity, ktoré sa na ne viažu, sa zameriavajú prevažne len na porozumenie textu, gramatiku, pochopenie slovnej zásoby a na písanie, pričom len zriedkavo slúžia ako impulz na dialóg.

## LITERÁRNY TEXT V CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBE

Priaznivci literárnych textov v cudzojazyčnom vyučovaní si uvedomujú ich dôležitú úlohu pri komplexnom rozvoji osobnosti žiaka – jeho kognitívnej, emocionálnej a afektívnej stránky (Lenčová, 2008), pri rozvoji motivácie, samostatnosti a tvorivosti žiaka (Homolová, 2003), literárny text považujú za kultúrny model, jazykový model a model osobného rastu (Carter, 1991), za zdroj bohatstva cudzieho jazyka, z ktorého by žiak mal vyťažiť čo najviac „zo stránky akustickej, grafickej, morfosyntaktickej, sémantickej, ale tiež všetky zvláštnosti konotatívne, pragmatické a kultúrne“ (Kyloušková, 2009/2010, s. 86), za

podnet na dialóg, diskusiu o morálnych a etických hodnotách, kultúrnych podobnostiach i rozdieloch, za podnet na vyjadrenie názorov a pocitov (Kostelníková, 2008).

Jazyk a literatúra sa spolupodieľajú na utváraní ľudskej osobnosti a plnia v živote každého človeka (teda i žiaka) viaceré významné funkcie. H. Kylvoušková (2009/2010) pripisuje literatúre (literárnemu textu) popri komunikatívnej a estetickej funkcii aj formatívnu, štylistickú, kulturologickú a relaxačnú rolu. Zameriava sa na proces literárnej komunikácie a chápe ju ako špecifický druh jazykovej komunikácie, pri ktorej dochádza jednak k priamej interakcii medzi čitateľom a textom a jednak k nepriamej interakcii medzi autorom a čitateľom. Literárny text považuje za špecifický druh textu, ktorý by sa podľa nej vzhľadom na svoju osobitosť nemal používať na lexikálne a gramatické cvičenia, nácvik resumé, výučbu reálií, na preklad alebo prekladové cvičenia realizované ihneď po prečítaní textu bez jeho predchádzajúceho využitia na kreatívne aktivity a ani ako model správnej formy jazyka, ktorú by žiaci mali napodobňovať (tamže, s. 86).

A. Duff a A. Maley (1991) naopak nepovažujú literatúru v cudzojazyčnej výučbe za niečo „posvätné“, nedotknuteľné, ich hlavným cieľom je využiť literárne texty na učenie jazyka, a preto akúkoľvek činnosť s textom plniacu tento účel považujú za oprávnenú. V ich prístupe teda vonkoncom nejde o tradičné štúdium literatúry (napr. prostredníctvom hĺbkovej analýzy textu), zameriavajú sa skôr na aktivity, ktoré povzbudzujú žiakov, aby vlastnými slovami vyjadrili, čo si myslia, a podopreli svoje názory priamym odvolaním sa na text.

Hoci uvedení autori sa primárne nezaoberajú plnohodnotným využívaním literatúry v cudzojazyčnej výučbe na 1. stupni základnej školy a niektorí z nich obmedzujú efektívne využitie literárnych textov najmä na výučbu žiakov na minimálne stredne pokročilej (*intermediate*) úrovni ovládania cudzieho jazyka (Lazar, 1993), sme presvedčení, že s literatúrou možno pracovať i pri žiakoch ovládajúcich cudzí jazyk na nižšej úrovni. I. Žemberová (2008) pri práci s najmladšími žiakmi navrhuje využívať detskú literatúru ako východiskový materiál pre zmysluplné a zábavné činnosti, prostredníctvom ktorých sa s ňou budú hrať a zároveň sa budú aj učiť cieľový jazyk.

Napriek tomu, že si uvedomujeme aj úskalía a objektívne obmedzenia využitia literárnych textov v počiatočnom cudzojazyčnom vzdelávaní žiakov na 1. stupni ZŠ, pokladáme ich za dôležitý prostriedok nielen pri budovaní jazykovej a komunikačnej kompetencie žiaka, ale aj pri komplexnom rozvoji jeho osobnosti, formovaní jeho hodnôt a postojov, týkajúcich sa aj posudzovania inakosti ľudí a kultúr, pri prehľbovaní jeho estetických a emocionálnych zážitkov a fantázie. Proces osvojovania si cudzieho jazyka a formovania osobnosti žiaka prostredníctvom rôznorodých literárnych textov považujeme za komplexný a dlhodobý proces bez okamžitých (niekedy aj bez objektívne merateľných) výsledkov a chápeme ho v súlade s Nunanovou predstavou o postupe pri osvojovaní si druhého (resp. cudzieho) jazyka. Nunan (1996) nesúhlasí s predpokladom, že osvojovanie si cudzieho jazyka je lineárny proces, počas ktorého si žiaci v tom istom čase dokonale osvojujú vždy len jeden jazykový prvok, čo pomenúva metaforou stavebnicového prvku – *building block metaphor* (tamže s. 16). Namieta, že žiaci sa pravdepodobne učia naraz nie jeden, ale hneď niekoľko prvkov súčasne



a nedokonale, zabúdajú ich, pričom novoosvojený prvok kolide s predchádzajúcim prvkom, čím sa dočasne naruša stabilita vyvíjajúceho sa jazykového systému. Preto sa Nunan na proces osvojovania si cudzieho jazyka nepozera cez metaforu stavby budovy, ale ponúka novú metaforu – záhradu, v ktorej rastie množstvo rastlín súčasne, aj keď rozdielnou rýchlosťou, pričom niektoré z nich sú pošliapané, iné povzbudené vhodným hnojivom, niektoré trpia v tieni, iné na slnku. Zástancovia komunikatívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov tiež tvrdia, že jazyk nemožno učiť nacvičovaním partiálnych zručností, ale autentickou komunikáciou, ktorá je komplexná (Repka, 1997), pričom u učiacich sa preferujú skôr plynulosť ich prejavu pred správnosťou – chyby preto považujú za prirodzenú (a dôležitú) súčasť učebného procesu (Lightbown – Spada, 1997).

## VÝBER LITERÁRNEHO TEXTU

Výber cudzojazyčného literárneho textu využiteľného vo vyučovacom procese podlieha viacerým všeobecným kritériám. G. Lazar (1993, s. 56) uvádza tri oblasti a v rámci nich okruhy kritérií, ktoré je potrebné brať do úvahy pri výbere vhodného literárneho textu, a to faktory súvisiace s typom kurzu (napr. úroveň študentov, dôvod, prečo sa učia angličtinu, dĺžka a intenzita kurzu), faktory súvisiace s typom žiakov (napr. vek, intelektuálna zrelosť, emocionálne porozumenie, záujmy, kultúrne pozadie, jazykové a literárne vzdelanie), faktory súvisiace so samotným textom (napr. dostupnosť, dĺžka, využiteľnosť, súlad so sylabom). V nasledujúcej časti práce sa zameriame na výber vhodného literárneho textu vzhľadom na uvedené tri základné skupiny faktorov, ktoré podrobíme vlastnej analýze.

### **Faktory súvisiace s typom kurzu**

V prípade vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka na 1. stupni slovenských základných škôl ide o predmet, ktorý je zatiaľ v prvých dvoch ročníkoch nepovinný, ale celkom bežný, až od 3. ročníka sa stáva povinným, s časovou dotáciou tri hodiny týždenne, od 4. ročníka štyri hodiny týždenne. Školáci sa však s angličtinou nestretávajú po prvý raz až v škole – mnohé 6 – 7-ročné deti začínajúce povinnú školskú dochádzku absolvovali kurzy anglického jazyka už v materskej škole a svoje prvé kontakty s ňou majú aj prostredníctvom kreslených filmov či počítačových hier, čo sa odráža najmä v miere ovládania (často len izolovaných) prvkov slovnej zásoby. Vzhľadom na dĺžku obdobia, počas ktorého sa výučba 1. cudzieho jazyka v súčasnosti realizuje (môže trvať do skončenia strednej školy až 13 rokov), učitelia, ako aj tvorcovia učebníc stoja pred náročnou a závažnou úlohou udržať motiváciu žiakov počas mnohých rokov štúdia. Práve prvé dva ročníky v základnej škole by mohli vo výučbe (nepovinného) anglického jazyka poskytnúť priestor aj na experimentovanie s obsahom a formami výučby, ktoré by čo najviac motivovali žiakov a pomohli udržať ich záujem o štúdium cudzieho jazyka aj v budúcnosti. Nazdávame sa, že rôznorodá práca s rozmanitými literárnymi textami môže byť predovšetkým (ale nielen) na 1. stupni ZŠ silným motivačným faktorom.

### Faktory súvisiace s typom žiakov

Literárny text zámerne vytvorený pre detského adresáta by mal disponovať istými predpokladmi zohľadňujúcimi jeho „vekovo-recepčné dispozície“ (Kopál, 1989). Literatúra pre deti a mládež by svojím špecifickým modelovaním reality a tvorbou estetického kódu (tamže) mala vytvárať predpoklady pre príjem, recepciu textu práve detským príjemcom. Dôležitým krokom pri výbere vhodného literárneho textu je posúdenie, či text korešponduje jednak so špecifickými schopnosťami, potrebami, záujmami a očakávaniami adresáta v mladšom školskom veku (čiže s jeho ontogenetickou a osobnostnou charakteristikou), jednak zároveň aj s jeho len pomaly sa zvyšujúcou úrovňou ovládania cudzieho jazyka. Text by mal teda spĺňať isté obsahové a formálne kritériá, na základe ktorých možno z pestrej ponuky literatúry určenej pre deti a mládež vybrať literárny text vhodne využiteľný v cudzojazyčnej výučbe.

V rámci charakteristiky detí ako učiacich sa cudzí jazyk sa najčastejšie uvádza ich prirodzená zvedavosť, hravosť a predstavivosť, obmedzená dĺžka pozornosti a koncentrácie, schopnosť dobre napodobňovať počuté zvuky, učiť sa pozorovaním, počúvaním, napodobňovaním, vykonávaním rôznych činností či neschopnosť celkom chápať gramatické pravidlá. Deti obľubujú opakovanie a rutiny zaužívané vo výučbe, pokúšajú sa pochopiť situáciu aj prostredníctvom neverbálnych signálov, no keď nerozumejú, nepýtajú sa a nepriznávajú sa k tomu, že niečo nevedia (Slattery – Willis, 2001; Scott – Ytreberg, 1990). Predpokladá sa, že u detí dominuje pravá hemisféra, preto je vhodné učiť ich cudzí jazyk celostne a prostredníctvom vlastnej skúsenosti (Lojová, 2005). Dôležité je tiež nielen akceptovať, ale aj podporovať u detí využívanie neverbálnych a rôznych kompenzačných prostriedkov a umožniť im reagovať vykonaním požadovanej činnosti, čo je bežnou súčasťou autentickej komunikácie (Repka, 1997).

Všeobecne platí, že ak žiak – čitateľ, poslucháč – pracuje s obsahom, ktorý ho skutočne zaujíma, tento záujem môže do značnej miery prevýšiť ostatné faktory ovplyvňujúce učenie sa cudzieho jazyka (Krashen – Terrel, 1988). Zohľadniť preto treba nielen záujmy žiakov v istom veku, potrebné je brať do úvahy i osobitosti v zájmoch chlapcov a dievčat a snažiť sa tak i vo výučbe anglického jazyka uplatňovať rodovo citlivú pedagogiku. Je všeobecne známe, že záujmy chlapcov a dievčat sú rozdielne, čo sa premieta i do výberu tematiky a žánrov literatúry, ktorú čítajú vo voľnom čase. Kým charakter textov, ktoré sa prevažne objavujú v učebniciach a čítankách, zvyčajne korešponduje so záujmami a povahovými špecifikami dievčat, chlapci so svojou záľubou v dobrodružnej a vedecko-fantastickej literatúre nemajú toľko možností saturovať svoje potreby prostredníctvom školského (literárneho) vzdelávania. V súčasnosti, keď sa už komiks začína čoraz viac chápať ako plnohodnotný (literárny) žáner, javí sa ako výhodné zaradiť tento typ vizuálneho textu nielen do obsahu vyučovania materinského, ale i cudzieho jazyka. Podľa J. White (1996) sa chlapci ako nadšení konzumenti komiksov ich čítaním dokonca pripravujú na učenie sa z rôznych školských učebníc, ktorých jazyk je často ťažký a autoritatívny, keďže aj v komiksových príbehoch z fantastického sveta science-fiction sa vyskytujú často nepreložiteľné lexikálne prvky, „technické pojmy“, ktoré sa zvyrazňujú tučným písmom alebo veľkými písmenami – podobne ako kľúčové slová a pojmy v učebniciach.

Deti čítajú vo svojom voľnom čase čoraz menej, pred literárnymi textami uprednostňujú populárno-náučnú literatúru a dievčatá čítajú viac než chlapci (Lenčová, 2008), preto by sme nemali zatracovať a podceňovať ani úlohu komiksov (oblíbených práve u chlapcov) pri rozvíjaní čitateľskej kompetencie žiakov. Čítanie komiksov je komplexnou úlohou – nevyžaduje len prosté dekódovanie slov, ale aj pochopenie spoločenských, jazykových a kultúrnych konvencií komiksu (Tilley, 2008).

Zohľadniť pri výbere vhodného literárneho textu potenciálny záujem žiakov o jeho obsah a tak zabezpečiť, aby bol text pre nich skutočne zaujímavý a motivujúci, je však často náročnejšie (a subjektívnejšie), než posúdiť jeho formálnu stránku, napr. použité lexikálne či syntaktické prostriedky.

Žiak ako recipient cudzojazyčného literárneho textu, vnímaného sluchom alebo zrakom, využíva pri jeho dekódovaní základné, všeobecné vedomosti (*background knowledge*) v podobe abstraktných kognitívnych štruktúr, schém, ktoré inkorporujú zo všeobecných vedomostí o veciach a udalostiach (Lazar, 1993, s. 9). Keďže tieto kognitívne štruktúry sa vytvárajú aj na základe poznatkov získaných v istom kultúrnom prostredí, pochopenie cudzojazyčného, inokultúrneho literárneho textu môže závisieť aj od miery poznania tejto kultúry. Je úlohou učiteľa, aby zdroje prípadných kultúrnych ťažkostí v texte identifikoval a navrhol spôsob, ako sa s nimi pri práci s textom vo vyučovanom procese vyrovnáť.

V súvislosti s percepciou literárneho textu Lazar (1993) uvažuje aj o literárnej kompetencii a jej komponentoch, ktoré sa v závislosti od typu kurzu a žiakov môžu pohybovať od prostej schopnosti sledovať a chápať udalosti príbehu až po komplexnú schopnosť rozpoznať a posúdiť celú škálu žánrov. Keďže primárnym cieľom vyučovania cudzieho jazyka nie je nadobudnutie literárnej kompetencie, umelecká literatúra pochopiteľne nie je ani obsahom, predmetom štúdia, ale len jedným zo zdrojov, ktoré možno využiť pri najrôznejších aktivitách v rámci cudzojazyčnej výučby. Využívanie literárnych textov vo výučbe však môže viesť aj k mimovoľnému nadobúdaniu a rozvoju literárnej kompetencie žiakov ako sprievodnému javu popri cieleňom budovaní jazykovej a komunikačnej kompetencie. Je pravdepodobné, že žiaci, ktorí v cudzojazyčnej výučbe pracujú aj s literárnymi textami, rozvíjajú si popri jazykovej a komunikačnej kompetencii sekundárne i kompetenciu literárnu.

### Faktory súvisiace so samotným textom

Prostredníctvom umeleckej literatúry žiaci prichádzajú do kontaktu s rytmicky viazanou rečou poézie i rytmicky neviazanou rečou prózy, pociťujú rozdiel medzi sujetovými literárnymi druhmi (epikou a drámou) a nesujetovou lyrikou a získavajú skúsenosti s recipovaním rôznych literárnych žánrov (ako aj žánrových variantov a žánrových foriem). Z. Stanislavová (2010) v procese recepcie literárneho diela pripisuje významnú úlohu žánrovému kódu, pod ktorým rozumie „povedomie určitého modelu písania“ (tamže, s. 38), žánrovú predstavu, ktorá recipientovi „uľahčuje komunikáciu s dielom, pretože morfológické znaky žánru mu pomáhajú orientovať sa v jeho vnútornej významovej i tvarovej organizácii“ (tamže, s. 39). Za textové indicie žánrového, resp. aj

druhového kódu Z. Stanislavová považuje najmä titul a podtitul, štruktúrne znaky textu charakteristické pre konkrétny žáner (napr. v rozprávkach typické začiatkové a záverečné formuly, trojstupňové rozvíjanie konfliktu, číselnú symboliku), prítomnosť alebo neprítomnosť príbehu, veršovanú alebo prozaickú formu diela (tamže).

Dominantným epickým žánrom pre deti v mladšom školskom veku je rozprávka. Výhody jej využitia v cudzojazyčnej výučbe sa spájajú aj s existenciou rôznych verzií (autorských modifikácií, adaptácií) pôvodných rozprávok (Horváthová, 2011). Rozprávkový literárny text môže byť transformovaný aj do komiksovej podoby. Komiks a rozprávka sa podľa P. Karpinského (1997) vyznačujú viacerými paralelami, napr. typizáciou istých modelov ľudského správania, ustálenými typmi postáv či happy endom, čo podľa nás umožňuje prirodzene adaptovať pôvodný rozprávkový text na komiks. V prípade adaptovaných rozprávkových komiksov ich text predstavuje skrátenú, koncíznu verziu knižného textu, pričom sa využívajú a zachovávajú niektoré charakteristické znaky komiksu, ako je dejová skratka a elipsa, zmena minulého času sloviem na prítomný (Karpinský, 1997), explicitne vyjadrená vnútorná reč i myšlienky postáv atď. V školskej praxi možno tento typ adaptácie literárneho textu využiť aj v jazykovom (nielen cudzojazyčnom) vzdelávaní žiakov na 1. stupni ZŠ, a to napr. pri nácviku reprodukcie obsahu textu na základe vytvorenej debovej osnove – v tomto špecifickom prípade obrázkovej aj slovnej súčasne. Abstrahovaním od nepodstatných prvkov deja si žiak rozvíja myšlienkové procesy a výberom konkrétnych výpovedí, citátov priamo z cudzojazyčného textu si precvičuje rôzne stratégie potrebné pri práci s (cudzojazyčným) textom, čítanie s porozumením i prepis častí textu, čím sa zároveň zdokonaľuje v cudzom jazyku. V cudzojazyčnej výučbe však možno využiť aj pôvodný rozprávkový komiks. Komiks ako synkretický, hybridný žáner, využívajúci a spájajúci prvky výtvarného, filmového a divadelného umenia s literárnym umením, výrazne vplýva na zmyslové vnímanie čitateľa, čím napomáha celkové pochopenie príbehu.

Rovnako ako známe rozprávkové príbehy aj pôvodné riekanky sa môžu stať podnetom pre novú, originálnu tvorbu, čo dokazujú napr. veľmi úspešné antológie poézie pre deti *The New Adventures of Mother Goose: Gentle Rhymes for Happy Times* (1999), *Mary Had a Little Lam and Other Silly Rhymes* (2004) alebo *Peter, Peter, Pizza Eater And Other Silly Rhymes* (2006) zostavené Bruceom Lansky (je jedným z autorov vybratých básničiek). Vo veselých a zábavných riekankách, ktoré boli do týchto antológií zaradené, nájdeme mnohé z populárnych postáv známych z pôvodných, klasických riekaniiek (napr. *Georgie Porgie*, *Humpty Dumpty*, *Jack and Jill*), ako aj zachovanú pôvodnú veršovú a rytmickú schému, no v porovnaní s viacerými klasickými riekankami (*Mother Goose Nursery Rhymes*) už nie sú kruté, zastrešujúce či nezmyselné: *There was an old lady who lived in a shoe, / which wasn't too bad when the winter winds blew. / But the strong summer sun was too hot to handle, / so she packed up her stuff and moved to a sandal.* (Bruce Lansky, 1999); *There was an old woman who lived in a shoe. / She had so many children, she didn't know what to do. / She gave them some broth without any bread; / And whipped them all soundly and put them to bed.* (*Mother Goose Nursery Rhymes*)

Jedinečné výhody poézie vo vyučovaní cudzieho jazyka A. Maley a A. Duff (1990) vidia predovšetkým v jej univerzálnosti, viacvýznamovosti (mnohoznačnosti), motivácii, zapamätateľnosti, kompaktnosti, netriviálnosti a schopnosti vyvolať osobnú reakciu. Univerzálnosť poézie vysvetľujú univerzálnosťou tém (ako láska, deti, príroda atď.), ktoré možno nájsť v poézii všetkých kultúrnych spoločností, a tiež skutočnosťou, že recipient pozná konvencie vzťahujúce sa na jazyk poézie (ako je rytmus, rým, metrum, aliterácia, asonancia, prenášanie významu, refrén atď.) už z materinského jazyka. Pre interpretáciu a pochopenie obraznosti poézie sú však dôležité (popri istej intelektuálnej a emocionálnej zrelosti) aj asociácie recipienta, čiastočne závislé práve aj od zvykov a konvencií platných v spoločnosti, v ktorej recipient žije (Lazar, 1993, s. 106), univerzálnosť teda nie je bezpodmienečne inherentnou vlastnosťou poézie. Rovnako znalosť literárnych konvencií je u žiakov na 1. stupni ZŠ obmedzená, prípadné problémy spojené s recepciou poézie však možno odstrániť alebo eliminovať výberom vhodného textu, ako aj aktivít, ktoré sa naň viažu. Prostredníctvom básní, ktoré sa žiak naučí naspamäť, podvedome absorbuje aj gramatické a lexikálne informácie, ktoré sa mu neskôr môžu automaticky vynoriť z pamäti bez toho, aby si ich bol vedomý (Maley – Duff, 1990, s. 11).

Využitím pohybu, spevu alebo kresby pri práci s cudzojazyčným literárnym textom umožníme deťom, ktorých dominantnou zložkou inteligencie nie je jazyková zložka, aby si osvojovali cudzí jazyk v súlade so špecifikami vývoja ich osobnosti. Prepojiť všetky tieto aktivity je možné aj pri nácviku jednoduchších divadelných predstavení. C. Grahamová (1988) ponúka vo svojom prepise niekoľkých známych rozprávok do formy detských predstavení (s dôrazom na rytmus a rým) všeobecné návrhy, ako si počínať od prvého zoznámenia sa s rozprávkou až po jej dramaturgiu. V uvedenom algoritme navrhuje postup od učiteľovho prerozprávania rozprávky vlastnými slovami (resp. od prečítania rozprávkového príbehu), cez počúvanie nahrávky a zborové opakovanie jednotlivých replík žiakmi až k rozdeleniu rolí a nácviku samotného divadelného predstavenia vrátane výroby jednoduchých kulís a kostýmov.

Za veľkú výhodu a výraznú motiváciu pre učiteľov i žiakov možno v súvislosti s využívaním cudzojazyčných literárnych textov považovať nielen ich grafickú, ale i zvukovú prezentáciu (najmä v prípade poézie, ale aj kratšej prózy) na internetových stránkach (napr. na [www.poetryarchive.org](http://www.poetryarchive.org)). Na internete je možné nájsť i zhudobnené básne (napr. Alligators all around, One was Johnny, Chicken Soup with Rice: A Book of Months a iné od Mauricea Sendaka na [www.lyricsmania.com](http://www.lyricsmania.com)) a výnimočne možno objaviť aj samotných autorov prednášajúcich vlastnú tvorbu (napr. jedinečné predstavenie Michaela Rosena We're Going on a Bear Hunt na [www.michaelrosen.co.uk](http://www.michaelrosen.co.uk)).

### **Autentický text verus zjednodušený text**

Využívanie autentických textov vo výučbe cudzích jazykov sa začalo zdôrazňovať predovšetkým v súvislosti s presadzovaním komunikatívneho vyučovania v 80. rokoch minulého storočia. R. Repka (1997, s. 64) vymedzil päť ťažiskových princípov komunikatívneho prístupu k vyučovaniu a učeni sa cudzích jazykov, a to „1) princíp

cieľavedomosti, 2) princíp podriadenosti jazykových prostriedkov nácviku komunikačných zručností, 3) situačný princíp, 4) princíp autenticity komunikačných procesov, 5) princíp hodnotenia komunikačnej účinnosti recipovaného či produkovaného jazyka vo vzťahu k daným cieľom a úlohám“. Princíp autenticity komunikačných procesov spája R. Repka s takou usmerňujúcou činnosťou učiteľa, prostredníctvom ktorej dovedie žiakov k autentickej, reálnej komunikácii, ktorá si podľa neho okrem iného „vyžaduje autentické texty najmä v pokročilejších štádiách výučby, a tiež ich autentickú interpretáciu žiakmi“ (tamže, s. 67).

Za autentický text sa všeobecne považuje akýkoľvek vecný i umelecký text, ktorý bol vytvorený pre potreby rodených hovoriacich. Môže teda ísť rovnako o texty v novinách a časopisoch, príručky, inzeráty, reklamné texty, tlačivá, letáky, jedálne lístky či cestovné poriadky, ako aj o romány, poviedky, básne alebo rozprávky – teda o vecné aj umelecké texty.

V súvislosti s využívaním autentických textov vo výučbe sa oprávnené vynára otázka ich vhodnosti a najmä primeranosti schopnostiam žiaka. Skúmajú sa rozdiely medzi autentickými a zjednodušenými textami, týkajúce sa najmä zrozumiteľnosti týchto textov pre žiaka (čitateľa, poslucháča). A. Gilmore (2007) uvádza, že doterajšie štúdie zameriavajúce sa na zistenie vplyvu modifikácií východiskového materiálu na osvojovanie si cudzieho jazyka poskytujú rôznorodé výsledky, ktoré naznačujú, že prípadné výhody modifikácie závisia od viacerých faktorov, napr. od miery ovládania jazyka, hovorenej alebo písanej formy prejavu, typu modifikácie (jazyková, syntaktická, rýchlosť artikulácie, prestávky atď.), od charakteru textu (jeho „lexikálnej hustoty“ atď.), od poznania témy i od toho, či bol text zjednodušený alebo prepracovaný. Ďalej konštatuje, že jednotlivé štúdie nemožno navzájom porovnávať a to pre rozdielnosť použitých metód hodnotenia (výber z viacerých odpovedí, znovuvybavovanie z pamäti, sebahodnotenie, diktát, „cloze testy“ atď.) a pre rozdielny čas hodnotenia (počas práce s textom a po nej).

V prístupoch k využitiu literárneho textu ako špecifického typu autentického materiálu vo výučbe sú badateľné dva póly názorového spektra, medzi ktorými varujú postoj výskumníkov i pedagógov. Časť z nich odmieta zásahy do obsahu a formy literárneho textu, pretože „môže dôjsť k znehodnoteniu diela, k zníženiu jeho umeleckých kvalít, čo sa následne prejaví v spôsobe žiakovho vnímania a recipovania“ (Lenčová, 2008, s. 57). Iní si naopak uvedomujú nevyhnutnosť zjednodušiť taký text, ktorý nekorešponduje so žiakovou úrovňou ovládania cudzieho jazyka a tým ho núti prekonávať často neprekonateľné lingvistické prekážky znemožňujúce tak pochopenie textu, ako aj radosť z čítania. Ak nie je k dispozícii vyhovujúci autentický literárny text a je potrebný zásah do jeho formy alebo obsahu, M. Kostelníková (2008, s. 112) zdôrazňuje nutnosť jeho citlivej adaptácie, pri ktorej bude zachovaná podstata a prirodzený jazyk pôvodného textu.

J. Hill (1986, citovaný podľa Žemberovej, 2010) uvažuje o využívaní literárnych textov až po predchádzajúcej práci s tzv. *graded readers* a neliterárnymi textami – navrhuje poradie *graded readers* → neliterárne texty → krátke literárne texty → umelecká literatúra (próza aj poézia). *Graded readers* sú knihy rôznych žánrov

vytvorené pre potreby tých, ktorí sa učia cudzí jazyk; ide o zjednodušené verzie existujúcich diel alebo aj o originálne práce, ktorých lexika a syntax sú prispôbené ich konkrétnej úrovni, nemožno ich preto považovať za autentické literárne texty.

### **Obťažnosť (literárneho) textu**

Cudzojazyčný literárny text je bezpochyby i zdrojom prípadných prekážok v jeho recepcii. Častým argumentom proti používaniu autentických literárnych textov (a za ich adaptáciu) v počiatočnom vyučovaní cudzieho jazyka v základných školách je ich prílišná obťažnosť. Pochopiteľne, ak je text pre žiakov príliš náročný, nerozumejú mu, čo ich demotivuje a odrádza od ďalšieho čítania či počúvania.

Jednou z možností, ako sa vyrovnáť s potenciálnou obťažnosťou autentického literárneho textu bez nutnosti adaptovať ho, je brať ju do úvahy pri výbere textu vhodného pre istú skupinu žiakov. Rôzni žiaci však môžu obťažnosť textu vnímať v rozličnej miere a vyrovnávať sa s ňou rôznymi spôsobmi, preto obťažnosť textu považujeme čiastočne aj za jeho subjektívnu a relatívnu charakteristiku. Neznamená to však, že texty nemožno objektívne posúdiť z hľadiska ich náročnosti, zrozumiteľnosti. „Zrozumiteľnosť (v písanom prejave čitateľnosť) je však vlastnosť, ktorá má bohaté intenzné spektrum. Ak izolujeme prejav od situácie, od autora a adresáta (čím odpadne aj problém jeho obsahovej náročnosti), potom možno v ňom nájsť prvky, ktoré objektívne signalizujú stupeň jeho zrozumiteľnosti a pomocou ktorých sa tento stupeň dá vyjadriť číselne. Základnými signálmi sú fyzické vlastnosti slova (jeho dĺžka), vety (jej dĺžka) i textu (stupeň variabilnosti spôsobený iteráciou jeho prvkov). Korelovaním číselných údajov o týchto signáloch dostaneme objektívny komplexný číselný údaj, ktorý vyjadří relatívny stupeň zrozumiteľnosti textu.“ (Mistrík, 1968, s. 178) Svoju metódu merania zrozumiteľnosti textu J. Mistrík vypracoval síce na slovenských textoch, no úspešne ju verifikoval aj na textoch iných jazykov – jeho vzorec teda platí pre všetky jazyky. Isté obmedzenie autor vidí vo využití tejto metódy v iných než dorozumievacích prejavoch, nevyklučuje však ani možnosť merať čitateľnosť umeleckých textov. Vzhľadom na špecifické využitie estetických jazykových prostriedkov v tomto type textov by však nešlo o zistenie ich zrozumiteľnosti (pochopiteľnosti) pre adresáta, ale len o zistenie ich čitateľnosti.

Za základné činitele vplývajúce na zrozumiteľnosť prehovoru Mistrík (tamže) považuje zložitost' vyjadrovanej myšlienky, pojmovú (resp. terminologickú) náročnosť a bohatosť (resp. variabilnosť) lexiky. Zložitost' vyjadrovanej myšlienky (formálne ju signalizuje dĺžka vety) je podľa neho v nepriamom pomere k zrozumiteľnosti prejavu. Za formálny signál pojmovej, terminologickej náročnosti považuje J. Mistrík (1968) priemernú dĺžku slova (priemerný počet slabík slova). Pri príprave frekvenčného slovníka (jeho Frekvencia slov v slovenčine vyšla v roku 1969) odhalil spoločnú vlastnosť zriedkavých a pojmovo náročných slov, ktorou je ich vyššia priemerná dĺžka, a tiež rozdiely v dĺžke slovies a pomocných slov v porovnaní so substantívami a adjektívami. Analyzujúc zastúpenie týchto slovných druhov v jednotlivých typoch textov, zistil, že pre teoretické texty je príznačný nadmerný výskyt mien (tie sú v priemere dlhšie) a nízky výskyt slovies a pomocných slovies (tie sú v priemere kratšie), pričom napr. v populárnych a detských

prejavoch je situácia opačná (tamže, s. 175). Dĺžka slova je preto podľa neho veľmi dôležitým údajom pri zisťovaní zrozumiteľnosti textu, ktorý vypovedá nielen o jeho pojmovej náročnosti, ale aj o jeho štruktúre. Ďalší dôležitý činiteľ, s ktorým J. Mistrík pracuje, je index opakovania slova v konkrétnom prejave. Považuje ho jednak za indikátor bohatosti slovníka (lexiky) v skúmanom prejave, jednak za ukazovateľ prediktability. So stúpajúcou prediktabilitou rastie zrozumiteľnosť textu – čím častejšie sa slová v texte opakujú, tým je text čitateľnejší.

Obťažnosť textu, resp. zrozumiteľnosť či čitateľnosť prejavu možno zistiť aj ďalšími známymi metódami (Mistrík /1968/ uprednostňuje termín zrozumiteľnosť pred termínom čitateľnosť ako širší termín, vzťahujúci sa tak na ústne, ako aj na písomné prejavy). Najviac rozšíreným vzorcom na zisťovanie stupňa obťažnosti textu je u nás podľa P. Gavoru (2008) Nestlerovej vzorec, inovovaný v podobe miery T (Nestlerová – Průcha – Pluskal), ktorá sa efektívne využíva na zisťovanie obťažnosti učebného textu. Základnými parametrami miery T sú sémantické vlastnosti textu (proporcia bežných, odborných, faktografických, numerických a opakovaných pojmov) a syntaktické vlastnosti textu (priemerná dĺžka viet a ich syntaktická zložitosť) (Průcha, 2006, s. 15). Obťažnosť literárneho textu je možné exaktne zmerať aj nástrojom Lexile® (www.lexile.com), ktorý za indikátory prípadných ťažkostí s pochopením čítaného textu považuje frekvenciu slov a dĺžku viet. Na nástroji Lexile® je cenné a jedinečné to, že umožňuje diagnostikovať nielen obťažnosť, čitateľnosť textu (*readability*), ale zároveň aj schopnosť konkrétneho žiaka porozumieť čítanému textu (*reading ability*). Obťažnosť literárneho textu však možno posudzovať aj na základe vlastnej analýzy (a intuície), berúc do úvahy rôznorodé formálne i obsahové aspekty textu (merateľné i nemerateľné, objektívne i subjektívne).

V literárnych textoch sa jazyk využíva často špecifickým, nezvyčajným spôsobom. G. Lazar (1993, s. 7) medzi jazykové prostriedky vyskytujúce sa prevažne v literárnych textoch zaraďuje metaforu, prirovnanie, rôzne druhy opakovania hlások (asonanciu, aliteráciu), opakovanie slov alebo konštrukcií, nezvyčajné syntaktické prostriedky (obrátený slovosled podmetu a prísudku), viacvýznamovosť slov, poetizmy a miešanie štýlov/registerov. Treba si však uvedomiť najmä dve skutočnosti: 1. Viaceré z týchto jazykových prostriedkov sa vyskytujú aj v bežnej komunikácii (metafory, prirovnania), keďže napr. tvorenie nových významov slov metaforickým alebo metonymickým spôsobom, teda prenášaním významu na základe podobnosti alebo súvislosti medzi pomenúvanými predmetmi a javmi mimojazykovej skutočnosti, bolo i je bežným spôsobom obohacovania lexiky každého jazyka, pričom, pochopiteľne, medzi jednotlivými jazykmi nájdeme popri mnohých zhodách i viaceré odlišnosti. 2. Aj pri používaní iných druhov autentických textov učiteľia prirodzene objasňujú a preformulávajú časti textu, aby ho mohli lepšie sprostredkovať žiakom. Najmä pri žiakoch mladšieho školského veku je dôležité pýtať sa ich už počas čítania textu (ale najmä počas počúvania textu, keďže sa k nemu nemôžu vrátiť), či rozumejú. Nie je nevyhnutné a ani vhodné prečítať celý text vždy naraz – čítanie možno prerušovať, zopakovať alebo preformulovať isté časti textu, klásť žiakom otázky alebo im ponúkať pauzy na dopovedanie počutého (Scott – Ytreberg, 1990).



Medzi faktormi podmieňujúcimi obťažnosť textu vnímaného sluchom Brown a Yule (1983, citovaní podľa Gilmora, 2007) uvádzajú gramatiku, slovnú zásobu, štruktúru prejavu, predpokladané základné vedomosti; počet prvkov textu a ich vzájomnú rozlíšiteľnosť (napr. kratší príbeh s jednou postavou a niekoľkými hlavnými udalosťami sa dá ľahšie pochopiť než dlhší s viacerými postavami a udalosťami); rýchlosť reči a akcenty hovoriacich; statickosť, dynamickosť a abstraktnosť obsahu (inherentná obťažnosť hovorených prejavov podľa nich postupne vzrastá naznačeným smerom: opis → opis /inštrukcia → rozprávanie príbehu → vyjadrenie názoru).

Duff a Maley (1991) nevylučujú ani použitie náročnejšieho autentického literárneho textu vo výučbe (hoci skôr pri žiakoch ovládajúcich cudzí jazyk na vyššej úrovni), avšak podmieňujú ho prepojením textu s menej náročnými úlohami a aktivitami. Navrhujú pritom nasledovný postup zvyšovania nárokov na žiaka: 1. úroveň – „ľahký“ text + ľahká úloha, 2. úroveň – „ľahký“ text + ťažšia úloha, 3. úroveň – „ťažký“ text + ľahká úloha, 4. úroveň – „ťažký“ text + ťažšia úloha (tamže, s. 8). Variovanie úloh viažucich sa na autentický literárny text je teda jedným zo spôsobov, ako ho prispôsobiť žiakom na rôznej úrovni ovládania cudzieho jazyka aj bez potreby jeho adaptácie.

### UMELECKÉ PROSTRIEDKY V „NELITERÁRNYCH“ TEXTOCH

Na prezentovanie jazykových javov a foriem – lexikálnych i gramatických – sa v školskej praxi používajú prevažne neliterárne texty, v ktorých sa využívajú aj prostriedky charakteristické pre literárne texty (najmä rým a opakovanie), avšak niekedy na úkor netriviálneho, zmysluplného a zaujímavého obsahu alebo dokonca aj na úkor korektnej jazykovej formy. V učebniciach sa napríklad objavujú prípady, keď sa slová použité v pozíciách, v ktorých by sa ich koncové slabiky mali navzájom rýmovať, zvukovo zhodujú len pri porušení ich správnej výslovnosti – inak by sa (napríklad očakávaniam) nerýmovali vôbec: *One, two, three, four; / Yummy chocolate, / Give me more! // Five, six, seven, eight, / My favourite food / Is CHOCOLATE!* (Gray – Evans, 2001, s. 16) Memorovanie takýchto textov by mohlo viesť k zneisteniu žiaka alebo až k fixácii chybných výslovností slov, preto by sa v učebniciach nemali vyskytovať. Ľahká zapamätateľnosť básní, ktorú možno efektívne využiť vo výučbe, by sa v uvedených prípadoch prejavila kontraproduktívne – negatívne, demotivujúco.

V súčasnosti sa na knižnom trhu objavujú aj publikácie, ktorých texty stoja na pomedzí literárnych a učebných textov, pričom v sebe spájajú umelecké aj didaktické prvky. Napríklad pomocou veselých dvojazyčných básničiek s ilustráciami uľahčujúcimi pochopenie neznámych slov sa deti zábavnou formou môžu naučiť (izolované) anglické slová i frázy: *GO TO BED, už posteľ čaká, / žiaden tieň nás nenaláká. / Sladké DREAMS a sladké sny, / nebojme sa čiernej tmy.* (Krejčí, 2008)

V porovnaní s klasickými rozprávkami v slovenčine a v angličtine (Pácalová ed., 2006), ktoré paralelne prezentujú na jednej strane rozprávkový text v angličtine a na náprotivnej strane text v slovenčine, Rozprávky o dievčatku Girl (Mořovský, 2003) alebo rozprávky z edície Slangman`s Fairytales od D. Burka (v rôznojazyčných kombináciách) predstavujú iný prístup k nadobúdaniu jazykovej kompetencie. D. Burk najprv

pomocou rozprávky o Popoluške (úroveň 1) naučí čitateľov 20 cudzojazyčných slov, ktoré sa potom všetky objavia v 2. úrovni iného rozprávkového príbehu spolu s ďalšími dvadsiatimi novými slovami a takto sa postupuje až po 9. úroveň, na ktorej bude 100 % textu v cudzom jazyku. Podobný postup pri nadobúdaní slovnej zásoby cudzieho jazyka ponúka aj M. Moťovský (2003). Do slovenského textu Rozprávok o dievčatku Girl postupne vkladá čoraz viac anglických slov a fráz, pričom prvýkrát ich v texte predstavuje aj v spojení so slovenskými ekvivalentmi (na pár domáceho a cudzieho jazykového prvku upozorňuje grafickým zvýraznením), neskôr už vkladá do textu len anglický prvok. V rozprávkach sa zreteľne prejavuje didaktizujúci zámer autora, ktorý v rámci dialógov postáv vysvetľuje viaceré gramatické javy (tvorenie otázky, osobné prívlastňovacie zámená atď.), a keďže s pribúdajúcimi anglickými slovami text začína vyznievať neprirodzene, rozpačito až absurdne (*Big krik began to rise z miesta, where was úľ. /c. d., s. 93/*), uvedený spôsob osvojovania si cudzieho jazyka považujeme za neprirodený a nevhodný.

Pri porovnávaní literárnych textov s inými druhmi (neautentického) jazykového materiálu využívaného v cudzojazyčnej výučbe výrazne vystupuje do popredia významná vlastnosť umeleckej literatúry, a to jej netriviálnosť. Vďaka nej môže byť obsah literárneho textu žiakmi citlivo vnímaný a rôznorodo interpretovaný. Netriviálny literárny text má silu vyburcovať v nich potrebu vyjadriť vlastné pocity i reagovať na pocity iných, vzbudiť záujem žiakov a udržať ich motiváciu.

### *Literatúra*

- BROWN, G. – YULE, G.: Teaching the spoken language : an approach based on the analysis of conversational English. Cambridge University Press, 1983, citované podľa GILMORE, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: Language Teaching, 40, 2007, s. 97 – 118. Dostupné na internete:  
[http://www.pdfbooksdownloads.com/preview/Authentic%20materials%20and%20authenticity%20in%20foreign%20language%20learning\\_aHR0cDovL3d3dzIud2Fyd2ljay5hYy51ay9mYWMvc29jL2FsL3Bvc3RncmFkL21hL2NvcnUvc3Bva2VuX2VuZ2xpc2gvZXZlbnQvZ2lsbW9yZS1hdXRoZW50aWMucGRm](http://www.pdfbooksdownloads.com/preview/Authentic%20materials%20and%20authenticity%20in%20foreign%20language%20learning_aHR0cDovL3d3dzIud2Fyd2ljay5hYy51ay9mYWMvc29jL2FsL3Bvc3RncmFkL21hL2NvcnUvc3Bva2VuX2VuZ2xpc2gvZXZlbnQvZ2lsbW9yZS1hdXRoZW50aWMucGRm)
- BURK, D.: Slangman's Fairy Tales: English to Spanish (Italian, French, Hebrew atď.). Level 1 – Cinderella, level 2 – Goldilocks and the 3 Bears, level 3 – Beauty and the Beast. Slangman Publishing; Bilingual edition, 2006 – 2011.
- BURNINGHAM, J.: Would you rather... London : Red Fox, 1999. ISBN 0-09-920041-4.
- CARTER, R. – LONG, M. N.: Teaching Literature. Harlow : Longman. 1991. 200s. ISBN 0582746280.
- DAHL, R.: Little Red Riding Hood and the Wolf. In: Revolting Rhymes. Jonathan Cape, 1982. Dostupné na internete:  
<http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/singlePoem.do?poemId=7428>
- DUFF, A. – MALEY, A.: Literature. Oxford : Oxford University Press, 1991. 167 s.
- GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

- GILMORE, A.: Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: Language Teaching, 40, 2007, s. 97 – 118. Dostupné na internete:  
[http://www.pdfbooksdownloads.com/preview/Authentic%20materials%20and%20authenticity%20in%20foreign%20language%20learning\\_aHR0cDovL3d3dzlud2Fyd2ljay5hYy51ay9mYWMvc29jL2FsL3Bvc3RncmFkL21hL2NvcnUvc3Bva2VuX2VuZ2xpc2gvZXZlbnQvZ2lsbW9yZS1hdXRoZW50aWMucGRm](http://www.pdfbooksdownloads.com/preview/Authentic%20materials%20and%20authenticity%20in%20foreign%20language%20learning_aHR0cDovL3d3dzlud2Fyd2ljay5hYy51ay9mYWMvc29jL2FsL3Bvc3RncmFkL21hL2NvcnUvc3Bva2VuX2VuZ2xpc2gvZXZlbnQvZ2lsbW9yZS1hdXRoZW50aWMucGRm)
- GRAHAM, C.: Jazz Chant Fairy Tales. Oxford : OUP, 1988. 120 s.
- GRAY, E. – EVANS, V.: Set Sail 2. Pupils` Book. Newbury : Express Publishing, 2007.
- HOMOLOVÁ, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikačných kompetencií žiakov*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2003. 93 s. ISBN 80-8055-788-8.
- HORVÁTHOVÁ, Ľ.: Potenciál literárneho textu v počiatočnom cudzojazyčnom vzdelávaní. In: Philologia 21. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011, s. 209 – 216. ISBN 978-80-223-3011-4.  
<http://www.lexile.com>  
<http://www.lyricsmania.com>  
<http://www.michaelrosen.co.uk>
- KARPINSKÝ, P.: Komiks ako rozprávka, rozprávka ako komiks : medzidruhová transformácia literárneho textu do komiksu. In: Bibiana, 1997, roč. 5, č. 3-4, s. 50 – 54.
- KOPÁL, J.: Predpoklady a prekážky recepcie textu. In: O interpretácii umeleckého textu 12. Nitra : Pedagogická fakulta, 1989, s. 81 – 93.
- KOSTELNÍKOVÁ, M.: Dialogic approach to children`s literature. In: ELT in Primary Education [CD-ROM]. Bratislava : Z-F LINGUA, 2008, s. 110-113. ISBN 978-80-89328-21-5.
- KRASHEN, S. D. – TERREL, T. D.: The Natural Approach (Language Acquisition in the Classroom). Hempstead : Prentice Hall, 1988. 191 s.
- KREJČÍ, H.: Zábavné rýmovacky : Funny básničky pre little detičky. Bratislava : Fragment 2008.
- KYLOUŠKOVÁ, H.: Literárni komunikace ve výuce cizích jazyků. In: Cizí jazyky, 2009/2010, roč. 53., č. 3, s. 85 – 88.
- LANSKY, B.: The New Adventures of Mother Goose : Gentle Rhymes for Happy Times. Meadowbrook Press, 1999. 32s.
- LANSKY, B.: Mary Had a Little Jam And Other Silly Rhymes. Meadowbrook Press, 2004. 32s.
- LANSKY, B.: Peter, Peter, Pizza Eater And Other Silly Rhymes. Meadowbrook Press, 2006. 32s.
- LAZAR, G.: Literature and Language Teaching. Cambridge University Press, 1993.
- LENČOVÁ, I.: Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2008. 200 strán. ISBN 978-80-8083-572-9.
- LOJOVÁ, G.: Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2005. 200 s. ISBN 80-223-2069-2.
- MALEY, A. – DUFF, A.: The Inward Eye : Poetry in the Language Classroom. Cambridge University Press, 1990. 186 s. ISBN 0-521-31240-X.
- MISTRÍK, J.: Meranie zrozumiteľnosti prehovoru. In: Kultúra slova, 1968, roč. 33, č. 3, s. 171 – 178.
- Mother Goose Nursery Rhymes. Dostupné na internete:  
<http://www.apples4theteacher.com/langarts.html#mothergoosenurseryrhymes>
- MOŤOVSKÝ, M.: Rozprávky o dievčatku Girl : Učíme sa po anglicky s rozprávkou. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2003.
- NUNAN, D.: Issues in Second Language Acquisition research : Examining substance and procedure. In: Handbook of Second Language Acquisition. Ed. W. Ritchie and T. Bhatia. New York : Academic Press, 1996, s. 349 – 374. Dostupné na internete:

- [http://www.anaheim.edu/media/files/TESOL/Nunan/issuesInSLAResearch\\_RitchieAndBhatia\\_1996.pdf](http://www.anaheim.edu/media/files/TESOL/Nunan/issuesInSLAResearch_RitchieAndBhatia_1996.pdf)
- PÁCALOVÁ, J., ed.: Klasické rozprávky v slovenčine a v angličtine. Prel. H. Trebatická. Bratislava : Ikar, 2006. 62 s. ISBN 80-89083-99-4.
- PRŮCHA, J.: Učebnice: Teorie, výzkum a potreby praxe. In: Učebnice pod lupou. Ed. J. Maňák, D. Klapko. Brno : Paido, 2006, s. 9 – 21. ISBN 80-7315-124-3 Dostupné na internete: [www.paido.cz/pdf/ucebnice\\_pod\\_lupou.pdf](http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf)
- REPKA, R.: Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu. Bratislava : SAP, 1997, 112 s. ISBN 80-85665-89-1.
- ROSEN, M.: We're Going on a Bear Hunt. New York : Little Simon, 1997. Dostupné na internete: <http://www.youtube.com/watch?v=ytic0U2Waz4s>
- SCOTT, W. A. – YTREBERG, L. M.: Teaching English to Children. Harlow : Longman Group, 1990. 115 s.
- SLATTERY, M. – WILLIS, J.: English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language. Oxford : Oxford University Press, 2001. 148 s. ISBN 978-0-19-437562-7.
- STANISLAVOVÁ, Z.: Literárny žáner v didaktickej komunikácii na elementárnom stupni školy. In: Slovo o slove [16]. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ed. L. Liptáková, M. Andričíková, M. Klimovič. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2010, s. 37 – 49.
- TILLEY, C. L.: Reading Comics. In: School Library Monthly, 2004, roč. 24, č. 9. Dostupné na internete: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_7729/is\\_200805/ai\\_n32270064/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_7729/is_200805/ai_n32270064/?tag=content;col1)
- WHITE, J.: Research on English and the Teaching of Girls. In: Equity in the Classroom : towards Effective Pedagogy for Girls and Boys. Ed. P. T. Murphy, C. V. Gipps. London : Falmer Press, 1996, s. 97 – 110.
- ŽEMBEROVÁ, I.: Playing with Literature in the EFL Classroom. In: ELT in Primary Education [CD-ROM]. Bratislava : Z-F LINGUA, 2008, s. 104 – 109. ISBN 978-80-89328-21-5.

Lubica Horváthová  
Katedra slovenského jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
[horvathova@fedu.uniba.sk](mailto:horvathova@fedu.uniba.sk)

# POZÍCIA NEMECKÉHO JAZYKA V SÚČASNOM KONTEXTE CUDZOJAZYČNÉHO VYUČOVANIA

*Katarína Hromadová – Gabriela Slobodová*

Univerzita Komenského v Bratislave

**Abstract:** The study performed by Goethe Institute and presented in the following paper shows some alarming resulting figures showing the level of effective mastering of at least two foreign languages as required by law, is despite 20 years of intensive language training in schools, surprisingly low. Now a days when the professional and lay public is focusing on the acquisition of more than one foreign language because of the rapid globalization of labor markets and study opportunities, Slovak government officials do didactically and methodically unsubstantiated decision that prevents our pupils and students from effective achievement of this target. In the following paper we attempt to outline some of the reasons that stand against the correctness of this political decision. We try to think about the long-term causes of this condition, including historic, sociolinguistic, psycholinguistic and didactic factors of early language learning and the influence of the first foreign language on the acquisition of the subsequent foreign language, which leads to multilinguistic competence. Important role in this process is played by the position of the German language as a first and as a second foreign language.

**Key words:** German language – history and present day situation, educational context, German as the first and second foreign language, foreign language teaching and learning, psycholinguistics of foreign language teaching

## ÚVOD

V zákone 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý nadobudol účinnosť 22. mája 2008, sa v § 4 Ciele výchovy a vzdelávania okrem iného dočítame: „Cieľom výchovy a vzdelávania je umožniť dieťaťu alebo žiakovi... ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať.“ (Zbierka zákonov č. 37/2011)

Táto nie príliš jasná definícia, ktorá pozornejšiemu a v oblasti didaktiky cudzích jazykov minimálne na základnej úrovni zbehlému čitateľovi nepovie nič bližšie o tom, čo presne znamená vedieť používať cudzí jazyk, do akej miery a v akej forme, odsunula výučbu nemeckého jazyka na druhé miesto za anglický jazyk, momentálne celosvetovo uprednostňovaný z ekonomických, politických a kultúrnych dôvodov.

V období, keď sa medzi odbornou aj laickou verejnosťou pertraktuje potreba ovládania viacerých cudzích jazykov z dôvodu rýchlej globalizácie pracovných trhov a študijných príležitostí, keď viac ako inokedy platí, že šťastie (v tomto prípade uplatniteľnosť sa na trhu práce) praje pripraveným, t. j. odborne a jazykovo pripraveným uchádzačom, urobila vládni predstavitelia Slovenskej republiky didakticky a metodicky jednostranne podložené rozhodnutie, ktoré nie je v úplnom súlade s ich vlastnou, zákonne prijatou legislatívnou požiadavkou. Toto rozhodnutie zahatáva našim žiakom a študentom cestu k efektívnemu osvojeniu si viacerých cudzích jazykov minimálne na základnej pracovnej a študijnej komunikačnej úrovni B2, aj to len v prípade, ak by sme nebrali do úvahy požiadavku Európskej únie ovládať minimálne dva cudzie jazyky na úrovni materinského, ktorá sa zatiaľ v pedagogickej praxi ukazuje v masovom meradle ako nereálna, hoci za ideálnych podmienok je teoreticky splniteľná.

V nasledujúcom texte sa pokúsime načrtnúť niektoré dôvody, ktoré vyvracajú správnosť tohto politického rozhodnutia „od stola“.

### POZÍCIA NEMECKÉHO JAZYKA V MINULOSTI

Ak si dovoľíme v dejinách vyučovania cudzích jazykov malý exkurz späť, zistíme, že podobné nešťastné politické rozhodnutia ovplyvňovali výber cudzieho jazyka ako vyučovacieho predmetu aj v minulosti a to nielen na území dnešného Slovenska.

Ak načrieme do ďalekej minulosti a spomenieme si na historicky veľmi významný vplyv rímskokatolíckej cirkvi a tým latinského jazyka silne pretrvávajúci až do obdobia humanizmu, uprednostňovanie určitého cudzieho jazyka z politických dôvodov je vlastne bežným historickým javom.

Nasledujúce striedavé germanizačné a maďarizačné tendencie v pedagogickom procese boli usmernené Októbrovým diplomom z roku 1860, keď sa predstavitelia maďarskej šľachty postarali o zaradenie maďarčiny ako vyučovacieho jazyka do škôl. Slovenskému a nemeckému jazyku pripadla v procese vedľajšia úloha, vyučovali sa ako pomocné jazyky. Zaujímavý bude možno fakt, že na prvom slovenskom gymnáziu v Revúcej sa vyučovali nasledujúce predmety: cirkevná hudba a latinčina (16 hod. týždenne), náboženstvo a dejiny (9 hod.), maďarčina (8 hod.), matematika (7 hod.), slovenčina, nemčina, rétorika, právo, spev, kreslenie a telocvik po 6 hod., prírodoveda 4 hod (Somr, 1987, s. 25).

Po vzniku prvej Československej republiky v období formovania sa národného školstva sa do novovznikajúcich slovenských školských učebných plánov vytváraných v prevažnej miere českými pedagógmi dostáva na základe spoločenskej potreby okrem latinského a nemeckého jazyka v rovnakej miere aj francúzština.

Obdobie po druhej svetovej vojne prinieslo silnú provýchodnú politickú orientáciu na ruský jazyk, nemecký jazyk mal pozíciu druhého cudzieho jazyka.

Po roku 1989 zažila pedagogická aj rodičovská verejnosť krátke obdobie relatívnej slobody vo výbere cudzieho jazyka, tento výber však opäť nebol nijako odborne (z hľadiska didaktiky, metodiky či lingvistiky) odobrený ani pripravený. Nemecký jazyk bol vo väčšine prípadov prvou voľbou, po ktorej siahli riaditelia základných a stredných škôl

v snahe ponúknuť svojim žiakom a študentom kvalitné jazykové vzdelanie. Rozvoj pracovného trhu a potreba rýchlej medzinárodnej komunikácie si logicky vyžiadali znalosť anglického jazyka a vzhľadom na svoju relatívnu jednoduchosť a celosvetové použitie sa stal ďalšou logickou voľbou, hoci poznačenou výraznou absenciou kvalitných pedagógov cudzích jazykov, ktorú čiastočne, ale naozaj len v malej miere kompenzovali rekvalifikovaní učitelia z iných odborných oblastí.

## **POZÍCIA NEMECKÉHO JAZYKA V SÚČASNOSTI**

Z predchádzajúceho textu je zrejmé, že pred 2. svetovou vojnou na území Slovenska vzdelaná vrstva ovládala viaceré cudzie jazyky a v okolí Bratislavy a na juhu Slovenska tento jav nebol dokonca výlučne doménou inteligencie. Napriek faktu, že Slovensko je obklopené a historicky späté s cudzojazyčným prostredím s otvorenými pracovnými trhmi, situácia v slovenskom školstve je momentálne zameraná silne jednojazyčne.

Vyššie spomenutý zákon 245/2008 Z. z. upravuje výber cudzieho jazyka na školách až od roku 2008, ale aj pred týmto obdobím pociťovali pedagógovia silnejší pragmaticky zdôvodniteľný záujem o angličtinu, ktorý mal rastúcu tendenciu. Školám a rodičom však bola ponechaná možnosť osobného výberu prvého cudzieho jazyka.

Nový zákon prináša niektoré nezodpovedané otázky súvisiace s pozíciou iných cudzích jazykov okrem anglického. Jednou z nich je napríklad otázka, prečo sa všetci žiaci musia učiť rovnaké predmety, keď sa v tom istom zákone 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v § 3 pod písmenom h píše: „Princípy výchovy a vzdelávania sú založené na princípoch... slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávaná a predpoklady detí a žiakov v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy.“ (Zbierka zákonov č. 37/2011) Učitelia z praxe predsa už dávno na základe empirických skúseností vedia, že môžeme mať mimoriadne nadaných žiakov, ktorí zvládnu aj viaceré jazyky paralelne, a naopak deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, pri ktorých sa musíme cielene rozhodnúť len pre výber jedného cudzieho jazyka a to predovšetkým s ohľadom na ich budúce pracovné uplatnenie.

Pozrime sa bližšie aj na poslednú časť citátu „... v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy“. Slovenský školský systém dlhodobo nedisponuje dostatočným množstvom kvalitných učiteľov cudzích jazykov. Nie je teda lepšie na tých školách, ktoré majú dlhodobú tradíciu vyučovania nemeckého alebo iného cudzieho jazyka a kvalifikovaných učiteľov v tejto oblasti, ponechať riaditeľom týchto škôl možnosť rozhodovať, či pokračovať v kvalitnej výučbe, alebo ju „rýchlokvasene“ a na základe politickej vôle nahrádzať novými procesmi, ktoré potrebujú čas na dozretie, a takto získaný priestor radšej využiť na dodatočné a dostatočné vzdelávanie učiteľov v nových oblastiach?

O ďalších princípoch výchovy a vzdelávania sa v zákone 245/2008 Z. z. pod písmenom i dočítame, že sú založené na „zdokonaľovaní procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja“.

V tomto prípade nikto z tvorcov zákona nebral do úvahy viaceré odborne či praxou podložené informácie, akými sú napríklad potreba začať jazykové vzdelávanie štruktúr-

ne náročnejším jazykom (nemeckým, francúzskym) s plynulým prechodom na anglický jazyk, či potreba kvalitného jazykového vzdelávania už na predprimárnom stupni vzdelávania s kontinuálnym prepojením na primárny stupeň, pričom sa tieto prístupy nemusia navzájom vylučovať.

Na základe sociologickej štúdie, ktorú vypracovala agentúra Focus z poverenia Goetheho inštitútu a finančne podporená Ministerstvom zahraničných vecí Spolkovej republiky Nemecko na tému jazyková kompetentnosť na Slovensku, ktorej hlavným cieľom bolo porovnať ovládanie nemeckého jazyka v kontraste s inými jazykmi, bol odbornou verejnou sprostredkovaný zaujímavý prehľad nielen o tom, aké miesto v hodnotovom jazykovom rebríčku zaujíma nemecký jazyk, ale aj pozíciu iných svetových jazykov v našom pedagogickom kontexte.

Fakt, že anglický jazyk je na prvom mieste nielen v otázke osobného výberu cudzieho jazyka, ale aj výberu rodičov, ktorí sa rozhodujú v tomto prípade za svoje deti, asi nikoho neprekvapí, aj keď sú rodičia (19 % opýtaných), ktorí by na základe vlastných pracovných a jazykových skúseností uprednostnili nemecký jazyk. Až „87 % respondentov považovalo za dôležité, aby ľudia na Slovensku ovládali nemčinu aj angličtinu“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 10), z čoho vyplýva eminentný záujem obyvateľov Slovenska ovládať viac ako len jeden cudzí jazyk.

Z odborného didaktického hľadiska trochu nejednoznačne vyznieva tvrdenie autoriek štúdie týkajúce sa stupňa ovládania jednotlivých jazykov, keďže respondenti sa museli v dotazníku sami ohodnotiť stupňami 1 až 5 podľa princípu školského známkovania, čiže súčasťou dotazníka nebol relevantný jazykový test, ktorý by sebahodnotenie respondentov vyvrátil alebo potvrdil, ale to už je celkovo problém sociologických štúdií, v ktorých sa autori musia spoliehať na pravdivé a neprikrášľujúce odpovede zúčastnených.

Napriek tomuto malému nedostatku sú výsledné čísla alarmujúce, úroveň ovládania minimálne dvoch cudzích jazykov podľa zákonných požiadaviek je napriek dvadsiatim rokmi intenzívnej jazykovej výučby na školách, počas ktorých mala na Slovensku vyrásť jedna jazykovo veľmi dobre pripravená generácia, prekvapivo nízka.

„Ak nastavíme latku najnižšie, dostaneme odpoveď na otázku, v koľkých jazykoch sa respondenti dohovoria aspoň trochu, teda na štvorku alebo lepšie.“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 4) Pripomíname, že takáto úroveň je pre pracovný či študijný zámer absolútne nepostačujúca. „Pri takto nastavenom kritériu je na Slovensku 5 % ľudí, ktorí sa dohovoria v štyroch až šiestich jazykoch, 16 % takých, čo sa dohovoria v troch jazykoch, 32 % tých, čo sa dohovoria v dvoch jazykoch, 29 % tých, čo sa dohovoria iba v jednom jazyku a 19 % ľudí, ktorí sa nedokážu dohovoriť v žiadnom zo skúmaných šiestich cudzích jazykov... Ak budeme ešte náročnejší, potom skupina tých, čo ovládajú dva jazyky aspoň na dvojku, teda úplne alebo takmer bez problémov, tvorí iba 4 % populácie... pričom medzi úrovňou ovládania nemčiny a angličtiny existuje silný a štatisticky významný fakt.“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 4) Len na porovnanie spomenieme, že európsky priemer v tejto oblasti dosahuje 28 %<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Dostupné na internete: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/dokument.aspx?ReportId=143> [cit. 17. 1. 2012]



Na tomto mieste by bolo zaujímavé položiť si otázku, ktorá v štúdiu absentuje, a to ktorý jazyk bol v prípade vyššie spomenutých 4 % populácie východiskový pre takúto vysokú úroveň ovládania dvoch jazykov.

Zo sociolingvistického hľadiska nikoho neprekvapí fakt, že „lepšia úroveň ovládania nemčiny aj angličtiny je častejšia v nižších vekových kategóriách; u ľudí s vyšším vzdelaním; u študentov, tvorivých i výkonných odborných pracovníkov a u podnikateľov – v kontraste k dôchodcom, nezamestnaným; ako aj k nekvalifikovaným i kvalifikovaným manuálnym pracovníkom.“ (Bútorová – Gyárfašová, 2011, s. 5)

Samozrejme, že v týchto tvrdeniach zohráva nemalú úlohu aj fakt, že ľudia, ktorí pracujú v tvorivej oblasti na vyšších pracovných pozíciách, či ešte študujú, pravidelne prichádzajú do styku s cudzím jazykom, ktorý si následne v každodennej praxi zdokonaľujú, ale na druhej strane bez počiatočnej znalosti cudzieho jazyka by sa im nepodarilo takúto pracovnú pozíciu obsadiť.

V ďalších častiach tejto práce sa pokúsime zamyslieť nad dlhodobými príčinami tohto stavu. Zameriame sa na psycholingvistické faktory skorého učenia sa cudzích jazykov, metodické úvahy o pozícii nemeckého jazyka ako prvého a druhého cudzieho jazyka, ako aj na vplyv prvého cudzieho jazyka na učenie sa nasledujúceho, prípadne nasledujúcich cudzích jazykov, podložený praxou.

### **PSYCHOLINGVISTICKÉ FAKTORY SKORÉHO UČENIA SA CUDZÍCH JAZYKOV S PRIHLIADNUTÍM NA NEMECKÝ JAZYK**

Odborníci z oblasti didaktiky skorého učenia sa cudzích jazykov<sup>2</sup>, rodičia, ktorí dlhodobo učili svoje deti cudzí jazyk formou bilingválnej, prípadne multilingválnej výchovy<sup>3</sup> aj najnovšie neurolingvistické výskumy (Overmann, 2005, s. 17 – 57) poukazujú už od 60. rokov minulého storočia na veľký význam čo najskoršieho kontaktu detí s cudzím jazykom, ku ktorému radíme obdobie do približne 10. roku života dieťaťa, názory odborníkov sa však v tomto časovom údaji diametrálne rozchádzajú. V minulosti medzi vedcami a pedagógmi toľko presadzovaná teória „kritickej fázy“ vo vyučovaní cudzích jazykov, podľa ktorej už dieťa po približne štvrtom roku nie je schopné osvojiť si bezchybnú výslovnosť v cudzom jazyku, je už zastaraná, naďalej však platí, že ak si dieťa neosvojí žiadny cudzí jazyk do obdobia puberty, výslovnostné a gramatické chyby sa len veľmi ťažko eliminujú, významnú úlohu však zohráva tiež vplyv osobnej motivácie.

Z neurolingvistického hľadiska je vek, v ktorom sa dieťa začína učiť cudzí jazyk, absolútne významným faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť tohto procesu, pričom prvotným fyziologickým predpokladom je plasticita detského mozgu a jeho schopnosť učiť sa a zapamätávať si vytváraním synaptických štruktúr prepojením nervových buniek v mozgu. Všetky pre jedinca relevantné prepojenia ostávajú navzájom spojené v trvalých neurálnych sieťach, nepotrebné spojenia v priebehu zrenia osôb a učenia

<sup>2</sup> V nemecky hovoriacich krajinách sú to predovšetkým autori Angelika Kubanek, Henning Wode, Patricia Nauwerck.

<sup>3</sup> Elke Montanari sa venuje vzdelávacím seminárom určeným pre rodičov a deti z bilingválnych a viacjazyčných rodín; sama vychovávala svoje deti v dvojjazyčnom prostredí.

sa zanikajú. Základný problém vzniká hneď v ranom detstve a týka sa počtu nervových buniek, ktorým jedinec disponuje. Kým „embryo v 21. týždni tehotenstva disponuje 1 000 000/mm<sup>3</sup> nervových buniek, u dospelého sa tento počet rapídne znižuje na 30 000/mm<sup>3</sup>, pričom proces znižovania tohto počtu začína už od šiesteho roku života dieťaťa“ (Overmann, 2005, s. 31), čím dochádza k sťaženiu celého procesu učenia sa vzhľadom na neskorší nedostatok „stavebného materiálu“.

Za rovnakých podmienok ako pri akomkoľvek inom type učenia sa vytvára u dieťaťa aj jazykové centrum a ak sa v tomto období dieťa dostane do kontaktu s viacerými jazykmi (minimálne dvoma) paralelne, vytvorí sa jedno efektívne pracujúce jazykové centrum, do ktorého sa v prípade naučenia sa ďalšieho jazyka zaradi aj ďalší jazyk. V prípade, že sa dieťa v predškolskom, prípadne skorom školskom veku stretne len s jedným jazykom a s ďalším až v staršom školskom veku, vytvoria sa dve jazykové centrá, ktoré nie sú prepojené a v porovnaní s predchádzajúcim prípadom sú neefektívne (Overmann, 2005, s. 43).

Prax ukazuje, že deti, ktoré sa začali učiť cudzí jazyk v neskoršom veku, dokázali v dospelom veku dosiahnuť veľmi podobnú lexikálnu úroveň v porovnaní s deťmi vyrastajúcimi v bilingválnom, prípadne viacjazyčnom prostredí (domácom aj inštitucionalizovanom), v gramatickej a fonetickej oblasti však výrazne zaostávali (Montanari, 2010, s. 43).

Túto fonetickú nedostatočnosť je možné vysvetliť neschopnosťou dieťaťa rozlišovať po prvom roku života iné hlásky ako tie prislúchajúce materinskému jazyku a stratou formovateľnosti rečových orgánov (Overmann, 2005, s. 32).

Medzi základné pozitíva skorého učenia sa cudzích jazykov teda patrí:

- využitie obrovského pamäťového potenciálu dieťaťa vzhľadom na počet neurónov pri narodení a v ranom detstve;
- vytvorenie efektívneho jazykového centra v mozgu spolupracujúceho s inými jazykmi;
- získanie bezchybnej výslovnosti;
- schopnosť porozumieť aj rýchlym cudzojazyčným vyjadreniam;
- eliminácia neskorších gramatických a lexikálnych chýb;
- skoré nadobudnutie komunikačných zručností v cudzom jazyku;
- prekonanie „strachu z neznámeho“ už v počiatočných vzdelávaní, ktorý negatívne ovplyvňuje dosahované výsledky pri neskoršom jazykovom vzdelávaní;
- otvorenie sa novým kultúram;
- skoré uvedomenie si štruktúrneho prepojenia medzi viacerými jazykmi;
- získanie motivácie pre učenie sa ďalších cudzích jazykov.

Ak však rodina dieťaťa nie je prirodzene bilingválna, nežije v cudzojazyčnom prostredí či umelo nesimuluje bilingválnu výchovu dieťaťa prostredníctvom tzv. intenzívneho bilingvizmu (t. j. v prípade, že nikto z rodiny nerozpráva cudzím jazykom ako svojím materinským jazykom)<sup>4</sup>, musí tento záväzok prevziať na seba školský vzdelávací systém.

Aké možnosti má k dispozícii?

---

<sup>4</sup> Tento spôsob vyučovania cudzích jazykov prináša so sebou nevýhody vo forme veľkej psychickej záťaže a časovej náročnosti na sprostredkovateľa cudzieho jazyka, ako aj nie vždy správneho metodického prístupu.

Väčšina detí nastupuje do materských škôl vo veku troch rokov, pričom toto obdobie by bolo teoreticky ideálne na prvý kontakt s cudzím jazykom, tento fakt však slovenský školský systém využíva minimálne, príčiny sú čisto objektívne. Nie všetky deti nastupujú na predprimárny stupeň vzdelávania v rovnakom veku, hoci tento fakt by bolo možné čiastočne vykompenzovať takmer neobmedzenou schopnosťou detí rýchlo sa učiť, takže aj tie deti, ktoré by nastúpili do materskej školy s dvoj- prípadne trojročným oneskorením, by tento deficit určite rýchlo vyrovnali.

K ďalším, oveľa závažnejším príčinám daného stavu patrí nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre materské školy, ako aj nedostatočná časová dotácia venovaná výučbe cudzích jazykov v porovnaní s inými aktivitami. Aby sa dieťa naučilo cudzí jazyk, musí s ním byť v kontakte „každý deň minimálne počas 20 minút“ (Taeschner, 1991, s. 95). Samozrejme, čím je kontakt intenzívnejší, tým efektívnejšie výsledky sa u dieťaťa dosiahnu. Ak aj materská škola dokáže zabezpečiť vyučovanie cudzieho jazyka (vo väčšine prípadov formou doplnkových kurzov platených rodičmi, ktoré nenavštevujú všetky deti), tak jedna, prípadne dve polhodiny týždenne, často metodicky nesprávne zvládnuté, nemôžu prispieť k očakávanému výsledku.

Chýbajúce materiály, ktoré by tematicky súvisle pokryli obdobie minimálne troch rokov a na ktoré by kontinuálne nadväzovali materiály pre primárny stupeň vzdelávania, len dopĺňajú celkový nepriaznivý obraz vyučovania cudzích jazykov v tomto období.

Ďalším obdobím, keď žiaci môžu prísť do kontaktu s cudzím jazykom, je obdobie nástupu na základnú školu, konkrétne tretí ročník odporúčaný ministerstvom školstva, ale v snahe získať žiakov väčšina škôl pristupuje k tomuto kroku už od prvého ročníka. Opäť však narážame na neprepojenosť predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania, ak sa aj deti niečo v materskej škole naučili, vo väčšine prípadov začínajú s cudzím jazykom úplne odznova, nudia sa a strácajú motiváciu. Ďalším, už niekoľkokrát spomínaným faktorom je nedostatočná materiálová báza pre učiteľov cudzích jazykov, prejavujúca sa v častej improvizácii na hodinách a príprave množstva vlastných materiálov na úkor voľného času učiteľov, ako aj nedostatočná teoretická pripravenosť učiteľov na špecifiká učenia jazykov na primárnom stupni jazykového vzdelávania.

V oboch vyššie spomínaných prípadoch zohráva významnú úlohu vplyv prvého cudzieho jazyka na učenie sa nasledujúceho cudzieho jazyka, čo je v doteraz publikovanej odbornej literatúre málo známy fakt.

## **METODICKÉ FAKTORY**

Pozrime sa na didaktický rozmer výberu cudzieho jazyka. Ako sme už uviedli, Európska únia je vytvorená na základných myšlienkach spolupatričnosti, jednou z nich je aj vytvorenie mnohojazyčnej spoločnosti, v ktorej funguje rovnoprávnosť jazykov všetkých členských štátov. Aj napriek niektorým koncepčným snahám o preferovanie a etablovanie anglického jazyka odmieta predstavu jednej „lingua franca“<sup>5</sup> a podporuje jazykovú a kultúrnu rôznorodosť.

<sup>5</sup> Zavedenie „lingua franca“ vo všetkých európskych krajinách je prakticky nereálne, a to z niekoľkých dôvodov. Prvým je nejasnosť kritérií, podľa ktorých by sa mal konkrétny jazyk vybrať. Z hľadiska učenia sa by

Pri rozhodovaní, ktoré cudzie jazyky sa žiaci budú učiť v prostredí školského vzdelávania, je potrebné rozlišovať medzi dvoma možnosťami: medzi medzinárodným dorozumievacím jazykom na jednej strane a osobným „adoptívnym jazykom“ na strane druhej. Takto získajú Európania možnosť urobiť dvojaké rozhodnutie<sup>6</sup>.

Jedno rozhodnutie bolo v konečnom dôsledku za všetkých dnešných aj budúcich používateľov cudzieho jazyka či jazykov už urobené. V prvom prípade musí ísť o jazyk, ktorý zodpovedá požiadavkám medzinárodnej komunikácie, v tomto kontexte je z ekonomických, spoločenských a kultúrnych dôvodov zrejmé, že si drvivá väčšina vyberie angličtinu. Druhé rozhodnutie je ovplyvnené predovšetkým osobnými dôvodmi, akými sú napr. osobná motivácia, rodinné dôvody, emočné, pracovné a kultúrne preferencie alebo interkultúrna zvedavosť. V súčasnosti je atraktivita druhého cudzieho jazyka nasledujúceho po angličtine veľmi nízka a nezáleží pritom na tom, o aký jazyk ide. Mladý človek vo veku 11 – 14 rokov má totiž dosť často pocit, že sa už nemusí učiť žiadny ďalší cudzí jazyk, lebo si vystačí s angličtinou. Takže aký cudzí jazyk si vyberie? Najradšej nijaký. Skúsenosti ale ukazujú, že jazykové školy sú následne plné mladých aj starších ľudí, ktorí sa učia nemčinu alebo iný cudzí jazyk z vyššie uvedených dôvodov.

V minulosti si odborníci kládli otázku, či sa cudzí jazyk učí rovnako ako materinský. V kontexte viacjazyčnosti je pre nás ale rovnako dôležitá otázka, či sa prvý cudzí jazyk učíme rovnako ako druhý cudzí jazyk. Táto problematika sa stala predmetom podrobnejšieho skúmania až koncom 80. rokov. V doteraz publikovaných prácach (ide hlavne o zahraničné publikácie a nie je ich veľa) sa dôraz kládol na empirický výskum.

Prvé, predovšetkým negatívne hlasy sa objavili už koncom 60. rokov minulého storočia v súvislosti s učením a učením sa angličtiny a francúzštiny. Pri učení sa cudzieho jazyka bol pozorovaný vplyv nielen rodného (ďalej len L1), ale aj prvého cudzieho jazyka. Výskumy sa dlhý čas obmedzovali na skúmanie interferencií na systémovej úrovni prvého a druhého cudzieho jazyka (ďalej len L2 a L3). Prevládal názor, že výsledkom interakcie medzi jednotlivými jazykmi (a to už nielen vplyvu L1 na L2) je interferencia, teda negatívny aspekt<sup>7</sup>. Výskumy prebiehali formou analýzy písomných údajov, na základe ktorých sa určovala interferencia predovšetkým na lexikálnej a syntaktickej jazykovej úrovni. Do úvahy neboli brané ústne výstupy ani celková schopnosť produkcie a recepcie textu u jednotlivých žiakov.

O pozitívnych aspektoch interakcie sa začalo hovoriť až v 90. rokoch minulého storočia. Základným špecifikám učenia sa L3 sa vo svojom zborníku venovali Bausch

---

mali byť prvoradými kritériami jednoduchosť a rýchla zvládnuteľnosť jazyka. Cudzí jazyk sa totiž nemožno učiť izolovane od jeho sociálneho a kultúrneho kontextu, čo v tomto prípade podľa nášho názoru hrozí. A ak by sa aj našiel vhodný jazyk, pravdepodobne by zatlačil ostatné jazyky do pozície akýchsi „regionálnych dialektov“ (Bausch – Heid, 1990, s. 73). Ďalším z dôvodov je, že každý jazyk je nositeľom histórie a kultúry svojej krajiny a tieto hodnoty je potrebné aj napriek tendenciám smerujúcim k zjednoteniu naďalej zachovávať. V prvej Tutzingerskej téze sa hovorí, že jazyková rôznorodosť v Európe je jedným z najdôležitejších potenciálov kontinentu (Tutzingen Thesen, 1999, s. 176).

<sup>6</sup> Pozri Eine lohnende Herausforderung, 2008. Dostupné na internete:

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_de.pdf). [cit. 17. 1. 2012]

<sup>7</sup> Tento prístup sa však zaoberal iba výsledkami interakcie a nie stratégiami, pri ktorých sa dávajú do vzťahu dva jazyky s cieľom zistiť, ktoré poznatky je a ktoré nie je možné preniesť z jedného jazyka do druhého. Tieto stratégie samy o sebe nie sú negatívnym javom, skôr naopak.

a Heid (1990). Úvahy sa uberali tým smerom, ako a či vôbec možno vedomosti a skúsenosti z predchádzajúcich jazykov cielene využiť na uľahčenie recepcie a produkcie v cieľovom jazyku. Skúmal sa predovšetkým vzťah nemeckého a anglického jazyka. Prevratnou štúdiou v tejto oblasti je doktorandská práca Hufeisenovej z roku 1991. Zistila, že až 9 % chýb je spôsobených interferenciou z angličtiny (L2). Pozorované chyby sa najčastejšie vyskytovali v sémantickej, syntaktickej a pragmatickej rovine. Svoje ďalšie výskumy orientovala predovšetkým na uvedomené využívanie angličtiny ako L2 v procese učenia sa nemčiny ako L3. Nasledovali výskumy zisťujúce najčastejšie oblasti, v ktorých sa prejavujú interferenčné chyby (Agafonova, 1997; Groseva, 1998).

Úplne iný prístup zvolil pre svoj výskum Vogel 1992, ktorý sa zaoberal otázkou, do akej miery je začiatočník schopný rozlíšiť L2 a L3, ak patria k príbuzným jazykom. Zistil výrazný vplyv L2 v lexikálno-sémantickej oblasti. Išlo predovšetkým o nahrádzanie nemeckých slov anglickými s morfológickými prvkami typickými pre štruktúry nemeckého jazyka. Oblasť syntaxe bola najmenej postihnutá (pokusná osoba sa veľmi skoro naučila rozlišovať nemeckú a anglickú syntax). Ďalšie pokusy boli podľa našich zistení zamerané na osoby, ktorých L1 patril do skupiny indoeurópskych jazykov. Pri týchto výskumoch sa pozoroval negatívny aj pozitívny transfer. Pozitívny transfer na nemčinu ako druhý cudzí jazyk zdôrazňovala hlavne Grosevová (1998). Zistila, že málo chýb sa vyskytuje pri kategórii modálnych slovies, pri negácii a pri určitých predložkách. Pozitívny vplyv sa hľadal rovnako v možnosti využiť internacionalizmy na rozširovanie slovnej zásoby. V rámci negatívnych vplyvov sa kládol dôraz hlavne na chyby v lexikálno-sémantickej oblasti, na tzv. falošných priateľov a lexikálne výpožičky (Dentler, 2000). Piller (2001) zdôrazňuje, že v písomnom prejave sa prenášajú z angličtiny hlavne neplnovýznamové slová pred plnovýznamovými.

Výsledkom týchto výskumov bolo niekoľko modelov objasňujúcich proces multilingválneho učenia sa:

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualisms] (Jessnerová, 1997, s. 17 – 30; Herdina a Jessnerová 2002),
2. rolovo-funkčný model (Williamsová a Hammarberg, 1998, s. 295 – 333; Hammarberg, 2001, s. 21 – 41),
3. faktorový model (Hufeisenová 1998, s. 169 – 183; 2000, s. 209 – 229; 2001, s. 648 – 635),
4. Ecological Model of Multilinguality (Aroninová a O’Laoire, 2001),
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] (Groseva, 1998, s. 21 – 30).

Ekologický model je orientovaný sociolingvisticky, DMM a rolovo-funkčný model sú orientované psycholingvisticky a FLAM model je výsledkom kontrastívnej analýzy a faktorový model sa pokúša izolovať jednotlivé faktory relevantné pre L2 a L3.

Z didaktického hľadiska niektoré výskumy (napr. Neuner 1996, s. 211 – 217; Duhamel, 1990, s. 45 – 53; Krumm, 1990, s. 93 – 104) poukázali na zásadné rozdiely medzi učením L2 a L3, pričom dôležitú úlohu zohrávajú nasledujúce faktory:

1. **Vek učiaceho sa.** Pretože hovoríme o druhom cudzom jazyku, učiaci sa je starší. V slovenskom kontexte navštevuje 6. ročník a má 11 rokov.

2. **Kognitívne schopnosti učiaceho sa.** Vzhľadom na vek a skúsenosti sa u učiaceho predpokladá väčšia uvedomelosť, systematickosť, suverenita a ustálenosť určitých stratégií učenia sa a komunikácie, čo sa odporúča cielene využívať.
3. **Motivácia.** Predchádzajúca skúsenosť, keď sa učiacemu aj napriek obmedzenej kompetencii v cudzom jazyku podarilo zvládnuť komunikáciu, môže pôsobiť ako pozitívna motivácia pre zvládanie podobných situácií pri ďalšom cudzom jazyku.
4. **Časový faktor.** Hodinová dotácia pre druhý, príp. tretí cudzí jazyk je nižšia (spravidla 1 – 2 hodiny týždenne), čo kladie zvýšené nároky na ekonomiku vyučovania a učenia sa.
5. **Nároky na učiteľa.** Táto situácia samozrejme predpokladá, že učiteľ bude mať vyššiu odbornú aj jazykovú kompetenciu, t. j. bude ovládať cieľový jazyk aktívne a ostatné dva jazyky minimálne na receptívnej úrovni.

Môžeme teda konštatovať, že bol zistený významný rozdiel medzi učením sa prvého a druhého cudzieho jazyka rovnako na kvantitatívnej, ako aj na kvalitatívnej úrovni. Aby sme sa mohli pokúsiť zodpovedať otázku postupnosti výberu jednotlivých jazykov, pozrime sa teraz bližšie na metodiku nemčiny ako prvého a druhého cudzieho jazyka.

### NEMČINA AKO PRVÝ CUDZÍ JAZYK

Výučbu cudzieho jazyka treba chápať ako dynamický proces založený na interakcii učiteľa a žiakov. Stredobodom tohto procesu je žiak a jeho priebeh a plánovanie podlieha komplexu rôznych faktorov (Neuner – Hufeisenová – Kursisa, 2009, s. 26), z ktorých vyberieme iba tie, ktoré sú relevantné vzhľadom na výber prvého cudzieho jazyka.

Neurolingvistické faktory, ako napr. všeobecná schopnosť učiť sa jazyk, vek a pod. boli opísané v predchádzajúcej časti tejto práce. Deti sa neučia cudzie jazyky rýchlejšie, efektívnejšie či v porovnaní s dospelými s menším počtom chýb, ale iba iným spôsobom. Hovoríme o integrácii vedomého učenia sa a prirodzeného osvojovania si jazyka. Od toho by sa mali odvíjať aj ciele takéhoto vyučovania. (Často sa mylne od detí na primárnom stupni očakáva, že budú plynule komunikovať v cudzom jazyku. Ciele by sa mali ale odvíjať najmä od schopností a záujmových oblastí šesť- až desaťročného žiaka.) Pri dodržaní týchto požiadaviek sú deti v tomto veku schopné zvládnuť v cudzom jazyku aj komplikované jazykové štruktúry a intuitívne rozpoznávať určité jazykové pravidlá. V tomto období sa vytvára základ pre budúcu komunikačnú kompetenciu, ktorý tvorí počúvanie s porozumením. Je to ideálny čas na osvojovanie si správnej výslovnosti. (Z uvedeného vyplýva, že dieťa je schopné zvládnuť aj štruktúrne zložitejší jazyk, ak sú tomu prispôsobené metódy a postupy.

V rámci emocionálnych faktorov je dôležité zamerať sa na motiváciu žiaka, ktorú tvorí vzťah ku cieľovému jazyku a kultúre, vzťah k učeniu sa cudzieho jazyka a predchádzajúce individuálne skúsenosti. Žiaci vo veku 6 až 10 rokov prirodzene prejavujú záujem o učenie sa cudzieho jazyka. Nemajú predsudky a sú otvorení všetkému novému a zaujímavému. Budujú si svoju identitu a integritu, čo by malo byť tiež jedným z cieľov cudzojazyčného vyučovania.

Motivácia je jedným z množstva dôvodov, pre ktorý by sa deti mali začať učiť nemecký jazyk ako prvý cudzí jazyk. Skúsenosti pedagógov dokazujú, že ak sa žiakom ponúkne nemčina ako druhý cudzí jazyk, záujem výrazne klesne a pri nízkej časovej dotácii dochádza k problému, ako zvládnuť v tomto jazyku požadovanú úroveň A2 pri ukončení nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a B1 až B2 pri ukončení vyššieho sekundárneho stupňa pre potreby pracovného trhu a študijných príležitostí. Na druhej strane pedagogická prax rovnako dokazuje, že záujem o anglický jazyk je taký silný, že nie je potrebná ďalšia intervencia v tejto oblasti zo strany pedagóga a pretrvával by aj v prípade, ak by sa tento jazyk žiaci učili až ako druhý cudzí jazyk s následným bezproblémovým dosiahnutím vyššie uvedených úrovní. Pri tomto tvrdení je potrebné poznamenať, že učenie sa je výrazne individuálny proces a dosiahnutie týchto úrovní nemusí mať všeobecne platný charakter.

Kognitívne faktory, ako napr. jazykové vedomie, štýl učenia sa, prípadné pozitívne či negatívne skúsenosti s predchádzajúcim edukačným procesom, stratégie učenia sa a pod. zohrávajú tiež nemalú úlohu. Pozitívne skúsenosti s učením sa a sprostredkovanie stratégií (naučiť deti učiť sa by malo byť tiež jedným z hlavných cieľov cudzojazyčného vyučovania) už na primárnom stupni v podstatnej miere ovplyvňuje motiváciu učenia sa ďalších cudzích jazykov.

Z metodického hľadiska sa s vyučovaním prvého cudzieho jazyka začína v 3. ročníku základnej školy. Ide o obdobie, keď jazykový systém materinského jazyka nie je ešte u žiakov úplne etablovaný. Deti v tomto veku si už začínajú uvedomovať určité zákonitosti a pravidlá fungovania jazyka a jeho jednotlivých subsystémov. Možno tu hovoriť aj o určitom stupni metakognitívneho myslenia, ktoré sa rozvíja už od 4. roku veku dieťaťa. Žiak vo veku 10 rokov má uzatvorený jazykový vývin v materinskom jazyku, čo korešponduje aj s najnovšími neurolingvistickými poznatkami o uzatvorení „jazykového okna“ pre tvorbu spoločného neurálneho jazykového systému (Vester, 2000). Na báze „nehotového“ jazyka prebieha proces sprostredkovania a následného osvojovania si druhého cudzieho jazyka. V procese tohto vzájomného pôsobenia sa jazyk stáva nielen cieľom, ale aj prostriedkom pri osvojovaní si cudzieho jazyka a zároveň vytvára poznatkovú bázu pre výučbu ďalších cudzích jazykov.

## **NEMECKÝ JAZYK AKO DRUHÝ CUDZÍ JAZYK**

Ako sme už spomenuli, existujú kvalitatívne aj kvantitatívne rozdiely v učení sa prvého a druhého cudzieho jazyka. Teraz uvedieme podrobnejší pohľad na tie faktory, ktoré vo všeobecnom ponímaní odlišujú učenie sa prvého a druhého cudzieho jazyka.

Pokiaľ ide o faktor veku učiaceho sa, v odborných diskusiách sa frekventovane objavovala otázka optimálneho veku začiatku cudzojazyčného vzdelávania. Zistené skutočnosti preferujúce skorý začiatok učenia sa boli popísané v predchádzajúcich častiach tejto práce, štúdie uprednostňujúce neskorší začiatok jazykového vzdelávania, čo je aj prípad druhého cudzieho jazyka, zdôrazňujú bohatšie skúsenosti učiaceho sa vo vzťahu k okolitému svetu a samotnému procesu učenia sa cudzieho jazyka. Vzhľadom na vek a skúsenosti sa u učiaceho predpokladá väčšia uvedomelosť, systematickosť, suverenita

a ustálenosť určitých stratégií učenia sa a komunikácie. Medzi 10. a 15. rokom sa rozvíja kognitívne, logické a abstraktné myslenie, posilňuje sa jazykové vedomie, zvyšuje sa orientácia na ciele konania. Z toho vyplýva, že proces učenia sa môže prebiehať uvedomelejšie, kreatívnejšie, konštruktívnejšie a môže využívať zložitejšie kognitívne procesy. Zvýšená schopnosť autonómneho učenia sa poskytuje možnosti využitia aj ďalších foriem, napr. neskoršieho samoštúdia alebo samostatného využívania slovníkov a médií.

Pozitívne stupňovanie motivácie v súvislosti s učením L3 spôsobujú napr. voliteľnosť predmetu, orientácia na budúce povolania a pod. Predchádzajúca skúsenosť, keď sa učiacemu aj napriek obmedzenej kompetencii v cudzom jazyku podarilo zvládnuť komunikáciu, môže pôsobiť ako pozitívna motivácia na zvládanie podobných situácií pri ďalšom cudzom jazyku.

Z hľadiska organizácie vyučovacieho procesu je hodinová dotácia pre druhý, príp. tretí cudzí jazyk nižšia, čo kladie zvýšené nároky na ekonomiku učenia sa a voľbu cieľov a obsahov<sup>8</sup>.

Na motiváciu učiacich sa do značnej miery pôsobí aj osobnosť a pedagogické schopnosti učiteľa. Vysoké požiadavky sa kladú nielen na stupeň ovládania nemčiny ako cieľového jazyka, ale aj na didakticko-metodické zručnosti. Pre L3 je potrebné tieto požiadavky ešte rozšíriť. Učiteľ, ktorý vyučuje druhý cudzí jazyk a chce pritom využívať vedomosti žiakov z predchádzajúcich jazykov, musí na určitej úrovni ovládať aj tieto jazyky. Táto situácia samozrejme predpokladá, že učiteľ bude ovládať cieľový jazyk aktívne a L2 minimálne na receptívnej úrovni. Rovnako je nutná aj medziodborová spolupráca učiteľov cudzích jazykov.

Aj samotný proces učenia sa L3 sa v mnohom odlišuje od L2. Učením sa prvého cudzieho jazyka sa upevňujú systémové vedomosti o jazyku, najprv porovnávaním s materinským jazykom. Tento proces prebieha automaticky, bez toho, aby si to učiaci sa uvedomovali. Pri ďalších cudzích jazykoch sa jazykový materiál určený na porovnávanie a transfer rozšíri aj o vedomosti a skúsenosti z predchádzajúcich cudzích jazykov. Takýto transfer sa uskutočňuje na rozdiel od L2 kontrolovane a uvedomele. V minulosti sa zdôrazňoval vplyv predovšetkým štruktúrne príbuzného jazyka. Príbuznosť totiž vedie k automatickému preberaniu javov, na rozdiel od nepríbuzných jazykov, kde tento proces prebieha kontrolovane. Williamsová a Hammarberg (1998, s. 295 – 333) uvádzajú vo svojom rolovo-funkčnom modeli okrem etymologickej príbuznosti jazykov aj vplyv cudzieho jazyka ako takého. Tvrdia, že cudzí jazyk, ktorý už učiaci sa ovláda, preberá pri učení sa druhého cudzieho jazyka vedúcu úlohu v porovnaní s materinským jazykom z dvoch dôvodov:

1. spôsob osvojovania si L3 sa viac podoba spôsobu osvojovania si L2 ako L1;

---

<sup>8</sup> Duehamel (1990, s. 45 – 53) navrhuje ako učebný cieľ komunikatívnu kompetenciu bez ohľadu na krátkosť času, ktorý je pri vyučovaní k dispozícii. Šetriť čas navrhuje vzdaním sa štatisticky najmenej použíanej zručnosti – písania. Avšak nie všade vo svete a pre všetky cieľové skupiny je hovorenie v cudzom jazyku prvoradým cieľom. Neuner (1998, s. 24) sa napr. prikláňa k receptívnej znalosti jazyka. Obsahom vyučovania L3 by mala byť s ohľadom na hlavný cieľ tzv. funkcionálna gramatika ako „prostriedok na dosiahnutie cieľa“ (Duehamel, 1990, s. 50).



2. učiaci sa potláča úmyselne materinský jazyk, aby v procese učenia sa produkoval minimálne „niečo cudzojazyčné“.

Ak prvým kritériom je príbuznosť jazykov, nemecký a anglický jazyk sú geneticky príbuzné jazyky. Ak ale žiaci transferujú štruktúry predovšetkým z L2, je dobré, ak sa najprv naučia štruktúrne ťažší jazyk. Tým môžeme podporiť proaktívne aj retroaktívne uľahčovanie, čím sa zvýši ekonomika a efektivita učenia sa angličtiny ako druhého cudzieho jazyka<sup>9</sup>. Žiaci tak môžu za kratší čas dosiahnuť v druhom cudzom jazyku lepšie výsledky. Pri nízkej časovej dotácii pre druhý cudzí jazyk by mohlo byť veľmi dôležité kritérium efektívnosti a ekonomiky učenia sa.

Ďalším významným faktorom je, že pri učení sa L3 pribúdajú popri už zmienených faktoroch navyše vedomosti a skúsenosti s učením sa L2 (Neuner – Hufeisenová – Kursisa, 2009, s. 25 – 28). Všetky tieto skúsenosti môžu ovplyvniť osvojovanie si L3, t. j. druhého cudzieho jazyka pozitívne alebo negatívne a v individuálnom rozsahu. Tento model je možné v budúcnosti aplikovať aj pre Ln (všetky ostatné cudzie jazyky), pričom jednotlivé faktory sa podľa Hufeisenovej (2000, s. 23 – 56) nebudú meniť kvantitatívne, ale už iba kvalitatívne.

Na základe uvedených faktov sa pre vyučovanie druhého cudzieho jazyka odporúča kontrastívny prístup. Už v minulosti prevládalo množstvo názorov na využívanie materinského jazyka vo vyučovaní cudzieho jazyka, od tendencií úplného odpútania sa od materinského jazyka až po ich vzájomnú koordináciu, ktorú treba chápať ako zámerne využívanie poznatkov a vedomostí z materinského jazyka v cieľovom jazyku. Takáto kontrastivita zohľadňuje vzťahy medzi materinským a cudzím jazykom a nemožno ju stotožňovať s pojmami transfer a interferencia. Toto isté platí aj pre vzťah medzi druhým a prvým cudzím jazykom. Brdar-Szabóová (2000, s. 201) definuje kontrastívnosť ako reláciu, ktorej podstatou je porovnávanie jednotlivých jazykov a určovanie ich vzájomných vzťahov. Podklad tu tvorí kontrastívna lingvistika, ktorá umožňuje definovanie univerzálnych a špecifických jazykových javov. Vytvorila základ množstva hypotéz pokúšajúcich sa vysvetliť rozdiely pri osvojovaní si materinského a druhého jazyka. Ďalej kontrastívnosť definuje ako stratégiu, pri ktorej si žiaci uvedomia rozdiely, podobnosti a zhody nielen z formálneho, ale aj funkčného hľadiska a tým sa dá optimalizovať riadenie procesu učenia sa. Toto porovnávanie prebieha na úrovni celého systému jazyka (najmä gramatiky a slovnej zásoby) a súčasne preveruje účinnosť a aplikovateľnosť stratégií učenia sa, ktoré boli osvojené pri učení sa predchádzajúcich jazykov.

Z praktického hľadiska sa táto stratégia môže prejaviť na jednej strane ako explicitné sprostredkovanie jazykových javov, pri ktorom ide o súbežnú prezentáciu jednotlivých subsystémov na základe porovnávania. Rozdielne javy sa prezentujú pomocou ostrého kontrastu. Pri rovnakých javoch dochádza k okamžitej automatizácii a v prípade chýbajúceho kontrastu k vysvetleniu daného javu. Materinský jazyk tu slúži ako sprostredkovateľ a veľmi vhodnou úlohou je napríklad preklad. Na druhej strane sa prejavuje ako

<sup>9</sup> Pri proaktívnom uľahčovaní napomáhajú predošlé učenie, vedomosti a zručnosti pri osvojovaní si novej informácie alebo zručnosti. Pri retroaktívnom uľahčovaní napomáha učenie sa ďalšieho cudzieho jazyka k lepšiemu pochopeniu prvého cudzieho jazyka formou opakovania.

implicitné sprostredkovanie jazykových javov. Pomocou interferencie sú vytvárané hypotézy o štruktúre cieľového jazyka, ktoré sú v procese učenia sa sústavne overované a upravované. V procese cudzojazyčného vyučovania nachádza kontrastívny prístup svoje opodstatnenie hlavne v situáciách, v ktorých je možné pozitívne využiť predchádzajúce vedomosti pri vysvetľovaní niektorých jazykových javov, čo sa pozitívne odrazí na čase potrebnom pre sprostredkovanie cieľových štruktúr a keď sa predchádzajúce vedomosti ukážu ako rušivé, je potrebné upozorniť na rozdiely a tak predchádzať interferencii.

V súčasnosti má nemecký jazyk v prevažnej miere pozíciu druhého cudzieho jazyka. Kontrastívny prístup je možné samozrejme využiť aj tu, ale niekoľkoročné skúsenosti dokazujú, že omnoho vyššiu efektivitu a ekonomiu pri učení sa cudzieho jazyka dosahujú žiaci v prípade, že začínajú nemčinou a angličtinu priberajú ako druhý cudzí jazyk. Dôvodom by mohol byť aj fakt, že v období, keď žiaci musia zvládnuť zložitejšiu časť anglickej gramatiky, už majú vytvorený relatívne stabilný systém v nemeckom jazyku, ktorý tvorí dobrú bázu na porovnanie.

### **PRVÝ CUDZÍ JAZYK AKO ZÁKLAD PRE UČENIE SA ĎALŠÍCH CUDZÍCH JAZYKOV**

V minulosti sa cudzie jazyky vyučovali veľmi systematicky, ale v zásade izolovane. Čím bolo toto vyučovanie komunikatívnejšie, tým viac sa z neho vytláčal materinský jazyk. Takéto jednojazyčné vyučovanie neumožňovalo žiadne porovnanie s materinským jazykom. Aj v kontexte mnohojazyčného vyučovania na Slovensku sa často robí tá istá chyba. Jednotlivé jazyky sa sprostredkujú izolovane, t. j. bez ohľadu na predošlé jazyky (materinský aj predchádzajúci cudzí jazyk) a skúsenosti a vedomosti s učením sa týchto jazykov. Kompetencie, ktoré učiaci sa takto získa, potom nemôžu vytvoriť jednu spoločnú viacjazyčnú kompetenciu. Viacjazyčnú kompetenciu, tak ako ju uvádza SERR, treba chápať ako schopnosť využívať rôzne jazyky s cieľom komunikovať a tým sa spolupodieľať na interkultúrnej výmene (SERR, 2006, s. 167). To je však možné iba za predpokladu, že sa jednotlivé jazyky neučia izolovane, ale integrovane a prebieha medzi nimi tzv. medzipredmetový dialóg. V praxi to môže mať vplyv napr. na redukciu cieľov (iba na receptívne zručnosti v cudzom jazyku) alebo na výber obsahov (orientáciou na povolanie) pre jednotlivé cudzie jazyky.

Ak majú teda vedomosti v L1 a L2, jednotlivé skúsenosti s učením sa vo všeobecnosti a učením sa jazykov osobitne, ako aj emočné faktory taký veľký vplyv na učenie sa druhého cudzieho jazyka, je potrebné tento fakt zohľadňovať už pri vytváraní metodiky pre prvý cudzí jazyk. Učením sa materinského a prvého cudzieho jazyka vytvárame dobrú základňu pre ďalšie učenie sa cudzích jazykov iba v tom prípade, že do vyučovacieho procesu cielene integrujeme aj všetky spomenuté faktory. Z uvedených dôvodov by sme ako prvý cudzí jazyk odporúčali nasadiť nemecký jazyk. Pri učení sa nemčiny si žiaci osvoja celú škálu lingvistických štruktúr určených na porovnanie a získajú skúsenosti s učením sa „ťažšieho“ cudzieho jazyka, čo vedie (ako uvádzajú mnohí učitelia nemeckého jazyka) k uľahčovaniu pri učení sa anglického jazyka ako L2.

## ZÁVER

Cieľom ani zámerom tejto práce nie je presvedčať verejnosť o tom, že anglický jazyk sa dieťa učiť nemusí, a tvrdohlavo obhajovať názor, že znalosť nemeckého jazyka vykompenzuje neznalosť anglického jazyka, lebo to tak nie je. Dôležitým, pragmaticky, spoločensky a aj prakticky dosiahnuteľným cieľom je, aby mladí ľudia opúšťali školské lavice pripravení zaradiť sa do pracovného života s podporou minimálne dvoch cudzích jazykov (z toho jedným anglickým) na úrovni B2, ktorú požadujú zamestnávateľia. To však zákonite nemusí viesť k preferovaniu angličtiny v sústave cudzích jazykov na našich školách. Existuje niekoľko dobrých dôvodov, pre ktoré sa oplatí postaviť nemčinu do pozície prvého cudzieho jazyka. Nemecký jazyk mal na Slovensku v minulosti významné postavenie v sústave školských predmetov. Aj naďalej je významným jazykom vedy, kultúry a hospodárstva. Je štruktúrne zložitejší ako angličtina a tým môže vytvoriť pevné základy pre ďalší proces cudzojazyčného vzdelávania na našich školách.

## Literatúra

- ARONIN, L. – Ó LAOIRE, M.: Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality: Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition. September 2001. Leeuwarden : NL, 2001.
- AGAFONOVA, L.: Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Scultypen in Rußland (Oberstufe). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 2 (3). Dostupné na internete: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>. Zdroj: NEUNER, G. – HUFEBISEN, B. – KURSISA, A. – MARX, N. – KOITHAN, U. – ERLLENWEIN, S. Deutsch als zweite Fremdsprache. München : Goethe Institut, 2009. 175 s. ISBN 978-3-468-49648-6.
- BAUSCH, K. R. – HEID, M. (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum : Brockmeyer, 1990. Manuskripte zur Schprachlehrforschung 32.
- BRDAR-SZABÓ, R.: Kontrastivität in der Grammatik. In: HELBIG, G. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, s. 195 – 207.
- BRŤKOVÁ, M. – TAMÁŠOVÁ, V.: Kapitoly z dejín pedagógov. Bratislava : Pressent, 2000. 250 s. ISBN 80-967824-4-4.
- BUTAŠOVÁ, A. a kol.: Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách: Prehľad efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ. Bratislava : ŠPÚ, 2007. 200 s. ISBN 978-80-89225-31-6
- BÚTOROVÁ, Z. – GYÁRFÁŠOVÁ, O.: Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi. Bratislava : Goetheho Inštitút, 2011. 28 s.
- DUHAMEL, R.: Deutsch als Fremdsprache aus belgischer Sicht. Schwerpunkt: Deutsch als zweite bzw. Dritte Fremdsprache. In: BAUSCH, K. R. – HEID, M. (Hrsg.) Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum: s. n., 1990, s. 45 – 53.

- EINE LOHNENDE HERAUSFORDERUNG: Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann [online]. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog Brusel 2008 [cit. 2012-01-17]. Dostupné na: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_de.pdf).
- FRÖLICH-WARD, L.: Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: BAUSCH, K. R. – CHRIST, H. – KRUMM, H. J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel : A. Francke Verlag, 2007, s. 198 – 202. ISBN 978-3-8252-8043-7
- GROSEVA, M.: Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: HUFSEISEN, B. – LINDEMANN, B. (Hrsg.) Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen : Stauffenburg-Verlag, 1998. Stauffenburg-Linguistik, s. 21 – 30.
- HAMMARBERG, B. – WILLIAMS, S.: Problem, process, product in language learning. Papers from the Stockholm-Abo Conference, 21-22.10.1992. Stockholm : Stockholm University, 1993.
- HAMMARBERG, B.: Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J. u. a. (Hrsg.) Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon; Avon : Multilingual Matters, 2001, s. 21 – 41.
- HUFSEISEN, B.: L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: HUFSEISEN, B. – LINDEMANN, B. (Hrsg.) Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen : Stauffenburg, 1998, s. 169 – 183.
- HUFSEISEN, B.: A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In: ROSENTHAL, J. W. (Hrsg.) Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum, 2000, s. 209 – 229.
- HUFSEISEN, B.: How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: DENTLER, S. – HUFSEISEN, B. – LINDEMANN, B. Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen : Stauffenburg, 2000, s. 23 – 56. Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit, Bd. 2.
- HUFSEISEN, B.: Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, G. u. a. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin : Walter de Gruyter, 2001, s. 648 – 653.
- HUFSEISEN, B. – NEUENER, G.: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch [online]. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2003 [cit. 2012-01-19]. Dostupné na internete: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>
- CHIGHINI, P. – KIRSCH, D.: Deutsch im Primarbereich. München : Goethe Institut, 2009, 190 s. Fernstudieneinheit 25. ISBN 978-3-468-49627-1
- JESSNER, U.: Towards a dynamic view of multilingualism. In: PÜTZ, M. (Hrsg.) Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences. Amsterdam : Benjamins, 1997, s. 17 – 30.
- KRIŠKOVÁ, L.: Prvé desaťročie slovenského veľkorevúckeho gymnázia vo výročných školských správach. Martin : Matica Slovenská, 1996. s. 223 – 228.
- KRUMM, H. J.: Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrung für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In: BAUSCH, K. R. – HEID, M. (Hrsg.) Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum : Brockmeyer, 1990, s. 93 – 104.
- KRUMM, H. J.: Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. In: Die Union. Vierteljahreszeitschrift für Integrationsfragen 1/2002, s. 71 – 78.
- KRUMM, H. J. – PORTMANN-TSELIKAS, P. R.: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. In: KRUMM, H. J. – PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (Hrsg.) Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. Innsbruck; Wien; München : Studien-Verlag, 2000. Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.: Serie A, Jahrbuch 4, s. 15 – 27.

- MAIER, W.: Fremdsprachen in der Grundschule: Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. München : Langenscheidt, 1995, 256 s. ISBN 3-468-49442-4
- MONTANARI, E.: Mit zwei Sprachen groß werden. München : Kösel Verlag, 2010. 75 s. ISBN 978-3-466-30596-4.
- NAUWERCK, P.: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Freiburg : Filibach Verlag, 2011. 82 s. ISBN 978-3-931240-35-6.
- NEUNER, G.: Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. In: Deutsch als Fremdsprache. 1996, H. 4, s. 211 – 217.
- NEUNER, G.: Die Lernenden im Blickpunkt: Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert. In: Begegnungen 1/1998. s. 15 – 25.
- NEUNER, G. – HUNFELD, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. München; Berlin : Langenscheidt, 1992.
- NEUNER, G. – HUFELSEN, B. – KURSISA, A. – MARX, N. – KOITHAN, U. – ERLLENWEIN, S.: Deutsch als zweite Fremdsprache. München : Goethe Institut, 2009. 175 s. ISBN 978-3-468-49648-6.
- NORIMBERSKÉ odporúčania pre včasnú výučbu cudzieho jazyka. Mníchov: Goetheho inštitút, 2010, 39 s.
- OVERMANN, M.: Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, 2005. s. 17 – 57.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa – vyučovanie – hodnotenie. Bratislava : ŠPÚ, 2006. 252 s. ISBN 80-85756-93-5
- TAESCHNER, T.: A developmental psycholinguistic approach to second language teaching. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1991. 167 s. ISBN 0-89391-678-1.
- TUTZINGER Thesen zur Sprachenpolitik in Europa. In: ZD 30,4 (1999), s. 176 – 178.
- VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? München : Deutscher Taschenbuchverlag, 2009. 261 s. ISBN 978-3-423-33045-9
- WIDLÖK, B.: Norimberské odporúčania pre včasnú výučbu cudzích jazykov. Mníchov : Goethe-Institut e.V., 2010. 39 s. ISBN 978-3-939670-38-4
- WILLIAMS, S. – HAMMARBERG, B.: Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. Applied Linguistics 19: 3/1998, s. 295 – 333.
- <http://ecavrevuca.webnode.sk/evanjelicka-revuca/zalozenie-prveho-slovenskeho-gymnazia> (04. 01. 2012)
- <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/daf/unt/de4568512.htm> (5. 1. 2012)
- <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/dokument.aspx?ReportId=143> (19. 1. 2012)

Katarína Hromadová, Gabriela Slobodová  
Katedra nemeckého jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
hromadova@fedu.uniba.sk  
slobodova@fedu.uniba.sk



# LA COMPOSANTE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN CONTEXTE MONOCULTUREL

*François Schmitt*

Université Matej Bel de Banská Bystrica

**Abstrakt:** Monokulturálne prostredie v triede, kde sa vyučuje francúzština ako cudzí jazyk, prináša výhodu pri výučbe a osvojení si kultúrnych reálií. V monokulturálnej triede je cieľová kultúra chápaná nie ako hmatateľný objekt, ale ako súhrn fenoménov a hodnôt, ktoré si učiaci sa osvojuje počas štúdia a je vyučovaná a prijímaná učiacim sa na základe východiskovej kultúry, ktorá je dôležitým prvkom pri ceste k cieľovej kultúre. Vzhľadom na skutočnosť, že v monokulturálnej triede máme rovnaký kultúrny základ, vyučujúci môže využívať rozličné postupy: zužitkovať kultúrne kompetencie učiaceho sa získané vo východiskovej kultúre, porovnávať východiskovú a cieľovú kultúru.

**Kľúčové slová:** civilizácia, interkultúrna komunikácia, kultúrna kompetencia, kultúra, východisková kultúra, cieľová kultúra

La classe de langue est généralement monoculturelle, c'est-à-dire qu'elle est formée d'apprenants partageant une même culture. L'influence du caractère monoculturel de la classe de langue sur l'enseignement / apprentissage de la composante linguistique de la langue étrangère a largement été étudiée. Au contraire, peu d'études ont été menées sur les implications du caractère monoculturel de la classe de FLE sur l'acquisition et l'enseignement de la culture cible.

Nous proposons des pistes de réflexions pour comprendre les relations culture source / culture cible dans la classe de langue monoculturelle en nous appuyant sur l'exemple de la classe de FLE en Slovaquie. Nous montrerons en quoi la culture source tient une place centrale dans le processus d'acquisition de la culture cible et en facilite ainsi l'apprentissage et l'enseignement.

Pour mener notre réflexion, nous avons fait appel à un certain nombre de notions dont nous prenons à notre compte les définitions que nous proposons. Nous employons le terme *monoculturel* pour désigner la même culture nationale partagée par les apprenants tout en nous gardant d'amalgamer *culture* et *nation*, ainsi que *monoculturel* et *homogène*. Nous employons également les expressions *enseignement* et *acquisition de la culture* car nous considérons que la culture, au sens anthropologique du terme, acquise par un natif de manière inconsciente au cours de sa vie (surtout au cours de l'enfance) – on parle alors d'enculturation – peut faire l'objet d'un enseignement en classe de langue dans le cadre de ce qu'on nomme habituellement la *civilisation* où l'apprenant intériorise

– ou acquiert – plutôt qu’il n’apprend des phénomènes nouveaux. Enfin, nous parlons de culture source pour désigner la culture de l’apprenant et de culture cible pour désigner la culture étrangère en cours d’acquisition.

## **1. LA PLACE DE L’APPRENANT DANS LE PROCESSUS D’ACQUISITION DE LA CULTURE CIBLE**

### **1.1. L’évolution de la culture comme objet d’enseignement en FLE : de l’enseignement de la Culture à l’enseignement d’une compétence culturelle**

Les méthodes traditionnelles d’enseignement des langues étrangères avaient un objectif essentiellement culturel : sur le modèle des langues anciennes, on étudiait une langue étrangère pour en découvrir la Culture, c’est-à-dire la littérature qui était le principal vecteur de la culture. Dans les années 1960-70, la culture enseignée dans les méthodes audio-orale est assimilée à la vie quotidienne. Ce n’est qu’à partir des années 1980-90 qu’on commence à prendre en compte les dimensions intériorisées de la culture : l’apprenant est amené à adopter la perspective de l’Autre en intégrant les valeurs de la culture cible. Cette dimension morale de l’enseignement de la culture mobilise donc l’apprenant qui n’est plus un récepteur passif de la culture cible comme *ensemble de faits*. Ainsi, enseigner la culture en classe de langue c’est transmettre à l’apprenant une compétence interculturelle, c’est-à-dire la capacité d’intérioriser les valeurs de la culture cible (Thanasoulas, 2001, p. 5-7).

Dans l’enseignement des langues étrangères, on passe ainsi d’une culture objectivée existant en tant que telle à une culture intériorisée par l’apprenant qui joue alors un rôle déterminant dans le processus d’acquisition de la culture cible. Cette évolution de la conception de la culture et de la place de l’apprenant dans l’enseignement des langues étrangères, et du FLE en particulier, traduit, comme le fait remarquer Beacco (2000, p. 23), une influence de plus en plus prégnante de la conception anthropologique de la culture dans l’enseignement du FLE.

### **1.2. L’influence de la communication interculturelle américaine sur la conception de la culture en FLE**

La conception anthropologique de la culture apparaît en FLE par le truchement de la communication interculturelle américaine (« intercultural communication » ou « Cross-cultural communication ») dont l’objectif est utilitaire : dans les domaines diplomatique et entrepreneurial, il s’agit de faciliter la communication et d’éviter les malentendus dans les contacts interpersonnels de cultures différentes. La conception de la culture par la communication interculturelle américaine est plus large que ce qu’on entend habituellement en FLE par civilisation. Pour nous en faire comprendre l’étendue, Edouard.T. Hall et Helen Brembeck utilisent la métaphore de l’iceberg qui ne comprend qu’une petite partie visible – langue, alimentation, coutumes, etc. – désignée habituellement dans l’enseignement des langues par *civilisation*, alors que la partie cachée est constituée par un ensemble de phénomènes subjectifs (valeurs, croyances, etc.) (Ildisko, 2007, p. 7-8).



Cette approche anthropologique de la culture est centrée sur l'apprenant dont l'apprentissage consiste à savoir maîtriser un certain nombre de réflexes au cours des interactions avec des natifs afin de pouvoir s'orienter dans la culture cible et éviter les malentendus. Adaptée à l'enseignement des langues étrangères, cette *intercultural communication* est une sorte de guide de comportement en culture cible. On ne peut pourtant entièrement se satisfaire de cette approche dans la mesure où elle correspond à une vision trop réductrice de la culture : elle fait de la culture un objet tangible, existant en dehors des acteurs alors que l'enseignement du FLE, depuis la méthode communicative, place l'apprenant au cœur de l'apprentissage. De là les critiques de Tania Ogay (2002, p. 67-85) qui remarque la faible influence de la communication interculturelle américaine sur le monde académique francophone et de Martine Abdallah Pretceille (1999, p. 10-11) reprochant à E.T. Hall de réduire la culture à la communication.

L'autre approche de la culture en FLE que nous présentons maintenant place au contraire l'apprenant au cœur du processus de la dynamique des cultures en faisant de la culture le produit des interactions entre acteurs communiquant.

### 1.3. Une approche dynamique et constructiviste de la culture en FLE

A l'instar de Martine Abdallah Pretceille (1999, p. 8), nous considérons la culture davantage comme un concept opératoire que comme une réalité objective car, comme elle le note, il n'y a pas de recherche objective de la culture possible sans passer par l'individu. Cela n'exclut pas l'existence de faits objectifs, mais pour que ces faits ou réalités deviennent culturelles il faut qu'ils soient vécus par les natifs et, dans le processus d'acquisition de la culture cible, intériorisés par l'apprenant qui se les approprie comme des réalités vécues. On passe ainsi de la culture comme ordre et système à la culture comme production : « l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur » (A. Pretceille, 1999, p. 16). Ainsi, de même qu'un natif construit sa propre culture par l'expérience lors du processus d'enculturation, l'apprenant n'acquiert pas une culture cible donnée d'avance mais la produit au cours de l'apprentissage.

Cette conception de la culture comme produit de l'individu est développée par *l'approche constructiviste de la culture* qui fait des individus les producteurs de leur culture. Elle s'inspire de la psychologie constructiviste de Piaget<sup>1</sup> qui, en réaction au béhaviorisme, considère que l'enfant apprenant reconstruit la réalité qui l'entoure plutôt qu'il ne la copie. Markus Bredendiek et Bernd Krewer nous montrent (2003, p. 82) en quoi cette approche constructiviste de la culture diffère des autres approches de la culture dans les sciences sociales qui en font une donnée tangible et accessible en dehors de l'individu : l'approche universaliste reconstruit l'Autre sur des bases psychologiques universelles et l'approche culturaliste découvre l'Autre à partir de son environnement culturel. Avec l'approche constructiviste, au contraire, on ne peut parler de culture cible

---

<sup>1</sup> Sur le constructivisme de Piaget, voir l'encyclopédie Universalis en ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/cerveau-humain/> et le dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Piaget/138053>

avant la rencontre car l'altérité est le résultat de la rencontre : la culture cible se construit dans la rencontre avec l'Autre.

Selon cette perspective, que nous adoptons pour l'enseignement de la culture en FLE, c'est dans la rencontre interculturelle que l'Autre se construit. Markus Bredendiek et Brend Krewer (2003, p. 90-94) identifient trois étapes dans la construction de l'Autre. Dans la première étape, l'Autre culturel est construit de manière égocentrique car l'apprenant projette sur l'Autre ses propres besoins et l'Autre n'est pas reconnu comme acteur. L'apprenant cultive ainsi un certain exotisme de l'Autre qui reste encore méconnu. Dans la deuxième étape, l'Autre est reconnu comme faisant partie d'un certain groupe et son comportement est expliqué en fonction de stéréotypes que l'apprenant attribue à ce groupe. L'Autre est donc défini en fonction des représentations de l'apprenant. Dans la troisième étape, enfin, le comportement des personnes ne s'explique plus uniquement en fonction du groupe d'appartenance mais aussi en fonction de leurs personnalités : l'Autre est reconnu comme agent et les relations entre l'Autre et son environnement sont réfléchies. A ce stade de l'apprentissage, l'apprenant a intégré la culture cible et est capable de distinguer chez l'Autre ce qui relève de la culture et ce qui relève de la personnalité. Dans le schéma proposé par Markus Bredendiek et Brend Krewer l'apprenant joue un rôle central. Le processus d'acquisition de la culture cible par l'apprenant correspond alors à sa capacité à aller vers l'Autre par un effort de distanciation par rapport à son propre système de représentations.

Nous adoptons ainsi une approche constructiviste de la culture en FLE selon laquelle les apprenants et l'enseignant en interaction construisent une nouvelle réalité en découvrant la culture cible qui n'est pas donnée de manière toute faite mais qui est construite par l'apprenant au cours de son apprentissage. Or, puisque c'est à partir de sa propre culture que l'apprenant reconstruit la culture cible, nous pouvons supposer que la culture source occupe une place importante, voire essentielle dans le processus d'acquisition de la culture cible.

## **2. LA PLACE DE LA CULTURE SOURCE DANS LE PROCESSUS D'ACQUISITION DE LA CULTURE CIBLE**

### **2.1. La culture-source point de départ obligé du processus d'acquisition de la culture cible**

Comme tout autre apprentissage, l'acquisition de la culture cible ne part pas de zéro. C'est à partir de la culture source que les apprenants construisent la culture cible car ils réagissent aux phénomènes nouveaux qu'ils découvrent en s'appuyant sur leur propre expérience des réalités qui les entourent. Pour Jean-Claude Beacco (2000, p. 47), l'expérience de l'apprenant « pourrait alors être utilisée pour la découverte des réalités étrangères » en classe de FLE. L'acquisition de la culture cible se faisant en interaction avec la culture source, il serait donc judicieux d'adapter l'enseignement de la culture cible à la culture des apprenants. Pour Geneviève Zarate (1995, p. 67), le processus d'acquisition de la culture cible diffère selon l'origine des apprenants qui découvrent la

culture cible en mobilisant leur expérience vécue. Ainsi propose-t-elle d'adapter le processus d'acquisition de la culture cible au processus d'enseignement. A titre d'exemple, « la description de l'espace national sera entreprise à travers (le) propre cheminement (de l'apprenant) : Anglais, il découvrira la France à partir de la région Pas-de-Calais ; Italien, c'est sur la base d'une culture méditerranéenne commune que se fera son approche de la région provençale ; Allemand, il découvrira le système scolaire français à travers son vécu d'élève allemand ». La culture source est ainsi le point de départ obligé pour aller vers l'Autre et conditionne en partie le processus d'acquisition de la culture cible, lui-même tributaire de la place occupée par la culture cible dans la culture source.

## **2.2. La place de la culture cible dans la culture source**

La culture cible est rarement totalement absente de la culture source : certains aspects de la culture cible peuvent faire partie de la culture source – en particulier dans la culture cultivée (arts et littérature) et médiatique. Le processus d'acquisition de la culture cible est aussi conditionné par les relations entretenues entre la culture des apprenants et la culture cible. Celles-ci dépendent d'abord de la proximité ou de l'éloignement (géographique et/ou culturel) entre la culture source et la culture cible. Dans le cas de la Slovaquie et de la France, on pourrait plutôt parler d'éloignement car les contacts directs sont plus récents et moins intenses qu'avec les pays voisins : dans beaucoup de domaines, la Slovaquie a plus d'affinité avec l'Europe danubienne et certains pays de l'ancien bloc de l'Est qu'avec la France ; il en va de même pour les relations franco-britanniques et franco-allemandes fondées, pour ces dernières surtout, sur des rapports passionnels conflits / réconciliation. Geneviève Zarate (1995, p. 1-2) considère aussi la valorisation ou la dévalorisation des cultures source et cible chez l'apprenant comme un facteur important à prendre en compte dans la motivation de l'apprenant. Les relations entretenues entre les cultures source et cible influent sur le processus de transfert de la culture cible vers la culture source en favorisant l'acquisition de la culture cible ou, au contraire, en générant des résistances car elles déterminent aussi les positionnements symboliques des apprenants dans la mesure où « les relations déjà instaurées entre la culture cible et la culture des apprenants sont déterminantes dans la construction de leurs attitudes et de leurs représentations à l'égard des pays des autres » si bien que « la dynamique et les effets des processus de contact culturel sont à prendre en considération tout autant que les similitudes partielles des deux sociétés » (Beacco, 2000, p. 52-54).

La culture source joue donc un rôle fondamental dans le processus d'acquisition de la culture cible. Il faut pourtant se garder de tout déterminisme : la culture source n'est pas un moule dans lequel se fondraient à l'identique le processus d'acquisition de la culture cible de tous les apprenants partageant une même culture d'origine. Dans le processus d'acquisition de la culture cible, une place importante est accordée à la personnalité et aux expériences personnelles de l'apprenant.

### **2.3. La part de l'expérience personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage de la culture cible**

Il serait tentant pour l'enseignant d'enfermer l'apprenant dans son cadre culturel et de catégoriser les apprenants slovaques uniquement en tant que Slovaques. De la même manière, Jean-Claude Beacco (2000, p. 23) met en garde l'enseignant et l'apprenant contre les risques de caricature de la culture cible : « on prend de grands risques interprétatifs dès lors [qu'on] cherche à définir des entités globalisantes comme l'esprit ou l'âme ou la psychologie collective *des français* ». Il paraît au contraire plus intéressant et plus enrichissant pour l'apprenant d'appréhender les cultures cible et source dans leur diversité : de même que « la France se nomme diversité »<sup>2</sup>, « la Slovaquie se nomme diversité », diversité toujours présente même au sein d'un groupe d'apprenants sociologiquement assez homogènes. L'enseignant doit ainsi mettre à profit la diversité des expériences des apprenants sur la culture cible pour dynamiser le groupe des apprenants et lui faire prendre conscience de la complexité des phénomènes culturels.

C'est donc par la culture source que l'apprenant découvre la culture cible. Cette culture source n'est pas monolithique car elle est composée de la culture commune au groupe des apprenants et des variantes individuelles. En classe de FLE monoculturelle, pour favoriser une progression qui soit commune à l'ensemble du groupe des apprenants dans l'acquisition de la culture cible, l'enseignant s'appuiera sur le socle culturel commun de la classe.

## **3. ENSEIGNER LA CULTURE EN CLASSE DE FLE MONOCULTURELLE**

### **3.1. De la culture source vers la culture cible**

L'approche généralement choisie par l'enseignant pour enseigner la culture en FLE est de plonger les apprenants dans la culture cible au moyen de documents authentiques illustrant certains aspects de la culture cible. Le point de départ pour découvrir la culture cible est donc dans ce cas la culture cible. En classe de FLE monoculturelle, l'enseignant a tout intérêt à exploiter le socle commun culturel des apprenants en prenant pour point de départ la culture source qui lui permettra de mobiliser dans le processus d'acquisition de la culture cible les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être des apprenants de la culture source. Cette approche de la culture en FLE au moyen de ces trois compétences est particulièrement bien adaptée à la classe monoculturelle. Ainsi, les savoirs, qui constituent l'approche cognitive de l'enseignement de la culture, peuvent être développés dans la classe monoculturelle à partir des connaissances des apprenants sur la France et les Français acquises dans leurs cursus scolaires – les programmes d'histoire et de littérature de l'école secondaire slovaque abordent l'histoire de France et la littérature française – ou diffusées par les médias. Le savoir-être, dimension affective et psychologique de l'acquisition de la culture cible où il s'agit de développer chez l'apprenant des attitudes

---

<sup>2</sup> Expression de Lucien Febvre in FEBVRE, Lucien : « Que la France se nomme diversité. À propos de quelques études jurassiennes ». In : *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1946, 1<sup>e</sup> année, n°3, 1946, p. 271-274.

et des représentations mentales pour faciliter la rencontre avec le culture de l'Autre, peut être mobilisé chez les apprenants par une (re)découverte de leur culture en les faisant, par exemple, travailler sur l'identité slovaque et ses symboles. Conscients de ce qu'ils sont, les apprenants pourront ainsi mieux appréhender leur façon d'interagir avec l'Autre culturel. Ce travail sur la culture source visant à mieux faire acquérir la culture cible par l'apprenant ouvre la voie à une autre approche à exploiter en classe monoculturelle pour l'enseignement de la culture cible : la comparaison interculturelle.

### **3.2. La comparaison interculturelle en classe de FLE monoculturelle**

La comparaison interculturelle est une autre approche adaptée à l'enseignement de la culture en classe monoculturelle car, en mettant sur un pied d'égalité la culture source et la culture cible, elle permet d'impliquer entièrement la classe dans son processus d'acquisition de la culture cible. En comparaison interculturelle, la comparaison ne constitue pas un objectif en soi mais vise essentiellement à relativiser les réalités de la culture source et de la culture cible. Les apprenants apprennent alors à prendre de la distance avec leur propre culture. Comme toute comparaison, elle s'appuie sur la dialectique similitudes / différences. En classe de FLE, doit-on mettre l'accent sur les différences ou sur les similitudes ? Alan Macfarlane (2004, p. 103-105) nous fait remarquer que si l'on met en avant les différences entre les deux cultures, on risque de prendre la culture source comme norme et les différences constatées dans la culture cible comme des déviations à la norme. Il est donc être plus intéressant de mettre l'accent sur les ressemblances en cherchant des variables communes entre les deux cultures. Une des approches possibles suggérée par Louis Porcher (1994, p. 11) pour aborder la question des variables communes aux deux cultures est de travailler avec les apprenants sur les universels-singuliers qu'il définit comme des réalités universelles mais interprétées différemment selon les cultures, comme l'eau, l'amour, les animaux, le climat, etc. Il propose une étude de ces universels-singuliers sous différents angles : factuel, anthropologique, linguistique (travail sur les proverbes par exemple), dans les médias, la culture savante, etc. Constituant le bagage culturel à la fois individuel et collectif de la classe monoculturelle, ces universels-singuliers sont donc facilement mobilisables par la classe de FLE monoculturelle car ils s'appuient sur le socle culturel commun du groupe des apprenants.

Les deux approches que nous venons de proposer visent ainsi à mettre à profit le caractère monoculturel de la classe de FLE dans l'enseignement de la culture en intégrant la culture source à l'enseignement de la culture cible. Il ne faut pourtant pas perdre de vue l'objectif de l'enseignement qui reste la culture cible. Le travail effectué en classe sur la culture source n'est donc qu'un moyen permettant de faciliter la découverte de l'Autre culturel dans la mesure où l'on connaîtra d'autant mieux l'Autre qu'on se connaîtra soi-même.

La classe monoculturelle constitue donc un terrain souple pour l'enseignant qui peut aisément adapter son approche de la culture au groupe des apprenants et accroître ainsi l'efficacité de la composante culture et civilisation de l'enseignement du FLE. Tenir compte de la culture des apprenants dans l'enseignement de la culture pourrait, par exemple, contribuer à résoudre la question de la progression dans l'enseignement de la

culture qui reste encore floue, comme le souligne Louis Porcher (1994, p. 6-8). Du côté de l'apprenant, le socle culturel commun de la classe monoculturelle peut servir de tremplin pour faciliter son acquisition de la culture cible.

La possibilité d'adapter l'enseignement de la culture à la classe monoculturelle ne résout pas la question prégnante dans l'enseignement de la culture en FLE de la langue ou des langues de la classe. Doit-on séparer langue et culture dans l'enseignement du FLE ? Pour Geneviève Zarate (1995, p. 11) « la relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable ». Dans quelle langue enseigner la culture en FLE ? Le choix de la langue source peut desservir la langue cible. Celui de la langue cible, quant à lui, pose le problème de l'absence d'équivalents linguistiques en langue cible pour désigner certaines réalités de la culture source. De nombreuses questions restent donc encore ouvertes dans l'enseignement de la culture en FLE.

### *Bibliographie*

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. : L'éducation interculturelle. Paris : P.U.F, 1999.
- BEACCO, J. C. : Les dimensions culturelles de l'enseignement des langues. Paris : Hachette, 2000.
- BRENDENDIEK, M. – KREWER, B. : Le développement de la construction de l'autre culturel. Vers la réflexion anthropologique de l'autrui dans l'interculturel. In : Association pour la recherche interculturelle, 2003, n°39, p. 79-95.
- ILDYSKO, L. : Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle. In : Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Strasbourg : CELV, 2007, p. 5-10.
- MACFARLANE, A. : To contrast and compare. In : Methodology and fieldwork. Dehli : Oxford University Press, 2004, p. 94-111.
- OGAY, T. : Intercultural communication et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In : Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2002, p. 67-85.
- PORCHER, L. : L'enseignement de la civilisation. In : Revue française de pédagogie, 1994, n°108, p. 5-12.
- THANASOULAS, D. : The Importance of teaching culture in the foreign language classroom. In : Radical Pedagogy, 2001, n°3 [en ligne]. Disponible sur : [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html) [consulté le 05/07/2011].
- ZARATE, G. : Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier, 1995.

François Schmitt  
Département d'Études romanes  
Faculté des Sciences humaines  
Université Matej Bel de Banská Bystrica  
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica  
francois.schmitt@umb.sk

**VARIA**





# ZÁVEREČNÁ SPRÁVA Z VEDECKÉHO PROJEKTU

*Andrea Mikulášová*

Univerzita Komenského v Bratislave

## **Názov projektu:**

**VEGA 1/0721/10 Mediálna komunikácia v kontextoch uvažovania o literatúre pre deti a mládež (1/2010 – 12/2011)**

**Kľúčové slová:** literatúra pre deti a mládež, literárna komunikácia, koncepty rozvoja čitateľskej kompetencie, tradičné médiá verus audiovizuálne a digitálne médiá

## **Anotácia originálnych výsledkov riešenia projektu**

V rámci riešenia grantového projektu sme sa snažili o redefinovanie predmetu výskumu literatúry pre deti a mládež na pozadí mediálnych zmien. Literatúra pre deti a mládež (LDM) sa v prvých rokoch 21. storočia vníma ako funkčná súčasť vyššieho systému kultúry detí a mládeže. Výrazné zmeny, ktoré sa na poli LDM udiali, si vyžiadali aj prehodnotenie širších teoretických a metodologických pozícií výskumu literatúry pre deti a mládež, ktorý sa až do prelomu tisícročia primárne orientoval na tradičné, printové médiá. Dnes sa čoraz intenzívnejšie konfrontuje s tézou prelínania sa lineárnych, printových médií (print media) s novými, elektronickými médiami (electronic media). V tejto súvislosti sme sa zaoberali otázkou, ako vnímanie detského recipienta ovplyvňuje tradičná literatúra a ako naopak nové médiá, v akom vzťahu sú tieto mediálne svety. V súvislosti s tézou kanadského filozofa McLuhana, že staré médiá žijú ďalej v nových médiách, sa pýtame, ako reaguje tradičná literatúra pre deti a mládež na multimediálny svet skúseností a takisto do akej miery je LDM kultúrne autonómna a do akej miery je integrovanou súčasťou multimediálnych združení.

## **Description of original results of the project**

Within the scope of the grant project, we tried to redefine the research issue of children and youth literature in the background of media changes. Literature for children and youth in the first years of the 21<sup>st</sup> century is understood as a functional part of the higher cultural system of children and youth. Significant changes, which have occurred in the field of literature for children and youth, required a review of the broader theoretical and methodological positions of research of literature for children and youth, which was up to the millennium primarily focused on traditional, print media. Nowadays it is increasingly confronted with the thesis of overlapping the linear print media with the

new electronic media. In this context, we addressed the issue of how children's perception as the recipient is affected by the traditional literature and new media then vice versa and in what relationship these media worlds coexist. In connection with the Canadian philosopher McLuhan's thesis that the old media live on in new media, we ask, how the traditional literature for children and youth reacts on the multimedia world of experience and also to what extent the literature for children and youth is culturally autonomous and to what extent it is an integral part of multimedia associations.

**Výsledky získané za celú dobu riešenia projektu. Prehľad iných výsledkov a ocenení, ktoré sa získali pri riešení projektu**

Pri chápaní pojmu „médiá“ sme vychádzali z toho, ako sa tento pojem vníma v teórii komunikácie a v súlade s tézou Marshalla McLuhana: „The medium is the message“. Na jednej strane sa vo výskume LDM objavuje otázka estetických obsahov a ich prenosu z jedného média do iného (switchen, zappen), fungovanie moderných foriem mediálnych textov, ich tvorba a interpretácia, nové žánre, formy, techniky. Tak, ako sa v diskusii o postmoderne na úrovni textu hovorí o intertextualite, na úrovni médií sa hovorí o intermedialite, resp. transmedialite. Skúmajú sa odlišnosti elektronického mediálneho spracovania vzhľadom na orálnu kultúru a tlačný, statický (printový) text, vyžadujúci si väčšiu pozornosť a koncentráciu, pričom sa zdôrazňuje predovšetkým úloha interaktivity v mediálnej realite, ktorá zvyšuje atraktivnosť vnímania estetických obsahov detským recipientom. Nové médiá ovplyvňujú vnímanie detského recipienta už v predčitateľskom veku, v období pred nadobúdaním prvých čitateľských skúseností. Virtuálna realita otvára nové pole možností pre vznik nových literárnych foriem, nových možností komunikácie s detským čitateľom. Táto nová perspektíva otvára pozície literatúry pre deti a mládež, resp. otázku transformácie foriem a obsahov literatúry pre deti a mládež v prostredí mediálnych zmien. Nemecký teoretik Hans-Heino Ewers hovorí o otvorenosti literatúry pre deti a mládež voči prijímaniu „principiálne všetkých všeobecných estetických schém. Vo výskume literatúry pre deti a mládež sa začiatkom 21. storočia zdôrazňujú sociokultúrne zmeny, ktoré majú vplyv aj na pozíciu literatúry pre deti a mládež ako média kultúry a umenia detí a mládeže. Popri dominantnej úlohe vysvetľovania sveta a problematizovania základných hodnotových orientácií sa začala vo výskume LDM akceptovať aj „kultúra zábavy“ (Unterhaltungskultur). Presadili sa nové žánre pre cieľovú skupinu detí a mládeže (seriálové príbehy, soap operas, horory, fantasy, cyberspace) a literárna kritika im začala venovať náležitú pozornosť. Literatúra pre deti a mládež sa začala chápať ako súčasť kultúry detí a mládeže, literárna teória a kritika sa začala v 21. storočí intenzívnejšie zaoberať novým situovaním LDM v prostredí mediálnej kultúry, pozornosť sa venuje estetike nových médií. Nedostatočne preskúmané stále zostávajú niektoré fenomény mediálnej popkultúry. Početné štúdie sa zaoberajú účinkom medializovaných estetických obsahov na detského recipienta, veľká pozornosť sa pritom venuje aj vplyvu sociokultúrneho prostredia na úroveň čitateľskej gramotnosti. Pri tzv. mediálne podmienenej socializácii sa skúma úloha detského recipienta, jeho schopnosť aktívne sa podieľať nielen na prijímaní, ale aj na interpretácii prijímaných informácií (schopnosť rozlišovať informácie, ich hodnotu, symbolický

charakter informácie, realita verus literárna fikcia). Mediologicky orientovaná odborná literatúra sa zaoberá na jednej strane obsahmi sprostredkovanými v nových médiách, na druhej strane aj „mediálnou realitou“ detského príjemcu, pričom sa vychádza z dvoch koncepcií vplyvu na detského príjemcu, z koncepcie simulácie a koncepcie katarzie (Giddens: Sociologie, 2000). Aj najnovšie štúdie nadácie „Stiftung Lesen“ ukazujú, že práve deti a mládež sa prirodzene orientujú v ponuke nových médií, čo na jednej strane prispieva pozitívne k ich socializácii, na druhej strane však dominuje zábavný faktor (Eventkultur), kritické hlasy negatívne vnímajú aj prípadné ohrozenie inštitucionálne sprostredkovaných noriem, ako aj modelov správania. Výskum využívania nových médií a ich vplyvu na recipienta vychádzal z rôznych vedeckých koncepcií publika, predovšetkým odrážal aktuálny stav disciplín o človeku, predovšetkým psychológie. Koncepty mediálnej socializácie (B. Hurrelmann) sa opierajú o interdisciplinárne prístupy, v ktorých sa prelínajú poznatky z oblasti psychológie, sociológie a mediálnych vied.

### **Zhodnotenie splnenia vedeckých cieľov projektu**

Vedecké ciele projektu boli splnené podľa stanoveného plánu. V projekte sme sa sústredili na komplexné dynamické prepojenia medzi literatúrou a inými médiami. Aplikovali sme metódy mediálnej analýzy, pričom sme integrovali viaceré metodické koncepty. Skúmali sme literatúru ako médium a literárnu vedu sme konceptualizovali ako vedu o médiách. Na ploche viacerých štúdií a jednej monografie sme systematizovali pohľad na vzťah literatúry pre deti a mládež k iným, hlavne tzv. novým médiám. Analyzovali sme predovšetkým formy intermediálnych transformácií estetických obsahov. Naše analýzy sa týkali recepcie médií. Išlo nám o sledovanie pôsobenia médií na detského recipienta, ako aj o analýzu elementov mediálnej komunikácie. Kvalitatívnu analýzu významu mediálnych obsahov sme prepojili s reflexiou ich recepcie v dynamickej štruktúre tzv. mediálnej komunikácie ako formy sociálnej komunikácie.

### **Zoznam publikačnej činnosti počas riešenia grantového projektu VEGA 2010/2011**

#### **AAA Vedecké monografie vydané v zahraničných vydavateľstvách**

AAA.Mikulášová, Andrea 90 % – Mikuláš, Roman 10 %: Diskurse der Kinder- und Jugendliteraturforschung. (Diskurzy o literatúre pre deti a mládež). 1. vyd. Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2011. 140 s. Lit. 149 záz. ISBN 978-3-933586-79-7

#### **ABC Kapitoly vo vedeckých monografiách vydané v zahraničných vydavateľstvách**

ABC Mikulášová, Andrea 100 %: Der sozialwissenschaftliche Diskurs der Kinder- und Jugendliteraturforschung. (Sociálnovedný diskurz vo výskume literatúry pre deti a mládež). Lit. 56 záz. In Vajičková, M. – Mikulášová, A. – Mikuláš, R.: Tendenzen in der slowakischen Germanistik nach der Wende : Festschrift für Prof. PhDr. Ivan Cvrkal, CSc. Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2010. s. 123 – 146. ISBN 978-3-933586-75-9

**ACA Vysokoškolské učebnice vydané v zahraničných vydavateľstvách**

ACA Mikuláš, Roman 50 % – Mikulášová, Andrea 50 %: Grundfragen der Literaturwissenschaft: Theorien, Methoden, Tendenzen, Teil I. (Základné otázky literárnej vedy: Teórie. Metódy. Tendencie. 1. diel). Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2011. 226 s. ISBN 978-3-933586-77-3

**AED Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách**

AED Mikulášová, Andrea 33,3% – Mikuláš, Roman 33,3% – Seibert, Ernst 33,3%: K teoretickým diskusiám o literatúre pre deti a mládež v nemecky hovoriacich krajinách. In: Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách. Bratislava: Univerzita Komenského 2011, s. 21 – 39.

**AEE Vedecké práce v zahraničných nerecenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách**

AEE Mikulášová, Andrea 50 % – Mikuláš, Roman 50 %: Begriffsbestimmungen im Umfeld der Kinder- und Jugendliteraturforschung: eine Zwischenbilanz oder eine Notwendigkeit? (Pojmoslovie v oblasti výskumu literatúry pre deti a mládež) Lit. 15 záz. In: Kindheit, Kindheitsliteratur, Kinderliteratur: Studien zur Geschichte der österreichischen Literatur. Wien: Praesens, 2010. s. 42-59. ISBN 978-3-7069-0644-9

**AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách**

AFC Mikulášová, Andrea 100 %: Metatextuelle Reflexion der Werke Erich Kästners und Karl Mays in der Slowakei (Metatextová diskusia diel E. Kästnera a Karla Maya na Slovensku). Lit. 16 záz. In: Kindheit zwischen West und Ost : Kinderliteratur zwischen Kaltem Krieg und neuem Europa. Bern: Peter Lang , 2010. s. 139 – 150. ISBN 978-3-0343-0560-0

AFC Mikulášová, Andrea 100 %: Adoleszenzroman – komparativ (Adolescentná literatúra – komparatívne) [elektronický dokument]. Lit. 18 záz. In: TRANS [online]. Č. 17 (2010), s. 1 – 7 URL: [http://www.inst.at/trans/17Nr/3-10/3-10\\_mikulasova17.htm](http://www.inst.at/trans/17Nr/3-10/3-10_mikulasova17.htm)

AFC Mikulášová, Andrea 100 %: Überlegungen zum Kinderliteraturbegriff in der deutschen Kinderliteraturforschung. (Úvahy o pojme literatúry pre deti a mládež v nemeckom výskume literatúry pre deti a mládež). In: Der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert (CD ROM). Olomouc: Univerzita Palackého 2010, s. 183 – 187. ISBN 978-80-244-2700-3

**BDE Odborné práce v zahraničných nekarentovaných časopisoch**

BDE Mikulášová, Andrea 100 %: Zur Diskussion des „Kindlichen Aspekts“ in der KJL-Forschung. Zum Werdegang eines umstrittenen Begriffs. (K diskusii o „detskom aspekte“ vo výskume literatúry pre deti a mládež). Lit. 5 záz. In: Libri liberorum. Roč.11, č. 35 (2010), s. 35 – 38

**FAI Redakčné a zostavovateľské práce (bibliografie, encyklopédie, katalógy, slovníky, zborníky...)**

- FAI Vajičková, Mária 33.3 % – Mikulášová, Andrea 33.3 % – Mikuláš, Roman 33.3 %: Tendenzen in der slowakischen Germanistik nach der Wende : Festschrift für Prof. PhDr. Ivan Cvrkal, CSc. (Tendencie v slovenskej poprevratovej germanistike). Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2010. 297 s. ISBN 978-3-933586-75-9
- FAI02 Vajičková, Mária 50 % – Mikulášová, Andrea 50 %: Sammelband: IX. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei. (Zborník: IX. Konferencia Spolku učiteľov nemčiny a germanistov Slovenska). Bratislava: Spoločnosť učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska, 2010. 392 s. ISBN 978-80-8052-345-9

**V tlači**

**AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách (po korektúrach, pripravené do tlače)**

- Mikulášová, Andrea: Mediálna komunikácia. Výstup z medzinárodnej konferencie SUNG (Prešov 2010)
- Mikulášová, Andrea: Mediálna komunikácia v kontextoch uvažovania pre deti a mládež. (Výstup z medzinárodnej konferencie v Košiciach 2010)
- Mikulášová, Andrea – Mikuláš, Roman: K premenám pojmu literatúry pre deti a mládež v nemecky hovoriacich krajinách. In: Andričíková, M. – Stanislavová, Zuzana: Fenomén premeny v umení pre deti a mládež. (Výstup z medzinárodnej konferencie Prešov 2011)

Andrea Mikulášová  
Katedra nemeckého jazyka a literatúry  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
mikulasova@fedu.uniba.sk



**SPRÁVA ZO STRETNUTIA KATEDIER FRANCÚZSKEHO  
JAZYKA SPOJENÉHO S VEDECKOU KONFERENCIOU  
*ÉTUDES FRANÇAISES EN SLOVAQUIE 2011***

*Andrea Tureková*

Univerzita Komenského v Bratislave

V dňoch 12. – 14. septembra 2011 sa uskutočnil 17. ročník pravidelného stretnutia katedier francúzskeho jazyka (resp. katedier románskych jazykov s odakreditovanými študijnými programami vo francúzskom jazyku), s ktorým sa už tradične spája vedecká konferencia pod názvom *Études françaises en Slovaquie*. Táto konferencia, konajúca sa pod záštitou Francúzskeho veľvyslanectva na Slovensku, má za cieľ raz ročne zoskupiť predstaviteľov jednotlivých katedier francúzskeho jazyka na Slovensku, ktorí vo svojich príspevkoch reflektujú svoju vedeckú činnosť v oblasti francúzskej lingvistiky, didaktiky, literatúry či traduktológie, debatujú o aktuálnych problémoch rešerše a prezentujú stav románskych štúdií na slovenskej univerzitetnej pôde.

Tohtoročné stretnutie organizovala Katedra románskych jazykov a literatúr Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Okrem organizátorov boli na konferencii zastúpené katedry romanistiky z Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Pozvanou zahraničnou inštitúciou bol Inštitút prekladateľstva a tlmočníctva Štrasburskej univerzity v Štrasburgu.

Konferenciu otvoril a úvodnú prednášku predniesol pozvaný čestný hosť prof. Slaheddine Dchicha z Univerzity v Štrasburgu, odborník na medzinárodné vzťahy a preklad. Vo svojej prednáške sa zameril na udalosti nedávnej tzv. arabskej jari konkrétne v Tunisku. Analýzou francúzskeho slovesa „dégage“, ktoré si tuniskí rebeli vybrali ako protivládny slogan, ukázal kultúrno-lingvistické súvislosti nielen s aktuálnou situáciou, ale aj s bývalou francúzskou kolonizáciou tuniského územia.

Konferenčné dopoludnie a časť popoludnia pokračovalo príspevkami z oblasti didaktiky francúzskeho jazyka. Ako prví vystúpili so spoločnou prednáškou Anna Butašová a Vladimír Benko. Predstavili ukončený projekt Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci, výsledkom ktorého je okrem iného aj elektronický Slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre

jazyky<sup>1</sup>. Darina De Jaegher pokračovala v podobnom duchu a auditóriu predstavila problematiku nástrojov jazykovej politiky v súvislosti s plurilingválnym a multikultúrnym vzdelávaním. François Schmitt sa vo svojom príspevku zaoberal otázkou kultúrnej zložky vo vyučovaní francúzštiny ako cudzieho jazyka (FLE). Presnejšie analyzoval prípad monokulturálnej triedy, kde môže vyučujúci zužitkovať kompetencie učiaceho sa vo východiskovej kultúre a porovnávať východiskovú s cieľovou kultúrou. Arnaud Segretain uzavrel sekciu didaktiky príspevkom z oblasti vyučovania francúzštiny pre špecifické ciele (FOS), konkrétne vyučovania francúzštiny v univerzitnom prostredí (FOU). Predstavil projekt prekladu Queneauových *Exercices de style* realizovaný so študentmi magisterského stupňa štúdia.

Záver popoludnia patril príspevkom z oblasti lingvistiky. Monika Andrejčáková predstavila kontrastívnu analýzu expletívnej negácie vo francúzskom a slovenskom jazyku. Ukázala, že aj pri tak odlišných jazykoch ako sú francúzština a slovenčina, použitie expletívnej negácie napriek zdaniu vykazuje mnohé podobnosti. Martin Pleško sa vo svojom príspevku zaoberal aktuálnym stavom feminizácie podstatných mien vyjadrujúcich profesie, hodnosti, funkcie či tituly. Tento jav je typický pre francúzštinu a napriek vývoju stále existujú podstatné mená, pri ktorých žena aj muž sú označovaní výlučne mužským rodom. Ako posledná vystúpila s prednáškou Katarína Chovancová, v ktorej predstavila problematiku mediovanej resp. sprostredkovanej komunikácie a vplyvu sprostredkujúcej osoby na obsah a priebeh komunikácie.

Druhý deň konferencie otvorili prednášky z oblasti francúzskej literatúry. Andrea Tureková sa venovala problematike libertínskej rozprávky v 18. storočí. Na príklade rozprávky *Acajou et Zirphile* od Charlesa Duclosa analyzovala premeny prvkov tradičného folklórneho zázračna v prospech paródie a spoločenskej satiry. Ján Drengubiak vo svojom príspevku analyzoval román *L'écrivain Sirieix* od súčasného francúzskeho spisovateľa, Richarda Milleta, kde je hlavným problémom nejednoznačný vzťah umelca-spisovateľa a jeho diela, konfrontácia s aktom písania a v konečnom dôsledku s umeleckou tvorbou ako takou. Alexandra Kubaščíková previedla auditórium späť do 19. storočia a k obrazu dandyho vo francúzskej literatúre. Vychádzajúc najmä z osobnosti Charlesa Baudelaira, predstavila postavu dandyho ako fenomén nielen literárny, ale aj spoločenský, psychologický a v neposlednom rade filozofický. Napokon Silvia Štofková uzavrela literárnu sekciu prednáškou o súčasnej francúzskej spisovateľke Sylvie Germainovej a jej románovej tvorbe, v ktorej analyzovala obraz absencie Boha ako potreby autorky vypovedať o krutej realite 20. storočia súvisiacej s historickými udalosťami.

*Études françaises en Slovaquie* sa ukončili stretnutím vedúcich katedrií s atašém pre jazykovú spoluprácu, pánom Pascalom Schallerom. Na stretnutí bola prítomná taktiež vedúca Francúzskej aliancie v Košiciach, pani Aurore Pascot. Otvorené boli aktuálne problémy a výzvy katedrií francúzskeho jazyka, spojené nielen s vedeckou činnosťou a univerzitnou spoluprácou, ale aj s počtom vyučujúcich a študentov na jednotlivých pracoviskách (viď tabuľky v prílohe), a v konečnom dôsledku s postavením francúz-

---

<sup>1</sup> [http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/KRJL/VEGA\\_1-0416-08\\_A5\\_4.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KRJL/VEGA_1-0416-08_A5_4.pdf)



skeho jazyka v systéme slovenského školstva a s prípravou budúcich učiteľov francúzštiny ako cudzieho jazyka na základných a stredných školách.

Odprednášané konferenčné príspevky sú súčasťou aktuálneho čísla časopisu *Philologia*, ktoré vyšlo s podporou Francúzskeho veľvyslanectva na Slovensku.

Andrea Tureková  
Katedra románskych jazykov a literatúr  
Ústav filologických štúdií PdF  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava  
turekova@fedu.uniba.sk

## Príloha

Tabuľka č. 1 (stav k septembru 2011)

*Katedra francúzskeho jazyka a literatúry, Inštitút románskych a klasických filológií  
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove*

Vedúca katedry:	PhDr. Katarína Kupčihová, PhD.				
Vyučujúci:	prof. Sylviane Coyault, PhD. doc. PhDr. Zuzana Malinovská, CSc. PhDr. Mária Paľová, PhD. Mgr. Ján Drengubiak, PhD. Mgr. Daniel Vojtek, PhD.				
Lektor:	Mgr. Thomas Laurent				
Doktorandi:	Mgr. Eva Borošová Mgr. Anna Višňovská				
Celkový počet zapísaných študentov: 110					
Stupeň štúdia	1. Bc	2. Bc	3. Bc	1. Mgr	2. Mgr
Učiteľstvo (dvojodborové)	12	8	8	6	6
Prekladateľstvo a tlmočníctvo (jednoodborové)	8	7	8	6	12
Prekladateľstvo a tlmočníctvo (dvojodborové)	11	11	4	1	2
Spolu študentov	31	26	20	13	20

Tabuľka č. 2 (stav k septembru 2011)

*Katedra romanistiky*

*Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*

Vedúca katedry:	PhDr. Katarína Chovancová, PhD.				
Vyučujúci FJ:	doc. PhDr. Elena Baranová doc. PhDr. Jan Holeš, PhD. PhDr. Vlasta Křečková, CSc. Mgr. Paulína Šperková, PhD. Mgr. Dagmar Veselá, PhD. Mgr. Monika Zázrivcová, PhD. Mgr. François Schmitt				
Lektor:	Mgr. Nicolas Guy				
Celkový počet zapísaných študentov: 154					

Stupeň štúdia	1. Bc	2. Bc	3. Bc	1. Mgr	2. Mgr
Učiteľstvo akad. predmetov	13	4	4	12	15
Prekladateľstvo a tlmočníctvo	30	10	10	20	20
Prekladateľstvo a tlmočníctvo (externé)	4	7	5	-	-
Spolu študentov	47	21	19	32	35

Tabuľka č. 3 (stav k septembru 2011)

*Katedra románskych jazykov a literatúr, Ústav filologických štúdií  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Vedúci katedry:	PhDr. Mojmír Malovecký, PhD.				
Vyučujúci FJ:	doc. PhDr. Anna Butašová, CSc. Mgr. Monika Andrejčáková, PhD. Mgr. Andrea Tureková, PhD.				
Lektor:	PaedDr. Arnaud Segretain				
Celkový počet zapísaných študentov: 106					
Stupeň štúdia	1. Bc	2. Bc	3. Bc	1. Mgr	2. Mgr
Učiteľstvo (dvojodborové)	11	9	5	3	6
Cudzie jazyky a kultúry (jednoodborové)	12	8	17	15	8
Učiteľstvo (externé)	-	-	2	-	-
Cudzie jazyky a kultúry (externé)	3		3	4	-
Spolu študentov	26	17	27	22	14

Tabuľka č. 4 (stav k septembru 2011)

*Katedra románskych a slovanských jazykov  
Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave*

Vedúca katedry:	PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
Vyučujúci FJ:	prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD. doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.

PhDr. Elena Melušová, PhD.  
PhDr. Daniela Gondová  
PhDr. Rút Jónová  
PhDr. Jozef Mruškovič  
PhDr. Ľubica Petříková  
Mgr. Monika Matešašáková  
Fatima Nedjari

Lektorka:

Katedra zabezpečuje predmety praktického jazyka pre študentov Fakulty medzinárodných vzťahov. Ide najmä o študentov magisterského štúdia, pre ktorých katedra zabezpečuje predmety končiace sa štátnou skúškou (1.Mgr: „Reálie frankofónnych krajín“ a „Interkultúrna komunikácia“; 2.Mgr: „Francúzština v obchodnom rokovaní“). V každom ročníku ide o cca 40 študentov, spolu pre magisterský stupeň štúdia ide teda o cca 80 študentov.

Od AR 2012/2013 má odakreditovaný vlastný študijný program typu LEA (Aplikované cudzie jazyky).

**PHILOLOGIA**  
**Vol. XXII, N° 1-2 (2012)**

Tento časopis nadväzuje na Zborník Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského *Philologia*,  
Vol. I – XXI (1971 – 2011)

This journal is a continuation of Zborník Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského  
*Philologia*,  
Vol. I – XXI (1971 – 2011)

**Kontakt na redakciu – Editorial Office:**

Philologia, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
Račianska 59, 813 34 Bratislava

**Príspevky – Contributions:**

butasova@fedu.uniba.sk

**Pokyny pre autorov – Instructions for Authors:**

Príspevky sa uverejňujú spravidla v slovenskom, anglickom, nemeckom, francúzskom, španiel-  
skom a talianskom jazyku.

Príspevky posielajte v elektronickej podobe v súbore programu WORD. Forma príspevku:

- písmo Times New Roman 12, riadkovanie 1,5;
- názov článku Times New Roman 14 majuskuly hrubé, zarovnajte na stred;
- názvy jednotlivých kapitol Times New Roman 12 majuskuly hrubé, zarovnajte na stred;
- pravé okraje nezarovnávejte, nedel'te slová, očíslované poznámky uvádzajte na konci príslušnej strany;
- zoznam literatúry uveďte na konci príspevku.

Dodržiavajte spôsob citovania a uvádzania literatúry zaužívaný vo *Philologii*.

K príspevku pripojte abstrakt v rozsahu 5 – 10 riadkov v slovenskom a anglickom jazyku a kľú-  
čové slová v slovenskom a anglickom jazyku.

Nezabudnite uviesť svoje meno, pracovisko s presnou adresou a e-mailovú adresu.

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK  
ako účelovú publikáciu pre Pedagogickú fakultu UK.  
Vyšlo v decembri 2012.

Technická redaktorka: Alena Zvěřinová

Vytlačilo Polygrafické stredisko UK v Bratislave

**ISSN 1336-3786**

