XLinguae.eu

A Trimestrial European Scientific Language Review

June 2009

ISSN 1337-8384

3/2009

Language forces us to perceive the world as man presents it to us.

(Penelope)

Vzdelávanie Don Bosca ; P.O. BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437 ; Mail: xlinguae@xlinguae.eu ; www.xlinguae.eu
XLinguae.eu , Volume 2, Issue 3, June 2009 ISSN 1337-8384
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca

XLinguae.eu
European Scientific Language Review

ISSN: 1337-8384

XLinguae.eu/ A Trimestrial European Scientific Language Review
Volume 2, Issue 3
Nitra, June 2009, ISSN 1337-8384

Vzdelávanie Don Bosca ; P.O. BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
Tel.: 00421907522655 ; Fax: 00421377731437 ; Mail: xlinguae@xlinguae.eu ; Web: www.xlinguae.eu
XLinguae.eu scientific review registered on Ministry of Culture no EV 2747/08
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca, Juin 2009 ISSN 1337-8384

Editor-in-chief:
Doc. PaedDr. Silvia POKRIVČÁKOVÁ, PhD. (assoc.prof.), Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Managing editor:
Jana BÍROVÁ, **PhD.** Department of Romance Languages, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Scientific board:
Assoc. prof. doctor Tibor BERTA, Department of Hispanic Studies, University of Szeged, Hungary ; **(Assoc. prof.) doc. PhDr. Eva DEKANOVÁ, PhD.,** Department of Russian Studies, Constantine the Philospher University, Nitra, Slovakia; **Doctor Armand HENRION,** Haute école de Blaise Pascal, Faculty of Pedagogy, Bastogne, Belgium ; **Prof. PaedDr. Zdenka GADUŠOVÁ, CSc.,** Department of English and American Studies, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **Prof. Olga GALATANU,** University of Nantes, France ; **Beáta HOCKICKOVÁ, PhD.,** Department of German Studies, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **Prof. PhDr. Pavol KOPRDA, CSc.,** Department of Romance Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **assoc.prof. doctor Linas SELMISTRAITIS,** Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Vilnius Pedagogical University, Vilnius, Lithuania ; **PhDr. Jitka SMIČEKOVÁ, CSc.,** Department of Romance Languages, Ostrava, Czech republic ; **Prof. PhDr. Ján TARABA, CSc.,** Department of Romances Applied Languages, University of St. Cyril and Method, Trnava, Slovakia, **doc. PhDr. Viera MARKOVÁ, PhD.**

Editorial board:
P.Adamka, PhD., M.Andrejčáková, V.Ďuriš, K.Chovancová, PhD., B.Horvathová, PhD., L.Michelčíková, N. Rusnáková, PhD., E.Švarbová, PhD., I.Žemberová, PhD., dott. P.diVico, J.Waldnerová, PhD., L.Winklerová, PhD., M.Zázrivcová, M.Lukáčová, Š.Benčic

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

Guide for Authors

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

Directions to follow when submitting the article or the scientific study
All articles or studies (written in one of the European Union languages) must be accompanied by an abstract in English. They are to be prefaced by the title of the article, the author's name, address, institution, and, e-mail address.
All contributions must be typed (12 Times New Roman), including a rich list of works cited, (and endnotes). If the manuscript includes images or photos, please note, you have to be the author or have permission to publish them. Please send your contributions by mail according to the language of the article. Articles written in English, are to be sent to english@xlinguae.eu, in Spanish to spanish@xlinguae.eu, French french@xlinguae.eu,
Italian italian@xlinguae.eu,
German german@xlinguae.eu,
Slovak and Czech slovakandczech@xlinguae.eu,
Russian russian@xlinguae.eu or to xlinguae@xlinguae.eu.

Book reviews have to be written in English even if the book itself is written in other language. The following data must always be furnished: author's names, title, place of publication, publisher, date of publication, ISBN number, number of pages in the case of a book.
We publish only material that has not appeared elsewhere. We do not either publish book reviews of translated works. **Authors are forbidden to submit articles that have been publisihed in other journals or books. If, the XLinguae.eu´s editors learn that the article has been accepted elsewhere, we will not entertain a submission from that person again.** If the article is not accepted, the editor will announce what to remake.
Useful details may be obtained from consulting the XLinguae.eu´s web site: www.xlinguae.eu. All members and authors can consult and print the numbers from the web site which is free of charge.

XLinguae.eu
European Scientific Language Review

ISSN: 1337-8384

Volume 2, Issue 3

Dear readers,

The 2009 June issue of the XLinguae.eu *Journal concerns mainly the linguistic domain. You can read scientific studies concerning the French in Switzerland by Ondrej Kapusta from Palacký´s University, Czech Republic or Monika Andrejčáková´s article about lexical items and lexical field of ''head''. One empirical study is proposed in the section of Methodology of teaching languages. It presents research results in the domain of examining students from French language. Aňa Ostrihoňová wrote for you a book review.*

I let you read now the collection of proposed works written by doctors working at Universities. Enjoy your reading.

Editor-in-chief

CONTENTS

Linguistics

K jazykovej situaci v jednotlivých oblastech Švýcarska
(On Language Situation in Particular Switzerland Regions)
ONDŘEJ KAPUSTA... 5

Několik poznámek k jazykovým zvláštnostem švýcarské francouzštiny
(Some Notes to Introduce Linguistic Particularities in Swiss French)
ONDŘEJ KAPUSTA... 12

Signifié du puissance : une nouvelle perspective dans l´étude du lexème polysémique « tête »
(Signified of Power – New Perspective in the Study of Polysemic Lexeme "Head")
MONIKA ANDREJČÁKOVÁ... 16

Methodology

Kritické poznámky maturantov o novej forme maturitnej skúšky z francúzskeho jazyka
(Some Critical Remarks on Final Language Examination from French by Holders)
JANA BÍROVÁ... 23

Book reviews

Aňa Ostrihoňová: Rethinking Adaptation Analysis Model... 43

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

K jazykovej situaci v jednotlivých oblastech Švýcarska

On Language Situation in Particular Switzerland Regions

ONDŘEJ KAPUSTA

ABSTRACT

The article deals with the language situation in separate parts of Swiss Confederation. This country has officially 4 languages, but the position and influence of individual languages differ from each other. The most important is German language and the whole German speaking area, which is caused by historical development of the country, followed by the French area. Some parts of Swiss territory are occupied by Italian and Retoroman language areas, but their influence is rather submissive. In the text there is also treatise on dialectal varieties of individual national languages, whose positions and degree of knowledge are not equal, a shorter mention is of the status of foreign, unnational languages within the confederation.

1 Německá jazyková oblast

Pokud jde o velikost zabíraného území i počet mluvčích v rámci Švýcarské konfederace, jednoznačně dominuje německá jazyková oblast, jež prosadila svůj jazyk v pozici úřední řeči v osmnácti z celkových třiadvaceti švýcarských kantonů, což je dáno také její historicky dominantní úlohou a celkovým historickým vývojem. K německým mluvčím se tedy hlásí 63,7 % z celkového počtu Švýcarů.[1] Situace němčiny a její podoba je však značně komplikovaná, neboť většina Švýcarů z německé jazykové oblasti nemluví standardním německým jazykem, ale aktivně užívá některou z variet švýcarské němčiny, tedy některého z nářečí, jež se běžně nazývá *Schweizerdeutsch* nebo *Schweizerdütsch*.

Zajímavé srovnání nabízí postavení německých dialektů ve vztahu k dialektům frankoprovensálským, neboť německé dialekty jsou na území Švýcarska stále živými organismy, zatímco nářečí vzniklá z této vrstvy románského prostředí jsou buď již zcela neexistující, nebo přežívají jen v minimálních zbytcích.[2]

Jestliže je běžným zvykem užívat nářečí víceméně pouze v rámci neformálního styku doma či mezi přáteli, Schweizerdeutsch je živá také v prostředí o mnoho více formálním, jako jsou školy nebo justiční paláce. Dokonce až 30 % žáků švýcarských základních škol působících v německé jazykové oblasti potvrdilo aktivní užívání švýcarské němčiny jako hlavního komunikačního prostředku (Holeš, Kadlec 2005, s. 126). Nekonvenční variety němčiny se v omezené míře objevují také v kantonálních i federálních správních úřadech, jejich frekvence je relevantní také v rámci mediální produkce. Vztah mezi dialektem a standardním jazykem v německé jazykové oblasti je typickým vztahem diglosie, kdy každá z uvedených variet je užívána v přesně vymezených oblastech. Diglosie v rámci německé části Švýcarska nepůsobila větší problémy až do konce 19. století, nicméně již v jeho průběhu začalo místy docházet k míšení standardního jazyka s jeho dialekty.

Dominantní postavení má němčina, resp. její švýcarská varieta v následujících kantonech: Aargau, Appenzell, Basilej, Bern, Curych, Glarus, Graubünden, Luzern, St. Gallen, Schaffhausen, Schwyz, Solothurn, Thurgau, Unterwalden, Uri a Zug. Jako druhý nejčastěji užívaný jazyk se němčina prosadila ve všech kantonech, kde nemá dominantní postavení, s výjimkou kantonů Vaud a Genève (druhým jazykem je v obou případech angličtina).

Zde však nastává jiný problém, kterým je skutečnost, že obyvatelé jiných jazykových oblastí v rámci Švýcarska se ve škole učí standardní německý jazyk a jeho švýcarským variantám pak většinou nerozumí. I z tohoto pohledu je možno konstatovat, že většina Švýcarů žijících v různých částech konfederace si vzájemně rozumí velmi špatně, nebo dokonce vůbec, protože množství bilingvních či polylingvních Švýcarů je skutečně velmi nízké (Schläpfer et al. 1985, s. 9).

Švýcarská varianta němčiny není v žádném případě jednotným unifikovaným jazykem a bylo by dost komplikované definovat přesný počet jejích dialektů. Přibližně můžeme konstatovat, že každý německý kanton užívá svůj vlastní dialekt švýcarské němčiny.[3] Z pohledu dialektologie je zajímavou oblastí především jižní část německy mluvícího Švýcarska, neboť podle mnoha lingvistů tato oblast reprezentuje jakési lingvistické muzeum. Právě na jihu totiž nedocházelo k masivnímu přejímání jazykových inovací tak, jak vycházely ze severu či z východu, a můžeme tam nalézt mnoho zajímavých pozůstatků ze staré horní němčiny, které se v jiných částech již nedochovaly. Ještě větší

[1] Údaje o absolutních číslech i procentech vycházejí z informací Office Fédéral de la Statistique (2008).
[2] Podrobněji viz Schläpfer (1985).
[3] Pochopitelně však existuje množství izoglos, které se s kantonálními hranicemi vůbec neshodují.

jazykové rozdíly než mezi severem a jihem je možno vysledovat v opozici východ-západ. Jedním z nejmarkantnějších morfologických rozdílů je například přítomnost jednotné koncovky sloves v plurálu v jazyce užívaném na východě a dvou koncovek v jazyce užívaném na západě.[4] Také v tomto případě je z historického pohledu možno hovořit o významném jazykovém bohatství, jež nabízí ty regiony, které nepřejaly automaticky dané jazykové inovace a ponechaly si archaické tvary původního jazyka. V případě jazyka užívaného v západní části území preferujícího němčinu je třeba dodat, že tento jazyk pro změnu akceptoval řadu inovací přicházejících ze severu.[5] Dva zmíněné protiklady, tedy sever-jih a východ-západ, tak v podstatě rozdělují německy mluvící část Švýcarska na čtyři dialektologické zóny.

Jednotlivé dialekty švýcarské němčiny se přirozeně odlišují od standardního německého jazyka ve všech jazykových plánech, ovšem míra odlišnosti je u jednotlivých nářečí různá. Definovat proto v úplnosti veškeré rozdíly, které lze vysledovat v opozici nářečí-standardní jazyk, je téměř nemožné. Zřejmě největší rozdíly jsou patrné v oblasti fonetiky a týkají se především povahy hlásek a počtu jednotlivých fonémů. Švýcarská němčina např. nedisponuje sonorami a rozdíl mezi *b*, *d*, *g* a *p*, *t*, *k* je realizován pouze mírou a kvalitou artikulace. Standardní němčina má naopak méně vokálů a diftongů než příslušné dialekty švýcarské němčiny, v nichž díky tomuto faktu nacházíme např. velmi otevřené *ä* ve výrazu *Bäär* „medvěd“, dlouhé otevřené *èè* či *òò* ve výrazu *Rèèd* „řeč, promluva“ a R*òòt* „rada“ nebo dvojhlásky *ie*, *ue*, *üe* ve výrazech *ziehen* „střílet“, *fuess* „noha“ nebo *grüen* „zelený“.

V oblasti morfologie je nejvíce patrná relativní jednoduchost flexe švýcarské němčiny oproti docela složité flexi němčiny standardní.[6] V důsledku abreviačních tendencí švýcarské němčiny došlo k odstranění některých signálů množného čísla a řada slov se tak ve stejném tvaru vyskytovala v jednotném i množném čísle. Aby nedocházelo k nepřesnostem, došlo v důsledku jazykového vývoje k vyřešení tohoto stavu prostřednictvím vokalické alternace.[7]

V oblasti lexikologie, resp. slovotvorby si švýcarská němčina zachovala některé postupy, které se ve standardní němčině již neobjevují. Typickým příkladem je produktivní koncovka *-i*, která slouží k tvoření substantiv[8], nebo koncovka *-ele*, jíž se vytvářejí slovesa.[9] Švýcarská němčina je typická také značným množstvím synonymních tvarů pro jeden určitý výraz či jev, které se v jednotlivých regionech liší.[10] Pro většinu slov ve švýcarské němčině však existuje jeden standardní výraz, jenž je totožný s výrazem ve standardní němčině. Rozdíl pak spočívá především ve fonetické realizaci, jejíž pravidla jsou pro standardní jazyk a jeho švýcarskou varietu odlišná.[11] Slova, pro která nenajdeme standardní ekvivalent, pak řadíme mezi tzv. regionalismy.

2 Frankofonní Švýcarsko

Frankofonní část Švýcarské konfederace reprezentuje zhruba 1/5 mluvčích z celkového počtu obyvatel, což představuje asi 20,4 %. Ze třiadvaceti švýcarských kantonů si francouzština uchovala primární vliv v šesti z nich. Jde o kantony Fribourg (63,2 % / Fribourg), Jura (90 % / Delémont), Neuchâtel (85,3 % / Neuchâtel), Vaud (81,8 % / Lausanne), Valais (62,8 % / Sion) a Genève (75,8 % / Genève).[12] V kantonech Fribourg a Valais však žije také značný počet německy mluvících obyvatel.[13] Určité postavení jakožto druhý jazyk si francouzština podržela ještě v kantonu Bern, kde se k ní hlásí zhruba 7,6 % tamějších mluvčích. Za zmínku stojí, že pozici druhého jazyka si mimo ostatních národních jazyků vydobyla také srbochorvatština (kantony Appenzell, Luzern, St. Gallen, Schwyz, Uri a Zug) a albánština (polokanton Obwalden). V roli třetího jazyka je francouzština zastoupena pouze v kantonu Basilej s počtem 4 % mluvčích, v rámci třetího místa v počtu mluvčích jednotlivých kantonů má kromě italštiny opět významné postavení srbochorvatština s albánštinou, v kantonech Fribourg a Valais se objevuje také portugalština.

Chceme-li seriozně pojednat o tom, jak vypadá švýcarská varianta francouzského jazyka, nemůžeme se vyhnout pojednání o dichotomii standardní jazyk-dialekt. Postavení dialektu v rámci frankofonního prostředí Švýcarské konfederace je o mnoho složitější, než je tomu v jiných jazykových oblastech. Narozdíl od německé či italské oblasti, nářečí frankofonní části již v současné době prakticky zcela vymizelo, nebo se dochovalo jen v několika posledních zbytcích. Na druhou stranu je to právě nářečí, které reprezentuje původní jazyk užívaný ve frankofonních oblastech dnešního Švýcarska, neboť standardní francouzština byla přejata později (Holeš, Kadlec 2005, s. 130).

---

[4] Např. *mier mache*, *ier machet*, *syy mache* (západ) versus *mier mached*, *ier mached*, *syy mached* (východ).

[5] Např. výraz *Trübel* označující „hrozny“ je rozšířený v celé západní oblasti něm. vlivu, od Štrasburku až po Walser, zatímco zbytek německy mluvícího území včetně východní části Švýcarska užívá výraz *Traube* nebo *Truube*.

[6] Sloveso ve švýcarské němčině má méně tvarů než v němčině standardní. Např. futurum nikdy neexistovalo, imperfektum postupně zmizelo. Minulost je tak vyjadřována složeným minulým časem, budoucnost je znázorňována prostřednictvím přítomného času, který je v případě nutnosti doplněn o časové adverbium.

[7] Např. *Taag* - *Tääg* ve významu „den“.

[8] Např. pro tvoření hypokoristik, jako jsou jména *Röbi* nebo *Anni*.

[9] Díky této koncovce je možné od substantiv či adjektiv derivovat slovesa vyjadřující schopnost popsat určitou chuť nebo cítit určitou vůni, např. *bräntele* ve významu „cítit něco spáleného“.

[10] Uvádí se např. 75 různých regionálních tvarů pro „mandelinku“.

[11] Např. standardní *Blume* a švýcarské *Blueme* ve významu „květina“ má společný základ ve starohornoněmeckém *bluoma*.

[12] V závorce je uveden percentuální podíl francouzských mluvčích z celkového počtu obyvatel kantonu, za lomítkem je uvedeno správní středisko kantonu.

[13] V prvním z nich je to asi 29,2 %, ve druhém zhruba 28,4 %.

Bývá zvykem rozdělovat galorománskou oblast na dvě skupiny, *langue d´oc* a *langue d´oïl*. V průběhu druhé poloviny 19. století však byla na základě lingvisticko-dialektologických analýz definována ještě třetí skupina této oblasti, skupina frankoprovensálská. Galorománština severní části se v rámci hláskových změn vyvíjela odlišně od oblasti jižní. Dominantní roli při těchto fonetických změnách hrála latinská samohláska *a*. Pokud byl tento vokál v přízvučné pozici a předcházela-li mu palatální hláska, došlo na severu ke změně *a* > *ie*, zatímco jižní varieta si ponechala původní vokál.[14] Tyto změny podstoupila také frankoprovensálština, která se z oblasti *langue d´oïl* vydělila někdy počátkem 8. století.

Frankoprovensálská jazyková oblast je pro jazykové dějiny frankofonního Švýcarska důležitá právě proto, že na jeho území není možné popsat jediné unifikované nářečí, ale značný počet variet patřících buď do oblasti *langue d´oïl*, nebo právě k oblasti frankoprovensálské. Frankoprovensálská oblast zahrnovala ve Francii například jih Franche-Comté nebo oblast Dauphiné či Savoie, v Itálii třeba Val d´Aoste a ve Švýcarsku kantony Genève, Neuchâtel, Vaud a části kantonů Fribourg a Valais, oblast *langue d´oïl* naopak zahrnovala většinu kantonu Jura. A právě hranice oddělující frankoprovensálskou oblast od oblasti *langue d´oïl* je zřejmě nejdůležitějším dialektologickým ukazatelem v rámci nářeční rozrůzněnosti frankofonní části. Vnitřním dialektologickým mezníkem frankoprovensálské oblasti je hranice oddělující dolní část kantonu Valais od jeho části centrální.

V rámci románských dialektů užívaných na území dnešního Švýcarska existovala řada hlásek, jež neexistovaly ve standardní francouzštině a jež dodávaly nářeční varietě na zajímavosti. Konsonantický systém tak byl obohacen například o spojení hlásek *th/dh* vyslovovaných dle pravidel anglické fonetiky, stejně tak jako o afrikáty *tch, ts* nebo *dj, dz*.[15] Nezachovalo se ani původní latinské *h* (např. *homo*) ani *h* ze staré francouzštiny, což mělo za následek nepravidelnou výslovnost frankoprovensálského výrazu pro *être = éihré*, kde se *h* vyslovovalo jako *ch*. Z kantonu Valais se nám dochovala skupina *hl-* nahrazující původní francouzskou skupinu *fl-*, např. ve výrazech *flamme - hlanma*. V rovině vokalického systému si frankoprovensálština uchovala některé nazalizované vokály a diftongy, které standardní francouzština ztratila.[16] Rozdíly existovaly samozřejmě také v dalších jazykových plánech, jako je morfologie nebo syntax, a přirozeně také v oblasti lexikální. Například v kantonu Valais tak existoval jiný tvar pro člen určitý v nominativu a jiný pro člen určitý v akuzativu. Narozdíl od moderní francouzštiny, dialekty nakládaly libovolně také s prefixy a sufixy v rámci derivačních lexikálních procesů[17], originálním způsobem se prováděla také kompozice.

Přesto, že dialekty byly na území frankofonní části Švýcarska ve své době velmi živým organismem, nemůžeme hovořit o kontinuální nářeční literární tradici. Nářečí se v literární tvorbě užívalo spíše příležitostně, vznikaly například divadelní hry, burleskní básně, anekdoty či válečné písně. Možná i tato skutečnost měla vliv na to, že dialekty dnes již nepředstavují živou složku národního jazyka.[18] Podle odhadů je dnes schopno hovořit některým z dialektů pouze 1 % či 2 % z celkového počtu mluvčích frankofonních oblastí, přičemž jde hlavně o muže v pokročilém věku. Z jednotlivých kantonů se nářeční povědomí zachovalo především v kantonech Valais, Fribourg a Jura (Schläpfer et al. 1985, s. 143). Určitá neoblíbenost nářečí v rámci frankofonního Švýcarska bývá zdůvodňována jak ohledem na celosvětovou prestiž francouzštiny, které se tento jazyk těšil již od 18. století jakožto symbol vyšší kultury a nástroj všeobecného pokroku, tak i odporem, který vůči regionálním jazykům pěstovala společnost během Velké francouzské revoluce. Jistou roli pak mohla hrát také neexistence standardizované formy frankoprovensálštiny (Holeš, Kadlec 2005, s. 131).[19]

Pokud chceme správně porozumět mechanismům, které umožnily rozšíření standardního francouzského jazyka do švýcarského prostředí, je třeba odlišit šíření psaného jazyka od šíření jazyka mluveného. Psaná francouzština sice nahradila latinu na území Švýcarska již ve 13. století, definitivně si své místo vydobyla až v důsledku Velké francouzské revoluce.[20] O dominanci mluvené francouzštiny pak můžeme mluvit až od 17. století, a to ještě ne ve všech kantonech. Vzhledem k historickým souvislostem je třeba říct, že francouzština užívaná na území frankofonního Švýcarska v podstatě nemá svou vlastní historii. Jinak řečeno, sociální a kulturní prostředí Švýcarska zřejmě nijak nepřispělo k vnitřnímu hláskoslovnému a tvaroslovnému vývoji francouzského jazyka (Schläpfer et al. 1985, s. 157).

Ve skutečnosti neexistuje klasická švýcarská francouzština platná na celém území frankofonní části konfederace, která by mohla být předmětem seriozního studia z komplexního pohledu.[21] Francouzština užívaná ve Švýcarsku je tedy

[14] Např. verbum *taliare* získalo na severu podobu *taillier*, na jihu *talhar*. Více např. viz Šabršula (1996).
[15] Např. frankoprovensálský výraz pro fr. *champ = tchan, tsan* nebo pro fr. *jaune = djôna, dzôna*.
[16] Existují tak například nazalizované vokály pro *i*, *ou* nebo *u*; místo fr. *fortune* frankoprovensálské *foûetchünn*.
[17] Velmi produktivní byl např. sufix *-èrî*, ve tvaru feminina *-èrîda*, který měl stejné užití jako sufix *-eur* tvořící konatelská jména od francouzského slovesa.
[18] Výzkumu nářečí v některých frankofonních kantonech se ke konci 19. století věnoval např. Louis Gauchat, který následně inicioval vznik slovníku nazvaného *Glossaire des Patois de la Suisse romande*, jehož jednotlivé svazky jsou od roku 1924 postupně vydávány.
[19] Zajímavé je v tomto smyslu srovnání s dialekty německé oblasti, jejichž oblíbenost má za následek stále menší znalost i menší míru užívání standardní němčiny. Například v době mezi první a druhou světovou válkou bylo užívání dialektu také symbolem odporu vůči nacionálně-socialistickému Německu. K rozvoji německých dialektů přispívá v dnešní době také zájem médií.
[20] Např. v kantonu Valais byly nalezeny notářské záznamy psané latinsky ještě na konci 18. století.
[21] Samozřejmě ani mluvená francouzština užívaná ve Francii není unifikovaná a její lokální variety podléhají běžně různým vlivům a změnám oproti standardu.

variantou francouzštiny užívané ve Francii, která vzešla z oblasti *langue d´oïl*. Stejně jako v případě Belgie, Kanady či francouzských zámořských území, jde stále o jednu a tutéž francouzštinu, která se však liší v některých specifických oblastech jednotlivých jazykových plánů, zejména v oblasti lexika a frazeologie (Knecht et al. 2004, s. 10). Pro francouzštinu užívanou na území Švýcarské konfederace však platí určité obecné charakteristiky, které ji odlišují od variant francouzského jazyka v jiných částech světa. Vydělit můžeme třeba tři konkrétní charakteristiky. Pokud je například nějaký jazykový rys rozšířen na celém území frankofonního Švýcarska, lze tento jev prakticky vždy najít také v sousedních krajích Francie. Rysy, které jsou vlastní pouze frankofonnímu Švýcarsku, jsou většinou omezeny jen na určitou část jeho území. Termíny, které jsou rozšířeny po celém území frankofonní části Švýcarské konfederace a které nejsou známy na území Francie, referují téměř vždy o specifických švýcarských institucích v rámci veřejné správy, školství, vojenství či ekonomického prostoru (Schläpfer et al. 1985, s. 158).

Švýcarská francouzština se jen velmi málo liší od francouzského jazyka užívaného v sousedních příhraničních oblastech, které již patří Francii.[22] Z této skutečnosti lze usuzovat, že administrativní či politické hranice mezi Švýcarskem a Francií nejsou tak úplně hranicemi lingvistickými (Walter 1988, s. 213).

Problém však mají frankofonní Švýcaři s normou standardního jazyka. Po dlouhá léta neexistovaly slovníky francouzštiny určené pro švýcarské frankofonní mluvčí, státní politika Francie ve vztahu k užívání jazyka mimo hexagon nebyla rovněž dořešena. Zejména oblast regionalismů tak působila frankofonním mluvčím značné obtíže, neboť si nebyli jisti správností jejich užití v psané podobě francouzského jazyka. I v této oblasti však postupem času došlo ke změnám.

3 Italský jazykový areál

Italsky mluvící Švýcaři představují pouze 6,5 % populace. Typicky italským kantonem je Ticino, kde italsky hovoří přes 83 % tamějších obyvatel. Jako druhý jazyk co do počtu mluvčích obsadila italština kantony Aargau, Basilej, Curych, Glarus, Schaffhausen, Solothurn, Thurgau a polokanton Nidwalden. Italština a její užívání tedy není ohraničeno pouze jihem země, jak se často uvádí, a pro většinu Švýcarů již není tento jazyk pouze charakteristikou kantonu Ticino nebo části kantonu Graubünden. Mimo skutečnost, že řada italsky mluvících obyvatel se nachází třeba mezi imigranty, kteří přijeli do konfederace za prací, slouží italský jazyk také jako komunikační nástroj třeba při komunikaci Španělů s Turky, Řeky či lidmi ze zemí bývalé Jugoslávie.[23] Komplikované postavení však má italština z pohledu jejího vyučování na švýcarských školách. Příznivější je situace snad pouze na některých univerzitách, kde existují katedry italského jazyka, zatímco střední školy nabízejí italštinu ke studiu jen málokdy a její místo v rámci studia cizích jazyků již zaujala angličtina.[24] Nejednotnost panovala po dlouhou dobu také v užívání standardní podoby italštiny a jejího dialektu, kdy tyto dvě variety národního jazyka nebyly nikterak v rovnováze.[25] V současné době již dialekt standardní varietě italštiny ustoupil.

Jižní část Švýcarska, v němž se italský kanton Ticino nachází, je z jazykového pohledu velmi zajímavá, neboť po všech stránkách ilustruje život menšiny ve vícejazyčné zemi. Ani Ticino však nepředstavuje jednotu, což ostatně dokládá množství jazyků, které jsou v tomto kantonu užívány. Ticino v sobě zahrnuje mnoho lingvistických entit jiných než je entita italská. Počet italsky mluvících obyvatel tohoto kantonu navíc stále klesá. Zatímco v roce 1880 hovořilo v kantonu Ticino italsky téměř 99 % obyvatel, v roce 2008 to bylo již pouze 83 %. I proto se Ticino snaží udržovat stále užší styky s Itálií, významnou roli hrají také média, která italštinu aktivně užívají.[26]

Jazykový repertoár kantonu Ticino zahrnuje jak místní nářečí a interdialekty, tak i regionální varietu italštiny a samozřejmě také italštinu standardní. Mateřským jazykem pro většinu obyvatel kantonu je z tohoto pohledu nářečí, přičemž výběr příslušné nářeční variety závisí na věku, vzdělání i společensko-profesním postavení. Pozice dialektu je tedy v tomto kantonu zásadní a s jazykovou situací v samotné Itálii se tak nedá srovnat. Původně se v italsky mluvícím Švýcarsku užívaly různé dialekty vzešlé z hovorové latiny, v nichž bylo možné nalézt i některé vlivy jazyků, jimiž se na tomto území hovořilo ještě před rozšířením latiny. Dialekty italské části Švýcarska patří do velké skupiny dialektů lombardských.

Postavení nářečí v rámci italské části Švýcarska je tedy o mnoho živější než je jejich postavení ve Švýcarsku frankofonním, ale není jim projevována taková úcta, jako je tomu u Švýcarů preferujících němčinu. Ještě před druhou světovou válkou bylo například v mnoha školách kantonu Ticino běžné trestat děti za užívání dialektu při běžné komunikaci s vrstevníky. V řadě rodin pak byl dialekt potlačován ve prospěch standardní italštiny, jejíž užívání bylo často chápáno jako vstupenka k vyššímu vzdělání i lepšímu sociálnímu postavení. Užívání dialektu v kantonu Ticino nebylo nikdy známkou jakéhokoli národního sebeurčování, jak tomu bylo např. v případě dialektu užívaného v italské

[22] Např. ve Franche-Comté, Bourgogne či Savoie.

[23] Zajímavé je, že tuto roli italština neplní ve spolkovém Německu, kde je pro komunikaci mezi imigranty častěji užíván německý pidgin.

[24] Zde dochází k zajímavému paradoxu, kdy italština je jedním z oficiálních jazyků, ale její výuka není dostatečně zajištěna.

[25] Například v 50. letech 20. století byla standardní italština v mluveném projevu užívána minimálně, její místo bylo vyhrazeno pro písemnou produkci.

[26] Ještě obtížnější pozici má italština ve čtyřech údolích kantonu Graubünden, kde se také aktivně užívá. Tyto oblasti navíc ani neleží vedle sebe, a nemohou tak vytvářet efektivní spolupráci, která by vliv italštiny posilovala.

Lombardii, kde byla standardní italština chápána jako nástroj pro potlačování svébytné menšinové kultury. Zajímavé a z našeho pohledu paradoxní je, že obliba dialektu je patrná především u obyvatel měst, zatímco na venkově není nářečí nijak zvlášť preferováno.

Pokud jde o švýcarskou variantu italštiny, je třeba zdůraznit, že ani tento jazyk není nikterak homogenní a nacházíme v něm mnohem více nejrůznějších jazykových vlivů, než je tomu v samotné Itálii. Nejvíce poznamenaná je však švýcarská italština právě italštinou lombardskou, s níž má mnoho společných jevů v oblasti fonetické, morfosyntaktické i lexikální.

Specifická je pak orientace této italské varianty na výrazy typické pro celou konfederaci, tedy na tzv. statalismy či helvetismy. Významnou měrou je švýcarská italština ovlivněna švýcarskou francouzštinou i švýcarskou němčinou, odkud si vypůjčila a pravidelně vypůjčuje řadu výrazů. Je však třeba odlišovat vědomé jazykové výpůjčky od výpůjček nevědomých, které jsou o mnoho častější. Mezi vědomé výpůjčky z francouzštiny patří např. výraz *laborantina* ve významu „laborantka“, který je inspirovaný francouzským *laborantine*, přestože pro italštinu typičtější by byl tvar *laboratorista*. Četnost nevědomých výpůjček je dána především faktem, že mnoho italsky mluvících Švýcarů zná velmi dobře také francouzštinu. Do jejich slovní zásoby se tak běžně dostávají výrazy jako *comanda* inspirované francouzským *commande* ve významu „objednávka“, přestože italština užívá výraz *ordinazione*. Z němčiny si pak italština převzala tvary jako *campicoltura* pocházející z něm. *Anbauwerk* či *servisol* z něm. *Selbstbedienungsladen*. Určitou zvláštností je také skutečnost, že tam, kde existuje v italštině více označujících pro jedno označované, preferuje švýcarská italština ten výraz, který nachází svůj ekvivalent v některém dalším jazyce Švýcarské konfederace.[27] Soudí se však, že vliv švýcarských variant francouzštiny či němčiny na variantu italskou není dán přítomností jednotlivých mluvčích uvnitř kantonu Ticino, ale závisí na včlenění tohoto kantonu do každodenní švýcarské reality (Schläpfer et al. 1985, s. 204).

4 Rétorománské prostředí

Nejméně početnou i nejméně vlivnou jazykovou skupinou jsou Švýcaři užívající rétorománštinu, jejichž množství se odhaduje zhruba na pětatřicet tisíc, jde tedy zhruba o 0,5 % populace. Rétorománština je shrnujícím názvem pro varianty románštiny v některých oblastech Švýcarska a v severní části Itálie, vyskytuje se v podobě dialektu romanši (oblast horního Rýna, údolí řeky Inn a některá údolí ve švýcarském kantonu Graubünden), dolomitského ladina (zhruba pět údolí v italských Dolomitech) a friulštiny užívané v italské provincii Venezia Giulia (Price 2002, s. 359). Mluvená rétorománština je tvořena velkým množstvím různých dialektů, které jsou jeden od druhého v různé míře odlišné. Jakousi normativní úlohu hrají v této oblasti hlavně média, díky kterým dochází částečně k ústupu jednotlivých nářečních výrazů ve prospěch nadregionálních tvarů. Svou pozici si rétorománština udržela v rámci Švýcarské konfederace prakticky pouze v kantonu Graubünden, kde ji aktivně užívá zhruba 14,5 % obyvatel. Rétorománština navíc, narozdíl od francouzštiny, němčiny i italštiny, neměla ve Švýcarsku dlouho statut federálního úředního jazyka[28] a její postavení tak vždy bylo poměrně dost submisivní. Přestože má rétorománština řadu charakteristik společných s dalšími románskými jazyky[29], což je patrné již z určité podobnosti rétorománských výrazů jako *planisar* či *cuntegn* s francouzskými *planifier* a *contenu* ve významu „plánovat“ a „obsah“, na území kantonu Graubünden každý rétorománský mluvčí hovoří plynule švýcarskou němčinou, které dává většina obyvatel v každodenní komunikaci přednost. Aktivní znalost němčiny je nevyhnutelná při oficiální komunikaci s úřady, ale také na většině pracovišť. Současné poznatky dokonce ukazují, že většina rétorománských mluvčích záměrně potlačuje svůj mateřský jazyk ve prospěch suverénnější němčiny, řada z nich se přímo bojí přiznat svůj rétorománský původ a naopak chce prokázat kvalitní znalosti německého jazyka (Schläpfer et al. 1985, s. 221). Rétorománština tak záměrným postupem svých mluvčích uměle ztrácí společenskou prestiž, a dá se proto předpokládat její stále větší marginalizace v rámci švýcarské jazykové plurality.

5 Cizí jazyky ve švýcarském jazykovém labyrintu

Vzhledem k faktu, že významné množství obyvatelstva Švýcarska představují cizinci, kterých v roce 2007 žilo v zemi asi 1,6 milionu a reprezentují tak více než 21 % populace, je třeba zmínit také zhruba 9 % podíl dalších cizích jazyků na lingvistické pluralitě Švýcarské konfederace.[30] Nicméně v roce 2000 zhruba 1/3 všech cizinců označila jako svůj hlavní jazyk jeden ze čtyř národních jazyků konfederace.

[27] V italštině existují např. výrazy *gestore* a *gerente* pro vyjádření nějakého „správce, jednatele či vedoucího“. Švýcarská italština pak užívá víceméně pouze výraz *gerente*, neboť na frankofonním i germanofonním území existuje výraz *gérant* ve stejném významu.

[28] Rétorománština má statut úředního jazyka až díky nové ústavě z roku 1998.

[29] V současné době dochází ke zvýšeným snahám o spolupráci mezi třemi románskými oblastmi Švýcarska s cílem propagovat společnou kulturní jednotu a podporovat zvýšení znalostí o jednotlivých románských společenstvích.

[30] Mezi nejužívanější jazyky patří srbochorvatština, albánština, portugalština, španělština, angličtina, turečtina, tamilština, arabština, nizozemština, ruština, čínština, thajština, kurdština a makedonština.

Tak například v německém kantonu Glarus žije zhruba 19 % cizinců z celkového počtu 38 237 obyvatel, většinově užívaným jiným než národním jazykem je albánština. V převážně frankofonním kantonu Valais, kde žije 294 608 obyvatel a podíl cizinců představuje 19,4 %, je na prvním místě mezi nenárodními jazyky portugalština. V typicky italském kantonu Ticino žije při celkovém množství 328 580 obyvatel více než 25 % cizinců, nejvíce preferovaným jazykem mimo čtyři hlavní jazyky Švýcarska je v tomto kantonu srbochorvatština. Pokud jde o podíl cizinců ve švýcarských městech, tak jednoznačně dominuje multikulturní Genève (43,6 %) a Lausanne (36,2 %), neboť v těchto městech sídlí mnoho mezinárodních organizací (Holeš, Kadlec 2005, s. 120).

Zvláštnímu postavení v rámci jazyků užívaných ve Švýcarské konfederaci se těší angličtina, která se díky komplikované komunikaci mezi obyvateli jazykově odlišných kantonů stává dorozumívacím nástrojem číslo jedna. S ohledem na značnou oblibu anglického jazyka nejen u mladé generace Švýcarů lze očekávat, že tento jazyk bude stále více a více konkurovat například němčině v kantonech frankofonních, francouzštině v kantonech německých a oběma těmto jazykům u italských a rétorománských mluvčích.

Résumé

Jazyková pluralita Švýcarské konfederace velmi dobře ilustruje komplikovanost multikulturní společnosti a jejího soužití. Kontakty všech jazyků, kterými se v rámci konfederace hovoří, tedy jazyků národních, nenárodních, dialektů i dalších jazykových forem, dokumentují na jednu stranu možnost koexistence většího množství jazykových společenství na bázi teritoriálního principu, na druhou stranu demonstrují příslušné fonetické, morfosyntaktické i lexikální interference, kterým se jednotlivé jazyky nemohou vyhnout. Naším cílem bylo postihnout lingvistickou situaci mnohojazyčného Švýcarska z komplexního pohledu.

Bibliografie

Allemann, F. - R.: Vingt-six fois La Suisse, Editions de l´Aire, Lausanne 1985.
Bois, P. du: Union et division des Suisses, les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois au XIXème et XXème siècles, Editions de l´Aire, Lausanne 1983.
Dohalská, M. - Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Karolinum, Praha 2003.
Fahrni, D.: Histoire de la Suisse. Survol de l´évolution d´un petit pays depuis ses origines jusqu´à nos jours, Pro Helvetia, Zurich 1998.
Frei, O.: La Suisse romande, Editions Rencontre, Lausanne 1969.
Furer, J. - J.: Le plurilinguisme de la Suisse: un modèle?, In: Giordan, H. (eds.): Les minorités en Europe. Droits linguistiques de droits de l´homme, Editions Kimé, Paris 1992.
Hadacek, C.: Le suisse romand tel qu´on le parle, lexique romand-français, Editions Pierre-Marcel Favre, Lausanne 1983.
Holeš, J.: Particularités linguistiques du français en Suisse romande, In: AUPO, Philologica 87, Romanica Olomucensia XV, VUP, Olomouc 2005.
Holeš, J.: Typologie de l´espace francophone: comparaison d´approches, In: AUPO, Philologica 87, Romanica Olomucensia XV, VUP, Olomouc 2005.
Holeš, J. - Kadlec, J.: Francouzština na americkém kontinentě, VUP, Olomouc 2006.
Holeš, J. - Kadlec, J.: Francouzština v Evropě, VUP, Olomouc 2005.
Kadlec, J.: Francouzština v Kanadě, VUP, Olomouc 2005.
Knecht, P. (sous la direction): Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain, Editions Zoé, Genève 2004.
Knecht, P.: Le français en Suisse romande, In: Antoine, G.; Martin, R. (eds.): Histoire de la langue française 1880 - 1914, CNRS, Paris 1985.
Mojdl, L.: Encyklopedie písem světa. [1] Písma Evropy, Kavkazu a helénské oblasti, Libri, Praha 2005.
Pidoux, E.: Le langage des Romands, Editions 24 heures, Lausanne 1983.
Pohl, J.: Une parenté phonologique belgo-suisse archaïsante, La Linguistique, vol. 22, no. 2, Paris 1986.
Price, G. et al.: Encyklopedie jazyků světa, Volvox Globator, Praha 2002.
Rey, A. – Rey-Debove, J.(sous la direction): Le nouveau Petit Robert, Le Robert-Sejer, Paris 2008.
Schläpfer, R. et al.: La suisse aux quatre langues, Editions Zoé, Genève 1985.
Šabršula, J.: Vývoj francouzského jazyka, Ostravská univerzita, Ostrava 1996.
Uvírová, J.: Eve extraite de la côte d´Adam? A propos du féminisme - surtout grammatical, In: AUPO, Philologica 80, Romanica Olomucensia XII, VUP, Olomouc 2003.
Valantin, Ch. et al.: La Francophonie dans le monde 2002-2003, Larouse, Paris 2003.
Vouga, J. - P. (eds.): La Suisse face à ses langues, Verlag Sauerländer, Aarau et Francfort-sur-le-Main 1990.
Vouga, J. - P.: Romands, Alémaniques, Tessinois: mieux pour écouter pour mieux nous comprendre, La Baconnière, Neuchâtel 1978.
Walter, H.: Le Français dans tous les sens, Robert Laffont, Paris 1988.

Walter, H.: Le Français d´ici, de là, de là-bas, Lattès, Paris 1998.

PhDr. Ondřej Kapusta
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Křížkovského 10
CZ-771 80 OLOMOUC
ondrej.kapusta@seznam.cz

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

Několik poznámek k jazykovým zvláštnostem švýcarské francouzštiny
Some Notes to Introduce Linguistic Particularities in Swiss French

ONDŘEJ KAPUSTA

ABSTRACT
The article focuses on issues of linguistic particularities of French used in Romanic cantons of the Swiss Confederation. Though differences between Swiss French and French that is used in France are not too numerous, we still can trace several language particularities in scope of phonetics, morphology, syntax and particularly in the vocabulary.

Ve skutečnosti neexistuje klasická švýcarská francouzština platná na celém území frankofonní části konfederace, která by mohla být předmětem seriozního studia z komplexního pohledu.[31] Francouzština užívaná ve Švýcarsku je tedy variantou francouzštiny užívané ve Francii, která vzešla z oblasti *langue d´oïl*. Stejně jako v případě Belgie, Kanady či francouzských zámořských území, jde stále o jednu a tutéž francouzštinu, která se však liší v některých specifických oblastech jednotlivých jazykových plánů, zejména v oblasti lexika a frazeologie (Knecht et al., 2004, s. 10). Pro francouzštinu užívanou na území Švýcarské konfederace však platí určité obecné charakteristiky, které ji odlišují od variant francouzského jazyka v jiných částech světa. Vydělit můžeme třeba tři konkrétní charakteristiky. Pokud je například nějaký jazykový rys rozšířen na celém území frankofonního Švýcarska, lze tento jev prakticky vždy najít také v sousedních krajích Francie. Rysy, které jsou vlastní pouze frankofonnímu Švýcarsku, jsou většinou omezeny jen na určitou část jeho území. Termíny, které jsou rozšířeny po celém území frankofonní části Švýcarské konfederace a které nejsou známy na území Francie, referují téměř vždy o specifických švýcarských institucích v rámci veřejné správy, školství, vojenství či ekonomického prostoru (Schläpfer et al., 1985, s. 158). Švýcarská francouzština se jen velmi málo liší od francouzského jazyka užívaného v sousedních příhraničních oblastech, které již patří Francii.[32] Z této skutečnosti lze usuzovat, že administrativní či politické hranice mezi Švýcarskem a Francií nejsou tak úplně hranicemi lingvistickými (Walter, 1988, s. 213).

Fonetická specifika

Začněme nejprve jazykovým plánem fonetickým. Obecně se soudí, že rodilý Francouz snadno rozezná typický švýcarský akcent. I přes skutečnost, že francouzština ve Švýcarsku je natolik regionálně rozrůzněna, že nelze hovořit o jednotném přízvuku, který by byl univerzální pro celé frankofonní Švýcarsko, ale spíše o přízvuku např. fribourgském či ženevském, lze vysledovat několik vyloženě společných rysů. Jde hlavně o charakteristické umístění přízvuku na předposlední slabice slova či rytmického celku a vysokou frekvenci užití tzv. důrazového přízvuku, který stojí zpravidla hned na první nebo druhé slabice slova (Bovet, 1986, s. 11).[33] Výslovnost dalších fonémů, která se liší od výslovnosti standardní francouzštiny, lze považovat za archaickou, přičemž tato výslovnost nalézá jisté paralely jak ve výslovnosti některých hlásek na území frankofonní Belgie, tak u některých nářečí. Zmínit se můžeme například o výslovnosti otevřeného vokálu na konci slov typu *pot, mot* či *abricot*, která umožňuje rozlišit foneticky slovo *pot* od slova *peau* nebo *mot* od *maux* (Walter, 1988, s. 215). Za zvláštnost a v jistém slova smyslu archaismus lze považovat i poměrně sporadický výskyt tzv. *e muet*, které se naopak ve standardní francouzštině dost rozšířilo.[34] Švýcarská francouzština rozlišuje také přední a zadní samohlásku *a*, kdy zadní vokál zní déle a umožní tak rozlišení slov typu *mal* - *mâle*, *patte* - *pâte* apod. Zachování některých nosových hlásek pak ve švýcarské varietě francouzštiny umožňuje foneticky rozlišit např. slovo *brin* od *brun* (Pohl, 1986).

[31] Samozřejmě ani mluvená francouzština užívaná ve Francii není unifikovaná a její lokální variety podléhají běžně různým vlivům a změnám oproti standardu.
[32] Např. ve Franche-Comté, Bourgogne či Savoie.
[33] Důrazový přízvuk, tedy accent d´insistance, je však dnes již rozšířen také ve standardní francouzštině užívané ve Francii.
[34] V důsledku toho se stále rozlišuje výslovnost slov *né* - *née*, *nu* - *nue* apod.

Vliv na fonetiku švýcarské francouzštiny mají samozřejmě i německá nářečí užívaná na území německé části konfederace. Tak například můžeme najít tvar *poutser* užívaný ve významu *faire le ménage*, v němž rozeznáváme nestandardní *-ts-*, které je fonologickému systému francouzštiny naprosto cizí. Ve významu *tampon* užívá švýcarská francouzština někdy tvar *chtèmpf*, kde počáteční *cht-* také nepatří mezi typická francouzská hlásková spojení. V obou případech je možno konstatovat zásadní vliv němčiny.

K morfosyntaktickým zvláštnostem

Řadu zajímavých jevů lze vysledovat také v oblasti morfologie a syntaxe. Někteří lingvisté zmiňují například nezvyklou produktivitu přípony *-ée*, jež se vyskytuje v substantivech odvozených od sloves a vyjadřuje pocity, případně pohyb. Např. Pierre Knecht ve svém slovníku (2004) uvádí následující doklady: *ciclée* ve významu „ostrý, resp. pronikavý křik", *craquée* reprezentující „zvuk vyjadřující praskání" nebo třeba *gonflée* zastupující „větší množství potravy či nápojů". V tomto kontextu je patrná také nižší frekvence slovesných tvarů, která ustoupila oblíbenějším verbonominálním konstrukcím.[35] Poměrně podstatným jevem je také tzv. gramatická feminizace, tedy tvoření pojmenování pro ženy, jež vykonávají funkce a činnosti svěřené většinou mužům.[36] Není bez zajímavosti, že i když se i ve Francii od jisté doby objevovaly snahy o emancipaci žen také v oblasti lexika[37], větší pozornost byla tomuto fenoménu věnována právě mimo území Francie a švýcarská jazykověda nebyla výjimkou. Již ve 40. letech 20. století se ve švýcarském tisku objevovaly přechýlené tvary substantiv, jako např. *colonelle*, *avocate*, *soldate* či *policière*. Tyto tvary byly vytvořeny zcela v souladu s normou týkající se přechylování, nicméně v posledním desetiletí minulého století se již objevují také odvážnější tvary, motivované sílícím feministickým hnutím. Určité spojenectví si v této oblasti švýcarská francouzština uchovává s francouzštinou užívanou v kanadském Québeku. V obou lokalitách tak dnes nacházíme femininní tvary typu *ingénieure*, *professeure* či *auteure*, které standardní francouzština neužívá. Obecně lze tedy usoudit, že oproti konzervativnímu přístupu v oblasti jazykové feminizace, který stále svým způsobem uplatňuje Francie, je švýcarská varianta francouzštiny mnohem vstřícnější a mnohem méně opatrná. Problémy však působí značná autonomnost jednotlivých kantonů, které si mnohdy příslušné tvary tvoří po svém a bez jakýchkoli vzájemných konzultací, tudíž se nedá říct, že by jazyková feminizace v rámci švýcarské francouzštiny byla sjednocena či v úplnosti provedena.

Archaizující prvky či nářeční pozůstatky se objevují také v oblasti větné stavby švýcarské francouzštiny. Známým jevem je například netradiční užití slovesa *vouloir* v pozici pomocného slovesa namísto standardního *aller* ve větách typu *Quand le train veut-il arriver* nebo *Le neige veut tomber*.[38] Běžná je také konstrukce *il faut lui aider* namísto standardně francouzské akuzativní vazby *il faut l´aider*. Značná podobnost s německou jazykovou konstrukcí *ihm helfen* svádí k tomu, abychom tento jev klasifikovali jako germanismus. Jde však o relikt ze staré francouzštiny. Podobný komentář bychom mohli uplatnit u spojení *je n´ai personne vu*, jež je ve švýcarské francouzštině běžně užíváno a jež bývá hodnoceno také jako germanismus (*ich habe niemand gesehen*). V tomto případě však jde o přímý dialektismus (Schläpfer et al., 1985, s. 160).

Oproti tomu však můžeme najít skutečné germanismy, které se promítly do syntaxe francouzštiny užívané ve frankofonním Švýcarsku. Jde například o předložkové vazby u sloves typu *attendre sur qqn*, kde je patrný vliv německého *auf jemanden warten*, nebo netradiční užití příslovce *déjà* ve spojení *il va déjà venir*, které je ovlivněno německým *er wird schon kommen*. Netradičně ve vztahu k morfologickým pravidlům standardní francouzštiny tvoří její švýcarská varianta běžně tvary jako *plus bon* či *plus pire* namísto klasického *meilleur* a *pire*. Švýcarská francouzština je typická také častějším užíváním složených minulý časů, jako je tomu např. ve větě *j´ai déjà eu fait du ski.*

Lexikální odlišnosti

Největším množstvím zvláštností se švýcarská varianta francouzského jazyka vyznačuje právě v oblasti lexikálního jazykového plánu. V běžně užívaném korpusu nacházíme jak slova zastaralá, tak neologismy, jak regionalismy, tak i dialektismy. V lexiku se objevuje také určité množství germanismů, jejichž počet je však menší, než by se dalo očekávat. Tato skutečnost je zřejmě způsobena faktem, že Švýcaři jsou v péči o svou francouzštinu pečlivější, než je tomu u samotných Francouzů (Holeš, Kadlec, 2005, s. 139).

Nejvíce regionalismů je paradoxně obsaženo ve francouzštině užívané v kantonech, kde tento jazyk zdomácněl již před mnoha staletími. Například v kantonech s reformní tradicí, jako je Ženeva, Neuchâtel nebo Vaud, jsou regionalismy velmi četným jevem, zatímco třeba v kantonu Valais, kam byla francouzština

[35] Nejčastěji jde o substantivizovaná minulá příčestí ve tvaru feminina, např. *donner une assommée* oproti *assommer qqn*.

[36] Podrobněji např. Uvírová (2003).

[37] V roce 1984 zřídila francouzská ministryně pro práva žen Yvette Roudy speciální terminologickou komisi, která se měla zabývat právě lexikem vztahujícím se k aktivitám, které vykonávaly nově i ženy.

[38] Užití slovesa *vouloir* v tomto kontextu najdeme také v jiných variantách francouzštiny a dokonce i ve Francii samotné, konkrétně v oblasti frankoprovensálských nářečí.

implantována mnohem později, je regionální slovní zásoba o dost méně rozvitá a mluva tohoto kantonu je tak modernější.

Pokud jde o germanismy, jejich přítomnost ve švýcarské variantě francouzštiny je logicky dána německým adstrátem. Germanismy jsou četné například v oblasti vzdělávání, např. *gymnase* oproti standardnímu *lycée*, či oblasti gastronomie, kde mnohdy neexistuje standardně francouzský ekvivalent, např. u slov *knöpflis, röstis* nebo *schabziger*. Řada germanismů je švýcarskými frankofonními mluvčími užívána jako nástroj komického ztvárnění skutečnosti. Zde můžeme zařadit slova jako *catse* ve významu „kočka" (něm. *Katze*) nebo třeba *moutre* ve významu „matka" (něm. *Mutter*).[39] Některé germanismy, které byly dříve v rámci švýcarské francouzštiny živé, již ztratily na aktuálnosti a dnes jsou používány jen minimálně.[40] Užívání germanismů mnohdy stigmatizovalo příslušnou sociální skupinu obyvatel. V této souvislosti byl ve druhé polovině 19. století zaveden termín *français fédéral*[41], který označoval právě francouzštinu přeplněnou germanismy, jež byla posuzována jako nekorektní.

Ve švýcarské francouzštině se kromě němčiny občas vyskytují jazykové výpůjčky také z jiných jazyků. Frekvence těchto výpůjček je však ve srovnání s německými výpůjčkami velmi nízká. Knechtův slovník (2004) uvádí pro ilustraci např. substantivum *dicastère*, které označuje „útvar radnice vedený členem výkonného orgánu" a které bylo přejato z italského *dicastèro*. Jistým druhem výpůjček jsou také slova, jež si švýcarská francouzština vypůjčila z románských dialektů užívaných na svém území. V tomto případě hovoříme o dialektismech. Jejich rozšíření však není nijak značné. Pro příklad můžeme uvést substantivum *hôtâ* ve významu „dům" nebo *mèdze* ve významu „léčitel, šarlatán" (Knecht, 2004).

V rámci typicky švýcarských neologismů mají největší frekvenci slova, která označují jevy vztahující se ke specificky švýcarské realitě, mezi kterou patří třeba oblast veřejné správy a institucí působících výlučně na území konfederace. Tyto výrazy jsou označovány jako *statalismy* nebo *helvetismy*.[42] Typickými statalismy jsou právě slova označující federální či kantonální administrativu. Například „starosta" má ve švýcarské francouzštině několik překladových ekvivalentů, jejichž užití se v rámci jednotlivých kantonů liší. Standardně francouzský výraz *maire* je užíván například v kantonech Ženeva nebo Jura, v kantonech Vaud a Fribourg je dávána přednost výrazu *syndic* a kantony Valais a Neuchâtel preferují ekvivalent *président* (Schläpfer et al., 1985, s. 159). Do kategorie statalismů patří také označení „orgánu výkonné moci v rámci kantonu", kterým je *Conseil d´Etat*, nebo *boursier communal* označující „úředníka spravujícího rozpočet města". Mezi statalismy patří také některé zkratky, jako je třeba *AI - Assurance invalidité* označující speciální federální úřady, které vyplácejí tělesně postiženým občanům důchod, nebo *CFF - Chemins de fer fédéraux* představující železniční společnost Švýcarské konfederace. Na tomto místě je třeba připomenout určitou terminologickou nejednotu, neboť označení některých z výše uvedených lexikálních zvláštností francouzštiny užívané v prostředí frankofonního Švýcarska se mohou překrývat.[43]

Závěrem je třeba konstatovat, že určitý deficit v oblasti výzkumu jazykových zvláštností švýcarské francouzštiny představuje absence seriozních sociologických výzkumů učiněných ve všech frankofonních kantonech konfederace, které by podrobně zkoumaly vliv věku, pohlaví, příslušnosti k socioprofesní skupině či vzdělání na užívaní regionalismů a jejich implantování do švýcarské francouzštiny. V této souvislosti jsou k dispozici jen nepřesné a vesměs hypotetické údaje dokládající fakt, že aktivní znalost regionalismů a jejich pravidelné užívání při každodenní komunikaci je vlastní spíše starším lidem žijícím na venkově než mládeži ve městech. Relevantní sociologický průzkum, jež by se v určitých intervalech opakoval, prohluboval a dále zpřesňoval, se tedy jeví jako nevyhnutelný.

Résumé

Le présent article se concentre sur la problématique des particularités du français utilisé dans les cantons romands de la Confédération suisse. Les différences entre la variété du français parlée en Suisse et le français standard ne sont pas si nombreuses, mais on peut pourtant trouver quelques écarts linguistiques dans le domaine de la phonétique, de la morphosyntaxe ainsi que du lexique.

Bibliografie

Allemann, F.-R. : Vingt-six fois La Suisse, Editions de l´Aire, Lausanne 1985.

Allenspach, Ch.: L´architecture en Suisse. Bâtir au XIXème et XXème siècles, Pro Helvetia, Zurich 1999.

Bois, P. du: Union et division des Suisses, les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois au XIXème et XXème siècles, Editions de l´Aire, Lausanne 1983.

[39] Více příkladů viz Holeš, Kadlec (2005).

[40] Např. *tringuelte* místo *pourboire*, *fidés* místo *nouillettes* nebo *chemarotser* místo *parasiter*.

[41] Tehdy však označoval hlavně administrativní jazyk dokumentů vzešlých z federálních úřadů.

[42] Někteří lingvisté, např. Pierre Knecht, statalismy dále dělí na výrazy panrománské, kantonální a komunální, podle jiného dělení na statalismy sémantické, lexikální a pragmatické apod.

[43] Některé germanismy tak můžeme zároveň označit za statalismy apod.

Bovet, L.: Le français en Suisse romande: caractéristique et aperçu littéraire, Présence francophone, Revue internationale de langue et de littérature, no. 29, 1986.
Breton, R.: Atlas jazyků světa. Soužití v křehké rovnováze, Albatros, Praha 2003.
Dejung, Ch.: La philosophie en Suisse, Pro Helvetia, Zurich 1996.
Dohalská, M. - Schulzová, O.: Fonetika francouzštiny, Karolinum, Praha 2003.
Fahrni, D.: Histoire de la Suisse. Survol de l´évolution d´un petit pays depuis ses origines jusqu´à nos jours, Pro Helvetia, Zurich 1998.
Frei, O.: La Suisse romande, Editions Rencontre, Lausanne 1969.
Furer, J. - J.: Le plurilinguisme de la Suisse: un modèle?, In: Giordan, H. (eds.): Les minorités en Europe. Droits linguistiques de droits de l´homme, Editions Kimé, Paris 1992.
Hadacek, C.: Le suisse romand tel qu´on le parle, lexique romand-français, Editions Pierre-Marcel Favre, Lausanne 1983.
Jakubec, D. - Revaz, G.: Suisse, In: TÉTU, M. (eds.): L´Année francophone internationale 1997, Université Laval, Québec 1997.
Holeš, J.: Particularités linguistiques du français en Suisse romande, In: AUPO, Philologica 87, Romanica Olomucensia XV, VUP, Olomouc 2005.
Holeš, J.: Typologie de l´espace francophone: comparaison d´approches, In: AUPO, Philologica 87, Romanica Olomucensia XV, VUP, Olomouc 2005.
Holeš, J. - Kadlec, J.: Francouzština na americkém kontinentě, VUP, Olomouc 2006.
Holeš, J. - Kadlec, J.: Francouzština v Evropě, VUP, Olomouc 2005.
Kadlec, J.: Francouzština v Kanadě, VUP, Olomouc 2005.
Knecht, P. (sous la direction): Dictionnaire suisse romand. Particularités lexicales du français contemporain, Editions Zoé, Genève 2004.
Knecht, P.: Le français en Suisse romande, In: Antoine, G.; Martin, R. (eds.): Histoire de la langue française 1880 - 1914, CNRS, Paris 1985.
Levy, R.: La structure sociale de la Suisse, Pro Helvetia, Zurich 1996.
Lotko, E.: Slovník lingvistických termínu pro filology, VUP, Olomouc 2003.
Meier, W. A. - Schanne, M.: Le paysage médiatique suisse, Pro Helvetia, Zurich 1995.
Mojdl, L.: Encyklopedie písem světa. [1] Písma Evropy, Kavkazu a helénské oblasti, Libri, Praha 2005.
Pidoux, E.: Le langage des Romands, Editions 24 heures, Lausanne 1983.
Pohl, J.: Une parenté phonologique belgo-suisse archaïsante, La Linguistique, vol. 22, no. 2, Paris 1986.
Price, G. et al.: Encyklopedie jazyků světa, Volvox Globator, Praha 2002.
Rey, A. – Rey-Debove, J.(sous la direction): Le nouveau Petit Robert, Le Robert-Sejer, Paris 2008.
Schaub, M.: Le cinéma en Suisse, Pro Helvetia, Zurich 1998.
Schläpfer, R. et al.: La suisse aux quatre langues, Editions Zoé, Genève 1985.
Sigg, O.: La Suisse politique, Pro Helvetia, Zurich 1997.
Stocker, B. et al.: Les quatre littératures de la Suisse, Pro Helvetia, Zurich 1995.
Šabršula, J.: Vývoj francouzského jazyka, Ostravská univerzita, Ostrava 1996.
Uvírová, J.: Eve extraite de la côte d´Adam? A propos du féminisme - surtout grammatical, In: AUPO, Philologica 80, Romanica Olomucensia XII, VUP, Olomouc 2003.
Valantin, Ch. et al.: La Francophonie dans le monde 2002-2003, Larouse, Paris 2003.
Vouga, J. - P. (eds.): La Suisse face à ses langues, Verlag Sauerländer, Aarau et Francfort-sur-le-Main 1990.
Vouga, J. - P.: Romands, Alémaniques, Tessinois: mieux pour écouter pour mieux nous comprendre, La Baconnière, Neuchâtel 1978.
Walter, H.: Le Français dans tous les sens, Robert Laffont, Paris 1988.
Walter, H.: Le Français d´ici, de là, de là-bas, Lattès, Paris 1998.
Walzer, P. - O. (sous la direction): Dictionnaire des littératures suisses, Edition de L´Aire, Lausanne 1991.

PhDr. Ondřej Kapusta
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Křížkovského 10
CZ- OLOMOUC 771 80
ondrej.kapusta@seznam.cz

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

Signifié du puissance : une nouvelle perspective dans l´étude du lexème polysémique « tête »
Signified of Power – New Perspective in the Study of Polysemic Lexeme "Head"

MONIKA ANDREJČÁKOVÁ

ABSTRACT

The paper deals with the research in the lexical field and lexical expressions of the word "head". We explore lexical items from the lexical semantics point of view. The distinction between so called free lexical items which appear in some communicative situations and lexical entities or lexical units.

Notre recherche menée sur le champ des expressions lexicales motivées par le lexème polysémique *tête* nous a amenée à distinguer trois types d´items lexicaux considérés du point de vue lexico-sémantique. Il s´agit d´abord des unités que nous proposons d´appeler libres. Ce sont les expressions qui relèvent de la parole et dont l´existence n´est liée qu´à la situation de communication dans laquelle elles apparaissent (*j´ai un épouvantable mal de tête, elle vient de se laver la tête, quelle adorable petite tête blonde!, la tête va m´exploser de douleur, avec cette coiffure tu as l´air d´une tête de Méduse!, j´ai beau me torturer la tête, je ne me souviens pas)*. Même si ces expressions portent souvent une marque métaphorique, imagée, elles ne franchissent pas le seuil d´une métaphore occasionnelle et, par conséquent, elles ne forment pas l´entrée du dictionnaire. N´étant pas de l´ordre de langue, elles ne retiennent pas spécialement notre intéret. Le deuxième groupe d´expressions est formé par des entités lexicales dont l´existence n´est plus contrainte par le caractère éphémère du discours, car, au terme d´un processus de lexicalisation, elles ont le statut d´unités lexicales. Dans le cadre de notre recherche s´inscrivent trois types de syntagmes lexicalisés, figés, à savoir: 1. les mots composés qui, quoique peu nombreux dans le fonds commun, existent en quantité considérable dans diverses langues de spécialité (*appui-tête, casse-tête, tête-à-queue, tête-à-tête*, *tête-de-chat* /construction/, *tête de serpent* /biologie/, *tête de coq* /botanique/), 2. les métaphores lexicalisées du type *tête d´épingle, tête d´affiche, tête du train, tête d´un arbre, tête de champignon, tête d´une médaille (côté tête)* et 3. les expressions ou locutions imagées que nous proposons d´appeler somatophrasèmes[44] (*se casser la tête, avoir la tête près du bonnet, se payer la tête de qqn, avoir la grosse tête*, *avoir la tête sur les épaules*, etc.). A mi-chemin entre les syntagmes dits libres et les syntagmes lexicalisés se situent les unités que la linguistique moderne a appelé les collocations[45]. Il s´agit des séquences de mots partiellement figées ayant un caractère particulier et paradoxal, car tout en possédant une transparence sémantique, elles manifestent une imprévisibilité combinatoire (*tenir tête, hocher la tête, plier la tête, piquer une tête, dresser la tête, détourner la tête, se prendre la tête entre les mains*, etc.)

En examinant la portée lexico-sémantique du mot *tête*, il est nécessaire de prendre en considération, en dehors des items lexicaux susmentionnés, les mots dérivés du lexème *tête* (*têtu, entêté, têtard, têtière,* etc.) ainsi que ses formes supplétives (appelées également doublets étymologiques) : *chef*, *cap* et la racine grecque *céphal(o)*- présents dans la langue sous forme des mots composés et dérivés (*capitaine, capital, capiteux, couvre-chef, céphalée, encéphalogramme,* etc.) et celle des expressions telles que *être armés de pied en cap, le chef de St-Denis, dragon à un chef, faire qqch de son propre chef, au premier chef*, etc.

[44] Nous optons pour cette dénomination par souci de regrouper par un terme générique toutes les expressions imagées ayant en commun le trait-clé de motivation, à savoir le nom d´une partie du corps humain. Vu l´hétérogénéité des dénominations de l´unité de base dans les travaux lexicologiques français (locution, construction locutive, expression idiomatique, idiotisme, tour idiomatologique /P. Guiraud/, lexie complexe /B. Pottier/, locution idiomatique et figée /B. Lafleur/, syntagme lexicalisé, énoncé lié, etc.), nous avons emprunté le terme *phrasème* à la phraséologie slovaque qui définit le phrasème (synonyme de *l´unité phraséologique* ou *phraséologisme*) comme unité de base tout en satisfaisant aux critères de figement et de métaphorisation.

[45] Nous entendons par *collocation* toute « combinaison d´unités linguistiques distinctes et consécutives, dont le sens est généralement compositionnel et dont la syntaxe et le lexique subissent de fortes restrictions combinatoires. » (C. Renard, 2002, p. 16)

Les manifestations lexicalisées du lexème *tête* représentent une quantité considérable d´items, à première vue, bien hétérogènes. Du point de vue lexico-sémantique, une approche homonymique soutiendrait que *tête de clou*, *tête de lit* et *tête de chapitre*, par exemple, n´ont, à part la forme du mot-clé, rien de commun et que l´identité des formes du mot clef n´est qu´un « accident historique[46] ». Peu satisfaite par une explication homonymique, accidentelle, nous avons entrepris une recherche sémantique approfondie. En examinant la totalité des items lexicaux, nous avons pu constater qu´il était possible de les regrouper en fonction de différents traits sémantiques propres au lexème *tête*. Dans cette optique, les différents sens du mot n´évoquent plus l´image du miroir brisé, éclaté en morceaux, mais plutôt une mosaïque où la diversité et une apparente hétérogénéité forment, à mieux la regarder, une image, et, donc, une unité.

Cette image poétique s´est concrétisée quand, nous efforçant d´appréhender *tête* dans sa totalité et sa complexité - une entreprise audacieuse et difficile, comme les lexicologues le savent - l´ouvrage de Jacqueline Picoche *Structures sémantiques du lexique français* (paru en 1986) nous a aidée. Grâce à ses analyses sémiques, nous avons acquis un support méthodologique et un important outil terminologique qui permettait de décrire les faits de polysémie, tout en dévoilant un mécanisme fort complexe et compliqué, celui du passage de la pensée au langage. Jacqueline Picoche a adopté, en effet, la théorie linguistique ou, plus exactement, psycholinguistique, élaborée par Gustave Guillaume (1883-1960) et que l´auteur-même avait nommée *psycho-mécanique du langage*.

D´après Guillaume, « le langage articule à des structures psychiques sous-jacentes des structures sémiologiques chargées de les manifester.[47] » Exprimé d´une manière simpliste, « c´est l´idée qui appelle le signe.[48] » Et c´est la raison pour laquelle « la langue doit être étudiée dans ses rapports avec la structure mentale qui la sous-tend, au niveau des mécanismes universels de la pensée.[49] » La psycho-mécanique de Guillaume comporte deux étapes dont la première est appelée *psycho-systématique* et la seconde *psycho-sémiologie*. « Construire en pensée /.../ ce qu´on attache ensuite à un signe /.../ est l´ouvrage de la psycho-systématique. /.../ Choisir en pensée un signe chargé de porter et de transporter ce qui a été construit en pensée est l´ouvrage de la psycho-sémiologie.[50] »

En élaborant sa théorie, Guillaume a introduit dans la linguistique moderne deux notions dichotomiques d´une grande importance, à savoir *puissance* versus *effet*. Il en exprime ainsi l´essence : « La langue existe en nous en permanence sur le plan de puissance, mais nous ne pouvons l´observer sur ce plan, et la seule possibilité qui nous soit offerte est de la considérer /.../ sur le plan superficiel de l´effet, et, à l´aide d´observations relatives à son apparition momentanée et partielle sur ce plan.[51] » *Puissance* est conçue dans la théorie guillaumienne comme une potentialité permanente. *Effet*, par contre, est un acte, réalisation momentanée de la langue dans le discours.

Puissance et *effet* sont donc des notions opérationnelles de base pour l´étude du mot polysémique. D´après Guillaume, le signe linguistique est constitué d´un signifiant et d´un signifié de puissance qui lui est attaché de façon permanente. Le signifié de puissance est une réalité inconsciente, de l´ordre du virtuel, qui s´actualise par l´effet du discours (utilisé ainsi dans un contexte donné, le signifié de puissance devient signifié d´effet)[52]. Lorsque le signe est susceptible d´un seul type d´actualisation, le signe est un monosème ; pour deux ou plusieurs types d´actualisation, il est dit polysème[53]. Le mot *tête* est un polysème par excellence.

A propos du signifié de puissance, Jacqueline Picoche fait ce constat d´une importance majeure : « Le signifié de puissance est constitué du sémème complet de l´acception plénière du mot et de l´ensemble de cinétismes qui y conduisent »[54]. Il s´agit de mots-clefs de la théorie guillaumienne.

Le cinétisme est une forme de propension de l´esprit humain pour concevoir des images plus ou moins achevées de tel ou tel fait de langue. C´est une sorte de tension dynamique de pensée qui se réalise lors du *temps opératif* (le temps extrêmement bref de quelques millièmes de secondes que requiert le passage de la langue au discours ou, autrement dit, du langage puissanciel au langage effectif). En reprenant les propos de Jacqueline Picoche, le cinétisme est « une sorte de trajectoire sémantique dont tout point peut, en principe, être le siège d´une immobilisation par le discours, faire l´objet d´une *saisie*, produisant un *effet de sens*. Plus la saisie est proche du début du *cinétisme*, plus l´effet de sens produit est vague, abstrait, sémantiquement pauvre; plus elle

[46] Expression empruntée à Jacqueline Picoche, 1986, p. 3.
[47] M.-A. Paveau, G.-É. Sarfati, 2003, p. 95.
[48] G. Guillaume, 1953, pp. 241-249.
[49] J. Dubois et alii, 2002, p. 229.
[50] G. Guillaume, 1953, pp. 241-249.
[51] Ibid.
[52] Il faut distinguer deux états d´existence du substantif : l´état puissanciel sous lequel il se présente avant emploi et l´état effectif sous lequel il est observable après emploi.
[53] J. Picoche, 1986, p. 8.
[54] J. Picoche, 1986, p.

est tardive, plus l´effet de sens produit est concret, précis, chargé d´une multiplicité de traits sémantiques, la dernière saisie possible étant dite *plénière*.[55] » Cependant, la démarche du linguiste qui procède à l´analyse des faits de langue terminés et conscients est inverse. Il part de l´effet de sens le plus riche, de la saisie plénière, et il considère par rapport à elle les emplois effectifs, sémantiquement plus pauvres, appelés dans la théorie guillaumienne, subduits. Pour illustrer la notion de subduction nous proposons l´exemple de l´expression *laver/savonner la tête à qqn*. Effectuant une saisie précoce de l´expression, nous nous retrouvons devant une signification abstraite, subduite, celle de l´image où une personne se trouve réprimandée d´une manière sévère. Or, considérée en tant qu´image achevée, dans sa saisie plénière, l´expression renvoie à une réalité bien concrète, décrivant la situation où on lave la tête à quelqu´un; « on la lui frotte, tourne et retourne, et rebrousse les cheveux comme si on le pelaudait[56]. » C´est cet élément de rigueur qui semble être le point d´intersection sémantique des deux expressions; *laver la tête à qqn* c´est aussi le traiter avec rigueur. De même, l´expression courante *une tête de Turc* peut être interprétée de deux façons: dans son emploie concret, dans la saisie terminale, plénière qu´opère l´esprit, le syntagme désigne le « dynamomètre sur lequel on s´exerçait dans les foires en frappant sur une partie représentant une tête coiffée d´un turban[57]. » Mais, réalisant une saisie précoce, l´esprit conçoit une réalité abstraite, sémantiquement subduite ; celle de l´image d´une personne constamment en butte aux attaques de la plaisanterie et de la raillerie.

Dans le souci de capter et, par suite, de représenter tous les aspects du mot polysémique, il faut travailler avec une matrice sémique qui illustre comment le contexte opère la sélection des sèmes propres à un emploi particulier du lexème.

Le signifié de puissance part de la totalité des emplois du lexème existant dans la langue (notamment des emplois les plus figés). Le rôle du linguiste est, par la suite, de révéler les traits sémantiques qui motivaient son emploi dans le contexte donné et d´envisager les cinétismes réalisés, tout en reconstituant les images (ou, les figures) qui existaient dans l´esprit des locuteurs bien encore avant le discours, donc avant la genèse de l´expression.[58]

La définition puissancielle de *tête* va être forcément différente des définitions encyclopédiques mais aussi des définitions lexicographiques classiques. La définition puissancielle ne prend, en effet, en considération que des traits purement linguistiques, elle se passe très bien des traits encyclopédiques qui ne trouvent pas de reflet réel dans la langue[59]. Les dictionnaires usuels[60], procédant par un classement rigoureux des sens, ne font souvent qu´esquisser certains traits sémantiques que la définition puissancielle, au contraire, met en évidence en tant que traits motivateurs de l´expression. Ainsi, dans Le Grand Larousse de la Langue française figurent sous le sens *"boîte crânienne"* les expressions figées suivantes : *casser la tête, être tombé sur la tête, se cogner/se taper la tête contre les murs, tête de mort* et *chasseur de têtes*. Une définition puissancielle pourrait se passer pour la plus grande partie de ces expressions de la mise en évidence du sens particulier *"boîte crânienne"*. La boîte crânienne n´est sémantiquement explicite, en effet, que dans l´emploi *tête de mort* ou *chasseur de têtes* (dans son sens primitif). Pour l´expression *casser la tête* s´impose le sème particulier de « solidité, consistance, dureté » et, sous le même trait sémantique, d´autres expressions qui, certes, figurent dans le dictionnaire, mais sous des entrées différentes : *(ne pas) se casser la tête, avoir la tête fêlée, avoir la tête dure, être/avoir une tête de fer/de bois/de mule*. Nous supposons en effet que le locuteur, formant dans son esprit de telles images, n´a pas conçu tête dans son sens *boîte crânienne*, mais plutôt dans sa qualité inhérente: la tête est dure, solide et consistante (même si cette qualité est, bien évidemment, conditionnée par l´existence de la boîte crânienne). Pour ce qui est des deux expressions restantes, à savoir *être tombé sur la tête* et *se cogner/se taper la tête contre les murs* regroupé dans le dictionnaire sous la même entrée, celle du sens *"boîte crânienne"*, nous proposons d´envisager deux nouveaux sèmes, celui de « mobilité » (la tête est, grâce au cou, mobile) et celui de « pouvant subir un coup/une attaque ». Le sème « mobilité » doit être subdivisé à son tour en deux sèmes spécifiques, à savoir « mobilité propre » et « mobilité provoquée ». Dans le second cas, la tête ne fait que subir un mouvement venant de l´extérieur (*tourner la tête à qqn, faire tourner la tête, mettre la tête à l´envers à qqn*) alors que le

[55] J. Picoche, 1986, p.7.
[56] Dictionnaire des expressions et locutions, 1993, p. 470.
[57] Le Nouveau Petit Robert, 1993.
[58] Guillaume parle du « *mental visible*, premier, et du *mental dicible*, second, seul avancé en langage humain.» (G. Guillaume, 1956-57, p. 137 in J. Picoche, 1986, p. 11).
[59] A.-J. Greimas, en entreprenant l´analyse sémique de *tête*, s´est heurté au même genre de problème : il a remarqué d´une manière très juste que quoique « la première définition, fondamentale, dont dérivent toutes les autres – et tous les autres *sens* du mot - , que donne Littré de *tête* est sa représentation comme "partie (du corps) ... unie au corps par le cou ..." ». Mais il a rajouté d´un souffle : « Notons en passant, comme caractéristique de la lexicographie traditionnelle, le fait qu´aucun des exemples cités par Littré n´illustre le mot *tête* en tant que partie du corps. » (1966 : 43).
[60] Nous avons consulté Le Nouveau Petit Robert, Le Trésor de la Langue française et Le Grand Larousse de la Langue française.

premier sème traduit la capacité de la tête de bouger par elle-même. Ce sème « mobilité propre » va dominer les expressions telles que *avoir la tête qui tourne, avoir (se mettre) la tête à l´envers, baisser la tête, redresser/relever la tête, courber/plier la tête devant qqn, se mettre la tête sous le sable, mettre la tête sous l´aile* mais aussi l´expression évoquée supra *se cogner/se taper la tête contre les murs*. Cependant, ce sème de « mobilité » n´est pas à lui seul capable de rendre la complexité de cette image. Un autre sème, celui de « coup », doit être explicité de surcroît. L´expression va s´inscrire ainsi dans l´ensemble des locutions relevant du trait sémique « pouvant subir un coup/une attaque » telles que *jeter qqch à la tête de qqn, se jeter à la tête de qqn, taper sur la tête (le vin), être une tête de Turc, joueur qui fait une tête, faire qqch sur un coup de tête, une tête à claques*. Évidemment, il est possible de distinguer parmi ces expressions celles où la tête subit un coup ou une attaque (*jeter qqch à la tête de qqn, se jeter à la tête de qqn, taper sur la tête (le vin), être une tête de Turc, une tête à claques*) et celles où c´est la tête elle-même qui provoque un coup (*joueur qui fait une tête, faire qqch sur un coup de tête*).

D´une façon analogue, on pourrait procéder au réagencement des exemples figurant dans le dictionnaire non seulement en fonction du sens (*tête* considérée primo en tant que *"partie de l´être vivant"* entraînant d´abord *"tête au sens physique",* ensuite *"tête au sens de l´activité cérébrale ou psychique",* et, finalement *"tête au sens de l´individu"* et, secundo, en tant que *"partie d´une chose"*)[61] mais aussi, et surtout, en fonction des traits sémantiques « complémentaires », qui, certes, ne constituent pas en eux-mêmes le sens, mais sont, dans la plupart des cas, à l´origine de l´image contenue dans une expression lexicale. Prenons l´exemple du trait sémantique « volume/contenant » (la *tête* est une entité ayant un certain volume et donc capable de comprendre /dans le sens de contenir/). Aucun des dictionnaires consultés ne met en évidence ce sème, qui, à nos yeux, est l´un des sèmes de *tête* les plus féconds, car il motive un bon nombre de locutions telles que *se mettre/se fourrer qqch dans la tête, bourrer la tête à qqn, en avoir plein la tête, une tête bien pleine, se creuser la tête, n´avoir qu´une chose dans la tête, se mettre martel en tête,* etc., et dont le pôle négatif est également bien productif : *avoir la tête vide, n´avoir rien dans la tête, ne pas rentrer dans la tête*, etc.

En examinant de plus près les traits sémantiques qui ont marqué de leur empreinte les produits lexicaux inspirés par *tête*, nous constatons que ceux-ci ne sont pas de même nature. Des sèmes autonomes constituent par eux-mêmes le sens : par exemple le sème « contient le visage » a fini par signifier le visage lui-même (*avoir une bonne/sale tête, payer à la tête du client, avoir ses têtes, se payer la tête de qqn*) et, subsidiairement, l´expression du visage (*faire une tête d´enterrement, faire une tête de six pieds de long, faire une drôle de tête, il fallait voir sa tête!* etc.) Viennent ensuite les sèmes qui ne constituent pas le sens par eux-mêmes mais qui sont liés à *tête* d´une manière intrinsèque, rayonnant à partir de son essence. Les sèmes tels que « sphéroïdité », « extrémité », « supérativité » (subdivisée à son tour en « supériorité » et « antériorité ») sont inhérents à *tête* à tel point qu´ils se trouvent répertoriés, d´une façon plus ou moins explicite, dans les ouvrages lexicographiques. Jugeant ces sèmes ontologiquement prééminents, nous proposons de les appeler *sèmes supérieurs*.

Par contre, il existe un bon nombre d´expressions qui nous obligent à considérer un autre type de sèmes, ontologiquement inférieurs aux précédents, car tout en motivant une création linguistique, ils ne font pas partie des qualités essentielles de *tête*. Il s´agit des sèmes venant de l´extérieur, ne concernant *tête* que d´une manière extrinsèque. Citons, à titre d´exemple, les métaphores lexicalisées *tête d´une médaille (côté tête), tête de mort, une tête gothique, tête de pipe* et *tête de Turc* (dans leur sens primitif). L´élément de signification commun à toutes ces expressions, est celui de <représentation d´une tête>. La *tête* donc « peut être représentée » mais cela ne veut pas dire que cette « capacité d´être représentée » soit sa qualité intrinsèque. Il ne s´agit là que d´un sème extrait a posteriori d´un ensemble d´emplois sémantiquement homogènes.[62] Il en va de même pour le sème mentionné supra, celui de « pouvant subir un coup/une attaque ». Cette capacité de donner ou, au contraire, de recevoir des coups, n´est pas une qualité inhérente à *tête*, mais les emplois de *tête* mettant en évidence cet élément de signification, amènent à en faire un sème autonome en lui assignant le nom de *sème inférieur*[63]. Les auteurs des dictionnaires consultés n´ont pas songé non plus à répertorier le trait sémantique « porte souvent une coiffure ». Pourtant, la coiffure de *tête* par un chapeau ou un bonnet est une réalité tellement courante et évidente qu´elle s´est enracinée dans la langue sous la forme des mots composés *couvre-chef* et *serre-tête (d´un aviateur ou d´un skieur)* et des expressions *avoir la tête près du bonnet* ou *deux, trois têtes sous un même bonnet*. En

[61] Pour la classification des différents sens de *tête* voir aussi les classifications hyperotaxique et hypotaxique de A.-J. Greimas (1966 : 43-44).

[62] On est en droit de se poser la question si ce genre de "trait sémantique" constitue la signification et si, par conséquent, il est justifiable de lui assigner le nom de sème. Christian Touratier écrit à ce propos : « S´il (le linguiste) veut que la notion de sème ait un sens, il ne doit pas faire de ce mot un simple terme moderne ou technique pour désigner tout trait sémique. Car tout trait sémique n´est pas forcément un trait sémique pertinent ni a fortiori un trait sémique distinctif. » (2000 : 57).

[63] Les termes *sèmes supérieurs* vs *sèmes inférieurs* sont empruntés à Eva Ružičková quoique l´auteur les utilise pour une analyse componentielle des verbes de mouvement.

faveur de la pertinence de ce trait sémantique témoignent aussi les expressions motivées par le pôle négatif du sème, à savoir « absence d´une coiffure », les expressions courantes *nu-tête* ou *tête nue* ne désignant pas une tête dépourvue de cheveux (comme il pourrait paraître), mais une tête sans couvre-chef.

Notre recherche du lexème *tête* n´est pas encore à son terme. Cependant, à ce stade, nous pouvons constater que les emplois lexicaux figés de *tête* révèlent une bonne vingtaine de traits sémantiques différents qui doivent tous être pris en considération pour rendre le signifié de puissance du lexème polysémique.

Au moment de formuler le signifié de puissance, nous nous retrouvons devant certaines difficultés d´ordre méthodologique. Nous devons choisir un schéma adéquat qui rendrait au mieux la complexité des problèmes étudiés, tout en satisfaisant aux conditions fondamentales qui sont les suivantes : 1. disposer les sèmes de façon radiale autour du lexème polysémique, tout en respectant leur hiérarchie interne 2. distribuer la totalité des contextes en fonction des sèmes correspondant 3. faire la démonstration des cinétismes entraînant les emplois subduits du lexème.

Nous nous retrouvons donc, à présent, à mi-chemin de notre recherche. Pour mener à bout notre travail, il nous faut encore trouver la formule la plus adéquate pour rendre le signifié de puissance de *tête*.[64]

Or, s´il est outil capable de révéler la cohérence interne du lexème polysémique, le signifié de puissance ne constitue qu´une hypothèse difficile à affirmer ou infirmer.

Cette constante incertitude est la condition naturelle du chercheur entreprenant l´analyse d´une chose aussi abstraite que l´est le sens. À ce propos Christian Touratier écrivait : « Le sens des mots est quelque chose de fuyant ou de malléable, qui peut changer avec les locuteurs ou les auteurs, au point de paraître plutôt insaisissable.[65] » La seule preuve de la réussite de notre effort sera donc une réponse positive à la question de savoir si le signifié de puissance élaboré a unifié, d´une manière acceptable, le lexème polysémique, tout en respectant les lois du fonctionnement de la pensée humaine.

Bibliographie

BARTOS, J. (1985) *Súčasný francúzsky jazyk – lexikológia*. Bratislava : UK.

BLAIS, E. (1993) *Le phraséologisme. Une hypothèse de travail.* In: Terminologies nouvelles 10, Hull: Rint, ACCT, 1993. s. 50-56.

ČERMÁK, F. (2007) *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha: Nakladateľstvo Karolinium, Karlova Univerzita.

ČERMÁK, F. (2001) *Jazyk a jazykověda*. Praha: Nakladateľstvo Karolinium, Karlova Univerzita.

DOLNÍK, J. (1990) *Lexikálna sémantika*. Bratislava: Univerzita Komenského.

DOLNÍK, J. (2003) *Lexikológia*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.

DUBOIS, J. - GIACOMO M. - GUESPIN L. – MARCELLESI, Ch. – MARCELLESI, J.-B – MÉVEL, J.-P. (2002) *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

ĎURČO, P. (1997) *Frazeologické štúdie II*. Bratislava: Esprima.

Encyklopédia jazykovedy. Red. J. Mistrík. 1. vyd. Bratislava: Obzor 1993.

FRATH, P. (2008) *Dénominations et proverbes, discussion dans le compte-rendu du livre de Yves-Marie Visetti & Pierre Cadiot*, *Motifs et proverbes. Essai de sémantique proverbiale*. PUF (2006), paru dans *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur - Beihefte n°34,* Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 2008.

FRATH, P. (2007) *Le canard est la cerise sur le gâteau : nature dénominative et référentielle des unités phraséologiques*", *Problemi idioetnitcheskoï fraseologii (Issues of Idioethnical Phraseology). Actes du colloque des 13-14 novembre 2007*, coord. Nina Kirilova, vol. 4(7), Université Pédagogique Herzen, Saint-Pétersbourg, 2007.

FRATH, P. – GLEDHILL, Ch. 2007. *Qu'est-ce qu'une unité phraséologique?*. In: *La phraséologie dans tous ses états. Actes du Colloque Phraséologie 2005.* Bolly C., Klein J.R., Lamiroy B. (éds), Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain, CILL 31.2-4 (2005), 11-25.

FURDÍK, J. (1993) *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter 1993.

GLEDHILL, Ch. – FRATH, P. 2007. *Collocation, phrasème, dénomination : vers une théorie de la créativité phraséologique.* La Linguistique, vol. 43, fasc. 1/2007.

FRATH, P. – GLEDHILL, Ch. (2005) *Qu'est-ce qu'une unité phraséologique?*. In: *Phraséologie 2005 : La phraséologie dans tous ces états.* Louvain, 13-15 Octobre 2005.

GONZÁLEZ REY, I. (2002) *La Phraséologie du français*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

[64] Dans le but de proposer le signifié de puissance du lexème polysémique *doigt* Jacqueline Picoche a travaillé avec un graphique circulaire (cf. 1986 : 33). Or, voir la complexité et une énorme productibilité du lexème *tête*, cette méthode risque de ne pas pouvoir représenter d´une manière satisfaisante la hiérarchisation des sèmes concernés.

[65] Touratier, 2000, p. 26.

GRÉCIANO, G. (1983) *Signification et dénotation en allemand*. La sémantique des expressions idiomatiques. Metz : Centre d´Analyse Syntaxique, Faculté des Lettres et Sciences humaines.
GRÉCIANO, G. (1993) *Vers une modélisation phraséologiques: Acquis et projets d´EUROPHRAS.* In: Terminologies nouvelles, 10, Bruxelles: Rint.
GREIMAS, A.-J. (1966) *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Librairie Larousse.
GROSS, M. (1988) *Les limites de la phrase figée*. In: Langages, 1988, č. 90, s. 7-22.
GROSS, M. (1990) Sur la notion harissienne de transformation et son application au français. In: Langages, 1990, č. 99, s. 39-56.
GUILLAUME, G. *Leçons de linguistique, 1944-45, série B, Leçon du 7 juin 1945,* Presses de l´Université de Lille et de l´Université de Laval de Québec, 1991, pp. 201-210 : http://nlip.pcu.ac.kr./gustave/ appuyer sur "recherche dans les textes par mots", puis faire rechercher "cinétisme", puis ouvrir *Leçon du 7 juin 1945, série B* (consulté le 21.07.08)
GUILLAUME, G. "Psycho-systématique et psycho-sémiologie du langage", dans *Le Français moderne, avril 1953, reproduit dans Langage et Science du Langage*, Paris, Nizet et Québec, Presses de l´Université Laval de Québec, 1964, pp. 241-249 : http://nlip.pcu.ac.kr/gustave/ appuyer sur "recherche dans les textes par mots", puis faire rechercher "cinétisme", (consulté le 21.08.08)
HOLEŠ, J. (2002) *Francouzská sémantika*. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol. (1989) *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. 1. vyd. Bratislava: Veda.
LOUIS, P. (2005) *Du bruit dans Landerneau (dictionnaire des noms propres dans le parler commun)*. Arlea.
MAGALOVÁ, G. (2008) *Frazeológia (nielen) pre žurnalistov*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.
MARTIN-BERTHET, F. (2008) *Introduction à la lexicologie sémantique***.** Armand Colin.
MEŠKOVÁ, Ľ. (1995) *Ponímanie frazeológie v súčasnej francúzskej lingvistike*. In: Rozhľady, Slavica Slovaca, roč. 30, 1995, č. 1, s. 56-66, (1,5 AH)
MEŠKOVÁ, Ľ. – OLEJÁROVÁ, M. (2008) *Les différences interculturelles des phrasèmes.* In: Schriften zur Vergleichenden Sprachwissenschaft, Bd. 3, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
MISTRÍK, J. (1995): *Moderná slovenčina*. 3. vyd. Bratislava: SPN.
MLACEK, J. (1977) *Slovenská frazeológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
MLACEK, J. (1972) *Zo syntaxe frazeologických jednotiek*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
MLACEK, J. (2001) *Tvary a tváre frazém v slovenčine*. Bratislava: STIMUL – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK.
MLACEK, J. - ĎURČO, P. (2003) *Frazeologické štúdie III. K 13. kongresu slavistov v Ľubľane*. Bratislava: Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK.
MLACEK, J. - ĎURČO, P. a kol. (1995) *Frazeologická terminológia*. Bratislava : Stimul.
MLACEK, J. – JANKOVIČOVÁ, M. – SKLADANÁ, J. (2005) *Frazeologické štúdie IV*. Bratislava: VEDA.
MORTUREUX, M.-F. (2008) *La lexicologie : entre langue et discours*. Armand Colin.
NĚMEC, I. (1987) "Obrazné výrazy a jejich lexikalizace", Slovo a slovesnost, n^{o} 48, pp. 110-123.
ONDRUS, P. – HORECKÝ, J. – FURDÍK, J. (1980): *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia.* 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
PAVEAU, M.-A. – SARFATI, G.-É. (2003) *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
PAVEL, S. (1995) *Bibliographie de la phraséologie*. In: Meta, XL, 1995, č. 4, s. 632-653.
PICOCHE, J. (1986) *Structures sémantiques du lexique français*. Éditions Fernand Nathan.
POTTIER, B. (1974) *Linguistique générale. Théorie et description.* Paris : Klincksieck.
RENARD, C. (2002) *Les collocations verbe/substantif : un état des lieus*, Université Blaise Pascal Clermont II, mémoire présenté en vue de l´obtention du D.E.A. Linguistique, Logique, Informatique.
REY, A. – CHANTREAU, S. (1993) *Dictionnaire des expressions et locutions*. Deuxième édition. Paris : Dictionnaires Le Robert, collection "les usuels".
RUŽIČKOVÁ, E. (1982) *Slovesá pohybu v slovenčine a angličtine*. Bratislava : Veda.
SOKOLOVA, M. – OLOSTIAK, M. – IVANOVA, M. a kol. (2005): *Slovník koreňových morfém slovenčiny*. Prešov: FF PU.
TARABA, J. (1990) "Fonction distinctive des mots-outils dans les locutions idiomatiques françaises", Philologica, année XL. Bratislava, pp. 125-149.
TOURATIER, Ch. (2000) *La sémantique*. Paris : Armand Collin, collection Cursus.
VALETTE, M. (2003) "Énonciation et cognition : deux termes *in absentia* pour des notions omniprésentes dans l´œuvre de Guillaume", Le Français moderne, tome LXXI, n^{o} 1, pp. 6-25.
Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala, M. Pisárčiková. 4. vyd. Bratislava, Veda 2004.
Le Grand Larousse de la Langue française, 1971-1978, édité par Louis Guilbert, René Legane, Georges Niobey, tome septième.

Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1993, texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert.
Le Trésor de la Langue française, Dictionnaire de la langue du XIX^{e} et du XX^{e} siècle (1789-1960), 1971-1994, publié sous la direction de Paul Imbs et Bernanrd Quemada, Paris, Éditions du CNRS/Gallimard.
Synonymický slovník slovenčiny. Red. M. Pisárčiková. 1.vyd. Bratislava: Veda 1995.

Monika ANDREJČÁKOVÁ
Faculté de Pédagogie
Université Coménius de Bratislava
Slovaquie
andrejcakova@fedu.uniba.sk

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

Kritické poznámky maturantov o novej forme maturitnej skúšky z francúzskeho jazyka

Some Critical Remarks on Final Language Examination from French by Holders

JANA BÍROVÁ

ABSTRACT
The empirical study presents results from the research realised in 2007 by the aid of method called interview and with the groups of holders of final examination from French in the domain of French teaching examining and assessment. We offer qualitative data collected from determined groups of students who studied the French and successfully passed the written and oral parts of final examination. They make points about how they were preparing on examination, what part was the most difficult for them as well as they talk detailly about the procedure of the oral part. The results confirm the research hypothesis which was defined at the beginning of the research as "neither written nor oral parts activities of examination are acted by teachers communicatively".

V štúdii rozoberáme výsledky výskumu, ktorý sme realizovali metódou skupinového rozhovoru bývalých maturantov na jeseň v roku 2007. Empirická štúdia pre svoje bohaté kvalitatívne dáta poukazuje na súčasný stav priebehu maturitnej skúšky z francúzskeho jazyka z pohľadu cieľovej skupiny, ktorou boli študenti – bývalí maturanti v rokoch 2005, 2006, 2007.

Tejto metóde predchádzal krátky osobný dotazník (viď príloha). Výber cieľových skupín sme si vytýčili na slovenských univerzitách. Vytypovali sme si študentov na katedrách romanistiky. Vzorku tvorili:

- muži a ženy
- študenti 1. a 2. ročníka, kde bola veľká pravdepodobnosť, že maturovali z FJ v Slovenskej republike buď v roku 2005, 2006 alebo v 2007.

Výskumu sa zúčastnilo 58 študentov z troch katedier romanistiky: Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Štruktúra respondentov je nasledovná:
Celkový počet respondentov: 58
Maturanti 4-ročných gymnázií: 34
Maturanti 8-ročných gymnázií s posilneným vyučovaním francúzštiny: 1
Maturanti stredných odborných škôl (SOŠ): 11
Maturanti združených stredných škôl (ZSŠ): 7
Maturanti na súkromných stredných školách: 2
Iní[66]: 2

[66] Zahŕňajú sa sem študenti, ktorí nenavštevovali ani jeden typ zo spomenutých stredných škôl. Patria sem teda francúzske či belgické bilingválne gymnáziá, štúdium na strednej škole v zahraničí alebo študenti, ktorí nematurovali z FJ.

tab. 1 Štruktúra respondentov: pohlavie

Pohlavie	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúz.)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu	
Ženy	30	1	11	6	2	2	52	
Muži	5	-	-	1	-	-	6	
Neodpovedali	-	-	-	-	-	-	0	-
Spolu	**35**	**1**	**11**	**7**	**2**	**2**	**58**	**100%**

tab.2 Štruktúra respondentov: rok maturity z FJ

Rok maturity z FJ	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúz.)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
2005	1	-	1	-	1	-	3
2006	7	1	2	2	-	-	12
2007	23	-	7	5	1	-	36
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	4	-	1	-	-	2	7

tab.3 Štruktúra respondentov: úroveň, na ktorej maturovali

Úroveň, na ktorej maturovali	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúz.)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
A	10	-	1	-	-	-	11
B	21	1	9	7	2	-	40
C	-	-	-	-	-	-	0
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	4	-	1	-	-	2	7

Z 58 zúčastnených bolo 52 žien a 6 mužov (viď tabuľka 1), z toho 3 maturovali podľa novej formy – Monitoru v roku 2005, dvanásti maturovali novou formou v roku 2006, v roku 2007 maturovalo z FJ podľa nového systému 36 opýtaných. Podľa starej formy, teda skôr ako v roku 2005, maturovali z FJ 4 opýtaní, 2 nematurovali z FJ a 1 maturovala z FJ na bilingválnom gymnáziu, teda podľa inej formy než je nová maturita (viď tabuľku 2). Spolu 7 študentov nematurovalo novou formou maturitnej skúšky. Z osobného dotazníku sme ďalej zistili, že 11 študentov maturovalo na úrovni A, 40 na úrovni B. Nikto z opýtaných nematuroval na úrovni C (viď tab.3).

tab.4 Časová dotácia za roky štúdia všetkých respondentov

Priemerná časová dotácia spolu týždenne za roky štúdia na strednej škole na úroveň, na ktorej prebehla maturita respondentov	Priemer. týždenná dotácia hodín FJ za roky štúdia na 4-roč. gymnáziu	Priemer. týždenná dotácia hodín FJ za roky štúdia na 8-roč. gymnáziu (trieda s posil. francúz.)	Priemer. týždenná dotácia hodín FJ za roky štúdia na SOŠ	Priemer. týždenná dotácia hodín FJ za roky štúdia na ZSŠ	Priemer. týždenná dotácia hodín FJ za roky štúdia na Súkromnej strednej škole	Iní
A	14,31	-	22,00	-	-	-
B	14,32	24,00	17,50	19,28	18,5	-
C	-	-	-	-	-	-
Maturovali inak alebo nematurovali	15,75	-	8,00	-	-	Bilingv.g. ;Pobyt v Kanade

Zaujímavé výsledky sme získali v oblasti priemernej časovej týždennej dotácie hodín pre francúzsky jazyk (pozri tab.4). Napríklad pri porovnávaní a veľmi zdôrazňovanej odlišnosti medzi úrovňou A a B sme vypočítali, že priemerná časová týždenná dotácia hodín FJ počas celého štúdia tohto jazyka bola na 4-ročných gymnáziách na úrovni A 14,31 hodiny a na úrovni B rovnako – 14,32 hodiny. Ďalej medzi najlepšie časovo dotované, okrem 8-ročných gymnázií s posilneným vyučovaním francúzštiny – v priemere 24 hodín týždenne, sú stredné odborné školy s priemerom pre úroveň A 22 hodín a pre úroveň B 17,5 hodiny. Ďalej združené stredné školy dosahujú priemer 19,28 hodín a súkromné stredné školy 18,5 hodín. Zaujímavý výsledok nám vychádza aj keď porovnáme študentov 4-ročných gymnázií, ktorí maturovali podľa starej formy, tam vychádza priemerná dotácia hodín 15,75 hodiny a študentov – gymnazistov, ktorí maturovali po novom – 14,31 pre úroveň A a 14,32 pre úroveň B.

Frekvencia najpoužívanejších učebníc podľa študentov, ktorí maturovali po novom:
tab. 5 Percentuálne poradie učebníc a cvičebníc na SŠ podľa študentov

Percentuálne poradie učebníc alebo cvičebníc[67] na stredných školách podľa študentov		4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúz.)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu	
1	Oui	15	-	4	1	2	2	24	41%
2	Francúzsky jazyk pre stredné školy 1	14	-	2	2	-1		19	33%
3	Francúzsky jazyk pre stredné školy 2	13	-	-	1	-	1	15	26%
4	Forum 2	7	-	1	1	1	1	11	19%
5	Le Nouveau Sans Frontières 1	8	-	3	-	-	-	11	19%
6	En français 1	3	1	2	2	1	1	10	17%
7	En français 2	4	1	-	3	1	1	10	17%
8	En français 3	4	-	5	-	1	-	10	17%
9	Maturujem z francúzštiny po novom 1	4	1	1	-	1	2	9	16%
10	Le Nouveau Sans Frontières 2	8	-	-	-	1	-	8	14%
11	Maturujem z francúzštiny po novom 2	3	1	1	1	-	1	7	12%
12	Libre échange 1	3	-	1	3	-	-	7	12%
13	Francúzsky jazyk pre stredné školy 3	4	-	-	2	-	-	6	10%
14	Forum 1	4	-	1	-	-	-	6	10%
15	En français 4	2	-	-	2	1	-	5	9%
16	Espaces 2	2	-	2	-	-	1	5	9%
17	Libre échange 2	4	-	1	-	-	-	5	9%
18	Francúzska konverzácia	3	-	1	-	-	-	4	7%
19	En français perfectionnement	3	-	-	-	-	-	3	5%
20	Espaces 1	2	-	1	-	-	-	3	5%
21	Campus 2	2	1	-	-	-	-	3	5%
22	Ado 1	1	-	1	-	1	-	3	5%
23	Francúzsky jazyk pre stredné školy 4	-	-	2	-	-	-	2	3%
24	Campus 1	2	-	-	-	-	-	2	3%
25	Tempo 1	2	-	-	-	-	-	2	3%
26	Tempo 2	2	-	-	-	-	-	2	3%
27	Cvičebnice francouzské	2	-	-	-	-	-	2	3%

[67] Úplná charakteristika učebníc a cvičebníc sa nachádza v kapitole Štruktúrna analýza úloh v učebniciach a cvičebniciach

	gramatiky								
28	Junior 1	-	1	1	-	-	-	2	3%
29	Junior 2	-	1	1	-	-	-	2	3%
30	Junior 3	-	1	1	-	-	-	2	3%
31	Junior 4	-	1	1	-	-	-	2	3%
32	Francúzska gastronómia	-	-	2	-	-	-	2	3%
33	Ado 2	1	-	-	-	1	-	2	3%
34	Panorama 1	1	-	-	-	-	-	1	2%
35	Panorama 2	1	-	-	-	-	-	1	2%
36	Aspects de civilisation française	-	-	1	-	-	-	1	2%
37	Champion 1	-	-	-	1	-	-	1	2%
38	Champion 2	-	-	-	1	-	-	1	2%
39	Le français pour vous	1	-	-	-	-	-	1	2%
40	Bonne route 1	1	-	-	-	-	-	1	2%
41	Ado 3	-	-	-	-	1	-	1	2%

Táto položka bola otvorenou otázkou. Pri jej vypĺňaní sme však študentom boli nápomocní, nakoľko značná časť si nevedela spomenúť na názvy učebníc či cvičebníc. Na túto otázku odpovedali písomne do dotazníkov ešte pred uskutočnením rozhovoru. Študenti spolu uviedli 41 používaných kníh z toho 33 učebníc a 8 cvičebníc.

Najpoužívanejšou knihou je cvičebnica Oui. Dostala 41%. Ďalej nasleduje učebnica Francúzsky jazyk pre stredné školy 1 a 2, Forum 2, Le Nouveau Sans Frontières 1, En français 1, 2, 3 atď.

Ďalšou etapou v našom výskume s cieľovou skupinou – maturanti bolo zozbierať kvalitatívne hodnotné dáta. Rozhovory sme realizovali v piatich cieľových skupinách v tejto podobe:

tab. 6 Rozdelenie respondentov rozhovoru do piatich cieľových skupín

Cieľová skupina 1	Trnava, 1.ročník
Cieľová skupina 2	Trnava, 2. ročník
Cieľová skupina 3	Nitra, 1. ročník
Cieľová skupina 4	Nitra, 1. ročník
Cieľová skupina 5	Banská Bystrica, 1. a 2. ročník
	spolu

Študenti sekcií francúzskeho jazyka katedier romanistík, ktorí maturovali v roku 2007 boli väčšinou študentmi 1. ročníka katedier. V 2. ročníku sa nachádzali väčšinou študenti, ktorí maturovali v roku 2006. Podrobnejší popis jednotlivcov cieľových skupín je k dispozícii v rámci jednotlivých kategórií.

Pre zachovanie anonymity ako aj pre vytvorenie pozitívnej a uvoľnenej klímy sme pre každého študenta vytvorili inú dvojpísmenovú skratku, pod ktorou sa ďalej v štruktúrovanom rozhovore prihlasoval. Pri kategorizovaní jednotiek sme pre identifikáciu respondentov používali pridelené skratky. Bezprostredne za skratkou sa nachádza ešte podrobný popis. Napríklad MR [m, B/07, 12h./4r.] znamená, že dotyčný respondent mal skratku MR, bol to muž, ktorý maturoval v roku 2007 na úrovni B, francúzštinu sa na strednej škole učil 4 roky a celková týždenná dotácia po sčítaní hodín bola 12.

Definovanie kategórií a zaraďovanie získaných kvalitatívnych jednotiek bolo ďalším krokom vpred tejto metódy výskumu. Kategóriami sa myslia obsahové celky a jednotkami rozhovory, resp. časti rozhovorov, či študentských výpovedí. Kategórie sme stanovili takto:

tab.7 Kategorizácia výpovedí

Kategória 1 Obťažnosť úloh MS	Otázka, ktorá bola položená na pomoc účastníkom, znela: Ktorá časť maturitnej skúšky z FJ sa vám zdala najťažšia a prečo? Táto kategória sa nám zdala vhodná pre viacero dôvodov. Jednak pre porovnanie obťažnosti položiek vyjadrenej študentmi, jednak pre nadviazanie na ďalšiu kategóriu: Obsah prípravy na MS a pre následné porovnanie údajov.
Kategória 2 Obsah prípravy na MS	Kategória s pomocnými otázkami, ktoré jemnejšie definovali subkategórie: Ktorým úlohám MS ste sa počas prípravy najviac venovali?; Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania hranie rolí?; Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania opis obrázka? sa sústreďuje na vykreslenie reálneho obsahu a postupov prípravy na MS z FJ na stredných školách.
Kategória 3 Časová dotácia	Pripravovali ste sa na MS aj mimo vyučovania? je otázka, ktorú sme kládli v kategórii o časovej dotácii. Mala za úlohu zistiť, či sa študenti – maturanti pripravovali na MS z FJ naviac, teda, či chodili na súkromné doučovania, do jazykových škôl, venovali sa príprave na maturitu doma, alebo boli v zahraničí.
Kategória 4 Rôzne postrehy k maturite a vyučovaniu jazykov	V tejto kategórii sme zahŕňali rôzne, pre náš výskum, kvalitatívne obohacujúce postrehy a názory.

Rozhovory, ktoré sme viedli podľa stanovených kategórií sme zachytávali na diktafón a následne sme ich prepisovali.

Kategorizácia jednotiek 1. cieľovej skupiny
Dátum a miesto**:** *21.11. 2007, Trnava*
Počet respondentov**:** *20 študentov 1. ročníka Katedry romanistiky sekcie francúzskeho jazyka Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave*
Mestá, v ktorých študenti z FJ maturovali:
Modra; Nová Dubnica; Trnava 7x; Žiar nad Hronom 3x; Gelnica; Skalica; Galanta 2x; Bratislava; Senica; Žilina 2x

V 1. cieľovej skupine sa do výskumu zapojilo 20 študentov (17 žien a 3 muži), avšak len osemnásti maturovali po novom v roku 2007, z toho štyria na úrovni A a štrnásti na úrovni B (tab.8, 9, 10).

tab.8 Štruktúra respondentov 1.cieľovej skupiny

Pohlavie	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
Ženy	8	-	4	3	1	1	17
Muži	3	-	-	-	-	-	3
Neodpovedali	-	-	-	-	-	-	0

tab.9 Rok maturity 1. cieľovej skupiny

Rok maturity z FJ	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
2005	-	-	-	-	-	-	0
2006	-	-	-	-	-	-	0
2007	11	-	4	3	-		18
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	-	-	1	-	-	1	2

tab.10 Úroveň maturity 1. cieľovej skupiny

Úroveň, na ktorej maturovali	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
A	4	-	-	-	-	-	4
B	7	-	3	3	1	-	14
C	-	-	-	-	-	-	0
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	-	-	1	-	-	1	2

Kategória 1: Obťažnosť úloh MS

Ktorá časť maturity sa vám zdala najťažšia a prečo?

MR [m, B/07, 12h./4 r.]: Ústna a počúvanie.

RN [ž, B/07, 20h./5 r.]: Písomná.

MK [ž, B/07, 16h./4 r.]: Posluch bol ťažký v tom B-čku.

MG [ž, B/07, 24h./4 r.]: Podľa mňa tá ústna časť by mala byť skôr dialógom, nie tak, že sa naučím to, čo mi nakážu, napríklad tie texty, čo nám nosila, ale že sa subjektívne vyjadrím tým, čo si myslím.

NR [ž, A/07, 17h./5 r.]: Mne viac ľudí hovorilo, že ten profesor na tom dialógu sa nesnažil veľmi, aby to nadväzovalo, aby dal nejaké ďalšie otázky, aby to bolo normálne. Bolo by to ľahšie.

NA [ž, B/07, 13h./4 r.]: Aj ja napríklad keď som mala dialóg, tá učiteľka ma normálne potopila, lebo ja som jej mala ponúkať frankofónne krajiny na dovolenku a ona za každým povedala, že nie, nie, nie. A v normálnom dialógu by to tak nebolo, ani po slovensky. Pretože keď nie, na čo som jej potom mala hovoriť o tej krajine? Konverzácia nebola logická.

DN [ž, B/07, 16h./4 r.]: No ja tiež som tak mala. Pýtala som sa jej, akým jazykmi hovorí, ona na všetko povedala, že nehovorí takým a takým jazykom. Ale toto je konverzácia? To išlo len o to nachytať ma, koľko rečí viem vo FJ povedať?

JN [ž, B/07, 20h./4 r.]: U nás to bolo tak, že sme sa museli naučiť z hlavy niečo o tej téme a keď sme sa mali rozprávať s tým profesorom, tak za to išli body dolu. To znamená, že pokým sme hovorili o téme sami, bolo to fajn, ako náhle sa nás niečo opýtal a my sme reagovali, za to sme stratili dosť bodov. Rozprávanie, veď to je lepšie, ako niečo odrecitovať.

MA [ž, B/07, 13h./4 r.]: Hranie úloh. Ale bolo to dobré, lebo tam ste mali ukázať, čo naozaj viete.

Kategória 2: Obsah prípravy na MS

Ktorým úlohám MS ste sa počas prípravy najviac venovali a ako?

MK [ž, B/07, 16h./4 r.]: Ťažké témy sme robili s učiteľkou, ľahké sme si vypracovávali sami. A napríklad k tej multikultúrnej spoločnosti sme mali veľmi málo materiálov. Konzultovali sme noviny a najmä internet, ale nevedeli sme, či to k tej téme stačí. Ani učiteľ nevedel presne, čo má k tej téme učiť.

EK [ž, B/07, 20h./5 r.]: Techniku sme si veľmi podrobne preberali. Preberali sme slovnú zásobu. Multikultúrnu spoločnosť a reálie nám doplňoval učiteľ. Tiež tému o spoločnosti.

MR [m, B/07, 12h./4 r.]: My sme mali *En français*, ale k tomu kazety neboli. Počúvanie sme vôbec nerobili. V 4. ročníku sme si kúpili *Oui* a to sme počúvali.

CN [ž, A/07, 18h./6 r.]: My sme počúvanie robili až vo štvrtom ročníku.

Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania hranie rolí?

NA [ž, B/07, 13h./4r.] Trénovali sme si to na hodinách.

MG [ž, B/07, 24h./4r.] Aj my sme mali jeux de rôles.

CN [ž, A/07, 18h./6r.]: My tiež.

MT [ž, B/07, 20h./5r.] My pri niektorých témach, áno a pri niektorých témach učiteľ nevedel vymyslieť. Napríklad multikultúrna spoločnosť, no to bola asi najmenej prebratá téma. Nehrali sme tam nijaké situácie.

MR [m, B/07, 12h./4 r.]: Nie na hodine sme to nerobili. Osobné doučovanie.

Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania opis obrázka?

CN [ž, A/07, 18h./6r.]: No jasné.

MK [ž, B/07, 16h./4r.]: Nám dávala obrázky.

MG [ž, B/07, 24h./4r.]My veľmi nie.

MO [m, A/07, 12h./4r.] My sme sa na také vôbec nesústreďovali. Museli sme doháňať učivo.

Kategória 3: Časová dotácia

Pripravovali ste sa na MS aj mimo vyučovacích hodín?

MK [ž, B/07, 16h./4 r.]: My sme mali dosť motivovanú učiteľku, ktorá sa vo francúzskom jazyku dobre vyznala. Dávala nám samé dobré materiály. Mali sme normálne hodiny plus hodiny komunikácie.

MR [m, B/07, 12h./4 r.]: Ja som sa pripravoval na maturitu doma sám, lebo my sme nemali v škole v osnovách prípravu na maturitu. Sem-tam nám učiteľka doniesla nejaké materiály, ale väčšinou doma sám.

MO [m, A/07, 12h./4r.]: My sme tiež nemali prípravu na maturitné témy v osnovách. Tak sme si to všetko museli sami, ja som aj na doučovanie chodil a tak.

RN [ž, B/07, 20h./5r.]: Ja som tiež chodila na doučovanie.

MA [ž, B/07, 13h./4 r.]: My sme mali normálne hodiny, konverzáciu a ešte aj krúžok. Tak nám to vychádzalo 5 hodín do týždňa aj viacej.

MH [ž, A/07, 20h./4 r.]: My sme mali hodiny s lektorkou na doučovaní a ona, keď videla, že čo sa máme učiť, tak bola udivená. Že, však toto nepotrebuješ do života. Ona mi povedala, že čo a ako, ale my sme boli naučení, že jej poviem to z tej knihy. Keď jej niečo iné poviete, ona to nechce, aj keď je to pravda.

PN [ž, B/07, 20h./4 r.]: My tri, čo sme išli maturovať z FJ, sme chodili k lektorke FJ.

Kategória 4: Rôzne postrehy k maturite z FJ

MK [ž, B/07, 16h./4 r.]: Posluch bol ťažký v tom B-čku. A robilo sa to v tých veľkých triedach a nemali ste šancu niečo počuť, lebo bola veľmi silná ozvena. A ešte do toho zrovna zazvonilo.

ND [ž, B/07, 12h./4r.]: Alebo keď sa tam profesorky medzi sebou rozprávali a my sme mali počúvať.

A-čko od B-čka sa odlišovalo v ústnej skúške. My, na B-čku sme mali len niečo obkecať na tému, ale na A-čko mali napríklad na tému technika hovoriť na otázku zbrane a deti.

MR [m, B/07, 12h./4 r.]: Tam je problém, že každá škola preberá inú učebnicu a oni potom spravia test, ktorý možno vychádza z jednej, Ten, kto má inú tak je potom tiež v nevýhode.

EK [ž, B/07, 20h./5 r.]: Ja by som mala návrh, ako vylepšiť maturitu: zrušiť ostatné predmety, aby som sa mohla venovať tým, s ktorými chcem ďalej pracovať. Ja si myslím, že ostatní, ktorí z FJ maturovať nešli, im bolo zbytočné učiť sa všetky tie slovíčka, ako aj nám bolo zbytočné vedieť počítať deriváty v matematike. Ja osobne si z toho nič nepamätám. Neviem, na čo mi to bolo, akurát mi to zaberalo čas a priestor pre to, v čom som chcela byť excelentná a v čom som vlastne nemohla, lebo človek sa nemôže učiť 24 hodín denne.

SN [ž, nematurovala z FJ, 8h./4 r.]: Nám vyšli v ústrety. Tí, čo išli maturovať z FJ, ich oddelila od nemčinárov a všetci sme pracovali na svojich veciach.

CN [ž, A/07, 18h./6 r.]: Aj u nás, od pol roka, ako sa blížili maturity, tak sa nám pokúšali vyjsť v ústrety.

MI [m, B/07, 12h./4r.]: Podľa mňa by bolo dobré, keby škola sprostredkovala nejaký pobyt v zahraničí a my by sme mali reálnu šancu ten naučený jazyk použiť. Lebo, my sa učíme tak pasívne tie jazyky a niekto nemusí mať tú možnosť ísť cez prázdniny von.

LM [ž, B/07, 20h./5r.]: My sme napríklad z hotelovej, my sme mali možnosť ísť do zahraničia na stáže.

MR [m, B/07, 12h./4r.]: Ja by som chcel ešte niečo povedať. Z angličtiny alebo nemčiny je vždy naplnený seminár a z francúzštiny nikdy. Potom nám ho neotvoria a my sa musíme učiť sami. Najhoršie bolo, že sme museli chodiť na seminár z predmetu, z ktorého sme ani nematurovali. A ešte sa mi zdalo, že angličtinári sú oproti nám vo výhode, lebo mali dve hodiny navyše.

MA [ž, B/07, 13h./4r.]: Ja mám tiež jeden postreh. Nepáčilo sa mi, že tie hodiny boli založené len na bifľovaní. Ja som si text prečítala a chcela som ho povedať vlastnými slovami, dostala som štvorku a spolužiačky, ktoré sa to nabifľovali od A po Z, dostali jednotku. A tým pádom som si potom rozmyslela, či sa to budem učiť naspamäť, alebo či budem tvoriť na hodine vlastné vety.

NA [ž, B/07, 13h./4r.]: U nás to bolo podobné, keď ste sa naučili článok z knihy, mali ste zaručene najhoršiu dvojku, tie cvičenia, kde sme museli niečo vytvoriť, to bolo také nič, možno malé známky.

EK [ž, B/07, 20h./5 r.]: U nás naopak, len vlastný názor.

NR [ž, A/07, 17h./5r.]: U nás sa viacej venovala tým, ktorí z toho išli maturovať. Tí, ktorí nešli maturovať, tí povedali pár vecí a bolo. A my sme robili veľmi veľa vecí takých, že sme ich nemali ani v knihe a vôbec sme sa nemuseli učiť naspamäť.

MK [ž, B/07, 16h./4 r.]: Mne sa zasa páčilo, že sme na hodine hrali divadlo.

NA [ž, B/07, 13h./4r.]: Nám zmenili učiteľku práve v 4. ročníku a už to nebolo také, aké to má byť.

MG [ž, B/07, 24h./4r.]: Málo materiálov je z francúzštiny. Keby boli nejaké rozprávky alebo niečo. Z ostatných jazykov je toho veľa.

JN [ž, B/07, 20h./4r.]: U nás na základnej sa nás každého opýtali, kam chceme ísť a podľa toho nám v devine otvorili krúžky. Ja som došla na školu s tým, že som už gramatiku FJ vedela.

MA [ž, B/07, 13h./4r.]: Učiteľka nás dávala dole pred celou triedou, bojovali sme niektorí s motiváciou.

EK [ž, B/07, 20h./5r.]: Viac komunikovať by sa malo, lebo je polovica žiakov, ktorí vedia gramatiku a všetko, ale povedať nevedia skoro nič.
MR [m, B/07, 12h./4r.]: Nevýhoda tej komunikácie je, že hodina má 45 minút a v triede je 19 študentov. Tam sa to asi neprejaví.
EK [ž, B/07, 20h./5r.]: A chýbajú také veci, nie ako šport, že sa o tom naučíme, ale také aktuálne veci.
ND [ž, B/07, 12h./4r.]: Celý problém je naozaj v tom, že máte polovicu predmetov takých, čo nepotrebujete. Napríklad 2 hodiny FJ denne by bolo fajn a stokrát lepšie ako nejakú geografiu s biológiou. A po dvoch rokoch skoro nikto nevie, že ný, natý, ičitý. To nás všetko iba zbytočne zaťažovalo.
My sme mali hodiny s lektorkou na doučovaní a ona, keď videla, že čo sa máme učiť, tak bola udivená. Že, však toto nepotrebuješ do života. Ona mi povedala, že čo a ako, ale my sme boli naučení z triedy na odpovede z knihy. Keď sme odpovedali niečo iné, ona to nechcela, aj keď to bola pravda.
MR [m, B/07, 12h./4r.]: Mne polovica tých tém maturitných, všeobecne, príde taká zbytočná. Väčšinu tých vecí, ktoré sú tam, v reálnej komunikácii nevyužijem. Napríklad Veda a technika je skôr na informáciu, ale nie na komunikáciu.
EH [ž, iné]: No, presne! Napríklad toho malého na základnej, čo doučujem nemčinu, som mu povedala, nech povie, ako si vypýta džús. On mi na to povedal, že on nevie. Vedel vymenovať všetkých monsterov, ale takéto základné veci nie.
MO [m, A/07, 12h./4r.]: Ja som mal nemčinu napríklad na základnej a my sme sa tam učili napríklad, ako sa zapaľuje oheň.

Kategorizácia jednotiek 2. cieľovej skupiny
Dátum a miesto: *21.11. 2007, Trnava*
Počet respondentov: *14 študentov 2. ročníka Katedry romanistiky sekcie francúzskeho jazyka Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave*
Mestá, v ktorých študenti z FJ maturovali:
Banská Bystrica; Brezno; Lučenec; Michalovce; Pezinok; Piešťany 2x; Senica; Spišská Stará ves; Trenčín; Trnava 3x

V 2. cieľovej skupine sa do výskumu zapojilo 14 študentov (12 žien a 2 muži), avšak len z jedenástich, ktorí maturovali po novom, sa vyjadrovalo k našim otázkam (tab.11). 3 z jedenástich maturovali formou Monitoru v roku 2005. 8 maturovalo v roku 2006 (tab.12). Z počtu 11 maturantov maturoval jeden na úrovni A a ostatných 10 na úrovni B. (tab.13).

tab.11 Štruktúra respondentov 2. cieľovej skupiny : pohlavie

Pohlavie	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
Ženy	7	1	1	1	1	1	12
Muži	1	-	-	1	-	-	2
Neodpovedali	-	-	-	-	-	-	0

tab.12 Štruktúra respondentov 2. cieľovej skupiny : rok maturity

Rok maturity z FJ	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
2005	1	-	1	-	1	-	3
2006	5	1	-	2	-	-	8
2007	-	-	-	-	-	-	0
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	2	-	-	-	-	1	3

tab.13 Štruktúra respondentov 2. cieľovej skupiny : úroveň, na ktorej maturovali

Úroveň, na ktorej maturovali	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
A	1	-	-	-	-	-	1
B	5	1	1	2	1	-	10
C	-	-	-	-	-	-	0
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	2	-	-	-	-	1	3

Kategória 1: Obťažnosť úloh MS

Ktorá časť maturity sa vám zdala najťažšia a prečo?

MJ [ž, B/06, 15h./5 r.]: Posluch s porozumením. Bola nekvalitná páska, nebolo to dobre počuť zozadu.
MQ [ž, B/06, 12h./4 r.]: Tiež posluch sporozumením.

ON [m, B/06, 16h./4 r.]: Posluch bol v poriadku, skôr tá ústna skúška a niektoré tie témy, ku ktorým by som sa nevyjadroval ani v slovenskom jazyku.
ML [ž, B/05, 24h./5 r.]: Posluch s porozumením. V triede počúvame a hneď na to reagujeme, ten posluch na maturite sme nemohli vrátiť späť. Nemohli sme sa opýtať doplňujúce informácie.
ME [ž, A/06, 14h/6 r.]: Tá gramatika.

Kategória 2: Obsah prípravy na MS

Ktorým úlohám MS ste sa počas prípravy najviac venovali a ako?

MJ [ž, B/06, 15h./ 5r.]: No posluch, ten sme robili jeden alebo dvakrát počas všetkých rokov.
NB [ž, B/06, 13h./4 r.]: Diktovala nám ako a čo by sme mohli povedať.
ML [ž, B/05, 24h./5 r.]: My sme si vypracovali jednotlivé témy a potom nás ich skúšala.
IN [ž, B/06, 16h./4 r.]: Učiteľka nám zadala tému na nasledujúcu hodinu a my sme si ju dopredu museli pripraviť. V tú hodinu ju skúšala.
MS [ž, B/05, 13h./4 r.]: My sme sa texty neučili naspamäť. Skôr sme si ich prečítali a potom o nich diskutovali.
ON [m, B/06, 16h./4 r.]: Pani profesorka nám dávala dostatočne materiálov. Boli to cvičenia, texty na slovnú zásobu.
MQ [ž, B/06, 12h./4 r.]: U nás si každý týždeň mal niekto pripraviť referát na tému, potom ho odprednášal na hodine, ostatní si robili poznámky a pýtali sa rôzne otázky.

Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania hranie rolí?

ON [m, B/06, 16h./4 r.]: Áno.
EL [ž, B/05, 14h./4 r.]: Áno.

Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania opis obrázka?

NU [ž, B/06, 16h./4 r.]: To bola len náhoda, ako ich opíšeme, vôbec sme si to nenacvičovali.

Kategória 3: Časová dotácia

Pripravovali ste sa na MS aj mimo vyučovania?

ME [ž, A/06, 14h/6 r.]: Bola som vo Francúzsku. To mi dalo asi najviac. Tiež som si kúpila knižky a boli tam nahrávky, ale to až po tom pobyte vo Francúzsku.
EL [ž, B/05, 14h./4 r.]: My sme chodili na doučovaniu k predchádzajúcej učiteľke.
ON [m, B/06, 16h./4 r.]: Zostávali sme po vyučovaní.
ML [ž, B/05, 24h./5 r.]: Ja som bola vo Francúzsku, aj som chodila na doučovanie.

Kategória 4: Rôzne postrehy k maturite z FJ

NB [ž, B/06, 13h./4 r.]: Nám otvorili tiež a preberali sme tam témy. Diktovala nám ako a čo by sme mohli povedať.
ON [m, B/06, 16h./4 r.]: My sme maturovali na B a zistili sme, že to bola forma A.
NU [ž, B/06, 16h./4 r.]: My sme mali A-čko a mali sme niektoré cvičenia ľahšie ako B-čko. Oni zasa mali ľahšie počúvanie.

MC [m, po starom, 16h/4 r.]: Myslím, že nová maturita je založená na tom, že by mali vedieť viac, ale či vedia viac alebo či ich naučia viac a či ich pripravia viac, to je otázne. My sme mali dobrú učiteľku, snažila sa nás pripraviť aj nás pripravila, ale bolo to určite jednoduchšie. Vybrali sme si jednu tému a o tej stačilo niečo povedať.
ML [ž, B/05, 24h./5 r.]: Ja si myslím, že ten dialóg bol takým oživením tej maturity. Opadla tam tá tréma. Nie je to len o tom, aby sa človek nabifľoval tri strany a tie tam zreprodukoval, aby to bolo troška aj na tej komunikatívnej báze. Ja som mala hoteliérstvo v dialógu. Usadenie hostí a situáciu v reštaurácii.
MB [ž, po starom, 23h./4 r.]: Ja si myslím, že tá nová maturita je dobrá. Ukazuje na to, čo ten žiak naozaj vie, aj tú gramatickú stránku a či sa vie aj vyjadrovať.
MS [ž, B/05, 13h./4 r.]: Myslím si, že by sa malo myslieť aj na také veci, ako napríklad kazety. Nám na úrovni B priniesli kazety z úrovne A.
MQ [ž, B/06, 12h./4 r.]: Nám neprišiel profesor, ktorí mal byť ako dozor, tak sme čakali. Nakoniec vynadali nám. Ten 2006 bol taký problematický.
MJ [ž, B/06, 15h./ 5r.]: My sme mali zasa taký problém, že sme počuli z vedľajšej triedy nahrávky A a naše nahrávky na B sme vôbec nepočuli.
IN [ž, B/06, 16h./4 r.]: Mne sa nepáčilo, že nám učitelia povedali, na akej úrovni máme ísť maturovať. Nám povedali, že úroveň A nezvládneme. A keď sme to tam potom videli, nemali by sme s tým problém.

Kategorizácia jednotiek cieľovej skupiny 3
Dátum a miesto: *12.12. 2007, Nitra*
Počet respondentov: *6 študentiek 1. ročníka Katedry romanistiky sekcie francúzskeho jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*
Mestá, v ktorých študenti FJ študovali:
Nitra 3x; Vrbové; Topoľčany; Trenčín

V 3. cieľovej skupine sa do výskumu zapojilo 6 študentiek. Všetky maturovali po novom v roku 2007 (tab.15), z toho jedna na úrovni A a ostatné na B (tab.16).

tab. 14 Štruktúra respondentov 3. cieľovej skupiny : pohlavie

Pohlavie	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
Ženy	4	-	2	-	-	-	6
Muži	-	-	-	-	-	-	0
Neodpovedali	-	-	-	-	-	-	0

tab. 15 Štruktúra respondentov 3. cieľovej skupiny : rok maturity

Rok maturity z FJ	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
2005	-	-	-	-	-	-	0
2006	-	-	-	-	-	-	0
2007	4	-	2	-	-	-	6
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	-	-	-	-	-	-	0

tab.16 Štruktúra respondentov 3. cieľovej skupiny : úroveň, na ktorej maturovali

Úroveň, na ktorej maturovali	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posilnenou francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
A	1	-	-	-	-	-	1
B	3	-	2	-	-	-	5
C	-	-	-	-	-	-	0
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	-	-	-	-	-	-	0

Kategória 1: Obťažnosť úloh MS

Ktorá časť maturity sa vám zdala najťažšia a prečo?

MF [ž, B/07, 13h./5 r.]: Gramatika.

KN [ž, B/07, 12h./4 r.]: Ťažká gramatika, ten text s tou rozprávkou, passé simple nám tam dali.

NT [ž, B/07, 7h./3 r.]: Nahrávka a posluch, to bolo ťažké. Nám to dosť šušťalo.

NO [ž, B/07, 13h./5 r.]: Áno, dosť rýchlo hovorili, nám to nešušťalo.

Kategória 2: Obsah prípravy na MS

Ktorým úlohám MS ste sa počas prípravy najviac venovali a ako?

NT [ž, B/07, 7h./3 r.]: Dávala nám rozpracované texty a tie sme sa mali naučiť. Ona nám na tej hodine povedala, čo je také najdôležitejšie a čo sa máme určite naučiť.

AH [ž, A/07, 13h./4 r.]: na konverzačnom krúžku nám rozdávala texty, ktoré sme si doma dorobili. Materiály boli prefotené z rôznych kníh. Rozdávala nám aj prefotené cvičenia.

KN [ž, B/07, 12h./4 r.]: Robili sme posluchové cvičenia a rozdávala nám také články ako Edit Piaf, asi z internetu a z tej učebnice OUI.

MF a NO [ž, ž B/07, 13h./5 r.]: Nosila nám z tých ročníkov pred tým tie Monitory. Mali sme aj lektora, ten s nami robil cvičenia na doplňovanie.

NP [ž, B/07, 15 h./4 r.]: My sme tiež robili Monitory. Fotila nám rôzne knižky, počúvali sme 80 dní okolo sveta.

Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania hranie rolí?

KN [ž, B/07, 12h./4 r.]: Robili sme aj jeux de rôles. Napríklad na tému animaux domestiques, nám zadala učiteľka nejakú situáciu a tú sme museli riešiť.

AH [ž, A/07, 13h./4 r.]: Nám vopred povedala, asi aké situácie sa tam môžu vyskytnúť, aby sme neboli zaskočení. Ale situácie konkrétne nácvik hrania rolí sme nenacvičovali.

NT [ž, B/07, 7h./3 r.]: Nám tiež dala nahliadnuť do materiálov, aby sme neboli zaskočení.

NP [ž, B/07, 15 h./4 r.]: My sme tak rovnomerne všetko precvičovali.

Ktorí z vás nacvičovali počas vyučovania opis obrázka?

NP [ž, B/07, 15 h./4 r.]: My sme tak rovnomerne všetko precvičovali.

Kategória 3: Časová dotácia

Pripravovali ste sa na MS aj mimo vyučovania?

NT [ž, B/07, 7h./3 r.]: Áno, 1 hodinu týždenne nás učiteľka doučovala nad rámec svojich hodín. A ešte som chodila celé tri roky na doučovanie. Keď som maturovala, bolo to častejšie.

AH [ž, A/07, 13h./4 r.]: Okrem konverzácie v škole sme mali vo francúzskom klube, kde bývam prípravu pre maturantov.

KN [ž, B/07, 12h./4 r.]: Sama som sa dosť navyše doma učila.

MF a NO [ž, ž B/07, 13h./5 r.]: My sme spolu mali hodiny s tým lektorom ešte zvlášť. Témy sme preberali, slovíčka sa učili.

NP [ž, B/07, 15 h./4 r.]: My sme mali takú učiteľku, ju to tak veľmi bavilo a tak nás pripravila, že nebolo už potrebné niečo doberať.

Kategória 4: Rôzne postrehy k maturite z FJ

-

Kategorizácia jednotiek cieľovej skupiny 4
Dátum a miesto: *13.12. 2007, Nitra*
Počet respondentov: *2 študentky 1. ročníka Katedry romanistiky sekcie talianistiky Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre*
Mestá, v ktorých študenti FJ študovali:
Handlová; Trenčín

V 4. cieľovej skupine sa do výskumu zapojili 2 študentky, ktoré v Nitra študujú taliansky jazyk a kultúru, ale ktoré maturovali po novom aj z francúzskeho jazyka. Obidve maturovali na úrovni B, avšak jedna v roku 2006 a jedna v roku 2007 (tab. 19 a 20).

tab.17 Štruktúra respondentov 4. cieľovej skupiny : pohlavie

Pohlavie	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
Ženy	1	-	1	-	-	-	2
Muži	-	-	-	-	-	-	0
Neodpovedali	-	-	-	-	-	-	0

tab.18 Štruktúra respondentov 4. cieľovej skupiny : rok maturity

Rok maturity z FJ	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
2005	-	-	-	-	-	-	-
2006	1	-	-	-	-	-	1
2007	-	-	1	-	-	-	1
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	-	-	-	-	-	-	-

tab.19 Štruktúra respondentov 4. cieľovej skupiny : úroveň, na ktorej maturovali

Úroveň, na ktorej maturovali	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. Francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
A	-	-	-	-	-	-	0
B	1	-	1	-	-	-	2
C	-	-	-	-	-	-	0
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	-	-	-	-	-	-	0

Kategória 1: Obťažnosť úloh MS
Ktorá časť maturity sa vám zdala najťažšia a prečo?
NZ [ž, B/07, 14h./4 r.]: Podľa mňa, ústna časť, lebo radšej písomne sa vyjadrujem ako ústne. Ešte po kým si to všetko v hlave dám dokopy, dlho mi to trvá. Najmä hranie roly, ktorá mi bola daná päť minút pred odpoveďou a ja som sa mala pripraviť.
QQ [ž, B/07, 20h./4 r.]: Mne tiež to rozprávanie. Keď boli také situácie, že sme to nacvičovali, napríklad v obchode, to sa dalo. Ale mne nesadla rola, rozmýšľala som, vypadli mi slovíčka.

Kategória 2: Obsah prípravy na MS
Ktorým úlohám MS ste sa počas prípravy najviac venovali a ako?
QQ [ž, B/07, 20h./4 r.]: Rozdala nám texty. Ten sme si prečítali. Rozoberali sme ho. Potom sme si dopĺňali slovnú zásobu. Hranie rolí sme veľmi nenacvičovali. Na tej hodine konverzácie sme vlastne robili s textom. Ona nám napísala celú slovnú zásobu k téme. Na ďalšiu hodinu nás to odskúšala.

NZ [ž, B/07, 14h./4 r.]: My sme vlastne... Profesorka nám nosila texty k tým maturitným otázkam. Tie sme rozoberali. Občas sme mali aj hranie rolí. Nacvičovali sme si aj nejaké hry. Skúšala nás z opisu obrázka.

Ktorí z vás nacvičovali v triede hranie rolí?
NZ [ž, B/07, 14h./4 r.]: My.

Ktorí z vás nacvičovali opis obrázka?
NZ [ž, B/07, 14h./4 r.]: My.

Kategória 3: Časová dotácia
Pripravovali ste sa na MS aj mimo vyučovania?
QQ [ž, B/07, 20h./4 r.]: Po vyučovaní sme chodili na doučovanie, kde sme sa venovali najviac cvičeniam z počúvania, ktoré sme cez normálne hodiny nestíhali.

Kategória 4: Rôzne postrehy k maturite z FJ -

4Kategorizácia jednotiek cieľovej skupiny 5
Dátum a miesto: *10.12. 2007, Banská Bystrica*
Počet respondentov: *16 študentov 1. a 2. ročníka románskych štúdií sekcie francúzskej filológie Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*
Mestá, v ktorých študenti FJ študovali:
Bánovce nad Bebravou
Banská Bystrica 2x; Čadca 2x; Košice; Michalovce; Námestovo; Topoľčany; Trenčín; Zvolen 3x; Žiar nad Hronom

V poslednej cieľovej skupine sa do výskumu zapojilo 16 študentov (15 žien a 1 muž), avšak len niekoľkí zo štrnástich, ktorí maturovali po novom, sa vyjadrovali k našim otázkam. 3 zo 14 maturovali v roku 2006, 11 v roku v roku 2007 (tab.21). Z počtu 14 maturantov maturovalo 5 na úrovni A a 9 na úrovni B. (tab.22).

tab. 20 Štruktúra respondentov 5. cieľovej skupiny : pohlavie

Pohlavie	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
Ženy	10	-	3	2	-	-	15
Muži	1	-	-	-	-	-	1
Neodpovedali	-	-	-	-	-	-	0

tab. 21 Štruktúra respondentov 5. cieľovej skupiny : rok maturity

Rok maturity z FJ	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
2005	-	-	-	-	-	-	0
2006	1	-	2	-	-	-	3
2007	8	-	1	2	-	-	11
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	2	-	-	-	-	-	2

tab.23 Štruktúra respondentov 5. cieľovej skupiny : úroveň, na ktorej maturovali

Úroveň, na ktorej maturovali	4-roč. gymnáziá	8-roč. gymnáziá (trieda s posil. francúzštinou)	SOŠ	ZSŠ	Súkromná stredná škola	Iní	Spolu
A	4	-	1	-	-	-	5
B	5	-	2	2	-	-	9
C	-	-	-	-	-	-	0
Maturovali inak alebo z FJ nematurovali	2	-	-	-	-	-	2

Kategória 1: Obťažnosť úloh MS

Ktorá časť maturity sa vám zdala najťažšia a prečo?

ZZ [ž, A/07, 16 h./4 r.]: Najťažšia bola tá písomná časť. Z písomnej – posluch s porozumením. Lebo som to najmenej vedela. Je rozdiel, keď počúvame v triede učiteľku a keď to pustia na tej nahrávke.

ZS [ž, A/07, 12h./týž./4 r.]: Tiež si myslím, že to bol posluch. Neprišli sme do kontaktu s takou francúzštinou. Možno, že aj áno, ale nekomunikovali sme dostatočne, aby sa nám ten posluch nejako uľahčil. Mali sme aj lektorov, ale tí hovorili pomaly. Nahrávky v písomnej časti boli rýchle.

PK [ž, B/06, 10h./3 r.]: Gramatika, napríklad úloha s výberom odpovede.

MH [ž, B/07, 14 h./5r.]: Mne sa zdali niektoré úlohy ťažké, že som ich logicky nevedela. Tie možnosti na výber, mne sa zdalo, že sa tam hodilo aj viacej odpovedí, ale oni iba tú jednu pripúšťajú.

MB [ž, A/07, 12h./4 r.]: Podľa mňa bola tá ústna ťažšia, pretože za tie štyri roky, čo som sa ten jazyk učila, som nebola vonku ani som sa nestretla tak s tým jazykom. Keď mám hovoriť o nejakej téme, ktorú ani po slovensky poriadne rozpracovať a potom ešte po francúzsky vyhľadať slovnú zásobu. A neviem k čomu to slúži, keď sa po tom na tú tému aj tak zabudne.

LR [ž, B/07, 20h./5r.]: Mne sa tiež zdala najťažšia ústna časť. Ste v strese a máte sa vyjadrovať. Stres sme sa neučili. Mala som trému a zasekával som sa. Nikto na to neberie ohľad, že to vlastne nie je ako v skutočnosti, keď rozprávate uvoľnene.

Kategória 2: Obsah prípravy na MS

Ktorým úlohám MS ste sa počas prípravy najviac venovali a ako?

LT [ž, B/06, 11h./3 r.]: Učiteľ nám zadal témy. My sme si ich doma vypracovali a potom sme sa o nich v škole rozprávali. Takže sme boli prinútení pracovať dosť navyše.

ST [ž, B/06, 16h./4 r.]: Nám dala občas niečo prefotené, bolo na to málo času, museli sme si to vypracovávať sami doma. Väčšinou to boli také témy, že sme si to museli z hlavy vymýšľať.

VH [ž, B/07, 14h./4r.]: Ja som chodila na doučovanie z gramatiky.

ZS [ž, A/07, 12h./týž./4 r.]: Ja, hlavne z gramatiky, ale aj témy som vypracovávala.

MH [ž, B/07, 14 h./5r.]: My sme mali krúžok filmov, čo mi veľmi pomohlo. U mňa to bolo v mojom záujme, že som pracovala s francúzštinou nad rámec.

MJ [ž, B/07, 17h./4r.]: Domov sme dostali materiály, tie sme si mali naštudovať.

MP [m, A/07, 14h./4 r.]: Ja som sa učil doma sám z kníh.

ST [ž, B/06, 16h./4 r.]: Aj my sme robili cvičenia z Monitoru, články z internetu, z L´amitié. Sústreďovali sme sa na slovnú zásobu v tých textoch.

LT [ž, B/06, 11h./3 r.]: Na seminároch sme sa rozprávali. Ona sa nás pýtala a tak... Ona dosť rozprávala. Mali sme sa rozprávať monologicky, ale ona mala rada jej názory, tak to bolo dialogicky. Nakoniec nám hovorila, čo máme povedať.

LG [ž, B/07, 17h./4 r.]: My sme prebrali asi všetko, čo bolo potrebné. Cez gramatiku až po témy. Mrzí ma, že doteraz sa však neviem vyjadriť v niektorých situáciách. Napríklad, keby som si mala ísť založiť účet do banky, no neviem, asi by som si to musela dostatočne pripraviť a aj tak neviem, či by som im dokázala porozumieť všetky veci, ktoré si budú odo mňa žiadať.

Ktorí z vás nacvičovali v triede hranie rolí?

LT [ž, B/06, 11h./3 r.], MJ [ž, B/07, 17h./4r.], ZZ [ž, A/07, 16 h./4 r.], MS [ž, B/07, 21h./6 r.]

Ktorí z vás nacvičovali opis obrázka?

LT [ž, B/06, 11h./3 r.], ZZ [ž, A/07, 16 h./4 r.], MS [ž, B/07, 21h./6 r.], MJ [ž, B/07, 17h./4r.]

Kategória 3: Časová dotácia

Pripravovali ste sa na MS aj mimo vyučovania?
MJ [ž, B/07, 17h./4r.]: My sme mali dotáciu 5 hodín. 2 hodiny sme rozoberali témy, ďalšie 2 hodiny sme preberali gramatiku. Tú 1 hodinu sme robili posluch, Keď nám došli posluchy, tak polroka sme robili priamo tie testy. Témy sme rozoberali spôsobom, že sme domov dostali materiály, naštudovali sme si slovnú zásobu a ona potom dávala otázky.
KG [ž, A/07, 22h./4r.]: Ja som chodila na doučovanie, lebo sme veľmi nepreberali témy na hodinách. Tak som tam preberala zvlášť knihu v rámci tém.
ZZ [ž, A/07, 16 h./4 r.]: Ja som tiež chodila na doučovanie. Rozprávali sme sa. Na doučovanie sme chodili dve. Hrali sme dialógy, alebo hry.
LT [ž, B/06, 11h./3 r.]: Ja som chodila na doučovanie s ZZ.

Kategória 4: Rôzne postrehy k maturite z FJ
-

Kvalitatívne vyhodnotenie kategórií
Kategória 1: Obťažnosť úloh MS

Táto kategória mala zistiť, ktorá časť, forma, cvičenie alebo cvičenia maturitnej skúšky boli pre študentov najťažšie a prečo. Otázkou prečo sme nepriamo nadviazali na druhú kategóriu, ktorou bola príprava na maturitnú skúšku z jazyka a jej obsah.

Spomedzi študentov, ktorí sa k tejto kategórii voľne vyjadrovali si len jeden (RN) myslí, že najťažšou aktivitou MS bola PFIČ. Žiadny študent nepokladá čítanie s porozumením ako za najťažšiu časť MS.

Časť testu pod názvom Jazyk a jeho použitie pokladajú za najťažšiu časť študenti so skratkami ME, MF, KN, PK a MH. Dôvod uviedla len študentka MH, a to, že pri vypracovávaní cvičenia s výberom odpovede, sa jej hodila viac ako jedna odpoveď.

K počúvaniu s porozumením sa vyjadrilo deväť študentov (MR, MK, MJ, MQ, ML, NT, NO, ZZ a ZS). Dôvody uvádzali rozličné. Avšak všetky príčiny smerovali k posluchu v komunikačnom procese, nie k posluchu s porozumením. Napríklad ML argumentuje, že v triede počúvajú a zároveň reagujú. Ak nie je niečo jasné, tak sa spýtajú, pokým počas MS nebolo možné vrátiť nahrávku späť, opätovne si ju vypočuť, alebo opýtať sa na detaily. NO, ZZ a ZS uvádzajú ako príčinu nedostatočné počúvanie na hodinách počas hodín FJ. Podľa nich je rozdiel medzi počúvaním slovenskej učiteľky v triede a počúvaním nahrávky na MS, ďalej, že na hodinách dostatočne nekomunikovali a že lektori, ktorí ich učilli, rozprávali pomaly a zrozumiteľne. NT a MJ sa sťažovali na kvalitu nahrávky.

K ústnej časti internej časti, teda k ústnej odpovedi, sa vyjadrilo 12 študentov (MR, MG, NR, NA, DN, JN, MA, ON, NZ, QQ, MB, LR). Mnohí z nich mali pripomienku k autenticite komunikácie. Napríklad študentka MG hovorí, že ústna skúška nebola vedená dialogicky, ale že musela hovoriť iba o textoch, ktoré im počas prípravy nosila učiteľka. Pre vyjadrenie subjektívneho názoru príležitosť nedostala. To isté tvrdí aj JN, ktorá musela rozprávať k téme a čo sa naučila na hodine s profesorom. Ak rozprávala voľne alebo sa jej učiteľ musel pýtať, strhli sa jej body. MB sa zdá zbytočné hovoriť k téme, ku ktorej sa už v budúcnosti komunikačne nevráti. NR, NA a DN tvrdia, že počas MS im nebol umožnený autentický dialóg. Ako dôvod uvádzajú učiteľa a jeho neschopnosť udržať prirodzený dialóg. Ako príklad uvádzajú učiteľov nezáujem klásť nadväzujúce otázky, alebo úplné negovanie v odpovediach „pýtala som sa jej, akými jazykmi hovorí, ona na všetko povedala, že nehovorí takým a takým jazykom... išlo len o to nachytať ma, koľko rečí viem vo FJ povedať... ale toto je konverzácia?“ (DN), „ja som jej mala ponúkať frankofónne krajiny na dovolenku a ona za každým povedala, že nie, nie nie... a v normálnom dialógu by to tak nebolo“ (NA). Študenti NZ, QQ a LR považujú ústnu odpoveď za najťažšiu preto, lebo nemajú dostatočne zautomatizovaný jazyk. Ľahšie sa im vyjadruje písomne, nakoľko majú dostatok času na premyslenie si myšlienky a jej grafickej realizácie (NZ). QQ vypadávajú počas rýchleho rozmýšľania slovíčka. LR sa nevie v strese vyjadrovať. Tvrdí, že počas uvoľnenej atmosféry by sa vyjadrovala oveľa prirodzenejšie a že ju v škole stres zvládať neučili. MA považuje ústnu skúšku za najlepšiu ale aj najťažšiu, nakoľko sa tam ukáže, či naozaj vedia komunikovať v cudzom jazyku, ktorému sa počas štúdia venovali.

Kategória 2: Obsah prípravy na MS

Pri otázke, čomu sa študenti najviac venovali v príprave na maturitnú skúšku z FJ, sme odpovedí zaznamenali ohľadne **vypracovávania tém**. Podľa kvalitatívne spracovaných výsledkov sa zdá, že príprava na MS z FJ spočíva vo vypracovaní tém a naučení sa naspamäť textov, ktoré k týmto témam určia učitelia. Študenti MK, EK, NB, ML, IN, MS, ON, MQ, NT, AH, KN, QQ, NZ, LT, ST, MJ, ZS, MP, LG tvrdia, že učiteľ im na hodine presne zadal, čo a ako si mali vypracovať a na nasledujúcej hodine monologicky skúšal text k téme. Niektorí sa na nasledujúcu hodinu o texte rozprávajú, iní zasa texty rozoberajú zo stránky novej slovnej zásoby. Východiskový text slúži aj ako text cieľový. Nikto zo študentov nespomína okrem analýzy slovnej zásoby žiadne

textotvorné operácie ako napríklad amplifikáciu alebo redukciu alebo text ako odraz ku komunikatívnym úlohám s doplňovaním informácií. Študent ST tvrdí, že k príprave na ÚFIČ si museli ako trieda z hlavy vymýšľať obsah k niektorým témam, nakoľko nevedeli ani v slovenčine, čo by k téme povedali. LG ale aj ostatní v skupine si myslia, že niektoré témy sú nepotrebné, nakoľko sa k nim komunikačne už nevrátia. Ocenili by, keby sa napríklad vedeli úplne ku všetkému vyjadriť v rámci témy alebo situácie „banka".

Gramatickým cvičeniam sa v príprave na MS venovali študenti NZ, VH, ZS, LG, NP, MF a NO. Monitoringovým nácvikom sa podrobili študenti MF, NO a NP.

Počúvanie (KN) by nacvičovali všetci študenti, chybou podľa nej je, že slabé zastúpenie francúzštiny na slovenskom trhu. MR hovorí, že oni počúvanie robili až vo 4.ročníku. Pred tým mali učebnicu En français, ale kazety k nej neboli. CN sa tiež pridáva, že počúvanie trénovali až vo 4.ročníku. Trieda, do ktorej chodil MJ, robila aktivity počúvania jeden alebo dva krát za celé obdobie štúdia jazyka. MH ocenila možnosť pozerania filmov počas štúdia na strednej škole.

Hranie rolí. Študenti (NA, MG, CN, MT, ON, EL, KN, AH, NP, NZ, LT, MJ, ZZ, MS) vo všetkých cieľových skupinách sa spoločne zhodli, že v niektorých témach sa dalo komunikovať iba na krajinovedné či kulturologické informácie, a to najmä prostredníctvom monológu. Napríklad pri vede a technike, kde mali rozprávať o vedcovi, išlo o čisto náučný text. Pri témach ako v obchode, v reštaurácii alebo domáce zvieratá im učiteľ vedel vytypovať situácie a dialógy. S inými témami to bolo komplikovanejšie.

Opis obrázku nacvičovali na hodinách študenti so skratkami CN, MK, NP, NZ, LT, ZZ, MS, MJ. MO tvrdil, že na obrázky nemali čas, nakoľko museli doháňať zameškané učivo. Ostatní sa k tejto otázke nevyjadrili. Považujeme za odpoveď negatívnu, t.j., že sa tejto aktivite nevenovali. Pri našich doplňujúcich otázkach ohľadom spôsobu nácviku opisu obrázka študenti nevedeli presne odpovedať.

Kategória 3: Časová dotácia

Študenti NT, MA, ON a ML zostávali s vyučujúcim po vyučovaní a doberali témy, na ktoré sa museli v rámci MS z FJ pripraviť. MR, MO a KN sa pripravovali na maturitu z FJ sami doma. Nemali v osnovách prípravu na MS (MR). NT chodila celé štúdium na doučovanie, v maturitnom ročníku častejšie. Na doučovanie z FJ chodili aj KG, ZZ, MF, NO, QQ, RN, MH, PN, EL, pričom MH, PN, MF a ON sa doučovali s francúzskym rodeným hovoriacim. MA a AH mali FJ ako voliteľný krúžok. U AH to bol frankofónny klub. ML a ME tvrdia, že k MS z FJ im najviac pomohol pobyt vo Francúzsku.

Počas doučovania sa venovali hlavne rozoberaniu tém, ktorým sa nemohli kvôli nedostatočnej časovej dotácii venovať v triede, ale aj počúvaniu a hraniu rolí.

Kategória 4: Rôzne postrehy k maturite z FJ

Z tejto kategórie vyberáme len postrehy študentov, ktoré sa bezprostredne týkajú témy našej práce. V rámci tejto kategórie sa študenti kriticky vyjadrovali k viacerým nevýhodám, ktorým musí francúzsky jazyk v strednom školstve čeliť. Prvou, študentmi najviac zastúpenou nevýhodou je nedostatok komunikácie na hodinách. Hodiny, počas ktorých sa študent pripravoval na MS, boli založené na memorovaní textov. Študenti snažiaci sa o textotvorné operácie, napríklad parafrázovanie, boli pred triedou podcenení (MA, NA, ND, NB). Študenti, ktorí sa texty naučia naspamäť, dostávajú dobré známky. EK zastávala názor, že spolužiaci vedeli gramatiku, ale použiť v komunikácii ju už dostatočne nevedeli. EH, MO, ND a MR sa pridali k tomuto názoru a v niektorých témach nevideli zreteľný komunikatívny a sociálny cieľ. S nedostatkom komunikácie je spätá aj ďalšia pripomienka študentov, a to, že FJ je časovo znevýhodnený voči iným jazykom (angličtine a nemčine). To isté sa týka aj neotvárania semináru z tohto jazyka, kvôli menšiemu počtu záujemcov. Študenti – maturanti FJ boli tak prinútení absolvovať semináre z predmetov, z ktorých nematurovali (MR). Počas rozhovorov padli pripomienky aj k predmetom posledného ročníka na gymnáziu vo všeobecnosti. Študenti (napríklad EK) si myslia, že predmety, ktorým sa profesionálne nebudú venovať, sú pre nich zbytočné. Niektorí naznačili, že si z gymnaziálneho štúdia nepamätajú vôbec nič a že to pre nich bola iba strata času na úkor toho, v čom mohli byť lepší (EK, ND, SN, CN). Ako ďalšiu nevýhodu študenti, ktorí sa zúčastnili nahrávania, považujú nejednotnú učebnicovú politiku a nedostatok učebných materiálov pre francúzsky jazyk (MG, MR). MI a LM podporujú názor, že jazyk, ktorý sa žiaci učia, by mal byť aktívne precvičený v cieľovej krajine.

Študenti ND, MS MJ a MK mali veľmi kritické pripomienky k technickým podmienkam časti počúvania testu MS. Posluch bol sťažený z viacerých dôvodov. Asi najväčším problémom bola ozvena, resp. ozvena zo susedných tried, v ktorých sa maturovalo v rovnakom čase a z ktorých sa tak isto ozývali nahrávky. Do triedy, v ktorej maturoval študent so skratkou MS, priniesli kazety inej úrovne. Pri počúvaní zadaní testu sa ND nepáčilo, že sa administrátor s kolegom medzi sebou rozprávali.

K novej forme MS sa rôznorodo vyjadrili aj študenti, ktorí maturovali podľa starej formy. Napríklad MB si myslí, že novou formou študenti dokážu lepšie, čo vedia. Toto MC popiera, nemyslel si, žeby sa počas prípravy viac alebo lepšie na MS pripravil.

Príloha
Osobný dotazník

PredPRIESKUM kvalitatívnych DÁT a NÁZOROV
na tému
Učebnicová politika, typológia úloh a príprava na maturitnú skúšku
z francúzskeho jazyka na stredných školách a gymnáziách

0. Vaša skratka je: ..... (Tu odpoveď doplňte, ostatné, prosím, krúžkujte.)

1. Ste
□ žena □ muž

2. Maturitu z FJ ste vykonali v roku :
□ 2007 □ 2006 □ 2005 □ inokedy .....

3. Maturitu ste vykonali na úrovni:
□ A □ B □ C □ iné .....

4. Celý názov strednej školy, v ktorej ste sa učili FJ:
.....

5. Na strednej škole ste FJ študovali ..... roky(rokov) ..... hodín za týždeň.

6. Učebnice, ktoré ste používali v jednotlivých ročníkoch (do zátvorky môžete napísať ročník):
.....
.....
.....

Použitá literatúra:

Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. – Airasian, P. W. – Cruikshank, K. A. – Mayer, R. E. – Pintrich P. P. – Raths J. – Wittrock M. : *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives.* New York: Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5

Aignerová, A.: *Význam interkulturní kompetence pri formulaci jazykových projevu*. In: Cizí jazyky 1, ročník 45, 2001-2002, Plzeň: Fraus. str.11-12 ISSN 1210-1811

Anettová, A. – Hrubaničová, I. – Michalus, Š. – Pícha, E. – Pisárčíková, M. – Považaj, M. – Tibenská, E.: *Synonymický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA, 1995. ISBN 80-224-0427-6

Baranová, E.: *Place des adverbes déterminant lev erbe dans la phrase française*. In Etudes françaises. Volume IV – 1999. Bratislava: PF UK, 2000. ISBN 80-88868-63-7

Baylon, C. – Campa, A. – Mestreit, C. – Murillo, J. – Tost, M.: *Forum 1*. Hachette FLE, 2000. ISBN 2011550859

Baylon, C. – Campa, A. – Mestreit, C. – Murillo, J. – Tost, M.: *Forum 1. Cahier d´exercices.* Hachette FLE, 2000. ISBN 2011551234

Baylon, C. – Mignot, X.: *La communication*. Nathan, 1994. ISBN 2 09 190081 3

Bertocchini, P. – Constanzo, E.: *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International, 2008. ISBN 928 2 09 035279 5

Besse, H.: *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1995. ISBN 2 278 03680 7

Bírová, J.: *Maturujem z francúzštiny po novom + DVD 1. diel*. Vzdelávanie Don Bosca, 2005.

Bírová, J.: *Maturujem z francúzštiny po novom + DVD 2. diel*. Vzdelávanie Don Bosca, 2006.

Blanche-Benveniste, C.: *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, 2000. ISBN2 7080 0830 7

Bloom, B. S. – Krathwohl, D.R. – Hill, W.H. – Fursdt, E. J. – Englenhart, D.: *The Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David Mc Key Company, 1956. Dostupné on line na: www.msmt.cz/files/doc/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc, konzultované dňa 2.3.2004

Bloomfield, A. – Mubanga Beya, A.: *Delf B1 200 activités*. Paris: CLE International, 2006. ISBN 209 035 230-2

Blundell, J. – Higgens, J. – Middlemiss, N.: *Function in English*. OUP, 1982. ISBN 0 19 431168 6

Brumfit, C.J. – Johnson, K.: *The communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP, 1989. ISBN 0-19-437078-X

Byran, M.: *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier/Didier, 1992. ISBN 2 278 04226 2

Byrne, D.: *Teaching Oral English*. UK: Longman, 1986. ISBN 0-582-74620-5

Campa, A. – Mestreit, C. – Murillo, J. – Tost, M.: *Forum 2*. Hachette FLE, 2001. ISBN 2 01 1551 32 3

Campa, A. – Mestreit, C. – Murillo, J. – Tost, M.: *Forum 2. Cahier d´exercices.*. Hachette FLE, 2001. ISBN 2 01 1554 65 5

Capelle, G. – Gidon, N.: *Espaces 1.* Hachette International, 1995. ISBN 2010150132

Capelle, G. – Gidon, N.: *Espaces 1. Cahier déxercices.*. Hachette International, 1995. ISBN 2010153219

Capelle, G. – Gidon, N.: *Espaces 2.* Hachette International, 1995. ISBN 2010150203
Capelle, G. – Gidon, N.: *Espaces 2. Cahier d´exercices.* Hachette International, 1995. ISBN 2010162811
Chamberlain, A. – Steele, R.: *Guide pratique de la communication*. Didier, 2007. ISBN 978 2 278 05063 5
Charliac, L. – Motron, A.-C.: *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE international, 1998. ISBN 209033880-6
Chiss, J.-L. – David, J. – Reuter, Y.: *Didactique du français*. Nathan, 1995. ISBN 2 09 120 554
Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z francúzskeho jazyka úroveň A. Štátny pedagogický Ústav. 2004.
Ciprianová, E. : Interkultúrne aktivity v cudzojazyčnom vyučovaní. In: XLinguae.eu 2/2009 April 2009. p. 17-21. ISSN 1337-8384
Cook, G.: *Discourse*. Oxford: OUP, 1990. ISBN 0-19-437140-9
Courtillon, J.: *Élaborer un cours de FLE. Hachette*. 2003. ISBN 2 01 15 5214 1
Courtillon, J. – Salins, G.-D.: *Libre échange 1.* Didier/Hatier, 2003. ISBN 2278044613
Courtillon, J. – Salins, G.-D.: *Libre échange 1. Cahier d´exercices.*. Didier/Hatier, 2003. ISBN 2278040170
Courtillon, J. – Salins, G.-D.: *Libre échange 2*. Didier/Hatier, 1998. ISBN 2278040223
Courtillon, J. – Salins, G.-D.: *Libre échange 2. Cahier d´exercices*. Didier/Hatier, 1998. ISBN 2278047824
Cuq, J.-P.: *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. CLE International, 2003.ISBN209 0339721
Dalgalian, G. – Lieutaud, S. – Weiss, F.: *Pour un nouvel enseignement des langues*. CLE International, 1991.
De Vito, J.: *Základy mezilidské komunikace*. Grada, 2001. ISBN 80 7169 988 8
Dialogues et cultures no 52. Didactiques et convergences des langues et des cultures. FIPF, 2007. ISSN 0226-6881
Doff, A.: *Teach English*. British Council a CUP, 1994. ISBN 0-521-34863-3
Dravecký, J.: *Všeobecná pedagogika*. Prešov, 2006.
Ducrot, O. – Schaeffer, J.-M.: *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.* Seuil, 1995. ISBN 2 02 014437 9
Français 2000. Enseigner l´oral, la revue de la SBPF, no 175/176, déc. 2001, bulletin trimestriel de la SBPF
Gadušová, Z. – Harťanská, J.: *Methodology of Teaching English as a Foreign Language*. UKF, 1994.
Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava UK, 1999. ISBN 80 223 1342 4
Germain, C.: *Évolution de l´enseignement des langues : 5 000 ans d´histoire*. Paris, CLE international, 1993. ISBN 2-19-033353-9
Girard, E. – Kernel, B.: *Le vrai langage des jeunes expliqué aux parents*. Albin Michel, 1996. ISBN2226 087958
Girardet, J. – Dominique, P. – Vries, C.P.: *Le Nouveau Sans Frontières 1.* CLE International, 2002. ISBN 209-033449-5
Girardet, J. – Dominique, P. – Vries, C.P.: *Le Nouveau Sans Frontières 1. Cahier d´exercices.* CLE International, 2002. ISBN 209-033251-3
Girardet, J. – Dominique, P. – Vries, C.P.: *Le Nouveau Sans Frontières 2.* CLE International, 2002. ISBN 219-032507-2
Girardet, J. – Dominique, P. – Vries, C.P.: *Le Nouveau Sans Frontières 2. Cahier d´exercices.* CLE International, 2002. ISBN 219-032611-2
Girardet, J. – Cridlig, J.-M.: *Panorama 1.* CLE International, 2004. ISBN 2090334665
Girardet, J. – Cridlig, J.-M.: *Panorama 1. Cahier d´exercices.* CLE International, 2004. ISBN 2090345964
Girardet, J. – Cridlig, J.-M.: *Panorama 2*. CLE International, 2004. ISBN 2090334681
Girardet, J. – Cridlig, J.-M.: *Panorama 2. Cahier d´exercices*. CLE International, 2004. ISBN 2090345682
Grevisse, M.: *Le bon usage.* Duculot, 1998. ISBN 2-8011-0588-0
Grice, P.: *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
Guertin, H.: *Exposé en classe.* Konzultované dňa 7.10.2006, dostupné on line na: http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/oral/eval1.htm
Hadfield, J.: *Intermediate Communication Games*. Nelson, 1990. ISBN 0-17-555872-8.
Handford, M.: *Developing Sociocultural Competence in the ESL Classroom*. Dostupné on line na: www.notthingham.ac.uk/english/ulc/handford.pdf, 2002. Konzultované dňa 26.9.2006
Harmer, J.: *How to Teach English.* New York: Longman, 1998. ISBN 0582 29796 6
Harmer, J.: *The Practice of Engllish Language Teaching*. New York: Longman: 1991. ISBN 0582 04656 4
Holič, Š.: *Vybrané kapitoly zo štylistiky, frazeológie a rétoriky*. UKF, 1999. ISBN 80 8050 286 2
Ivanová-Šalingová, M. – Maníková, Z.: *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN, 1983.
Kaneman, M. – Trevisi, S. – Beacco di Giura, M.: *Café crème 1*. Hachette Livre, 1997. ISBN 2 01 15 5016 5
Kaneman, M. – Trevisi, S. – Beacco di Giura, M.: *Café crème 1. Cahier d´exercices.*. Hachette Livre, 1997. ISBN 2 01 15 8795 6
Kaneman, M. – Trevisi, S. – Beacco di Giura, M.: *Café crème 2.* Hachette Livre, 1997. ISBN 2 01 15 5093 9
Kaneman, M. – Trevisi, S. – Beacco di Giura, M.: *Café crème 2. Cahier d´exercices.* Hachette Livre, 1997. ISBN 2 01 15 2514 X

Kellenbergová, A.: *Kontrola rečových zručností pri vyučovaní cudzích jazykov*. Bratislava: SPN, 1973.
Kerbrat-Orecchioni, C.: *Les actes de langage dans le discours*. Armand Colin, 2001. ISBN 2 200 34084 2
Kervin, B. – Giroul, V.: *L´oral, un pari toujours gagnant.* In Enseigner l´oral. Belgicko: SBPF, 2001, č. 175/176.
Khan, G.: *Manières de dire.* Didier, 1992. ISBN 2 278 04297 1
Klippel, F.: *Keep Talking*. Cambridge: CUP, 1989. ISBN 0-521-27871-6
Kollárová, E.: *Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie*. In Svet cudzích jazykov dnes. Bratislava: Didaktis, 2004. ISBN 80-89160-11-5
Kramsch, C.: *Context and Culture in Language Teaching*, OUP, 1996.
Lázár, I. – Huber-Kriegler, M. – Strange, J.: *Mirrors and Windows.* Strasbourg: Council of Europe, 2003. 106 s. ISBN 92-871-5193-8
Lawless, L. K.: *French Gestures*. Dostupné on line na http://french.about.com/, konzultované dňa 2.10. 2006
Lynch, T. – Anderson, K.: *Study Speaking.* Cambridge: CUP, 1992. ISBN 0-521-39551-8
Malamah-Thomas, A.: *Classroom Interaction*. Oxford: OUP, 1987. ISBN 0-19-437131-X
Martins, C. – Mabilat, J.-J.: *Conversations pratiques de l´oral.* Didier, 2003. ISBN 978 2 278 05358 2
Mátéffyová, E. – Boursier, M. – Švarbová, E.: *Oui – Francúzština cvičebnica s CD.* Enigma, 2005. ISBN 80 89132 26 X
May, P.: *Exam Classes*. Oxford: OUP, 1996. ISBN 0-19-437208-1
Nogová, M. – Bálint, Ľ.: *Metodická príručka ku kritériám na hodnotenie kvality učebníc*. Bratislava: ŠPÚ, 2005.
Niklas-Saliminen, A.: *La lexicologie*. Armand Colin, 1997. ISBN 2-200-01503-8
Nunan, D.: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989. ISBN 0-521-37014-0
Nunan, D.: *Language teaching Methodology*. Phoenix: ELT, 1991. ISBN 0-13-521469-6
Peccei, J. S.: *Pragmatics*. Language Workbooks. 1999. ISBN 0-415-20523-9
Pécheur, J. – Vigner, G.: *Méthodes et méthodologies.* Paris, EDICEF, 1995.
Petlák, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 1997.
Petlák, E. – Komora, J.: *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris, 2003.
Picoche, J.: *Précis de lexicologie française*. Nathan, 1992. ISBN 209-190-547-X
Pkhala, L.: *Report about Learning and Learning Material*. Konzultované dňa 30.6.2007, dostupné on line na: http://koal.cop.fi/Phare/books.htm
Pokrivčáková, S.: *Komunikačné kompetencie vysokoškolského učiteľa*. UKF, 2005. ISBN 80 8050 814 3
Pokrivčáková, S. – Lauková, D. – Vinohradská, N. – Illéšová, M.: *CLIL plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. ASPA, 2007. ISBN 978 80 969641 0 9
Powell SJ, J.: *Kto prvý hodí kameňom? Praktické rady o komunikácii.* 1985. ISBN 978-80-7141-556-5
Pravda, M. – Pravdová, M.: *Francúzska konverzácia*. SPN, 1996. 1. vydanie ISBN 80 08 00777 X
Puente, J.C.V.: *Different Views on Sociocultural Competence*. 1997. Konzultované dňa 26.9.2006, dostupné on line na: www.wilstapley.com/ LCS/articles/jp.htm,
Rebrová, S.: *Maturita po novom – teraz už naostro*. In: SME, 22. febr. 2005, str. 29.
Rebrová, S.: *Novej maturite vyčítajú niekoľko nedostatkov*. In: SME, 6.apr. 2004, str. 28
Repka, R.: *Niektoré otázky teórie a praxe tvorby učebníc*. In: Zborník referátov zo seminára VÚPaP, 20.6.1989 v Bratislave. Bratislava: VÚPaP, 1990. str. 49-59
Repka, R. – Gavora, P.: *Didaktika angličtiny*. Bratislava: SPN, 1987.
Ries, L. – Kollárová, E. – Hanzlíková, M. – Chodera, R. – Mothejzíková, J. – Šigutová, M. – Tandlichová, E. – Zajícová, P.: *Svet cudzích jazykov dnes*. Didaktis, 2004. ISBN 80 89160 11 5
Richards, J.C. – Rodgers, S.T.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1986. ISBN 0-521-32093-3
Robert, P.: *Le nouveau petit robert*. Paris: Robert, 2002. ISBN 2-85036-826-1
Rovenská, Z.: *Aspects de civilisation française*. Alter ego, 1998. ISBN 80 967529 8 7
Savignon, S. J.: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Addison-Wesley Publishing Company, Inc. 1983. ISBN 0-201-06503-7
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN8085756935
Sklenárová, I. – Kubiš, M.: *Analýza úspešnosti, položiek a variantov testu z francúzskeho jazyka FJB 2005 – externá časť maturitnej skúšky – generálna skúška.* Bratislava: Štátny pedagogický Ústav, 2005. (www.statpedu.sk)
Škvareninová, O.: *Rečová komunikácia*. SPN, 1994. ISBN 80 08 02228 0
Šubin, E.P.: *Jazyková komunikace a vyučování cizím jazykům*. SPN, 1976.
Šutta, A.: *Radšej nová ako dobrá?* Konzultované dňa 8.8.2006, dostupné on line na webe: www.hnonline.sk/1-10025630-18418480-k0D700_detail-8f
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 1*. SPN/Hachette Livre: 1995, 2. vydanie. ISBN 80 08 00748 6

Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 1. Pracovný zošit.* SPN/Hachette Livre: 1995. ISBN 80 08 00564 7
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 2.* SPN/Hachette Livre: 1995, 2. vydanie. ISBN 80 08 00752 4
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 2. Pracovný zošit..* SPN/Hachette Livre: 1995. ISBN 80 08 00829 3
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 3*. SPN/Hachette Livre: 2000, 3. vydanie. ISBN 80 08 03077 1
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 3. Pracovný zošit.* SPN/Hachette Livre: 2000, ISBN 80 08 03265 3
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 4.* SPN/Hachette Livre: 1994, 1. vydanie. ISBN 2 01 021 364 5
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français 4. Pracovný zošit.* SPN/Hachette Livre: 1994. ISBN 2 01 021 7965 7
Taišlová, J. – Baranová, E. – Cluse, J.-L.: *En français perfectionnement*. SPN/Hachette Livre: 1996, 1. vydanie. ISBN 80 08 02139 X
Taišlová, J. – Bartoš, J. – Horažďovská, R.: *Francúzsky jazyk pre stredné školy 1.* SPN, 1984, 1. vydanie
Taišlová, J. – Bartoš, J. – Horažďovská, R.: *Francúzsky jazyk pre stredné školy 2*. SPN, 1985, 1. vydanie
Taišlová, J. – Jónová, R. – Horažďovská, R.: *Francúzsky jazyk pre stredné školy 3.* SPN, 1986, 1. vydanie
Taišlová, J. – Jónová, R. – Horažďovská, R.: *Francúzsky jazyk pre stredné školy 4.* SPN, 1987, 1. vydanie
Test de compétence communicative (TCC) SFU et UBC Livret explicatif. Canada: Univerzita Simon Fraser a Univerzita Britskej Kolumbie, November 2003. Konzultované dňa 5.6.2004, dostupné na: www.sfu.ca.
Thornbury, S.: *How to Teach Speaking*. UK: Longman, 2006. ISBN-10 0-582-85359-1
Tóthová, M.: *Tvorivosť a problémy jej rozvoja*. In: Pedagogická konferencia VII. Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ. Nitra: UKF, 2004, str. 156-161.
Tomalin, B. – Stempleski, S.: *Cultural Awareness.* Oxford English, 1994.
Traverso, V.: *L´analyse des conversations*. Armand Colin, 2004. ISBN 978 8 8003 5206 6
Trudgill, P.: *Sociolinguistics*. Penguin. ISBN 0-14-013470-0
Turek, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MC, 1997.
Valábik, D.: *Emocionalizácia vyučovania cudzích jazykov*. In: XLinguae.eu 2/2009, p. 22-25. ISSN 1337-8384
Vyhláška MŠ SR č. 318/2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách
Vyhláška MŠ SR č. 319/2008 Z.z. o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka
Vyhláška MŠ SR č. 510/2004 Z.z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách.
Vyhláška MŠ SR č. 379/2005 Z.z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 510/2004 Z.Z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách.
Vyhláška MŠ SR č. 482/2006 Z.z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 510/2004 Z.Z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení vyhlášky MŠ SR č. 379/2005 Z.z.
Widdowson, H.G.: *Une approche communicative de l´enseignement des langues*. Hatier/Didier, 1978. ISBN 2 278 05893 2
Zákon MŠ SR 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)
Zelenická, E.: *Dialóg v komunikačno-pragmatickom kontexte*. Nitra: UKF, 2000. ISBN 80-8050-335-4
Zelina, M.: *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1990.
Zelina, M.: *Súčasná maturita znamená lepšiu kvalitu skúšky dospelosti*. Konzultované dňa 7.8. 2007, dostupné na: www.hnonline.sk/1-10025630-18418480-k0D700_detail-b9, 2006.
Zujev, D.D.: *Ako tvoriť učebnice.* Bratislava: SPN, 1986.

Jana Bírová
Department of Romance Languages
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Hodžova 1
Nitra
jbirova@ukf.sk

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

Rethinking Adaptation Analysis Model

AŇA OSTRIHOŇOVÁ

GERAGHTY Christine, *Now A Major Motion Picture; film adaptations of literature and drama*. Rowman and Littlefield Publishers, Inc. 2008. 223 p. ISBN: 07-4253-820-6

Relationship between literature and film presents a fascinating topic, which has been dealt with in the literature, film studies or translation departments for more than fifty years. Last year's screenwriters' strike gave rise to a new wave of discussions on the adaptation process and criticism in both popular and serious media. One of the reasons was a number of adaptations nominated for Academy Awards. (e.g. *The Reader*, *Slumdog Millionaire*).

Academic adaptation studies have been for most of the time focused on analyses that rely on comparisons between literary texts and their screen adaptations. This model of analysis is deeply rooted in the concept that the film adaptation should be faithful to its "original". However, in the recent decade works of important scholars such as Robert Stam, James Naremore or Andrew Dudley have contributed to the shift of adaptation criticism. According to them, a film should be perceived (and criticized) as an independent work of art. As James Naremore points out "*Stam's work brings adaptation studies more into line with both contemporary theory and contemporary filmmaking*." The proper object of study is thus defined not as a relationship between source text and adaptation but rather as "*the study of the adaptation's intertextual universe*."[68]

Christine Geraghty, professor of film and television studies at the University of Glasgow, in the introduction to her book Now a Major Motion Picture topic states that she considers Stam's openness to be very productive but while she "*contests the relationship with an original source as the main criterion for judging adaptations, she still wants to explore the particular ways in which adaptations make their own meaning*."[69] She defines intertextuality of adaptation not as a point of arrival but a point of departure for a further textual and contextual analysis. Even though she refers to the source text, she subverts the idea that film adaptations of novels and plays must be faithful to the original texts.

Moreover, in her analysis of particular films Geraghty is more interested in how a film reflects its literary source, and how it invites comparisons to our memories and associations with other versions. She focuses on the references and usage of adaptation in the given films and on the way these references interact with other aspects of cinematic text (characterisation, narrative, setting, etc.). In the first chapter she looks at adaptation of the classic novels of Charles Dickens and Jane Austen and handling of narrative and character in different forms of adaptations. Second chapter is focused more on the cinematic culture that surrounds the films than on the filmic text itself. By shifting the interest towards the audience

[68] James NAREMORE, „Introduction: Film and Reign of Adaptation," in *Film Adaptation*, ed. James Naremore. London: Athalone Press. 2000 : 12, 23.
[69] Christine GERAGHTY, *Now A Major Motion Picture; film adaptations of literature and drama*. Rowman and Littlefield Publishers, pp 4.

expectations/perception Geraghty helps to resurface to questions of genre and authorship. She applies the same method to the analysis of adaptations of Tennessee Williams´ plays or adaptations of bestselling novels. In the subsequent chapters the author deals with the notion of adaptation reflected in the genre, movement, description, space, setting, editing, etc. of the particular film.

Geraghty´s view is new in several points. Even thought she does not propose a new model of adaptation analysis, her contribution to the adaptation scholarship is of theoretical nature. First of all she refuses to look at adaptation as a generic category in itself. Therefore she focuses on the requirements of different filmic genres in which the adaptation element might be reflected. The second point is acceptance of faithfulness as one of elements, one of many layers (genres, performances and setting) that create a screen adaptation. As if she tried to find a middle ground, a space between highly moralistic fidelity criticism and a slightly benevolent intertextuality model, which was conceived as a methodical challenge to the fidelity model.

Ana Ostrihoňová, PhD
independent scholar
email: anaostrihonova@gmail.com