



SLOVO O SLOVE

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity



Ročník 14

Prešov 2008

SLOVO O SLOVE

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity



Ročník 14

Slovo o slove
Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Editori: doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.
Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

Redakčná rada:

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.
PaedDr. Martin Klimovič
Mgr. Markéta Andričíková
Mgr. Antónia Socovičová
Mgr. Martina Kohútová

Recenzenti:

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.
prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Katedra komunikačnej a literárnej výchovy,
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008

ISBN 978-80-8068-752-6

OBSAH

<i>Na úvod</i>	9
<i>Z teórie a didaktiky jazyka</i>	
Jana SVOBODOVÁ – Pavlína KULDANOVÁ SLOVO O MLUVENÉM SLOVĚ V ČESKÝCH MÉDIÍCH	10
Ivor RIPKA POZNÁMKY O JAZYKOVÝCH PRINCÍPOCH	17
Jana KESSELOVÁ OPERÁTORY PRÍČINNÉHO VZŤAHU V SÚČASNEJ PÍSANEJ SLOVENČINE	23
Peter KARPINSKÝ ČEŠTINA NA SLOVENSKU V DOKUMENTOCH VIEDENSKEJ CISÁRSKO-KRÁLOVSKEJ KANCELÁRIE (Ortografický rozbor patentu Jozefa II. o zrušení nevoľníctva)	31
Jana GUĽOVÁ VYUŽÍVANIE FRAZEOLÓGIE V KOMUNIKÁCII OBYVATEĽOV MESTA BARDEJOV V SÚČASNOSTI	42
Karel KAMIŠ INTUITIVNÍ OSVOJOVÁNÍ VALENCE A INTENCE ŽÁKY MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU NA 1. ST. ZŠ	50
Marie ZOUHAROVÁ DIDAKTICKÁ HRA A VYUČOVÁNÍ MATEŘSKÉMU JAZYKU U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU ANEB CO BY MĚL VĚDĚT UČITEL ELEMENTARISTA	57
Olga ZÁPOTOČNÁ OPTIKA MERANIA A HODNOTENIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI A JEJ DÔSLEDKY PRE PRAX VYUČOVANIA ČÍTANIA	64
Ludmila BELÁSOVÁ AKTUÁLNE KONCEPCIE ELEMENTÁRNEHO ČÍTANIA A PÍSANIA	75

Ľuba SIČÁKOVÁ Z PROBLEMATIKY VYUČOVANIA ZNELOSTNEJ ASIMILÁCIE	82
Hana MAREŠOVÁ ICT VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ – INTERNETOVÉ ZDROJE	91
Hana MAREŠOVÁ ICT VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ – MULTIMÉDIA	98
Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ ZÁSADY ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU DO VÝUKY NA 1. ST. ZŠ.....	105
Kamil KOPECKÝ NEBEZPEČNÉ ELEKTRONICKÉ TEXTY TYPU HOAX A JEJICH VLIV NA DĚTI ŠKOLNÍHO VĚKU	114
Martin OLOŠTIAK O PROJEKTE <i>PRÍRUČKA CUDZÍCH MIEN PRE ŠKOLY</i>	122
Zuzana SLÁVIKOVÁ HUDBA A SLOVO V KONTEXTE SÚČASNÝCH INTEGRATÍVNYCH SNAŽENÍ.....	130
Veronika ADAMČÍKOVÁ – Pavol TARÁBEK DIDAKTICKÁ KOMUNIKÁCIA V PREDMETOVÝCH DIDAKTIKÁCH.....	136
Katarína VUŽŇÁKOVÁ REČOVÁ (JAZYKOVÁ) VÝCHOVA V MATERSKEJ ŠKOLE A VÝVIN DETSKEJ REČI	150
Rastislav BĚREŠ VARIANTNOST FORMY A VÝZNAMU V METODIKE VÝSKUMU DETSKEJ REČI	159
Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ K IMPLEMENTACI KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÉ VÝCHOVY V UČEBNÍČÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	164
Martin KLIMOVIČ Z KUCHYNE EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA EFEKTÍVNOSTI TECHNÍK TVORIVÉHO PÍSANIA	173

Kateřina JECHOVÁ	
MEDIÁLNÍ VÝCHOVA ANEB KDY A JAK JI VYUČOVAT?	181

Radim ŠINK	
POROZUMĚNÍ TEXTU A INTERPUNKČNÍ PRAVOPIS	
NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	187

Z teórie a didaktiky literatúry

Viera ŽEMBEROVÁ	
K POETIKE A ESTETIKE SLOVENSKÉHO ROMÁNU	
V 20. STOROČÍ.....	194

Zuzana STANISLAVOVÁ	
SPOLOČENSKÁ PRÓZA PRE DETI A MLÁDEŽ NA VZOSTUPE ..	199

Libor PAVERA	
SONDY DO SOUČASNÉ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ	
V POLSKU.....	205

Renáta HLAVATÁ	
NOVOKONCIPOVANÉ POHLADY NA PROBLEMATIKU	
HISTORIZMU V LITERÁRNOVEDNOM	
A LINGVISTICKOM VÝSKUME.....	210

Pavol ZUBAL	
LITERÁRNE TEXTY AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ VYUČOVANIA	
CUDZÍCH JAZYKOV NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE	218

Marcel FORGÁČ	
MARGINÁLNE O VZŤAHU FILOZOFIE A LITERATÚRY.....	225

Martina KASANIČOVÁ	
PROBLÉM ŠIKANOVANIA V LITERATÚRE PRE DETI	
A MLÁDEŽ.....	229

Eva DOLINSKÁ	
O INDIVIDUÁLNYCH UČEBNÝCH ŠTÝLOCH ŽIAKOV	
A ICH VPLYVE NA RECEPCIU LITERATÚRY	233

Bibiána HLEBOVÁ	
FENOMÉN ZLA V ROMÁNE PRÍBEHY SVÄTENÉ VETROM.....	240

Andrea LOBOVÁ TEMATIZÁCIA DETSTVA V POVIEDKOVEJ TVORBE MARTINA KUKUČÍNA.....	245
--	-----

Jaroslav VALA PODSTATA BÁSNĚ OČIMA STUDENTŮ	253
--	-----

Marek MITKA K INTERTEXTUÁLNEJ LEKTÚRE (BORGESOVHO) ALEFU	257
---	-----

Adela MITROVÁ DRAMATICKÝ TEXT A JEHO MEDIÁLNA REALIZÁCIA ALEBO KOĽKO ŽIVOTOV MÁ LITERATÚRA?	262
---	-----

Radoslav RUSŇÁK ONTOLÓGIA SYMBOLICKO-FILOZOFICKÉHO TEXTU ERIKA JAKUBA GROCHA PÍŠŤALKÁR	266
--	-----

Martina KOHÚTOVÁ KLASICKÝ SPOMIENKOVÝ PRÍBEH V ČÍTANÍ DNEŠNÝCH DETÍ.....	271
--	-----

Recenzie, kultúrna a odborná informácia

LITERÁRNÍ VÝCHOVA SMYSLY, ROZUMEM I SRDCEM	278
(Ladislava LEDERBUCHOVÁ)	

... KDY ZASE ZNOVU NEBUDEME, JAKO JSME PŘEDTÍM NEBYLI... ..	282
(Ivana GEJGUŠOVÁ)	

FRANTIŠEK ŠVANTNER, AUTOR ZNÁMY, A PŘEDSA NEPOZNANÝ	284
(Viera ŽEMBEROVÁ)	

LUDO ONDREJOV V LITERÁRNOHISTORICKEJ RECEPCI.....	287
(Zdenko KASÁČ)	

ROZPRÁVKA PRIŤAHUJE	290
(Eva VITÉZOVÁ)	

RUKOPIS 01 06 (REVUE O PSANÍ)	292
(Viera ELIAŠOVÁ)	

HUDOBNÉ MOTÍVY V DIELE VINCENTA ŠIKULU	297
(Eva DOLINSKÁ)	
HOLD HODNOTNÍ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ.....	299
(Jana KNÁPKOVÁ)	
INŠPIRAČNÝ PRÍSEUB DO BUDÚCNOSTI.....	301
(Martina KASANIČOVÁ)	
ILUSTRÁCIA A BÁSEŇ	302
(Iveta DRZEWIECKA)	
ČÍTAME SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKEHO JAZYKA.....	306
(Ivor RIPKA)	
MONOGRAFIA O INTERNACIONALIZÁCII SÚČASNEJ ČESKEJ LEXIKY	310
(Eudmila LIPTÁKOVÁ)	
TVARY A TVÁRE FRAZÉM V SLOVENČINE	313
(Martin OLOŠTIAK)	
PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA.....	316
(Petra HARČARÍKOVÁ)	
TRINÁSTY ROČNÍK SLOVA O SLOVE	319
(Jana KALLOVÁ)	
PORTUGALSKÉ INŠPIRÁCIE.....	322
(Eudmila LIPTÁKOVÁ)	
KURZ SLOVENSKEHO JAZYKA PRE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTOV NA PÔDE PREŠOVskej UNIVERZITY	326
(Petra HARČARÍKOVÁ)	
PÍSAŤ JE EUDSKÉ.....	328
(Martin KLIMOVÍČ)	
„CELÝ MÔJ SVET KU MNE PRICHÁDZA CEZ OČI“ (z besedy s Petrom Karpinským).....	329
(Radoslav RUSŇÁK)	
INOVÁCIE V OBSAHU A PROCESE VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY.....	331
(Informácia o vedeckej konferencii s medzinárodnou účasťou)	

Z jazykových okienok Rádia Regina Košice

POĎ SEM A STOJ TU	333
NÁZVY ULÍC	333
(Mária IMRICHOVÁ)	

Vlastná tvorba študentov

Zuzana SCIRANKOVÁ	
(NE)KULTÚRA JAZYKA	335

Silvia GELVANICSOVÁ	
STRATENÁ	337
PLAMIENKY	337
LÁSKA	337

Jozef PALAŠČÁK	
Básne:	
NA CINTORÍNE	338
AK SI CHCEL NÁJSŤ SVOJ HLAS	338
ČÍTANIE	339
AK BY STE BOLI POKOJNÍ	339

<i>Knižné a časopisecké novinky katedry</i>	340
--	------------

Na úvod

Vážení čitatelia,

ponúkame Vám nové číslo katedrového zborníka *Slovo o slove*. Jeho 13-ročné fungovanie, ako aj množstvo zaslaných príspevkov, je dôkazom našej zmysluplnej spolupráce s domácimi i zahraničnými prispievateľmi.

Už viackrát sme avizovali, že zborník je určený hlavne študentom preelementaristom a elementaristom, preto sme ho svojím obsahovým zameraním aj koncepciou prispôbobi tejto najpočetnejšej skupine čitateľov. V odbornodidaktickom periodiku tak dávame priestor tým vedeckým štúdiám a odborným článkom, ktorých témy korešpondujú s obsahovou náplňou štúdia predškolákov, elementaristov a špeciálnych pedagógov. Uprednostňujeme aj príspevky zamerané na didaktické, literárnovedné a jazykovedné interpretácie, ako aj vlastné práce študentov súvisiace s praktickou prípravou budúcich učiteľov.

Štrnásť ročník *Slova o slove* má podobnú štruktúru ako tri posledné ročníky nášho zborníka. Na jazykovedne a literárnovedne zamerané štúdie nadväzujú didakticky orientované príspevky, ktoré prezentujú integrovaný pohľad pri aplikovaní teoretických záverov v pedagogickej praxi. Priestor na publikovanie majú aj najtalentovanejší študenti, ktorí v súvislosti s prípravou na svoje budúce povolanie prezentujú najkvalitnejšie práce či integrované projekty vyučovacích hodín slovenského jazyka, slohu a literatúry.

Intenzívne kontakty udržiavame s viacerými českými vysokoškolskými pracoviskami v Ostrave, v Ústí nad Labem, v Olomouci, v Brne a v Plzni. Ceníme si aj spoluprácu s prešovskými prispievateľmi, ktorí pravidelne publikujú v našom zborníku. Poďakovanie patrí aj našim recenzentom za promptné a podnetné posúdenie príspevkov.

Výmena vzájomných skúseností z rôznych oblastí edukačného procesu bude aj naďalej pokračovať. Svedčí o tom aj pripravovaná konferencia v septembri tohto roku. Viacerí naši prispievatelia budú v problematike, nastolenej v tomto zborníku, pokračovať aj na konferencii, venovanej inováciám obsahu a procesu vyučovania jazyka a literatúry, ako aj jeho elektronizácii. Pripravovaná konferencia bude vyústením riešenia grantového projektu katedry KEGA 3/4092. Veríme, že obidvoma akciami (vydaním zborníka a prípravou konferencie) naša spolupráca ešte zintenzívnie.

Podobne, ako sme uviedli internetovú prezentáciu 11. a 12. ročníka zborníka v 13. čísle *Slova o slove*, ponúkame Vám v 14. čísle nášho zborníka internetovú adresu 13. ročníka *Slova o slove*:

http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_732_527.pdf

Obsah minulého ročníka *Slova o slove* ponúka aj recenzia J. Kallovej na stránkach tohto ročníka.

Milí čitatelia, dúfame, že aj 14. číslo zborníka *Slovo o slove* Vám prinesie zaujímavé a podnetné čítanie.

redakčná rada

Z teórie a didaktiky jazyka

SLOVO O MLUVENÉM SLOVĚ V ČESKÝCH MÉDIÍCH

Jana SVOBODOVÁ – Pavlína KULDANOVÁ

1. Tento marginální příspěvek vznikl na pozadí velmi bouřlivých diskusí a polemik, které se v českém prostředí nyní vedou na téma spisovnost a kodifikace. Část lingvistické obce vehementně prosazuje názor šířený především Petrem Sgallem, že je nezbytné opustit zastaralé pojmy spisovnost a spisovný jazyk, neboť jsou příliš úzce pojaté a podporují nepatřičné lpění na dosud kodifikovaných podobách, které se dávno vzdálily úzu. Kodifikaci ztotožňují s inženýrskými zásahy do jazyka a hovoří dokonce o „znetváření češtiny“. Za viníky, kteří nevhodnou a přežitou kodifikovanou češtinu konzervativně podporují, označují zejména školu a učitele. Četní Sgallovi oponenti sice potvrzují, že dichotomie spisovnosti a nespisovnosti je v češtině výrazná a zjevná, to však vůbec neznamená, že spisovný jazyk ztratil své oprávnění. Ukazuje se, že sféra působnosti kodifikované spisovné češtiny nečekaně přerůstá i přes hranice veřejných oficiálních komunikátů, dílčí výzkumy a sondy totiž naznačují, že v mnohých diskurzích neveřejné komunikace je pojitkem kupodivu právě spisovná čeština. Konzervativnost školy a učitelů může být výhodná v tom, že tyto tzv. normové autority¹ nepřestanou být nositeli spisovnosti, jaké širší veřejnost žádá a oceňuje. O normových autoritách uvedl germanista V. Dovalil doslova: „Typickými normovými autoritami budou učitelé na základních a středních školách, kromě nich např. korektoři v redakcích knižních nakladatelství, tisku, ale třeba i na úřadech, na odboru jazykových úprav v parlamentu apod. Působení normových autorit se vyznačuje značným dosahem, neboť díky jejich nenahraditelnosti (zvláště ve vzdělávacím systému) je jejich vlivu vystaven každý uživatel jazyka. Názory některých lingvistů na určité zatím sporné varianty totiž alespoň odborné veřejnosti známy jsou. Co však zatím zkoumáno a vyhodnoceno nebylo, jsou postoje či normové představy učitelů češtiny na školách. Lze se domnívat, že normové autority obecně žádají v zájmu srozumitelnosti a přehlednosti často monovariantnost a že působí možná právě v tomto duchu než v duchu plurality, která popis užívání variant logicky ztěžuje. Jakékoli domněnky by měly dostat fundovaný základ – ten však doposud chybí.“

1.1 Je pravda, že v českém prostředí se momentálně nemůžeme opřít o žádný objektivní a reprezentativní výzkum, jak se proměňuje vnímání spisovného projevu² a zda skutečně je možno tvrdit společně s představiteli skupiny kolem

1 Srov. Dovalil, V., 2006, s. 102.

2 Jisté závěry, které nelze zevšeobecňovat, přinesla sonda badatelky L. Bayerové-Nerlichové, o níž referoval časopis Slovo a slovesnost v roce 2004.

Petra Sgalla, že spisovná čeština ztrácí svou pozici a mizí zejména z mluveného diskurzu. Podle našich zkušeností, potvrzených mimo jiné dílčími sondami na Ostravsku a v dalších regionech mimo oblast českých nářečí v užším smyslu, má spisovná čeština místo i v mluvené řeči, a to v oficiálních veřejných komunikátech³. Tam je vnímátní registrována jako náležitá, také oni sami se snaží volit v těchto komunikačních situacích spisovné jazykové prostředky. Dá se hovořit jednak o zdrojích mluvené spisovnosti (prostředích, kde se očekává spisovná čeština), jednak o nositelích spisovnosti (vzorových mluvčích, svým způsobem zčásti ztotožnitelných i s normovými autoritami podle Dovalila).

1.2 K hlavním zdrojům spisovnosti patří škola, dále jsou uváděna média (zejména televize, méně už rozhlas), vedle toho také divadlo. Jako vůbec nejvýraznější nositelé spisovnosti se objevují v odpovědích respondentů především učitelé, pak moderátoři a hlasatelé společně s politiky. V posledních letech se rýsuje zajímavý trend: řeč politiků začíná být po formální stránce vnímána jako preciznější a vzorovější než řeč reprezentantů médií. Patrně mnoha posluchačům překáží, když řeč v médiích vykazuje četné nedostatky, zvláště nároční jsou ti, kdo kritizují vady mluvy zaznamenané v médiích veřejnoprávní povahy. Není divu, že česká veřejnost nese s nelibostí, když v prostředí, kde by čekala kultivovaný spisovný projev z úst školených mluvčích, se naopak setká s projevem ledabylým, nevhodným a výrazně vadným. Dílčí sonda týkající se vztahu veřejnosti k médiím a jazykové kvalitě vyjadřování v nich mohla vzniknout počátkem roku 2008 díky internetové petici nazvané „Nechceme přeladit“, v níž vyjadřovali posluchači a koncesionáři Českého rozhlasu nespokojenost s inovovanou podobou vysílání Radiožurnálu od 1. 1. 2008. Ve 3. bodě bylo mimo jiné zdůrazněno, že ve vysílání je žádoucí dbát na obsah a srozumitelnost sdělení, nikoliv zvýrazňovat osobní projev moderátora, a doslova je zde požadováno: „Chceme moderátory, kteří hovoří neafektovaně a správně česky.“

1.3 Pro potřeby tohoto příspěvku bylo vyhodnoceno 9417 podpisů pod touto peticí⁴ a vybrány všechny kritické poznámky, které podepsaní připsali a v nichž se zabývali jazykovou a mluvní úrovní vysílání. Poznámek bylo 308 a upozorňovaly většinou na neúnosné mluvní manýry (261 připomínek) nebo volaly po spisovnosti a kultivovanosti (132 připomínek); jak ke spisovnosti, tak i k mluvním manýrám se vyjadřovalo 89 podepsaných. Menší část (30 připomínek) se zmiňovala o konkrétních zaregistrovaných chybách, přechnutích či přebreptech. Když jsme zkusili analyzovat, kdo si stěžuje na jazykové a mluvní nedostatky ve veřejnoprávním rozhlase, ukázalo se, že z 60 % šlo o muže (186 osob) a ze 40 %

3 Blíže srov. např. Svobodová, J., 2005 (Norma, komunikace a škola: stav a perspektivy v českém prostředí).

4 Šlo o ty podpisy, které byly shromážděny k datu 15. 2. 2008, kdy jsme přikročili k analýze.

o ženy (122 osob). Pokud uvedli věk, rozpětí se pohybovalo od 22 až po 76 let. Pozoruhodné je, že z Prahy bylo 94 osob, tzn. 30,5 % všech podepsaných, ostatní pak pocházeli z celého území Čech, Moravy a Slezska. Také profesně byla škála podepsaných velmi široká (ne všichni profese uváděli): od ženy v domácnosti přes řidiče, tesaře, technika, programátora, daňového poradce, právničku, učitelku ZŠ, vysokoškolského učitele, operátora, manažera, inženýra v jaderné elektrárně, překladatele, novináře, letušku, lékaře, ekonoma, psychoterapeutku, tlumočnici až po pilota, ředitele firmy, vědeckého pracovníka, studenta doktorského studia, výtvarnici nebo scenáristu a produkčního.

Ti, kdo poukazovali na mluvní manýry v řeči moderátorů, reportérů a redaktorů, uváděli tyto „neterminologické“ výhrady: drmolení; příliš rychlé tempo řeči; přehnaný spád; palba slov ve zprávách bez pauz a nadechnutí; uříčená blábolivost; vtíravost; rozjuchanost; rozjásanost; mluva pouťových naháněčů; útočná dikce; afektovaný projev; ukřičený projev; parazitní zvuky (neustálé eeehm); špatná intonace; ledabylá výslovnost; příšerná výslovnost. Ti, kdo se zmiňují o nedostatku kultivovanosti a spisovnosti, se pohoršeně vyjadřují o jevech jako: pouliční čeština; nesprávná čeština; nespisovná čeština; jakási pig-čeština; strašidelná čeština; nehezka čeština, která trhá uši; klopýtavá čeština se špatně položenými přízvuky; zhoršení úrovně mluvené češtiny. Žádoucí naopak jsou: spisovná čeština; správná čeština; dobrá čeština; hezká čeština; krásná čeština; seriózní, konzervativní vyjadřování; vkusné, profesionální, sdělné moderování; kultivovanost projevu; jazyková úroveň.

1.4 Budeme-li vycházet z toho, že podle představ veřejnosti, jak naznačila i petice „Nechceme přeladit“, hrají veřejnoprávní média roli jednoho z cenných nositelů spisovnosti a v tomto smyslu se stávají i mluvenostní „normovou autoritou“, je užitečné a potřebné zamyslet se nad tím, jaký dopad může mít jejich klesající jazyková a mluvní úroveň, zvláště pokud bude zlehčována, bagatelizována a vydávána například za součást modernizovaného programového schématu.

Nabízí se srovnání s rolí školy jako dalšího prostředí, které je zdrojem spisovnosti. Stejně jako škola mají i veřejnoprávní média spisovnost a spisovné vyjadřování nabízet, nikoli vnucovat v rigidní a strnulé podobě. Svým způsobem jsou nepominutelným prostředím, kde se šíří progresivní „nosné chyby“, tedy takové odchylky od kodifikované spisovné češtiny, které jsou zřetelně na postupu. Bývají tolerovány a začlenily se do spisovné normy, proto se postupně stávají aspiranty příští kodifikace. V grafickém schématu poměrů mezi územ, normou a kodifikací tvoří významné mezipolí od normy ke kodifikaci. Kodifikace takových nosných a obecně (nikoli lokálně a náhodně) tolerovaných „chyb“ neznamená násilný zásah do jazyka. Ukazuje se, že ke správnému vnímání a šíření noremnosti by měla směřovat jak škola, tak veřejnoprávní média.

2. Veřejnoprávní média mají významnou normotvornou funkci (o noremnosti viz výše u 1.4), což platí zejména o mluveném zpravodajství a publicistice. Požadavek na užívání spisovných jazykových prostředků v tomto typu pořadů je v moderátorské praxi většinou respektován v rovině gramatické, ale zcela zanedbáván (ignorován) v rovině zvukové.

Mezi hlavní nedostatky, které jsme vysledovali v mluvě moderátorů zpravodajských a publicistických relací veřejnoprávních médií (rozhlasové stanice Radiožurnál a televizního kanálu ČT1), se řadí:

- nezvládnuté prozodické prostředky, zejména intonace a frázování;
- špatná kvalita hlasu („přiškrcený“, nesprávně tvořený, příp. až nemocný hlas, někdy s nosovým zabarvením), tvrdé hlasové začátky;
- hezitační zvuky, hlasité nádechy;
- nesprávná výslovnost hlásek a jejich seskupení (otevřená/redukovaná výslovnost samohlásek, nedodržování jejich délky, nesprávná artikulace souhlásek a souhláskových skupin – vlivem řečových vad, nářečí nebo ledabylosti mluvčího); poslední jev je ze všech uvedených nejčastější.

2.1 Tento výčet doložíme několika konkrétními příklady, z nichž většinu jsme zaznamenali na uvedených stanicích během ledna a února 2008 (výslovnost je zachycena zjednodušeným přepisem, nikoli vědeckou fonetickou transkripcí).

- Nesprávná výslovnost samohlásek (vlivem obecné češtiny nebo ledabylosti mluvčího):

– otevřená výslovnost samohlásek, např. i bývá vyslovováno jako e (*film* m. *fil'm*, *ledové* noviny m. *lidové* noviny, *já vem* m. *já vím*, *fenalysté* m. *finalisté*, *segnalyzuje* m. *signalizuje*, *mestrofství* světa m. *mistrofství*, *převítali* jsme m. *přivítali*, *rozvaleny domu* m. *rozvaliny*, *chate* m. *chaty*, *konfлект* m. *konflikt*) nebo jako „pokleslé y“, kdy při artikulaci hlásky i poklesá spodní čelist (*fylyp* m. *filip*, *mynyrstr* m. *ministr*, *já vym* m. *já vím*, *v kyňe ve fylmech* m. *v kině ve filmech*, *fynance* m. *finance*, *trýcet mynut* m. *třicet minut*);

– výslovnost hlásky *e* se blíží znění *a*, někdy až k širokému otevřenému („pepíkovskému“) [ä] (*zalaný* m. *zelený*, *hala* m. *hele*, *chcaš* m. *chceš*, *posluchače budeme lăkat* m. *lăkat*);

– o bývá vyslovováno jako *a* (*ca* m. *co*, *dabřý* m. *dobřý*), příp. i jinak vlivem nedostatečného rozevření a zaokrouhlení úst (*pevodí* Vltavy m. *povodí*, *usum usub* m. *osum osob*, *pupulárňi* m. *populárňi*, práce kontrulorů m. *kontrolorů*, informace *u ovzduší* m. *o ovzduší*);

– v důsledku nesprávné výslovnosti samohlásek dochází často ke změně významu slov: srov. např. *fenky* jsou oslabeny (m. *Finky* jsou oslabeny), *dorazili vlekem* na nádraží (m. *vlakem*), *krásný podzemní den* (m. *podzimní*), rekonstrukce *histerického* mostu (m. *historického*), spolupráce s *ledovci* (m. *lidovci*), školy *budují* nová hřiště (m. *budují*), policie *zatkla přivaděče* (m. *převaděče*), *maďarský forent* a *slovanská korona* (m. *forint* a *slovenská koruna*).

- **Nesprávná výslovnost souhlásek (vlivem řečových vad nebo ledabylé artikulace):**

častý je lambdacismus a sigmatismus, vyskytuje se též rotacismus, ojediněle i rotacismus bohemicus.

- **Vynechávání hlásek:**

– **vynechání samohlásek (nebo jejich redukováná výslovnost, značíme ð)**
akademje věd m. *akademije*, *metrologové* m. *meteorologové*, *mistrovství pokračvalo* m. *pokračovalo*, *dobřý večdr* m. *večer*, *Baník ostrðva* m. *ostrava*, *informðčení* m. *informační*, *hlðdají* m. *hledají*, *řðgijonální* zprávy m. *regijonální*);

– **vynechání souhlásek (nesprávné zjednodušení souhláskové skupiny)**
ekskuzivně na *Radiožurnálu* m. *ekskluzivně*, *roslas* m. *rozhlas*, *poroňice* m. *porodňice*, *rozhodla havička* m. *hlavička*, v *měských* bytech m. *městských/ měských*, *čisťi* vzduch m. *čistší*, *pamáce* jejich kamarádek m. *památce*, v *Jindřichově hraci* m. *hratci*, *bude dva ašest* stupňů m. *dva aš šest*, *jesi* m. *jestli*, *průvod skočí* na náměstí Republiky m. *skončí*.

- **Nezvládnuté prozodické prostředky, zejména intonace a frázování:**

– **nesprávné intonační průběhy (místo neukončující polokadence uplatňován ukončující melodém klesavý nebo stoupavý)**

...účastní se ho i další historici! kteří hovoří o zkušenostech Pražského jara!;

...a také film „Hvězda zvaná pelyněk“! nabízející příběh vzpoury...;

...muž se stal obětí beránkem! na kterého se banka snaží svalit vinu za obří finanční skandál!;

výbuch a následný požár! včera ráno otrásl rodinným domem!;

...a podíváme se ještě domů! na domácí O2 extraligu!;

– **pauzy na nelogických místech**

z tamní dílny//na kočáry vyjel první automobil;

*aby nemuseli vracet//peníze z EU//musí šetřit;
zvažují žaloby na český státu//evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku;
přijal půll//1millionový úplatek.*

• **Tvrdé hlasové začátky („předraz“), hezitační zvuky (značíme ð):**

*ðto byl další host ðvintervjú; ðdopravní informace; ðhavárije; ðnáklad vypadl;
ðprotože se bojí že ð s ðvraždami; ð jednání sleduje ðjosef ðkvasnička.*

2.2 Jak se ukázalo, uvedené nedostatky působí na posluchače Radiožurnálu velmi negativně – nejenže jsou obtěžováni individuálními mluvními manýry jednotlivých moderátorů, ale často jsou přímo mateni, a to např. nedbalou výslovností samohlásek, jež způsobí záměnu významu slov, nebo nesprávnou intonací (zejména když je užívána klesavá kadence signalizující konec výpovědi místo neukončující polokadence).

3. Závěrem je možno konstatovat, že nedobrá úroveň zvukové roviny mluvených projevů v médiích narušuje povědomí veřejnosti o náležité české výslovnostní normě, o kvalitních řečových a poslechových vzorech. Název petice nespokojených posluchačů Radiožurnálu „Nechceme přeladit“ můžeme – ve vztahu k jazyku a mluvě – volně parafrázovat na „Nechceme přeladit kvůli žoviální a ledabylé češtině, kterou nám vnucujete proti naší vůli, naopak chceme slyšet kultivovaný jazyk a projev celkově příjemný na poslech“. Autorky se svorně domnívají, že vzorek názorů veřejnosti na spisovnost a kultivovaný mluvený projev, který představuje tato dílčí petice, by měl být v brzké době doplněn o důkladný celoplošný sociolingvistický výzkum postojů veřejnosti ke spisovné češtině.

Literatura

- ADAM, R.: K diskusi o spisovné a „standardní“ češtině. In: Slovo a slovesnost, roč. 68, 2007, č. 3, s. 184 – 189.
- BAYEROVÁ-NERLICOVÁ, L.: Jazykový úzus vs. postoj k jazyku v Čechách: výsledky empirického a sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. In: Slovo a slovesnost, roč. 65, 2004, s. 174 – 193.
- CVRČEK, V.: Spisovnost a její zdroje. In: Slovo a slovesnost, roč. 67, 2006, s. 46 – 60.
- ČERMÁK, F., SGALL, P., VYBÍRAL, P.: Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. In: Slovo a slovesnost, roč. 66, 2005, s. 103 – 115.
- DOLNÍK, J.: Jazyk ako kultúrny jav. In: Jazykovedný časopis, roč. 53, 2002, s. 19 – 29.
- DOVALIL, V.: K úvahám o spisovném/standardním jazyku: pohled z poněkud širší perspektivy. In: Slovo a slovesnost, roč. 67, 2006, s. 96 – 102.
- CHLOUPEK, J.: Spisovná čeština jako formální varieta národního jazyka. In: Spisovnost a nespisovnost dnes. Sborník prací Pedagogické fakulty MU v Brně, svazek 133, řada jazykovědná a literární č. 27. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1996, s. 33 – 35.

- KOŘENSKÝ, J.: K článku Od školské spisovnosti ke standardní češtině: reakce na výzvu k diskusi. In: Slovo a slovesnost, roč. 66, 2005, s. 270 – 277.
- NEBESKÁ, I.: Jazyk, norma, spisovnost. 2., doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, 2003.
- OLIVA, K.: Požadavky na úroveň diskuse o spisovné/standardní češtině. In: Slovo a slovesnost, roč. 66, 2005, s. 278 – 290.
- OLŠIAK, M.: Vnímanie spisovnosti hovorených prejavov. In: Svobodová, J., Svobodová, D., Höflerová, E. (eds.) Západoslovanské jazyky v 21. storočí 2. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 2005, s. 111 – 116.
- SVOBODOVÁ, J.: Norma, komunikace a škola: stav a perspektivy v českém prostředí. In: Novák, R. (ed.) Čeština – jazyk slovanský 2. Ostrava : Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta OU, 2005, s. 5 – 14.
- SVOBODOVÁ, J.: Normy školské komunikace. In: Jaklová, A. (ed.) Komunikace – styl – text. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2005, s. 221 – 226.
- SVOBODOVÁ, J.: K pojetí spisovnosti dříve a dnes. In: Odaloš, P. (ed.) Západoslovanské jazyky v 21. storočí 1. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2005, s. 192 – 200.
- ULIČNÝ, O.: K pojetí spisovné češtiny jako funkčního jazyka. In: Minářová, E., Ondrášková, K. (eds.) Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 188 – 190.

Summary

A WORD ABOUT A SPOKEN WORD IN THE CZECH MEDIA

The authors deal with the spoken Czech language used in Czech mass media and with public attitudes to the spoken language. A casual partial research concerning a public radio station confirmed the opinion shared by both authors that at present bohemists should map the objective language situation in this country. Mainly they should deal with variations of the norm and prestige of the literary Czech, as well as to promote wide research into public attitudes to language.

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava

e-mail: jana.svobodova@osu.cz

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava

e-mail: pavlina.kuldanova@osu.cz

POZNÁMKY O JAZYKOVÝCH PRINCÍPOCH

Ivor RIPKA

1. Zmysluplnosť a dynamická inšpiratívnosť vedeckých poznatkov nespočíva len v nich samých, ale je určovaná predovšetkým ich spoločenským uplatnením a odborným akceptovaním. Vývin názorov na pojem *princípu*, pohybujúcich sa po známej špirále vedeckého poznávania v reprodukčnom cykle (empirické poznanie, teoretické poznanie, prax), je čiastočne aj procesom navzájom sa negujúcich etáp. Je to však dialektická negácia, ktorá sa nekončí popretím prekonaných (zastaraných) názorov, ale vytvorením nového stavu, ktorý je neskôr na vyššej úrovni sám prekonávaný ďalšou progresívnejšou vývinovou etapou. Je zrejmé, že pri dlhodobom hľadaní a odhaľovaní jazykových princípov sa vytvorila istá tradícia, ktorá sa stala mechanizmom formovania, transmisie a fungovania fenoménu *jazykového princípu* (jazykových princípov). Je to mechanizmus, ktorý spája prítomnosť s minulosťou (aj modernú pragmalingvistiku so „starým“ mladogramatizmom), a preto tendenciu rozvíjať pozitívne zložky tradície treba akceptovať aj v jazykovede. Navonok by sa mala prejavovať ako cieľavedomý a kontinuálny aktívny výber hodnôt a odmietnutie vývinom prekonaných postojov a hodnotení. Posledná fáza staršieho cyklu (modelu cyklickej postupnosti) je totiž zároveň skoro povinným východiskom a predpokladom vzniku nového cyklu procesu poznania (Ripka, 2004, s. 10).

2. Význam a dôležitosť poznávacej kontinuity (resp. neprerušovania kontinuity v procese poznania) pripomína aj iniciátor a *spiritus rector* súčasnej explanačnej jazykovedy J. Dolník. Vo viacerých štúdiách hľadá a odhaľuje *explanačné princípy*, ktoré majú pomôcť prekonať cestu od prvostupňového poznávania k „odhaľovaniu konkrétnej podstaty (v epistemologickom zmysle) jazyka“ (Dolník, 2003, s. 4), formuluje vedecký program výskumu princípov. Intenzívne hľadanie relevantných explanačných princípov – v súčasnosti charakteristické najmä pre tých (slovenských) jazykovedcov, ktorí akcentujú pragmalingvistický prístup ku skúmaniu jazyka – vyúsťuje do subjektivistickej koncepcie, ktorá „neabstrahuje od reálnych neutrálnych a sociálnych podmienok konštituovania jazykových štruktúr, ich zmien a používania“ (ibid., s. 5). Pri tomto hľadaní sa tvorivo zúročujú aj nové či najnovšie poznatky domácej i zahraničnej filozofie a logiky. Jazykovedné princípy sa však už v minulosti usilovali formulovať – „vyzbrojení“ mnohoaspektovým súdobým poznaním – aj viaceré staršie lingvistické školy. Významné miesto patrí *mladogramatizmu*, ktorého učenie (vrátane princípov) najkomplexnejšie formuloval a knižne prezentoval Hermann Paul (1846 – 1921). Pri tejto príležitosti sa

pokúsime aspoň stručne pripomenúť niektoré dimenzie mladogramatizmu, a to najmä v istej konfrontácii dobových a súčasných názorov na *pojem princípu*.

3. Mladogramatizmus sa v encyklopedických dielach tradične vysvetľuje ako jazykovedný smer z konca 19. storočia, založený na pozitivistickej filozofii. Podľa koncepcie mladogramatikov v jazykovede platí podobne ako v prírodných vedách *bezzvýnimočná zákonitosť* v oblasti zvukovej stavby jazyka (porov. Encyklopédia jazykovedy, 1993, s. 278). Mladogramatici vypracovali základné *princípy historicko-porovnávacej metódy*, ktoré si – napriek prirodzenému pokroku vo vývine vedeckého poznania všeobecne a lingvistiky zvlášť – udržali isté pozície v historickej jazykovede, a to napr. v oblasti výberu či selekcie a systematizácie faktického materiálu. „Katechizmom“ mladogramatizmu sa stali najmä *Princípy histórie jazyka* (Prinzipien der Sprachgeschichte) Hermanna Paula. Prvé vydanie tohto diela vyšlo r. 1880, posledné piate posmrtné až r. 1937. Staršia generácia slovenských jazykovedcov ho pozná v prvom rade z ruského prekladu (*Princípy istorii jazyka*, Moskva 1960), do ktorého rozsiahlu úvodnú stať napísal S. D. Kacnelson. Ten v svojom texte hodnotí aj prínos mladogramatizmu a jeho vplyv na vtedajšiu lingvistiku. Príbuznú orientáciu vyznávala aj moskovská lingvistická škola, ktorú založil (a viedol) vynikajúci ruský komparatista F. F. Fortunatov, evidentné „väzby“ s mladogramatickými teóriami možno nájsť aj v prácach predstaviteľov tzv. kazanskej školy. (Jan Baudouin de Courtenay sa niekedy pokladá priamo za zakladateľa mladogramatizmu, uplatňujúceho pri výskume zvukových procesov v jazyku *princíp analógie*.) Zaujímavý názor prezentoval S. D. Kacnelson aj pri hodnotení štrukturalizmu, keď (okrem iného) konštatoval, že to nové, čo prinášajú do histórie jazyka novší (neskorší) bádatelia, a to predovšetkým štrukturalisti, je „z kvantitatívneho hľadiska ešte nie veľmi významné, a v kvantitatívnom vzťahu nezriedka predstavuje len vonkajšiu ornamentáciu mladogramatických schém štrukturalistickou terminológiou“ (Paul, 1960, s. 6).

4. Vyvrcholením mladogramatického atomizmu a kulmináčnym bodom chápania aj interpretácie jazyka je odmietanie existencie jazykov a dialektov ako spoločensko-historických produktov (výtvorov). H. Paul dôvodí, že na svete je toľko jazykov, koľko je na svete indivíduí. Ďalej formuluje svoje názory (aj) takto: „Keď spájame jazyky jednotlivcov do jednej skupiny a proti nim postavíme jazyky druhých indivíduí tej istej skupiny, vždy pritom abstrahujeme od istých rozdielov a berieme do úvahy iné. Nemožno vopred predpokladať, že individuálne jazyky možno v každom prípade zaradiť či systemizovať iba do jedného systému tried. Z tohto hľadiska potom nie je správne hovoriť o rozvetvovaní pôvodne jednotného jazyka na rozličné dialekty, pretože skutočnú (autentickú) podstatu tohto procesu nemožno postihnúť a opísať. V skutočnosti v danej chvíli je v národnej spoločnosti toľko dialektov, koľko je hovoriacich indivíduí (jednotlivcov), pričom každý z tých-

to dialektov má vlastný historický vývin a podlieha neprestajným zmenám“ (Paul, 1960, s. 59). Reálne jazyky sú podľa tejto subjektívnej interpretácie iba výsledkom prerastania individuálnych rozdielov za stanovené hranice.

4.1. O niekoľko odsekov ďalej však Paul pod tlakom faktov priznáva niečo, čo zjavne protirečí predtým vysvetľovaným ideám. Hovoriac o podmienkach vzniku „individuálneho jazyka“, tento vedúci mladogramatik nečakane zisťuje, že vzájomný styk (teda moderne povedané *komunikácia*) je to jediné, čo rodí a „robí“ jazyk jednotlivca. Pôvod danej osoby treba brať do úvahy iba do tej miery, do akej sa prejavuje na jeho fyzických a duchovných vlastnostiach, ktoré sú síce faktorom formovania jazyka, no faktorom naskrze druhoradým v porovnaní s úlohou vzájomného styku (kontaktu). Jazyk každého jednotlivca sa podľa H. Paula teda formuje aj pod vplyvom jazykov iných členov spoločnosti, ktorí sú vlastne čímsi ako rodičmi tohto jazyka.

5. Mladogramatici chápali *princíp* (grécke *arché*) ako pôvod, základ, počiatok, základnú myšlienku, základný zákon, ba aj ako zásadu či základný predpoklad. Dobré poznali súdobú filozofiu i logiku; pri hľadaní všeobecných i špeciálnych jazykových princípov zúročovali všetko, čo ponúkali tieto disciplíny. Pre novovekú filozofiu bolo charakteristické hľadanie pevného a nepochybného východiska, z ktorého by bolo možné odvodiť celú filozofiu: u Descarta to bolo *cogito*, u Fichteho činné *Ja*, ktoré konštituuje predmetný svet a vytvára jeho zmysel, u Hegla dialektika pojmu *bytia*. Uvedomovali si aj chápanie *princípu v logike*, v ktorej tvorí ústredný pojem, základ systému. V špeciálnych vedách je *princíp* práve (aj tu citovaný či uvedený) základný predpoklad, ktorý v rámci sústavy príslušnej vedy nemožno zdôvodniť a overiť, možno však z neho odvodiť opis a interpretáciu sledovaných javov v súlade so špeciálnymi, najmä experimentálnymi poznatkami. *Princíp verifikácie* explicitne nepostulovali. (Tento filozofický princíp považovaný logickým pozitivizmom za kritérium vedeckej zmysluplnosti výrokov – výrok má zmysel jedine vtedy, ak je možná jeho verifikácia – sformulovali v 20. storočí M. Schlick a L. Wittgenstein.) Cudzí im nebol ani *asociačný princíp*, ktorý „ovláda“ spôsoby spájania psychologických prvkov (pocitov, predstáv, myšlienok, citov, motorických aktov) bez ohľadu na to, či spojenie zodpovedá alebo nezodpovedá skutočnosti. (Termín *asociácia* použil prvýkrát J. Locke r. 1698.) A prirodzene ovládali poznatky vtedajšieho empirizmu.

6. *Analógia* (t. j. podobnosť, zhoda) sa v logike chápe ako obdoba objektov na základe podobných príznakov alebo niektorých spoločných charakteristík. Analogické úsudky majú takúto schému: predmet *X* má vlastnosti *a, b, c, d, e, f*, predmet *Z* má vlastnosti *a, b, d, e, f*, teda pravdepodobne aj predmet *Z* má vlastnosť *c*. V modernej logike sú úsudky na základe analógie považované za druh

induktívnych úsudkov. Analógia má značný význam heuristický, nestanovuje však totožnosť vo všetkých vzťahoch. O analógiu sa opiera *teória podobnosti* (Malá československá encyklopedie, 1984, s. 147).

6.1. V (staršej i v modernej) jazykovede sa termínom analógia (definuje sa aj *princíp analógie*) pomenúva pripodobnenie jazykových výrazov už jestvujúcim výrazom, a to pôsobením takých dominantných jazykových prvkov, ktoré tvoria pravidelnejší, produktívnejší a frekventovanejší model; jeho dôsledkom je vyrovnanie k pravidelnosti (Encyklopédia jazykovedy, 1993, s. 64). Mladogramatici používali termín analógia ako v istom zmysle krycí názov pre súbor výnimiek z postulovaného zákona (princípu) pre tie javy, ktoré nespĺňali podmienky zákonitosti a pravidelnosti. Analógia sa tak stala psychologickým doplnkovým pojmom k pojmu jazykového zákona, ktorý mal fyziologicko-fyzickú povahu. H. Paul vydil v svojej práci (v kapitole o analógii) dve hlavné skupiny slov a nazval ich vecnými (materiálnymi) a formálnymi. Vecnú skupinu tvoria podľa neho napr. rozličné pády jedného substantíva, formálnu zasa súbor všetkých nominatívov, všetkých foriem 1. osoby sloves a pod. Ako germanista využíval na ilustráciu svojich téz najmä nemecké doklady; príklady zo slovanských jazykov sa v *Princípoch histórie jazyka* neuvádzajú.

6.2. *Princíp analógie* celkom pochopiteľne postuluje aj súčasná slovenská explanačná jazykoveda. J. Dolník (2000, s. 13) chápe analógiu širokospektrálne; interpretuje ju ako „zodpovedajúce rozšírenie jestvujúcej možnosti“. Pojem analógie podľa neho zahŕňa aj zodpovedajúce rozšírenie istého spôsobu mimojazykového správania. Analógiu spája s prirodzenou orientáciou subjektu v materinskom jazyku, v ktorom nefungujú či nie sú nijaké prirodzené alebo neprirodzené štruktúry; jestvuje len (daná) orientačná perspektíva, a to perspektíva analógie. Nazdáva sa tiež, že obraz sveta vnímaného na podklade analógie zahŕňa istý variačný priestor pre opakované súvislosti, a preto zmena v obraze nemá nijaký vplyv na vnímanie súvislostí; na základe toho usudzuje, že na realizáciu istej zmeny nemusí byť nijaký dôvod, stačí podnet. J. Horecký upozorňuje, že hľadanie princípov pôsobiacich v jazyku treba v prvom rade odvodzovať z pozorovania jazyka (podľa nášho názoru absolutizovanie „práv“ používateľa však môže potom niekedy vyústiť do úvah o nedoknuteľnosti jeho jazykového sebavedomia); hľadanie (relevantných) princípov pôsobiacich v jazyku je nepochybne druh poznávacej činnosti (Horecký, 2000, s. 31).

6.3. P. Žigo, ktorý skúma fungovanie analógie z vývinového aspektu, sa nazdáva, že „podstata nerovnomerného prejavu analogických tendencií vyplýva z dvoch prístupov pri charakterizovaní analógie, a to 1. z prístupu posilňujúceho systematickosť analógie, a 2. z prístupu postihujúceho anomálie spôsobujúce výnimky

analogicky vznikajúcich štruktúrnych vzťahov“ (Žigo, 2003, s. 86). Usudzuje, že princíp analógie možno adekvátne charakterizovať iba pri akceptácii existencie ďalších princípov, medzi ktorými vymenúva (no na citovanom mieste bližšie nešpecifikuje) aj *princíp vývinu jazyka* (v chápaní mladogramatikov ide o *princíp histórie jazyka*). A to zaiste platí; aj explanačne orientované bádania majú perspektívu v symbióze diachrónej a synchronnej jazykovedy.

7. Všeobecne sa prijíma názor, že na začiatku nášho uvedomovaného „pohybu“ a orientácie v okolitom svete i v spoločnosti je chápanie a vysvetľovanie istého javu ako rovnocenného (ekvivalentného) s inými javmi. Abstrakcia je myšlienkový proces odlučujúci odlišnosti a osobitosti a zisťujúci (konštatujúci) všeobecné, podstatné vlastnosti a vzťahy. Na abstrakcii je založené ľudské poznanie; je to jedna z jeho foriem. Práve vďaka abstrakčnej prispôsobivosti dokážeme poznať ekvivalenty, ktoré sa od seba odlišujú rozličnými typmi vlastností. J. Dolník v kolektívnej monografii *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny* (Princípy, 1999, s. 45 – 77) vyčleňuje štyri základné typy ekvivalencie, a to ekvivalenciu ontologickú, kognitívnu, imaginárnu a fiktívnu. Uplatňovanie *princípu ekvivalencie* má v jazykovede nepochybne priestor i perspektívu. Možno ho – nezanedbávajúc pritom systémové skúmanie – mnohoaspektovo využívať pri interpretácii diachrónnych i synchronných javov v jazyku.

Literatúra

- DOLNÍK, J.: Analogie und Natürlichkeit. In: Princípy jazyka a textu. Zost. J. Dolník. Bratislava: Univerzita Komenského 2000, s. 5 – 15.
- DOLNÍK, J. – MLACEK, J. – ŽIGO, P.: Princípy jazyka. Bratislava: Stimul 2003. 138 s.
- Encyklopédia jazykovedy. Zost. J. Mistrík. Bratislava: Obzor 1993. 514 s.
- HORECKÝ, J.: Hľadanie princípov stavby, vývinu a fungovania jazyka. In: Princípy jazyka a textu. Zost. J. Dolník. Bratislava: Univerzita Komenského 2000, s. 30 – 34.
- Malá československá encyklopedie. I. Red. M. Štěpánek. Praha: Academia 1984. 880 s.
- PAUL, G.: Principy istorii jazyka. (Prinzipien der Sprachgeschichte.) Moskva: Izdatelstvo inostrannoj literatury 1960. 560 s.
- Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava: Stimul 1999. 166 s.
- RIPKA, I.: Vzťah empirie a teórie v procese poznania. In: Slovo o slove. 10. Red. L. Sičáková. Prešov: Pedagogická fakulta PU 2004, s. 10 – 16.
- RIPKA, I.: Hermann Paul a mladogramatizmus. (Princípy histórie jazyka.) In: BraSlav 3 (2004). Ed. P. Žigo. Bratislava: Kartprint 2005, s. 17 – 20.

Summary

COMMENS ON PRINCIPLES OF LANGUAGE

This article concerns on continuity's knowledge in the science. It concretely describes the reflections of one language school – Younggrammarians and about their idea of principle and principles of analogy in language.

prof. PhDr. Ivor Ripka, DrSc.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

OPERÁTORY PRÍČINNÉHO VZŤAHU V SÚČASNEJ PÍSANEJ SLOVENČINE

Jana KESSELOVÁ

1. Tento príspevok voľne nadväzuje na štúdiu *Áno, ale... (o komunikačnom potenciáli adverbatívnych operátorov)* uverejnenú v predchádzajúcom ročníku tohto zborníka (2007, s. 127 – 134). Kontinuita spočíva jednak v objekte výskumu (operátory na rozvíjanie a rozširovanie výpovede), jednak v metóde a v metodológii výskumu (korpusový výskum¹ komunikačno-deskriptívneho charakteru). Operátory vymedzujeme ako jazykové prostriedky so spájacou funkciou, ktoré z jazykových jednotiek nižšieho rádu (vetné členy a vety) vytvárajú vyššie výpovedné a textové celky. Ide o súbor formálne rozmanitých prostriedkov, ktorých jadro predstavujú slová s primárnou spájacou funkciou, teda spojky a ich kombinácie slúžiace na vyjadrenie jediného syntaktického vzťahu. K nim sa primykajú ďalšie spájacie prostriedky:

- relatíva² (opytovacie zámená, v ktorých sa spájacia funkcia realizuje ako sekundárna);
- korelatíva (súvťažné dvojice spojok a ukazovacích zámen, resp. opytovacích a ukazovacích zámen);
- spojkové výrazy (kombinácie spojok s inými slovnými druhmi, najmä s časťicami, primárnymi alebo sekundárnymi predložkami, príslovkami).

- 1 Vychádzame z tzv. vyváženého korpusu, v ktorom majú zastúpenie publicistické texty (60 %; doc.type=inf), náučné texty (20 %; doc.type=prf) a umelecké texty (20 %; doc.type=img). Pri kvantitatívnych charakteristikách berieme štýlovú nevyváženosť v percentuálnom zastúpení textov do úvahy. Pracovali sme s verziou prim-2.1-vyv, pričom sme využívali údaje o absolútnom počte výskytov operátora (ak zisteniu nebráni homonymia), o štylistickej príslušnosti operátora (konkordancie → štatistiky → atribút doc. type → frekvenčné distribúcie) a o najčastejších kolokáciách (konkordancie → štatistiky → atribút: word/lemma → najčastejšie kolokácie). Výpovede s dvojčlennými a opakovanými spojkami, ako aj s korelatívami, teda s operátormi, ktorých súčasti nie sú v kontaktnej pozícii, sme získavali pomocou príkazu napr. [lemma = „preto“] [] {5} [lemma = „lebo“], pravda, s premenlivou číselnou hodnotou, udávajúcou kvantitatívny rozsah výrazov medzi zložkami operátora.
- 2 Terminologická poznámka: V používanej terminológii upúšťame od triády spojky – spájacie prostriedky – pomocné spájacie prostriedky (Ružička, 1966, s. 676 – 678) a prikláňame sa k terminológii, ktorá priezračnejšie odráža slovnodruhovú príslušnosť lexikálnych prostriedkov so sekundárnou spájacou funkciou (Svozilová, 1986, s. 214 – 215). Navyše, združené pomenovanie *pomocné spájacie prostriedky* vyvoláva predstavu doplnkových, funkčne vedľajších prostriedkov. V skutočnosti v niektorých typoch vzťahov (napr. pri vyjadrení spôsobu deja) je práve tento typ spájacích prostriedkov komunikačne primárny.

Druhý dôvod, pre ktorý uprednostňujeme termín operátory pred termínom spojky je motivovaný komunikačnofunkčným pohľadom na rolu spájacích prostriedkov v účelnom medziľudskom dorozumívaní sa. Z komunikačného aspektu majú operátory nielen spájaciu funkciu, ale súčasne spoluutvárajú či modifikujú komunikačnú funkciu výpovede, chápanú ako cieľ (účel), pre ktorý hovoriaci svoju výpoveď percipientovi adresoval (porov. Grepl – Karlík, 1986, s. 40). Objektom nášho záujmu teda nie sú operátory len ako prostriedky na usúvzťažnenie výpovedných obsahov, ale aj ako indikátory a konštituenty komunikačných funkcií výpovedí.

Vychádzajúc z aristotelovského učenia (Aristoteles, 2003, s. 40 – 46; 132 – 135), v ktorom sa príčina chápe ako nadradená kategória s tromi podkategóriami (vlastná príčina, dôvod, motív), za operátory príčinných vzťahov pokladáme jazykové prostriedky slúžiace na vytváranie vnútrovetných a medzivetných vzťahov, v ktorých obsah jednej vety predstavuje vlastnú príčinu, dôvod alebo motív obsahu druhej vety, t. j. následku.

1.1 Operátory príčinných vzťahov sú prostriedky na jazykovú prezentáciu obsahovej súvislosti medzi príčinou a následkom, ktorá sa realizuje s rozličnou mierou pravidelnosti, zvyčajnosti či očakávanosti, buď ako objektívne jestvujúca, alebo ako subjektívne vnímaná súvislosť. Výberový súbor korpusových výpovedí ukazuje, že obsahové súvislosti pritom vychodia buď z prírodných zákonitostí (*V apríli je nestále počasie úplne normálnym javom, pretože na jar býva cirkulácia na Európu veľmi živá a premenlivá*), z vedecky overených zákonitostí (...*expozičná doba bude pomerne dlhá, pretože veľa svetla sa pohltí odrazom od igelitu*), z právnych noriem (...*navrhol doplnenie Rozhlasovej rady a Rady STV, pretože trom ich členom vyprší 3. novembra funkčné obdobie*), z etických noriem (*Islam nedovoľuje robenie fotografií, pretože zobrazovanie žijúcich bytostí je prísne zakázané*), zo spoločensko-politických súvislostí (*Darí sa im najmä vďaka tomu, že ceny ropných produktov sa zvyšujú rýchlejšie ako ceny ropy...*), zo sociálnych pravidiel a zvyklostí (*Pred pesachom musí byť vymetená akákoľvek odrobinka chleba, pretože počas sviatku sa smie jesť iba chlieb nekvasený...*), alebo z osobnej skúsenosti (*Keďže zimu veľmi zle znášam, najradšej by som sa v zime presťahovala do teplých krajín*).

1.2 Prostriedkom na jazykovú prezentáciu príčinných vzťahov vo vlastnom zmysle slova sú tri frekvenčne rozdielne zaťažené vrstvy operátorov:

1.2.1 prvú predstavujú komunikačné dominanty – spojky *lebo*, *pretože*, *keďže* (s výskytom približne 35 tisíc; 25 tisíc, 11 tisíc nálezov);

1.2.2 druhú vrstvu korelatíva *preto*, *že* a *preto*, *lebo* (s výskytom 6 000 a 2 500 nálezov); 1.2.3 tretiu spojkové výrazy, ktoré sú výsledkom kombinácie spojok, zámen, sekundárnych predložiek, častíc a prísloviak – *z toho dôvodu*, *že*; *z tej príčiny*, *že*; *s ohľadom na to*, *že*; *vzhľadom na to*, *že*; *vďaka tomu*, *že*; *z toho*, *že*; *nad tým*, *že*; *zato*, *že*; *tým skôr*, *že*; *o to viac*, *že* (od 300 do 2 výskytov, pri viacfunkčných spojkových výrazoch nie je presná kvantifikácia možná).

1.2.1 Najbežnejšou (v zmysle najviac rozšírenou, v textoch najfrekventovanejšou a v ontogenéze primárnou) príčinnou spojkou je spojka *lebo*³. Hoci platí, že ju možno „bez zmeny zmyslu súvetia zameniť spojkou *pretože*“ (Ružička, 1959, s. 233), zóny ich komunikačného využitia sa špecifikujú stylisticky, ale i v závislosti od stupňa objektívnosti/subjektívnosti uvádzanej príčiny. Podľa J. Oravca (1982, s. 197) sa spojka *pretože* používa v náučnom štýle, neodporúča sa ňou nahrádzať iné príčinné spojky v ostatných štýloch. Podľa zistení opretých o frekvenčnú distribúciu oboch operátorov vo vyváženom korpuse je rozloženie spojok *pretože/lebo* „zrkadlové“; pre spojku *pretože* je dominantou publicistický text, pre spojku *lebo* umelecký text.

Tab.1: Frekvenčná distribúcia spojok *pretože*, *lebo*

	publicistický text	náučný text	umelecký text
<i>pretože</i>	2,6	1,8	1,4
<i>lebo</i>	2,2	2,9	6,9

Triádou vlastná príčina – dôvod – motív odlišujeme objektívnu podmienenosť javu od subjektívneho zdôvodnenia, vysvetlenia motivácie javu. Analýza korpusových výpovedí ukazuje, že čím viac má uvádzaná príčina charakter objektívnej podmienenosti javu (prírodná zákonitosť, právna norma, vedecky verifikovateľná príčinnno-následková súvislosť), tým väčšmi sa komunikačne využíva spojka *pretože*; čím viac má uvádzaná príčina charakter subjektívne vnímaného vysvetlenia, dôvodu či motívu, tým väčšia je preferencia spojky *lebo*. V prospech tohto tvrdenia hovorí i spájateľnosť spojok *pretože/lebo* s lexikálnymi prostriedkami istotnej modality. Kým v kontextovom okolí spojky *pretože* sú lexikálne prostriedky z pólu „je isté, že“; spojka *lebo* sa vyskytuje skôr v kolokáciách s modalitnými časticami z okruhu „je pravdepodobné, že“ a v okolí lexikálnych prostriedkov uvádzajúcich osobný názor na príčinu, subjektívne chápaný dôvod či motív javu. Porov.:

Sme presvedčení o tom, že SIS, pretože nie je kontrolovaná, má predpoklady aj na to, aby vykonávala takúto prácu. – *Rátali sme s ním, pretože pri výstavbe prvej kazety bola poddimenzovaná šírka koruny a päty hrádze.* – *Obhajoba tvrdí, že Suťagin je nevinný, pretože používal len tzv. otvorené zdroje.* – *Budem žiadať jeho tvrdenie o výsledkoch psychotestov, pretože toto tvrdenie Dr. Mikelku je nepravdivé.*

Považujú ho za veľkého ochrancu, lebo vraj podľa jednej historky ochránil troch žiakov... – *O tom azda netreba diskutovať, lebo asi pre každého z nás je chúlостivé vyjadrovať sa k takým témam.* – *Aj nás by sa mal zmocniť pocit zodpovednosti, lebo možno aj naše správanie často zafážuje život našich blízkych.* – *Myslím si, nastane tá skutočná radosť, lebo sme dosiahli vynikajúci úspech.* *Som spokojná, lebo druhý ročník na odbore technicko-informatickom považujeme za najťažší a rozhodujúci.* – *Osobne som za pokračovanie kontinuity, lebo toto vedenie preukázalo odvahu*

3 Morfológia slovenského jazyka (1966, s. 687) ako základnú hodnotí spojku *pretože*.

v parlamentných voľbách. – **Pre mňa** to bolo len medzipristátie, **lebo** ja som mal namierené do Vancouveru. – A tak **sám seba** radšej zaradujem do skupiny ľudí, ktorí sa ostýchajú, **lebo** to nevedia.

Z uvedeného vyplýva, že výber spomedzi konkurenčných spojok *pretože/lebo* sa neriadi len štýlovou príslušnosťou textu, ale aj typom obsahovej súvislosti medzi príčinou a následkom, mierou objektívnosti/subjektívnosti uvádzanej príčiny a súhrou s prostriedkami istotnej modality.

Príčina javu síce časovo predchádza pred následkom, ale do vetosledu sa tento fakt nepremiata priamočiaro. Iniciálová pozícia oboch spojok je desať ráz zriedkavejšia než postavenie vo vnútri súvetia. Ak spojky *pretože/lebo* sú iniciálovými slovami výpovede, často ide o medzivetnú súvislosť a o zvýraznenie príčiny formou jej výrazného odčlenenia do podoby samostatnej výpovede. Toto príznakové postavenie býva komunikačne „vynútené“ predchádzajúcou explicitnou alebo implicitnou otázkou:

A z čoho žijú ? Azda iba z krádeží. **Lebo** peniaze minú počas troch dní...

Prečo tu skoro nikto za vodu neplatí? **Lebo** si na to zvykli.

Úspech sa dosiahne iba takou formou, keď sa spoja prostriedky samosprávy a štátu. **Pretože** iba spojením jednotlivých čiastok sa môže niečo nazbierať....

Rozdiel medzi spojkami *lebo* a *pretože* je i v tom, že kým iniciálová spojka *lebo* uvádza v písanom texte výlučne príčinu obsahu uvedeného v predchádzajúcej výpovedi (je operátorom medzivetnej súvislosti); spojka *pretože* v písanom texte uvádza aj príčinu javu uvedeného v prechádzajúcej časti textu, aj v časti nasledujúcej (je operátorom medzivetnej aj vnútrovetnej súvislosti). Tvrdenie o zameniteľnosti spojok *pretože/lebo* v slovenčine (Ružička, 1959, s. 233) spresňujeme tým, že v iniciálovom postavení sa v písanom texte komunikačne realizuje zameniteľnosť spojok *pretože/lebo* len ako operátorov medzivetnej súvislosti (*A prečo heavy metal? Pretože/Lebo je kultúrne ofenzívny...*). V prípade vnútrovetnej príčinnonásledkovej súvislosti je v iniciálovom postavení konkurenčným prostriedkom spojky *pretože* spojka *keďže*, nie *lebo*. Porov.:

Pretože/Kedže (*Lebo) karosérie oboch modelov sú prakticky zhodné, vozí si firma Porsche kompletne karosérie z Bratislavy.

1.2.2 Spojkám *pretože/lebo* komunikačne konkurujú korelatíva *preto, že/preto, lebo*. Napriek formálnej podobnosti je v komunikačnej funkcii spojok *pretože, lebo* a korelatív *preto, že* a *preto, lebo* zásadný rozdiel. Výber operátora je podmienený

aktuálnym členením výpovede, presnejšie jeho informačnou stránkou⁴. Spojky *pretože/lebo* sú operátorom príčinnno-následkových vzťahov vtedy, ak je vzhľadom na kontext nový obsah celej výpovedi (teda aj príčina, aj následok). Na rozdiel od nich relatíva *preto, že* a *preto, lebo* fungujú vo výpovedi v prípade, ak je komunikačne maximálne závažné a nové len vyjadrenie príčiny (teda príčina je jadrom výpovede a následok jej východiskom). Porov.:

U. S. Steel však obvinenia odmieta, **pretože** na zredukovanie odberu paliet má vážne dôvody. (V porovnaní s predchádzajúcim kontextom je novou informáciou aj to, že U. S. Steel obvinenia odmieta, aj to, prečo).

Súťaž PAN HORAMA ho zaujala práve **preto, že** sústreďuje práce z oblasti pravej panoramatickej fotografie. (Z predchádzajúceho kontextu je už zrejmé, že autor sa na základe inzerátu zapojil do súťaže, a teda, že ho súťaž zaujala. Nová je informácia o príčine záujmu).

Navyše, maximálna komunikačná závažnosť príčiny vo výpovediach s korelatívami je takmer vždy zvýraznená typickými kolokáciami so zdôrazňujúcimi časticami *iba, len, už len, najmä, práve, tiež, aj, nielen, obzvlášť, špeciálne, v prvom rade, jedine, predovšetkým, hlavne, predsa, zrejme, iste*. Keďže výpovede s operátormi *pretože, lebo* predstavujú novú informáciu ako celok, odstupňovanie závažnosti časti výpovede, napríklad pomocou častíc, je vylúčené. Porov.:

Kritici nemajú radi Berlusconiho (**najmä, hlavne, práve....**) **preto, že** podporuje izraelského premiéra.

Kritici nemajú radi Berlusconiho, (***najmä, *hlavne, *práve....**) **pretože** podporuje izraelského premiéra.

Z uvedeného vyplýva, že zámena spojok *pretože/lebo* s korelatívami *preto, že* a *preto, lebo* je síce možná, ale len z formálneho hľadiska. Z komunikačného aspektu, v ktorom sa súčasne uplatňuje hierarchizácia sémantických zložiek výpovede s ohľadom na komunikačný zámer autora a kontext, o synonymné operátory nejde.

4 O informačnej a tematickej stránke aktuálneho členenia výpovede pozri J. Dolník (1999, s. 82 – 83). Tematická stránka je spojená s otázkou, o čom sa v danej výpovedi niečo vypovedá, čo je témou výpovede. Oproti téme ako minimálne závažnej zložke stojí réma výpovede, to, čo sa o téme vypovedá, ako maximálna závažná zložka... Informačná stránka je spojená s otázkou, čo je vo výpovedi známe vzhľadom na kontext a situáciu a čo prináša výpoveď ako nové. Minimálne závažnou zložkou je to, čo je známe, a nazýva sa východiskom výpovede. Tá zložka, ktorá prináša novú informáciu, je maximálne závažná, a nazýva sa jadro alebo ohnisko výpovede.

1.2.3 Tretiu vrstvu operátorov, z hľadiska frekvencie výskytu najmenej využitú, zato z hľadiska počtu reprezentantov najpestrejšiu, predstavujú spojkové výrazy, ktoré vznikli ako kombinácia spojky *že*⁵ so zámenami, časticami, príslovkami, primárnymi alebo sekundárnymi predložkami.

Jedna skupina spojkových výrazov je funkčne blízka korelatívam *preto, že* a *preto, lebo*. Ide o spojkové výrazy s explicitným označením *príčina* alebo *dôvod* (z *toho dôvodu, že*; z *tej príčiny, že*) alebo s modifikovaným príčinnno-zreteľovým odtienkom (s *ohľadom na to, že*; *vzhľadom na to, že*; *vďaka tomu, že*). Podobne ako korelatíva (pozri 1.2.2) aktualizujú a do centra pozornosti vysúvajú príčinu ako jadro výpovede, pričom následok je jej východiskom. Komunikačná závažnosť príčiny sa zvyrazňuje nielen prostriedkami aktuálneho členenia výpovede, ale – rovnako ako v prípade korelatív – aj zdôrazňovacími časticami (*len, aj, najmä, hlavne, práve, iba, i, aj, už aj*). Tento spôsob vyjadrovania príčinných vzťahov sa uplatňuje predovšetkým v publicistických textoch a v porovnaní s korelatívami predstavuje pregnantnejšie stvárnenie príčinných vzťahov.

Ďalšie dve banky sa držia nad vodou iba z toho dôvodu, že ich vlastní štát...

(Z predchádzajúceho kontextu je už zrejmé, že bankový sektor je u nás hodnotený ako veľmi krehký).

Demokratická strana pokladá postoj SDL za nepochopiteľný najmä vzhľadom na to, že na stretnutí všetkých opozičných strán prišlo k dohode....(Z predchádzajúceho kontextu je zrejmé, že DS postoj SDL nepodporuje).

Darí sa im len vďaka tomu, že ceny ropných produktov sa zvyšujú rýchlejšie ako ceny ropy. (Z predchádzajúceho textu už vieme, že rafinérie sú úspešné).

Spoločným menovateľom druhej skupiny spojkových výrazov je, že uvádzajú takmer výhradne príčinu psychického stavu, prípadne hodnotiaceho postoja. Je pozoruhodné, že každý zo spojkových výrazov sa vyskytuje v typických kolokáciách s výrazmi sémantického poľa „psychický stav“, ale so špecifickou slovnodruhovou príslušnosťou.

Spojkový výraz *nad tým, že* je v kolokáciách so substantívom *ľútosť* a so slovesnými podstatnými menami *polútovanie, poďakovanie, znepokojenie, počudovanie, sklamanie, pohoršenie, potešenie, rozhorčenie, prekvapenie, pobúrenie* (Pocítil som *ľútosť nad tým, že* nemám tú moc – pomôcť.). Typické kolokácie spojkového výrazu z *toho, že* sú substantíva (*radosť, obava, strach*) a adjektíva (*sklamáný, rozčarovaný, šťastný, smutný*) pomenúvajúce pocity alebo hodnotiace postoje (Som *rozčarovaný aj z toho, že* táto kampaň sa robí vtedy, keď nie som v meste prítomný.). Napokon, spojkový výraz *zato, že* vytvára kolokácie so slovesami alebo trpnými prídastiami, pomenúvajúci negatívne citové stavy alebo záporné hodnotiace postoje, napr.

5 Keďže „základná funkcia spojky *že* je čisto gramatická: vyjadruje závislosť jednej vety od druhej“ (Morfológia slovenského jazyka, 1966, s. 740), sama osebe príčinný vzťah nevyjadruje dost výrazne.

*hanbiť sa, dostať zaucho, vyfaháť za uši, je stíhaný, je vyobcovaný, nečakať pochvalu, pohrdať, neznášať, strieľať si z niekoho, vzdať sa, zaútočiť (**Neosopujte sa** na týchto nešťastníkov len **zato, že** máte rodinné problémy.)*

Ak je komunikačným zámerom hovoriaceho prezentovať hodnotiaci postoj alebo citový stav ako očakávaný, prirodzený, pravdepodobnejší či primeranejší, príčina sa uvádza spojkovým výrazom *tým skôr, že/o to viac, že*.

*Z víťazstva mám nesmiernu **radosť tým skôr, že** som mal veľké problémy s technikou...*

*Vaše dielo ma **zaujímalo o to viac, že** už dlhšie skúmam prepisy literárnych diel do filmovej podoby.*

2. Súhrnne možno povedať, že operátory príčinných vzťahov spoluutvárajú najmä výpovede s komunikačnou funkciou konštatovanie, hodnotiaci postoj, vysvetlenie a výzva. Výber operátora je výsledkom súhry medzi komunikačným zámerom autora vyjadriť príčinný vzťah s menšou či väčšou mierou explicitnosti, typom obsahovej súvislosti medzi výpovednými obsahmi, informačnou stránkou aktuálneho členenia výpovede a istotnou modalitou.

Literatúra

ARISTOTELÉS: Metafyzika. Druhé vydání. Praha: Nakladatelství Petr Rezek 2003, s. 40 – 46; 132 – 135.

DOLNÍK, J.: Základy lingvistiky. Bratislava: Stimul 1999. 228s.

GREPL, M. – KARLÍK, P.: Skladba spisovné češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1986. 474s.

KESSELOVÁ, J.: Áno, ale... (o komunikačnom potenciáli adverzatívnych operátorov). In: Slovo o slove. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 13. Prešov: Pedagogická fakulta 2007, s. 127 – 134.

ORAVEC, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1982. 261s.

RUŽIČKA, J.: Spojky *pretože, lebo*. Slovenská reč SAV, XXIV, 4, 1959, 231 – 235.

RUŽIČKA, J.: Spojky. In: Morfológia slovenského jazyka. Red. J. Ružička. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 1966, s. 676 – 745.

Slovenský národný korpus – prim-2.1-vyv. Bratislava: Jazykovedný ústav L. Štúra SAV 2006. Dostupný z [www: http://korpus.juls.savba.sk](http://korpus.juls.savba.sk)

SVOZILOVÁ, H.: Spojky a ďalší spojovací prostriedky. In: Mluvnice češtiny. 2. Tvarosloví. Praha: Academia 1986, s. 214 – 227.

Resumé

LES OPÉRATEURS DE RELATION DE CAUSE DANS LA LANGUE SLOVAQUE CONTEMPORAINE ÉCRITE

Dans cet article on s'efforce de montrer que le recours au corpus électronique (Le corpus national slovaque; <http://korpus.juls.savba.sk>) offre la possibilité de reconsidérer les problèmes linguistiques morphologiques classiques et de préciser les résultats précédents – en tenant compte de la hiérarchie entre le centre et la périphérie d'un système linguistique. L'analyse met en évidence les facteurs différents (par exemple l'intention de communication, les rapports entre deux parts d'énoncé – la cause et la conséquence, la fréquence de répétition, l'appartenance au style du texte) qui influencent l'auteur de l'énoncé opérant un choix entre plusieurs moyens concurrentiels de langue.

doc. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: kessel@unipo.sk

ČEŠTINA NA SLOVENSKU V DOKUMENTOCH VIEDENSKEJ CISÁRSKO-KRÁĽOVSKÉJ KANCELÁRIE (Ortografický rozbor patentu Jozefa II. o zrušení nevoľníctva)

Peter KARPINSKÝ

1. Výskyt češtiny vo funkcii kultúrneho a neskôr aj sakrálneho jazyka sa na území Slovenska datuje už od 14. storočia.¹ Používanie češtiny na Slovensku bolo, okrem iných hospodárskych, geografických, spoločenských, kultúrnych a politických faktorov, spôsobené predovšetkým rozvinutosťou tohto jazyka, čo bolo v protiklade k pomerne nízkej jazykovej úrovni dobového stavu kultúrnej slovenčiny. Čeština, na rozdiel od slovenčiny, mala pre svoj rozvoj priaznivejšie podmienky. Po rozpade Veľkej Moravy sa totiž vytvára samostatné české kráľovstvo s kultúrnym a politickým centrom Prahou a čeština ako rozvinutý jazyk sa začína uplatňovať aj za hranicami Čiech, najmä v Poľsku a na Slovensku.

Obdobie používania češtiny na Slovensku v predpisovnom období delíme na obdobie staršie (14. – 16. storočie), mladšie (17. – 18. storočie) a na obdobie obrodenské (koniec 18. a prvá polovica 19. storočia).

1.1 Staršie obdobie používanie češtiny

Od 14. storočia sa čeština na Slovensku začína používať predovšetkým z kultúrno-spoločenských potrieb, ktoré súviseli s rozvojom slovenskej národnej popolitosti v stredoveku, s narastaním slovenského etnika v mestách,² so vznikom nových škôl, pisárskych učilíšť a kancelárií v mocenských i kultúrnych centrách a pod. Prenikaniu češtiny napomáhali aj činitele kultúrne,³ politické⁴ i vojenské.⁵ Zároveň je však možná aj domnienka, že čeština sa na Slovensku síce začína používať v období rozvoja miest a meštianstva, ale zároveň ide aj o obdobie úpadku slovenskej národnosti, ktorá koncom 13. a začiatkom 14. storočia stráca svoju

1 Je predpoklad, že niektoré české skladby, najmä náboženské texty, sa dostali na Slovensko už v 14. storočí (Doruľa, 1977, s. 34).

2 V 14. storočí na Slovensku po češtine siaha väčšinou meštianstvo, ktoré sa domáha účasti na správe mesta. Je to dôsledok narastania váhy slovenského živlu v mestách, ktoré sa poslovenčujú prirodzeným prílevom slovenského obyvateľstva (Doruľa, 1977, s. 36).

3 Napríklad štúdium v Čechách, najmä na univerzite v Prahe.

4 Styky stredovekého Uhorska s Českom a Moravou hlavne za panovania kráľa Mateja Korvína.

5 Pobyť husitov, bratříkov a Jiskrových vojsk na Slovensku.

hospodársky, politicky a kultúrne silnú sociálnu vrstvu. Tento fakt nepriaznivo vplýva na rozvoj a formovanie slovenského jazyka, a tak slovenské etnikum začína pre svoje praktické potreby využívať oveľa rozvinutejší český jazyk (Kotulič, 1968, s. 142).

Už v staršom predpisovnom období sa čeština na Slovensku prezentovala viacerými spoločensky závažnými písomnosťami – pastoračnými,⁶ didaktickými,⁷ ale najmä administratívno-právnymi.⁸ O tom, že tieto dokumenty vznikli na území Slovenska, môžu svedčiť viaceré, nepravidelne, sa vyskytujúce slovakizmy.⁹ No napriek tomu, už v tomto období na našom území vznikajú české texty, čeština na Slovensku ešte nemala celospoločenskú platnosť a jej písaná podoba bola skôr chápaná ako praktický prostriedok kultúrnej komunikácie a nie ako jediný reprezentant celospoločenského vedomia súdobého slovenského etnika.¹⁰

1.2 Mladšie obdobie používania češtiny¹¹

V mladšom predpisovnom období môžeme zaznamenávať väčší rozmach v používaní češtiny. Tento rozvoj bol spôsobený jednak šírením luterskej reformácie (neskoršie tiež protireformačným hnutím), ale aj nárastom počtu gramotných ľudí, ktorí síce neštudovali na žiadnej vyššej škole a nevedeli po latinsky, no naučili sa čítať a písať napríklad v niektorej z miestnych cirkevných škôl. Títo písma znali ľudia sa potom často uplatňovali v rozličných nižších funkciách a službách najmä na panstvách (ako dvorskí, šafári, majerníci a pod.) (Doruľa, 1977, s. 38).

V mladšom predpisovnom období čeština na Slovensku zaznamenala osobitný vývin. Okrem toho, že sa používala v tradičnej podobe, v svetskom, ale aj cirkevnom prostredí, často sa slovakizovala, a to buď spontánne, bez vopred stanovených pravidiel, alebo vedome normatívnou úpravou. V tomto období možno

6 Ako pastoračné texty českého charakteru môžeme označiť veršovanú modlitbu *O verný kresťane a pieseň Vitaj, milý spasiteľu*, prípadne ako slovakizovaný môžeme označiť text štvorveršia *Maria matko*.

7 České rukopisné texty didaktického charakteru (typickým príkladom môže byť *Glosár a Bohemár zostavené Bartolomeom Klaretom*) mali na území stredovekého Slovenska výrazný vplyv na rozvoj kultúry a poznania. Pri ich používaní v slovenských školách sa spravidla prispôbovali reči domácich žiakov, prípadne domácich učiteľov.

8 Z rukopisov administratívno-právneho charakteru napísaných v češtine, resp. v češtine s dobovými slovakizmami je dôležitá *Žilinská mestská kniha* z 15. storočia.

9 Je pravdepodobné, že slovakizmy sa do českých textov v tomto čase dostávali spontánne, keď český predlohu prepisoval slovenský pisár, alebo vplyvom kultúrnej slovenčiny.

10 Pauliny však tvrdí, že „od konca 14. stor. a najmä od začiatku 15. stor. sa čeština ujala na Slovensku ako v plnom zmysle spisovný jazyk slovenskej národnosti“ (1961, s. 39). Kotulič sa skôr prikláňa len k funkcii češtiny ako „kultúrneho jazyka slovenskej národnosti“ (1969, s. 360).

11 Podrobnejšie pozri Krajčovič – Žigo, 2002, s. 78 – 90.

vypozorovať výraznú polarizáciu češtiny používanej na Slovensku na oficiálnu (cirkevnú, resp. biblickú) češtinu¹² a neoficiálnu, slovakizovanú češtinu.¹³

1.3 Čeština na Slovensku v obrodenskom období

Obdobie obrodenia má z hľadiska používania češtiny na Slovensku niekoľko zaujímavých aspektov:¹⁴

- a. Oficiálna (biblická) čeština a neskôr aj neoficiálna, tzv. slovakizovaná čeština boli kodifikované príručkami zostaveným a vydanými na Slovensku.¹⁵
- b. Čeština bola ako jeden z jazykov, ktoré mali slúžiť na zjednotenie všetkých Slovanov, aj na Slovensku presadzovaná ako spisovný variant slovenského jazyka.¹⁶
- c. Čeština je na základe ideálov osvietenstva často využívaná ako prostriedok šírenia vzdelanosti a osvety nielen v kruhoch vyšších spoločenských vrstiev, ale aj medzi popositým ľudom.
- d. V českom jazyku, resp. v slovakizovanom variante češtiny, sú vydávané aj patenty a nariadenia cisárskej a kráľovskej kancelárie Habsburskej monarchie.

2. V nasledujúcom jazykovom rozbere¹⁷ sa zameriame práve na posledné spomínaný okruh písomností pochádzajúcich z Viedenskej cisársko-kráľovskej

- 12 Pod pojmom oficiálna čeština, niekedy nazývaná aj čeština biblická, rozumieme variant češtiny používaný na Slovensku v normovanej podobe, teda v takej, v akej sa používala v Čechách po vytlačení tzv. Kralickej Biblie v rokoch 1579 – 1593. Na Slovensku sa tento jazyk pokúsili opísať napr. Tobiáš Masník: *Zprawa Pisma Slovenského* (tlačou v Levoči roku 1696), Daniel Krman: *Rudimenta Grammaticae Slavicae* (rukopis, 1704) a pod.
- 13 Tak ako na konci staršieho predpisovného obdobia, aj v mladšom období predpisovnej slovenčiny sa v písomnostiach a v tlači používala na Slovensku aj čeština viac či menej slovakizovaná. Slovakizovanie češtiny bolo v slovenskom jazykovom kontexte spôsobené tým, že Slováci češtine nepripisovali príznak etnicity, slúžila len ako dorozumievací prostriedok Slovákov predovšetkým v písaných prejavoch, ale neprijímala a nevnímala sa ako hierarchicky vyššia forma vlastného jazyka. (Doruľa, 1997, s. 13. a 17). Slovakizovaná čeština sa v rámci svojho používania vyprofilovala do dvoch typov: slovakizovaná čeština normalizovaná a slovakizovaná čeština nenormalizovaná.
- 14 Podrobnejšie pozri Krajčovič – Žigo, 2002, s. 90 – 92.
- 15 Pravopisný, hláskový a morfológický systém bol kodifikovaný napríklad v diela Pavla Doležala *Grammatica Slavico-Bohemica* (tlačou v Bratislave v roku 1746) a lexika bola opísaná v dvojzväzkovom slovníku Juraja Palkoviča *Böhmisch-deutsch-lateinisch Wörterbuch* (1820, 1829).
- 16 Ide predovšetkým o snahy Jána Kollára, ktorý sa usiluje ako podobu spisovného jazyka na Slovensku presadiť modernú podobu češtiny v opozícii k používanej konzervatívnej biblickej češtine, resp. slovakizovaný variant češtiny – tzv. staroslovenčinu.
- 17 V dôsledku obmedzeného publikačného priestoru sa budeme dôkladnejšie venovať len analýze ortografickej roviny textu.

kancelárie. Ako príklad sme si vybrali patent Jozefa II. o zrušení nevoľníctva.¹⁸

Text patentu môže byť z didaktického zreteľa využitý pri výučbe dejín, vysvetľovaní princípov osvietenstva, no zároveň môže slúžiť ako ukážka administratívneho štýlu dobových dokumentov.

Patent o zrušení nevoľníctva bol na vydanie pripravený už v roku 1783, no z dôvodu odporu šľachty bol vydaný až v roku 1785 v dôsledku veľkého nevoľníckeho povstania v Sedmohradsku. Jozef II. týmto patentom veľmi výrazne ovplyvnil hospodárske a spoločenské pomery feudálneho Uhorska. V patente boli, okrem iného, všetci sedliaci vyhlásení za slobodných, dostali právo voľne uzatvárať manželstvá, získať vzdelanie alebo sa vyučiť remeslu, nik ich nesmel nútiť, aby vykonávali služby pre zemepána, pokiaľ sa pre to nerozhodli dobrovoľne sami, mohli disponovať svojím hnutelným majetkom a nesmeli byť svojvoľne prestáňovaní z jednej stolice do druhej.

2.1 Prepis textu:

My Joseph Druhy, z Bozskeg Milostj Wywolenj Rimský Cysár, Wžďicky Rozmnožýtel Rysse, Německeg, Vherskeg, Čzeskeg, Dalmatinskeg, Horwátskeg, Sklawonskeg Kráginne Král Apostolsky; Prwny Wudce Rakusky, Wudce Burgundsky, a take Lotharinsky, Weliky Wudce Hetrursky, Weliky Kniže Sedmohradsky; Wudce Mediolánsky Mantuansky, Parmensky a Grof Habspursky, Flandričky, Tyrolsky a. a. Skrze toto Pysmo gednemu Každemu, kterému slussý, na wědomost Dawame: od počátku Panowány nassého, wssecke, nasse Predsewzety, a Ocowské Pečowány, newistawagycu Starost, a wssecke nasse Praci, gedine k tomu Koncu gsmé obrátjly, aby gsmé prospěch wssichného, nassemu Wladárstwy podaného Ljdu, bez rozdilnasty Stawu, aneb Vradu, a bez wsseckeg nérownosty mezy národem, aneb Naboženstwým, podle Wlády nasseg wywyssjti, a nepomjnutelně wstanowjti mohli. Ponewač ale vznáwame že k obsáchnuty tohto Predsewzety polepsseny sedlackého Djla, a pozbuďeny, k práci, a pilnasty negwic dopomahagi, této ale wecy se prwe obsáhnuti nedagi, nežbych Swobodnost osobská, ktera každemu Čžloweku podle narozeny vlastna gest, a kterau gednomu každemu Vrad obecny nechati powinen gest, pro Sedlakoch obecne wstanowená, a vlastnost wěcách, gak daleko ona podle Práwa Sedlákum slussna gest, bezpečna a wstawična ne byla, k tomu tehdy cýlu nasledugice wěci obecne, a pro wědomost gedného každého na wssech mistech rozhlássjti Žadame, a prikazugeme.

Prwnj. Staw Podaných Jobbagyských, skrz který Sedlákowe až do nyneýssyho Čzasu zustáwati, a gakosto gedineg Zeme priwázany biti musseli, na buduči čas ždwihugeme, a nechceme, aby pozatým Slowo Jobbagy wpredeslým Rozumu wimluwené bylo, z tego prjčiny wssichnich Sedlákoch bez Rozdilnasty gegich Národu, aneb Naboženstwý gakosto osoby swobodného byďleny wiwoláwame, a prika-

¹⁸ Listina je uložená v Štátnom archíve v Levoči, v pobočke v Spišskej Novej Vsi, v zložke MM 1785.

zugeme aby wssidy zatakich drženi byli; ponewač toto Prawo Prirocené a obecni prospech prikazuge, a žada; z kterého tehdy se rozumi, že každé Právo weđený (Proces) ktere pro wihledáwany sweg swobodnosti nekdo by westi chtel, buducim časem misto mjiťi nemuže.

Druhy. Žádame, aby každemu Sedlakowi swobodne bylo, podle libosty sweg do stawu manzelského, ačkoli bez priwolený Pana Zemanského, w stupjti, Vmeny Literne se wčjti, w Kunstoch, aneb Remeslách se cwičjti, a tito wssjdy prowodjti.

Treti. Žadna osoba sedlácka, buď to gého Syn, Cera, aneb gjny k gého čeledy prislussjcy k Panskeg Služby prinucen byti nemuže, ale gednemu každemu swobodna Wůle bude takowe Služby na sebe wzjti, aneb ne, a pro ročny plat s Panem smluwu wdělati.

Sstwrti. Každý Sedlák weci swe pohnutedlne, aneb skrz vlastnů Prácu zýskané, podle hodného ssačowány Zemech, Lukách, Mlinuw, Winohradoch podle vlastneg libosty prodati, darowaty, proměnjti, založjti, Djtčám, aneb gjným krewniw Prátelum poručjti, aneb komu kolwek zanechatu muže, wssak s timto spusobem, aby Prawo dawnegsy; Pana Zemanského nigak porussené ne bylo: to se ale take Rozumi, že ty bremený, a powinosty, které prwě Prodáváč, aneb zanechatel tichto Gruntuw snassjti powižen byl, rownim s Spusobem na toho, ktere gich Kupil, aneb ginák obsáhnu, prechodegi, krome kdiž by tjto Powinosty od Pana ginim Spusobem wikupene byli.

Pati. Aby Bezpečnost Sedlákum we wecach, ktere gim vlastne gsu, na wždicky trwáca byla, milostiwe Vstanowugeme, ze by ony aneb gich potomkowě ze Sedláckého bjdlu, aneb ze swého giného Gruntu bez dostatečneg Příčiny, a bez Wedomy sweg Stoljcy odloženi, aneb ginač bezpokogeni nebyli, ale w pokognem prebiwánym Zůstawali, a proti sweg wůle z gedneg Stolicy do druheg prenesseny byti nemohli.

Ssesti. Čžo giné wtihťo Punktuw z gewne ne wiloženě Powinosty dotjka, Sedlakowe se podle starodawnem predpissaný, a običegi držeti magj; gestly by ale nektere prenasledowány snessli byli, sláwna Stolica gim fiskalsku Pomoc dati, gich pod Ochranu swů wzjti, a Kriwdj gim wdělané trestati powinnena bude.

Kdiž predwedene Weci pro Sedlakoch wstanowjti, a Milostiwe oznamiti dáwame, wffame tess za giste, že ony (Sedlaci) rownim Spusobem Otcowskeg nasseg Wule dosti wčinity, a skrz Bedliwost swu, a pilnu opatrnost Gazdowstwa Sedlackého, Obecny prospech gako y vlastne swe, a Ditkach swich Stessty wiwissjti se usylowati budu. Psané w nasem prwnowucewskem Meste we Widne w Rakussách, Dne dwa a dwacátého Měsýce Augusta; Roku Tisyc, Sedem Sto, Osemdeset patého. Králowstwich nassjch: Rymského geden a dwacátého, Vherského a Čžesského patého.

JOSEPHUS m. p.

Comes Franciscus Esterházy m. p.

Josephus Méhessy m. p.

2.2 Ortografický rozbor

Text patentu je vytlačený švabachovým písmom, pričom graféma **s** má podobu tzv. dlhého **s** = **ſ** a graféma **z** má podobu **3**. Z hľadiska ortografie môžeme konštatovať, že pravopisný systém využitý v texte je kombinovaný. Osobitosti analyzovaného pravopisu zachytávame v tabuľke:

fonéma	graféma	príklady z textu
j	g j ¹⁹	<i>Německeg, Kraginne, gsme Joseph, Jobbagy</i>
g	g	<i>Grof, Jobbagy, Gruntuw</i>
f	f	<i>Grof, Flandričky, Fiskalsku</i>
v	w	<i>Wždicky, Horwátskeg, Wudce</i>
u ²⁰	v-	<i>Vherskeg, Vrad, včjtí</i>
s	s	<i>Milostj, Cysár, Rakusky</i>
š	ss	<i>Rysse, nassého, wssecke</i>
z	z	<i>Predsewzety, mezy, prikazugeme</i>
ž	ž	<i>Wždicky, Rozmnožýtel, Naboženstwým</i>
c	c	<i>Německeg, Wudce, Praci</i>
č	cž č	<i>Cžeskeg, Cžloweku, Cžo počátku, Pečowány, čas</i>

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že ortografický systém zapisovania konsonantov je v analyzovanom texte relatívne systematický.

2.2.1. Istú nedôslednosť môžeme zaznamenať len pri zapisovaní mäkkých sykaviiek:

19 Fonéma /j/ je pomocou grafémy **j** zapisovaná len v prípade vlastného mena *Joseph, Josephus* a tvarov slova *Jobbagy*.

20 Fonéma /u/ je v texte zapisovaná pomocou grafémy **u**, len na začiatku slova je zaznamenaná pomocou tzv. v-clausum.

- a. Fonéma /č/ je paralelne zapisovaná pomocou diakritického znamienka ako *č*, ale aj pomocou kombinovaného pravopisu ako *cž*, pričom kombinovaná graféma *cž* sa vyskytuje len v pozícii veľkého písmena na začiatku slova. V jednom prípade dochádza k chybe pri nesprávnom použití grafémy *č* na mieste fonémy /c/ (*buduči*).
- b. Fonéma /š/ je zapisovaná pomocou zložky *ss*, ale v texte môžeme nájsť aj nedôslednosti jej zápisu. Zložka *ss* sa v niektorých prípadoch vyskytuje aj na mieste fonémy /s/ (*musseli, predpissaný, Stessty, Rakussách, Čžesského*) a naopak, graféma *s* je zapísaná na mieste predpokladaného výskytu fonémy /š/ (*gakosto, wpredeslým, dawnegsy, Stessty, w nasem*). Fonéma /š/ je v texte v dvoch prípadoch zapísaná aj pomocou nemeckého kombinovaného pravopisu ako *st* (*Kunstoch, Apostolsky*). Týmto pravopisom, teda kombináciu grafém *st* s platnosťou fonémy /š/, by sa teoreticky dal vysvetliť i pomerne systematický zápis tvaru *gakosto* bez naznačenia mäkkosti sykavky.
- c. Fonéma /ž/ je dôsledne zapisovaná pomocou diakritického znamienka ako graféma *ž*. V texte sa vyskytuje len niekoľko nedôsledností: dvoch prípadoch je fonéma /ž/ zapísaná grafémou *z* (*manzelského, ze* – tvar spojky *že*) a naopak, v jednom prípade je fonéma /z/ zapísaná grafémou *ž* (*ždwihugeme*).

V texte sa sporadicky vyskytuje diakritický zápis mäkkosti palatál /ď/ a /ň/ pred vokálmi /e/ a /i/ pomocou diakritického znamienka nad konsonantom (*pozbuđený, weđený, bude, vdělati, powiñen, gedíne*). V jednom prípade sa vyskytuje zápis grafémy *ď* v koncovej pozícii (*bud*). V iných pozíciách (pred inými vokálmi) sme tento zápis nezaznamenali.

Graféma *ř* sa v analyzovanom texte nevyskytuje ani v jednom prípade. Na jej mieste, vychádzajúc z českej fonologickej normy, je dôsledne zapísaná graféma *r*: *Rimský, Cysár, Rysse, Predsewzety, Wladárstwy, Vradu, prikazugeme, priwázany* a pod.

2.2.2. Kvantita vokálov je v texte zapisovaná nesystematicky. V niektorých prípadoch kvantita nie je zaznamenaná vôbec (napr. *Druhy, Rysse, Weliky, Pysmo, Dawame, každemu, bezpečna, vstawična, Vrad, žada, Žadna*), respektíve je kvantita zapísaná v nenáležitej pozícii (napr. *Rimský, Rozmnožýtel, Kráginne, gsmé, zustáwati, Wladárstwy, nassého*). Časté sú prípady, keď je kvantita vokálov v slove zaznamenaná neúplne, najčastejšie v prípade, ak podľa českej fonologickej normy po sebe nasledujú dva dlhé slabiky (*Pečowány, Naboženstwým, sedlackého, Sedlákowe, Žádame, sedlácka, prebiwánym* a pod.) Zároveň sa však vyskytujú aj prípady, keď je kvantita hlások zachytená dôsledne podľa českej, resp. slovenskej fonologickej normy: *pozatým, Náboženstwý, swobodného, Práwo, zýskané, Sedlák, gjným, které, swého, Wlády* a pod.

Graféma **á** je najčastejšie zapisovaná na mieste výskytu fonémy /**á**/ v českom jazyku: *Mediolánsky, Pečowány, počátku, Panowány, obsáchnuty, obsáhnuti, Žádáme, ssačowány, Džtkám, Prátelum, obsáhnul*, respektíve na mieste, kde sa fonéma /**á**/ vyskytuje v slovenčine i češtine: *Cysár, Král, Horwátskeg, obrátijl, vstanowená, Wlády, vznáwame, k prácy, Práwa, Náboženstwý, národem, Prácu, sláwna, dáwame*, prípadne v pozícii výskytu fonémy /**á**/ v slovenčine: *Remeslách, Lukách*. Pomerne systematicky je graféma **á** zapisovaná v tvaroch: *Sedlákum, Sedlákowe, Sedlákoch, sedlácka, Sedláckého*, no v texte môžeme nájsť tie isté tvary aj bez zápisu kvantity (*Sedlakowi, Sedlaci, Sedlackého*). Podobná rozkolísanosť je badateľná tiež pri iných slovách napr. *Žádame – Žadame – žada, Dawame – dáwame, Prawo – Prawo*. Graféma **á** sa v analyzovanom texte vyskytuje aj v nenáležitej pozícii, t.j. pozícii, ktorá nie je v súlade s fonologickým systémom českého alebo slovenského jazyka (*Kráginne, Wladárstwý, Prodáváč*). V mnohých prípadoch však zápis grafémy **á** absentuje (*starodawnem, vlastna, dawnegsy*).

Graféma **é** je v analyzovanom texte najčastejšie zapisovaná na mieste, kde sa fonéma /**é**/ vyskytuje rovnako v slovenčine i češtine (*Ocowské, podaného, gedného každého, každé, Zemanského, zýskané, které prwé*), respektíve kde graféma **é** zodpovedá výskytu fonémy /**é**/ v českom jazyku (*sedlackého, této, potomkové ze Sedláckého, swého, dwacátého kterému*). V texte však môžeme zaznamenať aj nenáležitý výskyt grafémy **é** predovšetkým v tvaroch zámen a v 1. osobe plurálu slovesa byť (*nassého, gého, k gého, gsmé*). Podobne ako v prípade grafémy **á** zápis grafémy **é** v mnohých slovách analyzovaného textu absentuje (*gednemu Každemu, wssecke*).

Pomocou diakritického znamienka je v texte zapisovaná aj graféma **ý**. Jej výskyt je však nesystematický. Graféma **ý** sa v texte nachádza na miestach, ktoré zodpovedajú výskytu tejto grafémy z hľadiska etymologického pravopisu (*Rimský, Podaných, gjným*), zároveň sa však vyskytuje aj v pozícii grafémy **í** (*slussý, cýlu, pozatým, zýskané, Měšýce*), respektíve výskyt tejto dlhej grafémy môžeme zaznamenať aj v nenáležitých pozíciách, teda na miestach, kde sa dlhá fonéma /**í**/ nevyskytuje (*Rozmnožýtel*).

Zápis grafémy **ů** sme zaznamenali len v troch prípadoch, pričom graféma bola zapísaná v tvare **ů**: *Wůle, vlastnů, swů*. V texte sa však paralelne vyskytujú tie isté tvary slov bez zaznamenania kvantity (*Wule*).

V jednom prípade sa v texte patentu vyskytuje zápis českého klesavého diftongu /**ou**/. Na jeho zachytenie je použitý tradičný spôsob v podobe **au** (*kterau*). V iných pozíciách sa dôsledne nachádza len graféma **u** (*Rakusky, buduči, buducim*).

Zápis grafémy **ó** sa v analyzovanom texte nevyskytol ani v jednom prípade.

Česká graféma **ě** sa v texte patentu Jozefa II. objavuje deväťkrát, pričom, v troch prípadoch naznačuje mäkkosť predchádzajúcej palatály /**ň**/ (*Německeg, nepomjnutedlně, proměnjti*), v ostatných prípadoch sa nachádza po pernoperných alebo pernozubných konsonantoch /**p**/, /**m**/, /**v**/: *wědomost, prospěch, wěcách, wěci*,

wědomost, Měšýce. V iných prípadoch zápis grafémy *ě* absentuje: *Meste, Widne, Stessty, prospech, Zemech*. Zápis grafémy *ě* je však rozkolísaný, čo sa napríklad prejavuje pri písaní tých istých slov (*wěci* – *Weci*).

Fonéma /i/ je v analyzovanom texte zapisovaná troma spôsobmi – pomocou grafémy *i*, grafémou *y* a grafémou *j*. Distribúcia týchto grafém je pomerne nesystematická, o čom svedčí napríklad paralelný výskyt tých istých lexikálnych tvarov s rozdielnym zápisom fonémy /i/ (*Rimský* – *Rymského, wiwissjti* – *wywyssjti, biti* – *byti, wecy* – *weci*).

- a. Graféma *i* sa najčastejšie nachádza v pozícii po mäkkých konsonantoch (*Kráginne, Kniže, Praci, gedine, buducim*), respektíve po obojakých konsonantoch na miestach zápisu grafémy *i* na základe etymologického pravopisu (*Winohradoch, Rimský, Milostj*). V niekoľkých prípadoch sa graféma *i* nachádza aj v nenáležitej pozícii (*wikupene, prebiwánym, wiwissjti, biti*), no zároveň môžeme v texte nájsť tie isté tvary zapísané aj s grafémou *y* (*wywyssjti, byti*).
- b. Graféma *y* sa v niekoľkých prípadoch nachádza na mieste zodpovedajúcom etymologickému pravopisu českého jazyka po obojakých spoluhláskach, respektíve po tvrdých spoluhláskach (*My, Wywolenj, Druhy, Wždicky, Weliky, aby, tehdy, byla, bydleny, Syn*). Častý výskyt grafémy *y* však možno zaznamenať aj v pozícii po mäkkých konsonantoch (*Prwny, Pečowány, newistawagycu, pracy, pilnosity, libosity*). Graféma *y* je taktiež súčasťou formovej morfémy slovies v neurčitku (*obsáchnuty, včinity, darowaty*), no jej výskyt na tomto mieste nie je systematický, oveľa častejšie nachádzame v texte tvary s grafémou *i* (*obsáhnuti, nechati, w stupjti, včjti, cwičjti, prowdjti*). Istú tendenciu zápisu grafémy *y* môžeme zaznamenať v tvaroch substantív ženského rodu vzoru „kost“ (*rozdilnosity, pilnosity, Rozdilnosity, libosity, powinosity*). Graféma *y* sa vyskytuje aj v pozícii častice *i* (*gako y vlastne swe*).
- c. Graféma *j* sa najčastejšie nachádza v pozícii fonémy /i/ (*Milostj, obrátjłj, Ljdu, rozhlássjł, stupjł, včjti, gjným*), prípadne v pozícii fonémy /i/ (*Djła, mjti, Djtkám, tjto, magj, wzjti*), avšak použitie grafémy *j* s platnosťou fonémy /i/ nie je v analyzovanom texte systematické a nemožno ho pokladať za pravopisnú tendenciu.

2.2.3. Veľké písmená sa v texte zapisujú dôsledne na začiatku vety a pri vlastných menách (*Joseph, Franciscus Esterházy, Josephus Méhessy*), slovách úcty týkajúcich sa osoby panovníka, respektíve Boha (*Bozskeg Milostj, Wywolenj Rimský Cysár, Dawame*) a čiastočne tiež pri všeobecných podstatných menách (*Práva Sedlá-kum, Čzasu, Práwo, Služby*) – zapisovanie veľkých písmen pri propriách však nie je dôsledne dodržiavané (*wecy, do stawu, opatrnost*), rozkolísanosť zapisovania veľkých písmen pri všeobecných podstatných menách sa najvýraznejšie prejavuje

v prípade rozdielneho zapisovania toho istého slova (*Weci – weci*).

Zaujímavosťou pravopisu analyzovaného textu je zápis neutralizácie opozície sykavosť – nesykavosť (*Cera, Ocowské*), hoci v prípadoch *Burgundsky, Sedmohradsky* neutralizácia nie je zachytená. Podobne aj v tvare *Bozskeg* autor textu nezachytil neutralizáciu *žs → ss*. Zápis neutralizácie znelosť – neznelosť sa v texte takmer vôbec nevyskytuje (*w Kunstoch, od Pana, Kdiž predwedene*).

3. Z predchádzajúcej analýzy vyplýva, že, hoci v období 18. storočia mala čeština už pomerne vypracovanú normu zachytenú v konkrétnych jazykovedných prácach, v listinách vydávaných cisársko-kráľovskou kanceláriou bola jej podoba ešte značne rozkolísaná. Na základe našej ortografickej analýzy textu patentu Jozefa II. o zrušení nevoľníctva sa táto nejednotnosť normy prejavila predovšetkým v systéme zápisu grafémy *i/y*, zachytávania kvantity vokálov a zapisovania veľkých začiatkových písmen pri propiách.

V budúcnosti by sme by sme chceli na základe ďalšieho výskumu a analýzy ostatných jazykových rovín, ako aj ďalších textov pochádzajúcich z tohto obdobia, podrobnejšie zmapovať systém a štruktúru jazyka používaného v tzv. obrozenom období.

Literatúra

- DORULA, J.: Slováci v dejinách jazykových vzťahov. Bratislava: Veda Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 1977, 136 s.
- Historická mluvnice češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1986, 424 s.
- KARPINSKÝ, P.: Kultúrna východoslovenčina v kontexte kultúrneho jazyka v 17., 18. a 19. storočí. (Dizertačná práca.) Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry 2004, 235 s.
- KOTULIČ, I.: O formovaní kultúrneho jazyka slovenskej národnosti. Jazykovedný časopis 19, 1968, 1 – 2, s. 134 – 150.
- KOTULIČ, I.: K otázke kultúrneho jazyka slovenskej národnosti. In: Nové obzory. 11. Red. I. Sedlák, Košice: Východoslovenské vydavateľstvo 1969, s. 345 – 371.
- KRAJČOVIČ, R. – ŽIGO, P.: Dejiny spisovnej slovenčiny. Bratislava: Univerzita Komenského 2002, 251 s.
- MACHEK, V.: Etymologický slovník jazyka českého. 3. vydanie. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1997, 866 s.
- PAULINY, E.: Čeština a jej význam pri rozvoji spisovného jazyka a našej národnej kultúry. In: O vzájomných vzťahoch Čechov a Slovákov. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 1956, s. 99 – 124.
- PAULINY, E.: Začiatky kultúrneho jazyka slovenskej národnosti. In: Jazykovedné štúdie VI. Štúdie a pramene k dejinám jazyka slovenskej národnosti. Red. E. Pauliny, Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 1961, s. 5 – 39.

PAULINY, E.: Dejiny spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1983, 256 s.

Summary

**THE CZECH IN SLOVAKIA IN THE DOCUMENTS OF THE WIEN
EMPEROR AND ROYAL OFFICE**

(Ortographical analysis of the Joseph the Second's Edict
on cancellation of serfhood)

The Czech functions as a church and culture language on the territory of Slovakia from the beginning of the 14th century. In the revival period (the end of the 18th and the first half of the 19th century) the Czech was used as administration language of the Austrian Emperor and Royal Office and it served for publishing texts assigned for Slovak territory.

On the basis of the ortographical analysis of the Joseph the Second's Edict on cancellation of serfhood the author of the paper tries to describe the character of language used in administration publications of the Wien office. At the same time the author points out the non-standardized status of this language formation in opposition to the relatively elaborated norm of the Czech language used in Bohemia.

PhDr. Peter Karpinský, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej university, Prešov

e-mail: karpin@unipo.sk

VYUŽÍVÁNIE FRAZEOLÓGIE V KOMUNIKÁCII OBYVATEĽOV MESTA BARDEJOV V SÚČASNOSTI

Jana GUĽOVÁ

Frazémy v hovorenej reči – východiská výskumu

V našom príspevku sa venujeme výskumu komunikatívnych vlastností súčasných frazeologických jednotiek v nepripravených hovorených prejavoch obyvateľov mesta Bardejov. Skúmame živosť frazém (skutočný výskyt a fungovanie frazém v reči), ich uplatnenie v lexike nepripravených hovorených prejavov Bardejovčanov. Reálny výskyt frazém (aj ich frekvenciu) konfrontujeme s lexikograficky registrovanými spisovnými a nárečovými slovenskými frazémami.

Výskumný materiál – 726 frazém – sme vyexcerpovali z vlastných autentických nahrávok nepripravených hovorených prejavov a z vlastných zápisov z nepripravených hovorených prejavov. Nahrávky a zápisy sme získavali v období rokov 2000 až 2007. Z tohto výskumného materiálu vychádzame pri hľadaní typických znakov frazém v nepripravených hovorených prejavoch obyvateľov mesta Bardejov. Množstvo jednotiek naznačuje, že nejde o zachytenie komplexnej frazeologickej situácie v reči Bardejovčanov. Naš materiál však dokumentuje využívanie frazeológie v komunikácii obyvateľov mesta. Pomocou neho sme zachytili tie najmarkantnejšie znaky, ktoré hovorená reč v Bardejove poskytuje.

Identifikáciu jednotlivých “tvarov” a “tvári” frazém v nepripravených hovorených prejavoch sme realizovali v súlade s Mlackovou koncepciou (2001, s. 14 – 15). Hľadali sme invariantné podoby frazém, varianty frazém, frazeologické inovácie či aktualizácie a zaznamenávali sme funkčné i nefunkčné narušenie normy. Pri identifikácii frazém sme sa opierali o lexikografické spracovanie frazeologického fondu – *Krátky slovník slovenského jazyka* (Kačala et al., 2003) a *Slovník slovenských nářečí* (Ripka et al., 1994, 2006).

Frazémy, ktoré sú totožné s lexikograficky fixovanými frazémami v *Slovníku slovenských nářečí* (ďalej len SSN), sú v našom analyzovanom materiáli podčiarknuté plnou čiarou. Tie frazémy, ktoré sa vyskytovali v obmenách, sme podčiarkli prerušovanou čiarou.

V niektorých prípadoch sme frazémy porovnávali s *Malým frazeologickým slovníkom* (ďalej len MFS; Smiešková, 1974). Pri posudzovaní správnosti interpretácií sme sa opierali o výklady v slovníkoch a formulácie archisém v heslovej časti príručky *Frazeológia v škole* (Miko, 1989). Vo výskume sme sa opierali aj o prácu *Šarišské nárečia* F. Buffu (1995), v ktorej autor spracoval šarišskú frazeológiu.

Vzhľadom na veľkú sémantickú pestrosť frazém v bežných nepripravených hovorených prejavoch zoraďujeme frazémy podľa tematickej klasifikácie frazém. Vychádzame zo základných významov kľúčových komponentov, v našom prípade

prevažne podstatných mien, lebo sú významovým základom frazém, ale i slovies a prídavných mien. Na ich základe vytvárame skupiny frazém podľa vecných okruhov. Inšpiráciou na vytvorenie klasifikácie okruhov boli frazémy získané z autentických nahrávok, ktoré sme tematicky rozdelili do 19 skupín.

Frazémy patriace do rovnakej skupiny podľa kľúčového slova nemôžeme vždy zaradiť do rovnakej skupiny frazém podľa jej celostného významu (tematické členenie frazém podľa ich celostného významu by bolo predmetom inej analýzy). „Špecifickosť komponentov frazeologických jednotiek pri vytváraní obrazu sa prejavuje v tom, že jedno a to isté slovo neplní v každej frazeologickej jednotke tú istú symbolickú alebo metaforickú hodnotu“ (Ďurčo, 1989, s. 34).

Zaujímalo nás, ktoré zložky frazémy (ktoré slová) volia obyvatelia mesta vo vyjadrení svojho názoru, postoja, životnej situácie a pod. a ktoré zložky (a na základe toho i vydeľované tematické skupiny frazém) sú najfrekventovanejšie v rečovom uplatnení. Rozvíjame aj úvahu o príčine preferovania jednotlivých komponentov, resp. skupín frazém. Zaujímali nás aj výklady významov frazém, ktoré hovoriaci prostredníctvom týchto frazém vyjadrovali. Frazémy sa skladajú z viacerých zložiek, preto ich priradenie k jednotlivým skupinám nie je absolutizujúce.

Ďalší rozmer výberu frazeologických jednotiek do analyzovaného materiálu predstavuje voľba podoby zachytenej jednotky. Keďže ide o výskum hovorenej reči, v ktorej je dôležitý komunikatívno-pragmatický aspekt, jednotlivé frazémy sme zaznamenávali v ich realizačných podobách, t. j. v autentických podobách tak, ako ich hovoriaci vyslovovali (realizovali), a nie v základných heslových podobách, ako sú zachytené v slovníkoch. Nezaznamenávame detailne všetky realizačné podoby jednotlivých frazém, ktoré sa v sledovanom období v reči respondentov vyskytli. Snažili sme sa zachytiť frazémy patriace do slovenského frazeologického fondu a novovznikajúce frazémy, s ktorými sa aj napriek ich frekventovanosti nestretáme v lexikografických dielach, ale len v uliciach skúmaného mesta. Pri niektorých frazémach sa nachádza aj sprievodný komentujúci kontext.

Variantnosť časti frazém, čiže zameniteľnosť jedného alebo viacerých slov inými uvádzame lomkou, napr. *kukaž/pozeraž na tabuľu jag' tela na malovane/nove vrata*. Okrúhlymi zátvorkami sme signalizovali možnosť vynechať v hovorenom prejave jedno alebo viacero slov, celú vetu či súvetie, napr. *vrana g~vraňe sada (rouni rouneho si hlada)*. Číslo v okrúhlych zátvorkách za frazémou udáva číslo autentickej ukážky, v ktorej sa frazéma vyskytovala (napr. *mal daco v hlave* (5)).

Frazémy sme tematicky rozdelili do nasledujúcich skupín podľa lexém, ktoré frazémy obsahovali. Skupiny uvádzame v poradí podľa najvyššieho kvantitatívneho zastúpenia komponentov vo frazémach v skúmanej vzorke. Ide o skupiny frazém s komponentmi:

- názvov častí tela,
- pomenovania zvierat,
- duševných a psychických stavov a procesov,

- z náboženskej oblasti,
- zo športu,
- z oblasti umenia s podskupinou rozprávky,
- všeobecných pomenovaní osôb,
- z oblasti remeselníctva,
- z oblasti vedy a techniky,
- názvov potravín,
- z oblasti meteorologických javov,
- z anorganickej prírody,
- s číslicami,
- z oblasti poľnohospodárstva,
- s komponentmi farby,
- z oblasti dopravy a spojov,
- z oblasti ekonomiky a ekonómie,
- názvov rastlín
- a skupinu frazém s vlastnými menami.

V nasledujúcej časti uvádzame pre názornosť skupinu frazém s komponentmi pomenovania zvierat.

Frazémy s komponentmi pomenovania zvierat

Druhou najpočetnejšou skupinou (110 príkladov; 15,15 %) boli frazémy, ktorých lexikálnou zložkou je pomenovania zvierat alebo názvov častí zvieracieho tela. Nazývajú sa tiež zoonymá. V bežnej hovorenej reči sú početné a rôznorodé, preto je potrebné ich nižšie uvedené triedenie.

K zoonymám zaraďujeme pomenovania zvierat zoširoka, t. j. pomenovania vtákov, plazov, hmyzu a pod. Na základe skúmaného materiálu ich delíme do niekoľkých skupín: domáce zvieratá, cudzokrajné zvieratá, vtáky a lietajúci hmyz, chrobáky. Uvedené triedenie uvádzame ako príklad (pre úspornosť) len pri komponentoch, ktoré sa vyskytovali iba v jednej frazéme. Možno konštatovať, že najčastejšie sa v obraznom pomenovaní objavujú tie zvieratá (resp. časti ich tela), ktoré sa v našich zemepisných šírkach vyskytujú a ktoré sa bežne chovajú (pes, hus a pod.). Isté zastúpenie (v porovnaní s predchádzajúcimi kvantitatívne oveľa menšie) vykazujú aj tie zvieratá, ktoré sa síce u nás voľne nevyskytujú, považujeme ich za cudzokrajné, ale sú bežne spomínané v masovokomunikačných médiách alebo ich u nás možno vidieť napr. v zoologických záhradách (tiger, žirafa a pod.).

Z pomenovaní zvierat boli vo výskumnej vzorke najviac zastúpené lexémy *pes*, *hus* a *slon*: *pes (ñebude zo psa slañina* = zlé sa nezmení na dobré; *je to pot~psa* = nevyhovujúce; *prišiel na psa mrás* = nenáležité konanie sa vždy vypomstí; *to prejde jak psa motor* = prejde to časom, prebolí; *čo skačež~jak pe~s prebitu labu?* = chaoticky pobehuje), *hus (trafena hus zagagala* = vinník prehovoril; *nabehla mi husia koža/husiu skvoru som mal* = naskočili mi zimomriavky od strachu, od

vzrušenia; *podaril sa mu husárski kúsok* = riskantne odvážny čin; *vizeraž~ako kebi si išla husi past* = neobriadene), slon (*hladna jak slon* = veľmi; *má brucho jak slon* = je tučný; *si ňenapadni jak slon medzi jahodami* = si nápadný; *si jak slon f~porcelaňe* = nedotknuteľný).

Niektoré slová sa vyskytovali v troch frazémach, a to: ryba (*mlčí ako riba* = nič neprezradí; *je veľka riba a ti len mala ribulka v mori* = on je vplyvný človek a ty nie si; *čo si taki jak s~kvašních ripkoch?* = mrzutý), baran (*obetni baranog~bol* = musel sa obetovať; *krotki ako baranok* = nevýbojný; *je tvrdohlaví ako baran* = veľmi), had (*klski/sliski jag~had* = prefikáný; *kí ha~ti je?* = čo ti je?; *spoteni jag~hat* = veľmi), krava (*krava še zježila* (7) = zlakla sa; *čo ja som s tebou kravi pásla?* = my sme si rovni?; *maž~refleksi zdochnutej kravi* = spomalené, pomalé reakcie), sviňa (*vizeral jak sviňa* (14) = a) bol špinavý, neobriadený, b) bol veľmi opitý; *je spiti jak sviňa* (14) = veľmi opitý; *je veľka sviňa* = zlý, zákerný človek), somár (*ja somár* (23) = hlupák; *robim jak somar* = pracujem nadmieru, no bez efektu; *somara z ňeho robi* = hlúpeho človeka, hlupáka).

Nasledujúce lexémy sa vyskytovali v dvoch použitíach: vták (*noční fták* = človek, ktorý ponocuje; *pekní ftáčik* = prefikanec, huncút), vrana (*vrana g~vraňe sada* (*rouni rouneho si hlada*) = ľudia rovnakého typu si rozumejú; *kraka jak chora vrana* = rozpráva nezmysly), mucha (*je ticho jag~muška* = celkom ticho; *su dotieravi jag~mucha* = veľmi dotieraví), zajac (*spad~jag~zajac* = čujno; *ma tu take slovo ako zajac f~polovníckom revire* = nemá tu žiadne slovo), koza (*ma reči ako koza bopkou* = má veľa reči; *ma ho rada ako koza vlka* = nemá ho rada), tela (*kukaž/pozeraž~na tabulu jak tela na malovane/nove vrata* = vyjavene; *maž~otaski jak chore cele* = máš hlúpe otázky), voš (*je cicho jag~voš pot~chrastou* = je celkom ticho; *som bol ftieravi jag~voš* = vytrvalo som sa natískal), vol (*aňi parom volov* = nijakým spôsobom, nijako; *stado vedie vol a každá krava zaostava* = na čele nie je rozumný človek), chrobák (*si mi dala chrobaka do hlavi* = znepokojujúcu myšlienku; *bol taki chrobační* = nevýrazný), kôň (*som dobíta ja~kuoň* = veľmi unavená; *keď už do hrichu prisc ta na paradnim koňu* = ak byť neverný, tak len s vplyvným alebo bohatým človekom), vlk (*hladni jag~vlk* = veľmi hladný; *mi o vlku a vlk tu* = práve prichádza osoba, ktorú sme spomínali), ovca (*jak stratená ouca* = bezradne; *čierna ouca* = nepodarený člen rodiny).

Rovnaký výskyt (jedno použitie) zaznamenávame v nasledujúcich skupinách živočíchov:

- domáce zvieratá: všeobecné pomenovanie zviera (*velke zviera* = vplyvný človek), ale i konkrétne pomenovania, a to mačka (*ňebuďem kupovad~mačku vo vreci* = oklamať sa pri kúpe), kura (*za tih~dvanas~tisídž~aňi kura ňehrabe* = každá práca zasluhuje odmenu), sliepka (*maž~reflegz~jag~zdochnuta sliepka na cestě* = máš spomalené, pomalé reakcie), kačka (*plavala ja~kačka* = bez plaveckého štýlu), pávica (*ňesie sa jak pávica* = a) hrdo, b) pyšne), kocúr (*som najhorši kocur v bardejove lebo škaredo pišem* (17)/*piše*

ja~kocurisko = a) píše škaredo, b) nečitateľne), ale i v našich zemepisných šírkach vyskytujúci sa jeleň (*bola si s~toho jeleň?* = zmätená?), myš (*je jag~viorana miška* = prekvapene), slimák (*vlečie sa ako slimák* = veľmi pomaly), medveď (*fučal jag~medveď* = veľmi), liška (*falošna jag~liška* = prefikaná), fretka (*makam jak fretka* = usilovne),

- vtáky a lietajúci hmyz: hmyz (*zmis~ti hmis!* = odíď!), včely (*netvar sa ta~kisko akobi ti fčeli uleteli* = neprívetivo), holub (*pečene holubi čakaš?* = čakáš, že to niekto za teba urobí?), drozd (*si čierni ako drozdík* = máš čierne vlasy), vrabec (*lepši vrabedz~v hrsti ako kocur f~trube* = menej je niekedy viac), osa (*jakebi si stupil do osieho hniezda* = vyvolal si živú reakciu), orol (*ma orli zrak* (32) = bystrý), vrana (*taka jag~mala vranka* (33) = s čiernymi očami),
- chrobáky: kliešť (*držať sa ho ako kliešť* = silno, neodbytné), komár (*ňerop~s~komára somára* = nezveličuj), ploštica (*je jak ploščica* = dotieravý), hľista (*viťiahol si sa jak chľista po daždi* = vyrástol si), pijavica (*prilepili sa jak pijavice* = boli neodbytné, dotieravé), kobyľka (*naskakali ja~kobilki* = húfne sa zbehli),
- cudzokrajné zvieratá: krokodíl (*vidíš krokodil?* = pochopil si?), žralok (*je veľki žralok* = ambiciózny), chameleón (*je hotovi chameleon* = človek meniaci svoje názory podľa okolností), tiger (*nervozna jak tiger* = veľmi nervózna), žirafa (*vizerala jag~žirafa* = bola vysoká), papagáj (*opakujem to jak papagaj* = mechanicky), korytnačka (*si trapni jag~mašlička na koritnačke* = veľmi), pavián (*vriskaž~jak pavijan* = veľmi).

Do skupiny zooným zaraďujeme aj frazémy obsahujúce komponent s názvom časti zvieracieho tela. Ide o tieto slová (s ich použitím v rôznych kontextoch): perie (*ľachki ako perečko* = veľmi; *možem pire parať* = vyčerpá som všetky možnosti, skončil som; *ňechval sa cudzim perim* = neprívlasťuj si cudzie zásluhy), krídlo (*pri/strihnuť kridelka* = obmedziť v aktivite; *visuň kridla* = odíď), rožky (*vistruovala roški* = dávala sa do pozornosti), zobák (*zavri zobák!* = buď ticho!), kopyto (*viťhodit si s~kopitka* = zabaviť sa), parohy (*to je paroh* = klamaný manžel), gágor (*si si až do gagorika strčila* = pahltnie jedla), bobky (*som na fšetki~hodila bobek* = stratila som o nich záujem), zadné končatiny (*ňestavaj sa na zadné* = neodporuj).

K tejto skupine zaraďujeme aj frazémy, ktorých zložky sú reálie patriace do organickej prírody (Po): hora (*ako sa do hori vola tak sa z hori oziva* = ako sa kto správa, tak sa správajú aj k nemu; *a~sa hori zelenali* = veľmi), jej synonymum les (*lesik/bid~ako z lesa* = neposedný), hniezdo (*špiňit si do vlasného hniezda* = znevažovať blízkych, vlastné prostredie; *bude to naše hniezdočko* = obydlie, domov), rybník (*ste vipalili ribník* = prekabátili ste), koryto (*biť pri korite* = pri zdroji, napr. peňazí ap.), vajce (*taki si jakobi si še tera~z vajca vilahnul* = nezorientovaný).

Zaujímavé je konštrukčné zloženie zooným, až 24 z nich obsahuje prirovnávanie ako – v našom výskume realizované 100 %-tne v tvare jak. Ide o prirovnávanie,

ktoré „patrí medzi základné frazeologické jednotky; charakterizuje ho prirodzená formálna a sémantická špecifickosť a relatívna samostatnosť. Je to ustálené pomenovanie slúžiace na označenie a hodnotenie podobnostného vzťahu medzi menom, určeným v konkrétnom kontexte, a vopred daným modelom. Má teda názornejšie a účinnejšie vyjadriť isté vlastnosti predmetu (príp. osoby). A to najmä v porovnávajúcej súvislosti s takým predmetom, pre ktorý sú príslušné vlastnosti charakteristické“ (Ripka, 2001, s. 318). Pre zaujímavosť uvádzame konštrukčné typy zooným:

- početná je hlavne skupina zooným typu *plnovýznamové sloveso + ako + ustálená prirovnávajúca časť* (s pomenovaním zvieräťa), napr. *spad'~jag~zajac; píše ja~kocurisko; robím jak somar; plavala ja~kačka* a pod.,
- *byť/plnovýznamové sloveso + ako + ustálená prirovnávajúca časť* (3 príklady), a to: *(si) jak slon f~porceláňe; (si) jak stražená ouca; (je) jag~viorana miška*,
- *adjektívum + ako + ustálená prirovnávajúca časť* (12 príkladov), napr. *(si) spotení jag~hat; (je) spiti jak šviňa; (bol) dotieravi jag~mucha* a pod.,
- *byť (taký) + ako + ustálená prirovnávajúca časť* (5 príkladov), napr. *(si) taki jakabi si stupil do osieho hñiezda; taki ší jakabi ší še tera~z vajca vilahnul; (si) taka jag~mala vranka* a pod.,
- *mať + substantívum + ako + ustálená prirovnávajúca časť* (3 príklady), a to: *(maž)~brucho jak slon; (ma) otaski jak chore cele; maž~reflegz~jag~zdoch nuta sliepka na cestě*,
- *byť + adverbium + ako + ustálená prirovnávajúca časť* (2 príklady), a to: *(je) ticho jag~muška; (je) ticho jag~voš pot~chrastou*.

Z uvedeného vyplýva, že názvy častí zvieracieho tela sú pre tvorbu frazém veľmi inšpiratívne a frazémy tohto konštrukčného typu tejto tematickej skupiny sú u respondentov veľmi obľúbené. Príznačné je, že mnohé zoonymá sa svojím významom vzťahujú na ľudské bytosti, ich konanie alebo povahové vlastnosti, napr. *kraka jak chora vrana*. Práve tento jav považujeme za dôvod, prečo sú zoonymá v reči hovoriacich početne zastúpené. Tieto frazémy sa vyznačujú silnou expresivitou a humorom či iróniou. Výnimkou nie sú ani pejoratívne výrazy, ba aj výrazy vyznačujúce sa hrubosťou (napr. *zavri zobák!; si si až do gagorika strčila* a pod.).

Ustálené prirovnania, ktorých zložkou sú názvy zvieracieho tela, sa v hovorenej reči používajú veľmi často. Neustálym opakovaním sa kondenzujú do skrátenej podoby frazémy, čo vyhovuje požiadavke hovorenej reči, a to rýchlo a výstižne vyjadriť myšlienku (napr. v našom výskume namiesto známeho *vrana g~vraňe sadá* (*rouní rouného si hladá*) sa v reči vyskytlo *vrana g~vraňe sadá*).

V bežnej reči zaznamenávame aj vytváranie morfológicky nespisovného tvaru slova *revír* vo frazeme, a to v *revire* namiesto spisovného *v revíri*, napr. *ma tu take slovo ako zajac f~polouňickom revire*).

Záver

Výskum poskytuje „náhľad“ do využitia frazeologických jednotiek v nepripravených hovorených prejavoch obyvateľov mesta Bardejov. Komplexný obraz o fungovaní a realizácii frazém v bežnej reči Bardejovčanov by poskytla až detailná analýza danej problematiky. Získaný materiál z nášho výskumu je signálom, že úloha skúmať frazeologické jednotky nepripravených hovorených prejavov je naďalej aktuálna, aby sa nepodceňovala špecifická úloha frazeológie v spoločenskej komunikácii. Výskum ponúka viaceré podnety na ďalšie spracúvanie týchto jednotiek a ich parametrov.

Vo frazémach sa odráža duchovná tvorivosť; sú svedectvom vyššej intelektuálnej, mravnej, citovej i estetickéj úrovne danej spoločnosti. Preto je dôležité frazeologickú zložku spisovného jazyka v rečovej kultúre obyvateľov posilňovať už pre vyššie spomenuté dôvody a úroveň tejto kultúry v dospelom veku rozvíjať, aby naša reč nebola „zanedbaná“, ale „pestovaná“.

Literatúra

- BUFFA, F.: Šarišské nárečia. Bratislava: Veda, 1995, 400 s.
- ĎURČO, P.: Motivovanosť frazeologických jednotiek a typológia ekvivalentov. In: Jazykovedný časopis, 40, 1989, č. 1, s. 33 – 41.
- Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. 4. doplnené a upravené vydanie. Bratislava: Veda, 2003, 985 s.
- MIKO, F. a kol.: Frazeológia v škole: Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989, 232 s.
- MLACEK, J.: Tvary a tváre frazém v slovenčine: Bratislava: Stimul, 2001, 169 s.
- RIPKA, I.: Názvy farieb v slovenských a poľských nárečových prirovnaniach. In: Studia Slavica Hungarica, 46, 2001, s. 317 – 323.
- Slovník slovenských nárečí. I. A – K. Bratislava: Veda, 1994, 933 s.
- Slovník slovenských nárečí. II. A – K. Bratislava: Veda, 2006, 1070 s.
- SMIEŠKOVÁ, E.: Malý frazeologický slovník. 4. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988, 270 s.

Summary

UTILIZATION OF PHRASEOLOGY IN THE COMMUNICATION OF THE INHABITANTS IN THE CITY OF BARDEJOV UP TO DATE

This paper presents our study on the communication characteristics of today's phraseologic units in off-hand spoken utterances of the inhabitants in the city of Bardejov. The real appearance of idioms (and also their frequency) is confronted

with lexicographically registered Slovak literary and dialectal idioms. The idioms have been aligned in 19 categories in dependence on their thematic classification.

PaedDr. Jana Guľová

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: janagulova@gmail.com

INTUITIVNÍ OSVOJOVÁNÍ VALENCE A INTENCE ŽÁKY MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU NA 1. ST. ZŠ

Karel KAMIŠ

Úvod

Způsob vidění a chápání skutečnosti dětmi v raném dětství, v předškolním věku a žáky 1. st. ZŠ ve všech jejich předmětech majících verbální charakter je ve velké míře takovým, jakým je, právě proto, že jejich řečové návyky předurčují určité výběry konkrétní komunikační situace v návaznosti na sociální, etnické, kulturní, náboženské, politické a další podmínky života dětí. Používání mateřštiny tak podmiňuje jejich pojetí světa, a to tím, že pojmově (výrokotvorně) a slovně (větotvorně) determinuje jejich chápání časoprostoru, kauzality a chaosu. Tím mateřština ve smyslu parole s jejím popisem languovým osvojovaným na 1. st. ZŠ podmiňuje žákům přístup ke skutečnosti a k organizaci jejich chování, a to nejen verbálního, v něm.

Utváření gramatičnosti v mateřštině

Rané dětství je obdobím, v němž dítě intuitivně ovládne celý mluvnický systém mateřštiny. Z biolingvistického hlediska jde o transfer z jednoho užitého mluvního vzorce na mluvu v komunikační situaci obdobné; neboli dítě napodobuje, pamatuje si a přenáší slyšené na to, co samo chce říci, a pokud se analogie nepodaří, uplatňuje se úprava ze strany dospělých. Totéž platí i pro učení se druhému jazyku jako mateřštině. Tato schopnost učit se souběžně několika mateřštinám po 6. roce věku dítěte biolingvisticky zaniká. Rozvíjení individuální slovní zásoby dítěte buduje na vztahu mezi pojmem a způsobem jeho lexikálního vyjádření s chápáním vztahu nadřazenosti a podřazenosti pojmů a jim odpovídajících vyjádření. Následně v mladším školním věku se toho změní z hlediska utváření individuální gramatičnosti již relativně málo, nikoli však z hlediska utváření individuální slovní zásoby žáka. Na 1. st. ZŠ v předmětu český jazyk si žák nově osvojí grafickou formu mateřštiny a doučí se spisovné koncovky pro jednotlivé tvary slov ohebných i ovládne elementární jazykovědnou školskou terminologii. Vstupem do 1. r. ZŠ dítě, jež ovládlo češtinu v raném dětství jako svou mateřštinu, konstituuje souvislé promluvy na základě intuitivního zvládnutí mluvnického systému češtiny. Promlouvá ve výpovědích, jež odpovídají zvyklostem češtiny opírající se o valenčnost sloves i slov jiných, především slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení. Z hlediska lexikálně-syntaktického jde o spojení sloves jako lexikálních jednotek s rovinou syntaktickou. České dítě tak bezpečně utváří např. základovou větnou strukturu (ZVS) se slovesem *vrtět* ve významu *krouživě otáčet, kroužit*, např. *Pejsek vrtí* (кѣм, чѣм?) *ocáskem* s vazebným dopl-

něním slovesa v přísudku *vrtět* jak podmětem *pejsek*, tak předmětem *ocáskem*, aniž by si muselo substantivum *ocásek* skloňovat podle pádových otázek, jež ještě neovládá, a nalézat následně náležitou kodifikovanou podobu zakončení instrumentálu slova *ocásek*. Pokud má ale před sebou německé sloveso *wedeln* (*vrtět*), pak při neznalosti němčiny na úrovni německé mateřštiny není schopno syntetizovat lexikální a mluvnické kategorie do věty *Der Hund wedelt mit dem Schwanze*. Pro české dítě je predikát určujícím činitelem pro volbu syntaktické struktury výpovědi s ním v pozici slovesa určitého. Tato pozice předurčuje, zdali půjde o výpovědní struktury se subjektem (S) nebo bez subjektu (P_{slovesný/neslovesný/} jmený) a jaká bude v daném případě jejich ZVS.

1. r. ZŠ a osvojování i zdokonalování povědomí žáků o valenčně-intenční skladbě

Základní principy valenčně-intenční syntaxe, které jsou osvojovány v procesu řečové ontogeneze v raném dětství a rozvíjeny v předškolním věku dítěte, mu umožňují tvořit lexikálně, gramaticky i sémanticky adekvátní výpovědi mateřštiny bez znalosti řečově-jazykového aparátu. Jednotlivé druhy významů predikátů/predikátorů, tj. VF v přísudku, si dítě osvojuje a posiluje již od 1. r. ZŠ, a to na základě otázek, pomocí nichž konstituuje ZVS. Např. SLABIKÁŘOVÉ příklady: 1. KVALIFIKACE: JAKÝ JE KÁJÍK? *Kájík je malý*. 2. LOKALIZACE: KDE JE KÁJÍK? *Kájík je ve škole*. 3. PROCES: *Kájík obědvá*. 4. UDÁLOST: *Maminka nese Kájíkovi večeři*. 5. VLASTNICTVÍ: *Kájík má vláček*. Souběžně v matematice je žákova tzv. verbální matematictina založena na větě oznamovací s pravdivostní hodnotou, tj. *Jedna a jedna jsou dvě* je věta oznamovací, pravdivá; obdobně i zápis číslicemi $1 + 1 = 2$. Matematictina sleduje od prvopočátku i verbalizované vztahy ASYMETRIE (*Maminka myje Kájíka*), SYMETRIE (*Kájík se kamarádí s Alexem*) a REFLEXIVITY (*Kájík se myje už sám*), neboli významové vztahy syntaktické konverze mezi dvojicemi predikátů/predikátorů. Na 1. st. ZŠ žáci rozumějí i složitějším významovým útvarům. Srovnaj ZVS: 1. AGENS (*Kájík píše dopis*). 2. KAUZÁTOR ve smyslu *neosobního původce děje* (*Kájík rozbil okno*). 3. PROCESOR ve smyslu *nositele děje* (*Kájík běží*). 4. NOSITEL VLASTNOSTI (*Kájík je netrpělivý*). 5. POSESOR ve smyslu *vlastníka něčeho* (*Tento vláček patří Kájíkovi*). 6. PROŽIVATEL (*Kájíkovi se stýská*). 7. RECIPIENT ve smyslu *přijemce něčeho* (*Kájík dal mamince dárek*). 8. BENEFICIANT ve smyslu *účastníka*, v jehož prospěch či neprospěch se něco děje (*Maminka objednala Kájíkovi kolo*). 9. PATIENS ve smyslu *objektu dějem zasaženého* (*Kájík usnul únavou*). 10. STIMUL ve smyslu *podnětu nějaké reakce* nebo *vjemu* (*Kájík se nebojí psů*). 11. INSTRUMENT ve smyslu *nástroje sloužícího k provádění děje* (*Pejsek zavrtěl ocáskem*). 12. VEHIKL ve smyslu *prostředku přemístění* (*Kájík jezdí na kole*). 13. LOCUS ve smyslu *místa* (*Kájík se narodil v Praze*). 14. DIREKCE ve smyslu *směru* (*Kájík položil knihu na lavici*).

Typy ZVS podle valence přísudku vyučovaných v syntaxi pro studující 1. st. ZŠ

Podle VALENCE PREDIKÁTU (P) rozlišujeme následující typy a podtypy základových větných struktur vhodných pro aplikaci syntaktického učiva na 1. st. ZŠ:

1. P ZVS je utvářena SLOVESY BEZVALENČNÍMI. Zakládají ji SLOVESA NEOSOBNÍ ($VF_{\text{neosobní/non pers}}$) a zároveň i BEZPŘEDMĚTOVÁ. – Po sémantické stránce vyjadřují tyto ZVS přírodní jevy (*Sněží*) a smyslové *vjemy* (*Zvoní*).

2. S – P ZVS je utvářena SLOVESY JEDNOVALENČNÍMI, a to obsazujícími LEVOVALENČNÍ pozici mluvnického PODMĚTU. Na rovině slovních druhů (SD) je reprezentována vzorcem $N_1 - VF_{\text{pers}}$ (*Babička spí. Pes šteká. Slunce svítí.*). – Z hlediska sémantického ji zakládají slovesa s významem *pohybu* či jiných tělesných činností (*Dítě běží. Pes šteká*) nebo slovesa vyjadřující *stavy* a *vlastnosti*, popř. jejich *změny* (*Dítě spí. Babička stárne*). – Typ se slovesy *zdát se, stát se, přihodit se, ukázat se* ap. vyjadřuje podmětovou pozici větou vedlejší (*Zdálo se, že je to pravda*).

3. P – O ZVS je utvářena slovesy pouze PRAVOVALENČNÍMI, NEOSOBNÍMI, která na sebe váží pozici OBJEKTVOU, a to pozici s jedním objektem P – O: Tento typ ZVS zahrnuje slovesa JEDNOVALENČNÍ. Na rovině SD je reprezentována následujícími podtypy: 1. $VF_{\text{nonpers}} - N_4$: je reprezentován předmětem v A, např. *Zebe mě*. – Z hlediska sémantického jej zakládají struktury se slovesy s významy *subjektivních stavů tělesných*. 2. $VF_{\text{nonpers}} - N_3$: je reprezentován předmětem v D, např. *Chutná mně*. – Z hlediska sémantického jej zakládají struktury se slovesy s významy *subjektivních stavů tělesných* i *duševních* (*Otrnulo mu. Ulevilo se mu*). 3. $VF_{\text{nonpers}} - N_2$: je reprezentován předmětem v *partitivním* či *negativním* G, např. *Napadlo sněhu. Ubylo vody*. – Z hlediska sémantického jej zakládají struktury se slovesy vyjadřující *stavy* a jejich *změnu* (*ubýt, ubývat, přibýt, přibývat, napadnout, nedostávat se*). 4. VF_{nonpers} – prep N: je reprezentován jménem v předložkovém pádu, např. *Došlo k výbuchu*. – Z hlediska sémantického jej zakládají struktury se slovesy s významy *stavů* a jejich *změn*. Dva objekty P – $O_1 - O_2$: je konstituován slovesy DVOVALENČNÍMI, která po významové stránce vyjadřují především *duševní stavy*. Pádem první předmětové pozice je D (N_3), který vyjadřuje *nositele duševního stavu*; druhá předmětová pozice vyjadřuje *toho* nebo *to*, co je *příčinou duševního stavu*. Na rovině SD se rozlišují podtypy: 1. $VF_{\text{nonpers}} - N_3 - N_2$: Tento je reprezentován předmětem v D a v G, např. *Zželelo se mu nemocného*. 2. $VF_{\text{nonpers}} - N_3$ – prep N: je reprezentován předmětem v D a předložkovým pádem, např. *Dítěti se zastesklo po rodičích*.

4. P – Ad ZVS zakládá na pravovalenčním adverbialním doplnění sloves, která pojmenovávají *smyslové vjemy*, s podtypy: 1. P – Ad: Příslivečná pozice zde má význam *místní* (VF_{nonpers} – pred N), např. *V uších hučí*. – Z hlediska sémantického jej zakládají struktury se slovesy s významy *sluchových vjemů* s udáním *místa* s významem *kde* (*Zapraskalo to v podlaze*); 2. P – $Ad^1 - Ad^2$: První příslivečná pozice zde má význam *místa*, druhá *prostředku* (VF_{nonpers} – prep N – N_7), např. *V hospodě čpělo kouřem*.

5. P – O – Ad ZVS zakládá na DVOJVALENČNÍCH neosobních slovesech, vázících na sebe pozici objektovou i adverbiální. Zahrnuje podtypy: 1. P – O – Adl: Po sémantické stránce vyjadřují slovesa *tělesné pocity*. Adverbiální pozice je v pádě předložkovém a objektová v A nebo v D: (1) VF_{nonpers} – N₄ – prep N, např. *Píchá mě v uchu*. 2. VF_{nonpers} – N₃ – prep N, např. *Píchlo mu v uších*. 3. P – O – Adm: Z hlediska sémantického jej zakládají struktury se slovesy s významy *subjektivních stavů tělesných a duševních*. Tento typ zakládá na dvojvalenčních neosobních slovesech, vázících na sebe pozici OBJEKTVOU a ADVERBIÁLNÍ. Větný vzorec SD má podobu VF_{nonpers} – N₃ – ADV, např. *Nemocnému se daří lépe*.

6. S – P – O ZVS zakládá na DVOJVALENČNÍCH osobních slovesech (VF_{pers}) vázících na sebe levovalenční pozice PODMĚTOVÉ (N₁) a pravovalenční pozice PŘEDMĚTOVÉ (N₄, N₃, N₂, N₇, prep N). Zahrnuje podtypy: 1. N₁ – VF_{pers} – N₄: Po sémantické stránce zakládají na slovesech rozmanitého charakteru, např. *Žák píše dopis*. 2. N₁ – VF_{pers} – N₂: Po sémantické stránce zakládají na slovesech s významem *vzdalování se a odlučování* (*Bratr se stranil kamarádů*) nebo s významem *dosahování a dotýkání se* (*Výprava dosáhla cíle*). 3. N₁ – VF_{pers} – N₃: Po sémantické stránce zakládají na slovesech s významem *souhlasu a nesouhlasu* (*Všichni mu nadržovali*) nebo na významu *nadřazenosti a podřazenosti* (*Půda patří soukromníkům*). 4. N₁ – VF_{pers} – N₇: Po sémantické stránce zakládají na slovesech *obírat se, zabývat se, zaměstnávat se* (*Zaměstnával se problémy*) nebo na slovesech s významem *duševních stavů a jejich projevů* (*Podzim hýřil barvami*). 5. N₁ – VF_{pers} – prep N, např. *Obešel se BEZ pomoci*. *Zamiloval se DO Evy*. *Hlásil se K pravici*. *Byl pyšný NA svou dívku*. *Pochutnával si NA jeho rozpacích*. *Vypínal se NAD ostatní*. *Psal O boji proti AIDS*. *Ulevil si OD bolesti hlavy*. *Toužil PO domově*. *Měl cit PRO spravedlnost*. *Měl odpor PROTI novotám*. *Ostýchal se PŘED ženami*. *Prátelil se S hudebníky*. *Hrál V kostky*. *Zápasil VE volném stylu*. *Zotavoval se Z nemoci*. *Přimlouval se ZA kamaráda*. *Pálil ZA dívkou*.

7. S – P – Ad ZVS zakládá na oboustranně osobních slovesech DVOJVALENČNÍCH s LEVOVALENČNÍ pozicí podmětovou a s PRAVOVALENČNÍM adverbiálním doplněním. Zahrnuje podtypy: 1. S – P – Adl: Zakládá na slovesech vyžadujících doplnění zprava *příslovečným určením místa* (N₁ – VF_{pers} – prep N), např. *Praha leží na Vltavě*. – Po sémantické stránce zakládá na slovesech vyjadřujících, kde se něco *nachází* nebo *vyskytuje*, popř. *východisko* i *cíl pohybu*. 2. S – P – Adm. Zakládá na slovesech vyžadujících doplnění zprava *příslovečným určením způsobu* (N₁ – VF_{pers} – prep N), např. *Žena vypadala jako strašidlo*. – Po sémantické stránce zakládá na slovesech *chování se a počínání si*. 3. S – P – Adt: Zakládá na slovesech vyžadujících doplnění zprava *příslovečným určením času* (N₁ – VF_{pers} – prep N), např. *Zábava se protáhla přes půlnoc*. – Po sémantické stránce zakládá na slovesech s významem *trvání a opakování*.

8. S – P – Atv ZVS doplňkový zakládá na oboustranně DVOJVALENČNÍCH osobních slovesech s PRAVOVALENČNÍM doplňkovým doplněním 1. (N₁ – VF_{pers}

– A_1/A_7), např. *Matka se zdála unavená*, nebo 2. ($N_1 - VF_{pers} - N_1$), např. *Motivem jejího jednání se zdála nenávisť*.

9. S – P – O – Ad ZVS zakládá na TŘÍVALENČNÍCH osobních slovesech s PRAVOVALENČNÍM objektovým a adverbialním doplněním. Zahrnuje podtypy: 1. S – P – O – Ad: Na rovině SD je tato struktura reprezentována vzorcem $N_1 - VF_{pers} - N_4$ – prep N, např. *Otec zaparkoval auto do garáže*. 2. S – P – $O^1 - O^2$ – Ad: Na rovině slovnědruhové je tato struktura reprezentována vzorcem $N_1 - VF_{pers} - N_3 - N_4$ – prep N (*Lékař vytáhl Honzovi třísku z prstu*).

10. S – P – O – Atv ZVS zakládá na TŘÍVALENČNÍCH osobních slovesech s pravovalenčným objektovým a doplňkovým doplněním. Na rovině SD je tato struktura reprezentována vzorcem $N_1 - VF_{pers} - N_4 - A_7/N_7//$ za $A_4/N_4//$ jako A_4/N_4 , např. *Král ustanovil Honzu svým nástupcem/za svého nástupce/jako svého nástupce*.

11. S – P_{složený}; P_{složený} ZVS je utvářena slovesy neplnovýznamovými s jejich nutným spojením se slovy plnovýznamovými v přísudku složeném. 1. P_{sloz} se slovesem sponovým (*Pes je šelma. Bratr je učitelem. Loupiti není koupiti*). 2. P_{sloz} se slovesem modálním (*Všichni museli odejít. Neměl bys tam chodit. Nikdo nesměl zůstat*). 3. P_{sloz} se slovesem fázovým (*Všichni začali zpívat. Světlo přestalo svítit*). 4. P_{sloz} s predikativem (*Bylo horko. Je mi chladno. Je potřeba neustále se učit*).

Závěr

Užití valenční skladby v učivu českého jazyka pro 1. st. ZŠ využívá rovinu lexikálně-sémantickou intuitivně osvojovanou v raném dětství a v předškolním věku dítěte. Tak dítě dokáže si vybrat z konkrétního slova doplnění jeho obsahu jiným konkrétním slovem, je-li to pro dítě z hlediska komunikativního potřebné. Viz sloveso *vtřít*, může doplnit substantivem *pejsek* a substantivem *ocásek* a vytvořit větu slovesnou dvoučlennou oznamovací *Pejsek vrtí ocáskem*. Tím intuitivně zakládá ZVS typu: $S/N^1 - P/VF_{pers} - O/N^7$ *Pejsek vrtí ocáskem*. Valenční skladba ukazuje na to, že nespočetné množství výpovědí se zakládá na relativně malém počtu námi uváděných jedenácti typů ZVS užívaných na 1. st. ZŠ a již osvojených v průběhu řečové ontogeneze z reflexologického hlediska, resp. hlediska biolinguistického.

Rovněž nespočetné množství výpovědních realizací z těchto jedenácti typů ZVS se dosahuje obsazováním valenčních pozic též ZVS rozličnými slovy, tj. rozličnými lexikálními prostředky S – P – O: *Žák čte knihu. Učitelka píše dopis. Maminka vaří oběd*.

Podobně přispívá k větší rozmanitosti výpovědních podob též ZVS neobsazováním pozic potenciálních S – P – O: *Žák čte knihu. Čte knihu. Čte*.

Morfologickými obměnami lexikálních prostředků, které obsazují valenční pozice ZVS, lze výpovědní realizace např. ZVS: S – P – O (*Žák čte knihu*) u substantiva *žák* vyjádřit třemi variantami pádovými: 1. *Žák čte knih-y*. 2. *Žác-i čtou knih-u*.

3. *Žác-i čtou knih-y*. U slovesa lze jeho morfologickými kategoriemi obměňovat tutéž ZVS (*Žák čte/bude číst/četl by...knihu; Čtu/čti...knihu* atd.).

V češtině lexikální prostředky obsazují valenční pozice podle principu aktuálního členění (ZVS typu S – P – O – Ad (*Řidič zavezl vůz do garáže*) s VF_{pers} *zavést* v levovalenční pozici může obsazovat např. substantivum *řidič* a v pravovalenční pozici objektové může obsazovat např. substantivum *vůz* a v pravovalenční pozice adverbialní může být obsazena např. substantivem *garáž*. Tato ZVS v češtině může mít všechny kombinační podoby, tj. *Řidič zavezl vůz do garáže... Do garáže vůz zavezl řidič...*).

Každý z uvedených jedenácti typů ZVS může sám v dané ZVS obsazovat pozice variantní, např. vedle substantiva může být užita vedlejší věta (*Otec věřil v uzdravení. Otec věřil, že se uzdraví*) nebo s infinitivem (*Nebál se těžké práce. Nebál se těžce pracovat*).

Výpovědi vytváříme i na základě derivovaných větných struktur. Tyto struktury se odvozují ze struktur základových, a to rozvíjejících, jimiž vznikají členy rozvité. 1. Pro rozvíjení syntaktických substantiv platí v češtině čtyři pravidla: 1.1 Substantivum lze nahradit spojením substantiva s rozvíjícím přívlastkovým adjektivem, např. *dobrý člověk*. 1.2 Substantivum nahradíme spojením substantiva se substantivem, např. *hodina matematiky*. 1.3 Substantivum nahradíme substantivem s adverbium, např. *krok vlevo*. 1.4 Substantivum nahradíme substantivem s infinitivem, např. *čas odejít*. 2. Pro rozvíjení syntaktických adjektiv platí v češtině tři pravidla: 2.1 Adjektivum nahradíme adjektivem s adverbium, např. *zbrusu nový*. 2.2 Adjektivum nahradíme adjektivem se substantivem, např. *neschopný klamu*. 2.3 Adjektivum nahradíme adjektivem s infinitivem, např. *toužící zvítězit*. 3. Pro rozvíjení syntaktických adverbii platí v češtině dvě pravidla: 3.1 Adverbium nahradíme adverbium s adverbium, např. *velmi vysoko*. 3.2 Adverbium nahradíme adverbium se substantivem, např. *kolmo na předponu*. 4. Pro rozvíjení syntaktických sloves platí v češtině tři pravidla: 4.1 Sloveso nahradíme slovesem se substantivem, např. *studovat matematiku*. 4.2 Sloveso nahradíme slovesem s adverbium, např. *chovat se vybraně*. 4.3 Sloveso nahradíme slovesem s infinitivem, např. *učit se číst*.

Pravidly rozšiřovacími vznikají: 1. Členy několikanásobné; např. *otec a matka; otec, matka a bratr...* 2. Členy apoziční, např. *Počínal si bezchybně, perfektně*.

Z tohoto metodického pohledu je výhodné na 1. st. ZŠ vycházet z jedenácti ZVS plynoucích z didaktické zásady rozvíjet psychiku dítěte i její dílčí funkce odspodu s přihlédnutím k vývojové etapě, čili respektovat zásadu přiměřenosti vzhledem k vývojovému stupni dítěte.

Na Katedře primární jazykové výchovy PF UJEP v Ústí nad Labem v syntaxi procvičujeme jak klasickou větně členskou závislostní syntax, tak i skladbu valenčně intenční s ohledem na syntaktické učivo probírané na 1. st. ZŠ (viz Nárys valenčně-intenční skladby pro studující učitelství 1. stupně základní školy).

Literatura

- BALÁKOVÁ, D: Jazykový obraz sveta v spoločnej Európe. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v multikulturním světě. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava 2005, s. 6 – 11.
- KAMIŠ, K., Nekvapil, J.: Současný spisovný jazyk. Valenční pojetí skladby ve škole. UK Praha, 1988, s. 21 – 27.
- KAMIŠ, K.: Kognitivní mechanizmy osvojování mateřštiny dítětem v předškolním a mladším školním věku z hlediska biolingvistického. In Sb. Slovo o slove. Prešovská univerzita; ročník 13, Prešov 2007, s. 170.
- KAMIŠ, K.: Nárys valenčně-intenční skladby pro studující učitelství 1. stupně základní školy. PF UJEP 2007, s. 19 – 23.
- KOVÁČOVÁ, V.: Kontextuálny aspekt výučby teritoriálnych dialektov. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v multikulturním světě. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava 2005, s. 43 – 49.
- LIPTÁKOVÁ, L.: O smerovaní vyučovania materinského jazyka v Slovenskej republike. <http://www.unipo.sk/>
- Příruční mluvnice češtiny. NLN 1995, s. 384 – 386.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou. Ústí nad Labem 2005, s. 61.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Lingvodidaktická koncepce výuky češtiny jako mateřského i cizího jazyka. In: Kontinuitné a diskontinuitné otázky jazykovej komunikácie. Banská Bystrica 2007, s. 184 – 189.

Summary

Methodical standpoint is profitable sideline on 1. st. ZŠ start from 11. ZVS. Doctrinal principle evolve psyche child and her function from below with consideration to speech generator period child.

Transcendental adoption quantivalence and intention pupils younger school age on 1. st. ZŠ

prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

*Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem
e-mail: kamisk@seznam.cz*

DIDAKTICKÁ HRA A VYUČOVÁNÍ MATEŘSKÉMU JAZYKU U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU ANEB CO BY MĚL VĚDĚT UČITEL ELEMENTARISTA

Marie ZOUHAROVÁ

Mateřskému jazyku se učí malé děti již v nejútlejším věku od své matky a nejbližších v rodinném kruhu nejprve odezíráním, následně napodobováním. Později se jejich dorozumívací a vyjadřovací schopnosti rozvíjejí v mateřské škole pod vedením kvalifikovaných učitelek prostřednictvím jazykových a esteticko-výchovných činností.

Všechny tyto činnosti mají stanovené cíle. K těm nejzákladnějším patří např. rozvíjení řečových schopností, rozvíjení slovní zásoby, naučení se z paměti krátkých a jednoduchých textů, vyprávění příběhu, popisování situací, vyjadřování dojmů, pocitů, prožitků, rozvíjení verbálních i neverbálních komunikativních dovedností

S nástupem dítěte do 1. ročníku základní školy začíná mít péče o rozvoj mateřského jazyka soustavnější a organizovanější charakter. Výuka mateřského jazyka probíhá ve všech typech škol podle platných osnov a splňuje jimi předepsané cíle.

Mateřský jazyk má v soustavě vyučovacích předmětů základní význam. Na jeho zvládnutí je do značné míry závislý úspěch i v ostatních předmětech, např. ve výuce cizího jazyku jsou využívány znalosti mluvnických pojmů a gramatických jevů. Vyjadřování žáků informuje učitele jiných předmětů o míře pochopení učiva. Přispívá také k dalšímu rozvoji slovní zásoby nebo osvojování odborných termínů (Čechová, 1989).

1 Zahájení školní docházky je závažným momentem v životě dítěte. První ročník je důležitým motivačním momentem pro úspěšnost dítěte ve školní práci i v dalších ročnících. Přejít z mateřské školy do školy základní může vyvolávat zmatek, rozčarování, únavu, duševní napětí a citovou nestálost. Proto je úkolem každého pedagoga usnadnit dítěti tento přechod výběrem vhodných činností, které se přibližují jeho přirozeným potřebám (Ďurič, 1977).

V první řadě by měl učitel dobře poznat všechny zákonitosti **tělesného a duševního vývoje** dětí, s nimiž pracuje.

1.1 Typické pro tento věk je rovnoměrné **zvyšování tělesné energie a vytrvalosti** při duševní činnosti. Děti vydrží dlouho i při klidné činnosti. Hrubá

i jemná motorika je na takovém stupni vývoje, že si děti mohou osvojovat i mnohé sportovní dovednosti a kolektivní pohybové hry. Jedná se o hry s pravidly, které představují 60 procent všech her tohoto věku.

Tělesné pocity, které byly v předcházejícím období značně nevyrovnané, se postupně stabilizují. Emoce však velmi snadno vznikají a stejně rychle zase mizí. Pocit tělesné zdatnosti je trvalý, nebývá již přerušován pocity ochablosti a únavy. Proto také dítě nachází velké uspokojení v pohybových hrách.

1.2 V duševní vývoji se dovršuje vývin **vnímání**. Je charakteristické, že děti vnímají pouze detaily, které je zaujmou a jiné zanedbávají. Kolem desátého roku se vývoj dokončuje - dítě je schopno vnímat jako dospělý, ale protože nemá tytéž zkušenosti, nemůže dosáhnout stejné úrovně.

S vnímáním je bezprostředně spojena **paměť**. Na rozvíjení a zvyšování rozsahu paměťových schopností má velký podíl školní vyučování. Dítě si v rámci školní práce uchovává v paměti větší množství prvků jako např. slabik, slov, vět, číslic, pouček a pravidel. Nejedná se o zapamatování bezděčné, ale o pamatování úmyslné, tedy o učení. Z počátku má dítě sklon k učení mechanickému - nemá dostatečnou slovní zásobu, aby se mohlo vyjadřovat vlastními slovy. Dalším nedostatkem v tomto období je neschopnost dítěte spojovat nové poznatky s dávno již osvojenými znalostmi. Potřebuje pomoc dospělého, aby dovedlo plně pochopit smysl nového učiva a aby je uvedlo v souvislost s tím, čemu se naučilo dříve.

Začínají se vyvíjet obrázkové **představy**. Paměťové představy jsou závislé na míře vjemů, činnosti, zkušenostech. Čím více má dítě zkušeností, tím více představ se přidružuje k jeho aktuálnímu zážitku, a tak vznikají celé představové soubory příhod a událostí. Představy předškoláka jsou tak živé, že se blíží vjemům. Schopnost vybavovat si představy v této podobě mizí u většiny dětí asi v šesti letech.

Proces vývoje **myšlení** obecně postupuje od konkrétního, názorného k ne-názornému, abstraktnímu, které umožňuje logické úsudky. Myšlení mladšího školáka je konkrétní, názorové, proto i ve vyučování používáme převážně pomůcek názorných. Vychází z reálných, smysly pochopitelných situací. Později dítě porovnává podstatné vlastnosti, nepozoruje už pouze vnější a očividné podobnosti, ale sleduje skryté znaky, ke kterým se musí dopracovat myšlením.

V devátém až desátém roce má dítě takové množství **poznatků**, že je nuceno si tyto vědomosti postupně utřídovat a dávat do souvislostí. Poznává, že mezi jeho poznatky jsou určité vztahy, podle kterých je začíná spojovat do určitých celků. Nedokáže ještě myslet abstraktně, ale dostává se k vztahovým abstrakcím. Dokáže abstrahovat z celku jednotlivosti a podle nich dospívá k pochopení vztahů mezi jevy. Kolem desátého roku mizí naivní názory na skutečnost a objevuje se kritičnost. Dítě si všímá rozporů mezi jednotlivými zkušenostmi.

Informace o myšlenkovém procesu, ale zároveň i o určité úrovni komunikativních dovedností získává učitel od žáka především pomocí jeho **verbálního**

projevu. Na konci předškolního období ovládá dítě mateřskou řeč, ale její vývoj ještě není ukončen. Školní vyučování rozšiřuje slovní zásobu v době mezi sedmým až jedenáctým rokem dvakrát až třikrát. Tedy do první třídy dítě vstupuje s průměrnou slovní zásobou 2500 – 3000 slov, koncem první třídy používá 3500 slov, ale rozumí několikanásobně většímu počtu slov. Vazba mezi vývojem myšlení a řeči je velmi těsná, vzájemně se ovlivňují. Nejprve se množí obecné pojmy a kolem desátého roku vzrůstá počet abstraktních pojmů.

Zájmy dětí se rozšiřují. Mezi nejoblíbenější činnosti patří kresba a četba. **Sociální vztahy** se rozšiřují a prohlubují. Dítě se stále více zařazuje do společnosti dětí svého věku, později pohlaví. Společné pohybové hry a společné zájmy vedou k vytváření herních skupin.

2 Naprostou samozřejmostí pro dítě tohoto věku je **hra**. Pod tento pojem zařazujeme veškerou spontánní a přirozenou činnost, kterou provozuje člověk po celý svůj život. Ve hře se snaží poznat svět, hledá k němu vztah jako i k sobě samému, objevuje souvislosti. Provozování této činnosti je pro jedince uspokojivý. Naopak nedostatek vnitřního potěšení a uspokojení vede k pasivitě. Z toho vyplývá, že hra plní v životě člověka, ať už se jedná o dospělého jedince či malé dítě, u něhož se projevuje nejdominantněji, funkci emocionální, motivační, relaxační a poznávací, ale zároveň i funkci fantazijní, tvořivostní, procvičovací, upevňovací a další. Proto patří hra i do vyučování.

2.1 Za **didaktickou** považujeme takovou **hru**, která splňuje stanovené cíle, má pevně určená pravidla a zároveň plní funkci seznamovací, procvičovací nebo upevňovací v oblasti daného učiva. Patří mezi hojně využívané vyučovací metody, zejména na prvním stupni základních škol.

V prvním ročníku navazuje hra na zkušenosti z předškolních zařízení. Protože je základní potřebou dítěte, není k ní zapotřebí žádná složitá motivace. Děti nevnímají hru jako vyučování. Dokáží se při ní naprosto soustředit. Osvědčila se jako vhodný prostředek k tomu, aby jejím prostřednictvím mohli žáci učivo lépe zvládnout, dosáhnout nenásilnou formou lepších výsledků, překonat i ty největší obtíže při výuce příjemnější, přirozenější cestou. Didaktická hra přináší vedle výukových cílů také zábavu, podporuje v dětech soutěživost, snahu vyniknout, zvítězit, posiluje jejich sebevědomí, smysl pro spravedlnost, sebeovládání aj. Nesmíme zapomínat ani na terapeutický význam hry – ochraňuje dítě před neurózou (Čačka, 1999). U dětí s vývojovými poruchami učení je hra využívána jako reedukační a rehabilitační faktor (Houška, 1993).

2.2 Didaktická hra má předem vytyčený cíl, který je vždy podřízen **cíli vzdělávacímu**. K jeho splnění by mělo dojít vlastní aktivitou a činností žáků, didaktická hra proto patří k aktivizujícím metodám ve výuce. Prostřednictvím hry si žáci osvojují nebo upevňují určité vědomosti, dovednosti či návyky. Pomocí hry se dítě

zároveň učí řešit konkrétní problémy, konflikty, přizpůsobivosti novým podmínkám. Cíle didaktických her zahrnují rozvoj schopností dítěte ve všech oblastech mezilidských vztahů, mezi které patří komunikace, spolupráce, soucit s druhými, získání kontroly nad svým jednáním, odpovědnost za následky svého jednání.

Hra má svůj **řád**. Probíhá v určitém čase, vymezeném prostoru, má pravidla závazná pro všechny účastníky hry, má prvky napětí a uvolnění. Význam hry spočívá v tom, že dává člověku možnost vyjádřit se, projevit důvtip, vytrvalost, fantazii, sílu, tvůrčí schopnosti, estetické citění, veselost, apod. (Mišurcová, 1980).

Hra by měla plnit jisté **požadavky**. T. Houška ve své knize Škola hrou (1991) uvádí:

1. Hra má rozvíjet aktivitu, zájmy dětí, jejich fantazii a tvůrčí schopnosti.
2. Hra musí mít jasný cíl, který dětem při hře nezděrazňujeme, protože ten, kdo musí vědět, proč hru zařazuje, kdy ji zařazuje a proč s takovými pravidly, je učitel. V průběhu hry je si učitel také vědom toho, že má roli iniciátora, a tudíž do ní v jejím průběhu nevstupuje, pokud to není nutné.
3. Hra musí být pro děti přitažlivá. Hra, kterou děti hrají z donucení, už není hrou, ale ztrátou času.
4. Hra musí být vhodně časově zařazená – vědomosti a dovednosti rozvíjené hrou musí navazovat na znalosti již zvládnuté.

K těmto požadavkům bych připojila ještě jeden: vhodný výběr her vzhledem k věkovým a individuálním zvláštěnostem dětí a celkové úrovni třídy.

2.3 Každá hra by měla obsahovat úvod – motivaci, vysvětlení pravidel, vlastní hru a závěr – vyhodnocení, odměnu.

Jako **motivaci** můžeme využít rozhovor, hru, soutěž, popis, četbu, vyprávění aj. Lze použít i tzv. naladění (Patersonová, 1996). Autorka podává charakteristiku základních znaků, které by měla kladná motivace mít:

- a) zaměřit pozornost žáků na učivo, které bude probíráno,
- b) vycházet ze zájmu žáků,
- c) stručně směřovat přímo k jádru věci – motivační zaměření delší než pět minut je neefektivní, motivace nesmí být plýtvání časem,
- d) může být součástí každé vyučovací hodiny a může využít zážitků dětí.

Před započítáním činnosti jakékoliv hry musí být jasně a srozumitelně **vysvětlena pravidla** tak, aby jim rozuměli všichni účastníci. Je nutné se ujistit, zda pravidla hry pochopili opravdu všichni. V složitějších případech je vhodné provést ukázkou.

Hru můžeme **vyhodnotit** mnoha různými způsoby, např. pochvalou vítěze, odměněním sladkostí, potleskem, gratulací, získáním lístečku sloužícího k vylepšení známky v předmětu, diplomem, zápisem do bodovací listiny, kterou vyhodnocujeme po delším časovém úseku. Nemusíme vždy vyhodnocovat pouze nejlepší hráče nebo skupinky. Pokud byly úkoly náročnější a všichni pracovali

svědomitě, můžeme odměnit více žáků, anebo i celou třídu.

Závěr je důležitou částí hry, je pro žáky **kontrolou**, zda zachovali pravidla a splnili správně úkol. **Ocenění** a pochvala vždy účinnost hry zvyšuje a motivuje k aktivní práci pro hru příští.

3 Didaktické hry, které zařazujeme do vyučování na prvním stupni základní školy, dělíme do různých skupin podle různých kritérií (Santlerová, 1995). Z **jazykových her** lze uvést např. hry zaměřené na **rozvoj řeči, artikulace, slovní zásoby**, hry určené k **rozlišování hlásek a písmen**, hry se **slabikou, se slovy**. Příklady her uvádíme v příloze.

Literatura

- ČAČKA, O. a kol.: Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace. Doplněk, Brno 1999.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V.: Didaktika češtiny. SPN, Praha 1989.
- ŽURIČ, L.: Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie. SPN, Bratislava 1988.
- ŽURIČ, L., Štefanovič, J.: Psychológia pre učiteľov. SPN, Bratislava 1977.
- FISCHER, R.: Učíme děti myslet a učit se. Portál, Praha 1997.
- HOUSKA, T.: Škola hrou. Praha 1991.
- HOUSKA, T.: Škola je hra. Praha 1993.
- LOKŠOVÁ, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Portál, Praha 1999.
- MELICHÁRKOVÁ, I., ŠVECOVÁ, L.: Hračky z krabičky aneb 100 her pro skupinovou práci dětí v 1. třídě ZŠ. Paido, Brno 2001.
- MILLAROVÁ, S.: Psychologie hry. Panorama, Praha 1978.
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FICL, V.: Hra a hračka v životě dítěte. SPN, Praha 1980.
- PATERSONOVÁ, K.: Připravit, pozor, učíme se! Portál, Praha 1996.
- SANTLEROVÁ, K.: 100 didaktických her ve výuce čtení a psaní. Didaktis, Brno 1995.
- SILBERMAN, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Portál, Praha 1995.

Summary

DIDACTIC GAME AND MOTHER TONGUE TEACHING AT LOWER GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION

A paper analyses the meaning and importance of didactic game for mother tongue teaching at lower grades of elementary education. It takes into the consideration pupils' psychical and physical condition, and it brings to the harmony with the requirements for mother tongue teaching. Appendix contains examples of language games.

Příloha – příklady her

1. hra

VYNECHANÉ PÍSMENO

Tematický celek: Pravopis

Téma: pravopis i,í/y,ý po měkkých a tvrdých souhláskách

Cíl: upevnění a procvičení probraného učiva, komunikace se spolužákem, soustředění, manipulace s pomůckami

Počet hráčů: dvojice, jednotlivci

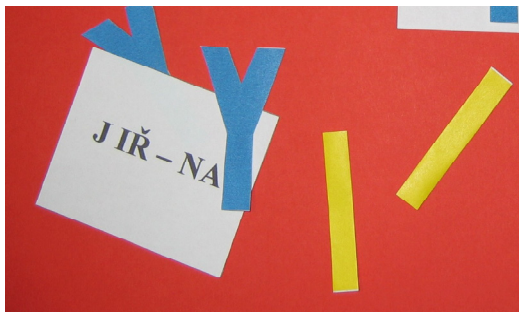
Pomůcky: několik kusů velkého tiskacího I v barvě žluté a několik kusů velkého tiskacího písmene Y v barvě modré, ve stejných barvách i čárku nad I,Y, kartičky se slovy, kterým chybí písmeno

Místo: učebna

Délka: 5 – 10 minut

Postup: Učitel rozdá žákům předem připravené kartičky. Na každé je napsáno slovo s chybějícím i, í nebo y, ý. Úkolem hráčů je do mezer ve slovech vložit správné velké tiskací I, Í / Y, Ý. Tato barevná písmena, jež žáci doplňují, zajišťují učitelé přehled o správnosti a počtu doplněných slov.

Ukázka:



2. hra

ČERNÝ PETR

Tematický celek: Nauka o slově

Téma: významový okruh slov

Cíl: procvičení učiva, rozvoj logického myšlení, taktizování, spolupráce

Počet hráčů: dvojice

Pomůcky: 13 karet: šest dvojic patřících k jednomu významovému okruhu a jedna karta představující Černého Petra

Místo: učebna

Délka trvání: 5 minut

Postup: Dvojice hráčů si rozdá všechny karty. Jeden od druhého navzájem tahají a odkládají karty tvořící dvojice. V této hře tvoří dvojici karty, které patří vždy do jednoho významového okruhu. Komu zůstane jako poslední karta v ruce Černý Petr, prohrál.

Ukázka:



doc. PhDr. Marie Zouharová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

e-mail: marie.zouharova@upol.cz

OPTIKA MERANIA A HODNOTENIA ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A JEJ DÔSLEDKY PRE PRAX VYUČOVANIA ČÍTANIA

Oľga ZÁPOTOČNÁ

Za posledných 10-15 rokov, čo je zhodou okolností asi aj obdobie môjho zvýšeného záujmu o otázky a pedagogické aspekty gramotnosti, som sa asi nestretla s pojmom, ktorého význam a kultúrny obsah by sa natoľko menil a posúval, presnejšie povedané plnil a rozširoval. Asi na tom bude mať skutočne podiel aj moja profesijná orientácia, napriek tomu by som trvala na tom, že tieto posuny v nazeraní na otázky gramotnosti neprebiehajú len na úrovni vedeckého diskurzu, ale možno najmä na pôde verejných a vzdelávacích inštitúcií. Vo väčšine ekonomicky vyspelých západných demokracií sa otázky gramotnosti stali a stávajú bežnou súčasťou širokého mediálneho, politického, odborného i laického celospoločenského verejného záujmu. Stimulom intenzívnych politických kampaní za všeobecný rozvoj gramotnosti populácie (napr. Clintonove celonárodné kampane v USA, koncom 90. rokov), boli čiastočne aj štatistické údaje o pomerne vysokom výskyte negramotnosti, resp. funkčnej negramotnosti v multikultúrnych spoločenských prostrediach. Významnú úlohu však zohrala najmä perspektíva alebo už aj realita tzv. „znalostnej spoločnosti“ a „znalostnej ekonomiky“ v podmienkach globalizácie a je možno nádej, že tieto trendy budú prirodzene sprevádzané aj primeraným rešpektom, spoločenským uznaním a narastajúcou hodnotou vzdelania.

Úplne najsilnejším a zatiaľ asi najvýznamnejším spúšťačom tohto všeobecného celosvetového „boomu“ gramotnosti boli však nesporne dnes už chronicky známe opakované medzinárodné štúdie a projekty merania čitateľskej gramotnosti, či už dospelej (pozri Rabušicová, 2002), alebo školskej, mladšej či staršej populácie žiakov (v réžii IEA a OECD). Veľmi dobre to napokon dokumentuje aj situácia u nás. Napriek tomu, že vedeckovýskumná akademická obec sa týmito témami dlhodobo zaoberá a na stránkach odborných periodík svoje výsledky aj zverejňuje (len z produkcie jedného zainteresovaného pracoviska, presnejšie jedného nevelkého výskumného tímu vzišli za posledné roky desiatky publikácií; pozri (Kolláriková, 2004), takú odozvu verejnosti, akú vyvolali správy o výsledkoch štúdií PIRLS a PISA (zverejnené v rokoch 2004 a 2007) sa nepodarilo vyvolať ešte nikomu. To je napokon prirodzené a najmä potešiteľné. Dôležitejšie však je, či sa táto odozva stane aj výzvou, či a ako sa tento nečakaný záujem o otázky čitateľskej gramotnosti premietne v adekvátnych interpretáciách, následných opatreniach a konkrétnych krokoch.

Problém interpretácií

Problémy s interpretáciou týchto výskumov všeobecne, to znamená nielen u nás, ale aj v ďalších zúčastnených krajinách bývajú rôzne. Na jednej strane sa výsledky často bagatelizujú, hľadajú sa dôvody a príčiny, prečo tieto zistenia netreba brať vážne, na druhej strane sa naopak zveličujú, čo je sprevádzané následným hľadaním vinníka, ktorým je, prirodzene, najčastejšie škola, aj keď do istej miery sú tieto postoje závislé aj od umiestnenia príslušných krajín (Wippert, 2007). Obyčajne sú takéto jednostranné závery výsledkom povrchného posudzovania orientačných a ľahko medializovateľných ukazovateľov (poradí, priemerov a percentuálnych údajov), bez hlbšieho vhladu a podrobnejších analýz príčin a širších súvislostí. To je čiastočne, myslím, aj naším problémom, keď zoberieme do úvahy skutočnosť, že okrem orientačných správ o výsledkoch projektov PIRLS 2001 a PISA 2003 (Koršňáková a kol., 2004; Obrancová a kol., 2004), sa ku komplexnejšiemu spracovaniu zozbieraných údajov doposiaľ neprikročilo, čo je vzhľadom na informačný potenciál tejto databázy rozhodne škoda. Úsilie koordinátorov a niekoľkých realizátorov po každej stránke náročných medzinárodných projektov tak zostalo v zásuvkách Štátneho pedagogického ústavu, ktorý mal zrejme iné starosti, okrem iného aj so zabezpečením ich pokračovania (PIRLS, PISA, 2006). Ostáva len dúfať, že to nebolo zbytočné a že najnovšie údaje sa spracujú komplexnejšie a najmä konzekventnejšie.

Ďalšie problémy a výhrady, ktoré zaznievajú z radov odborníkov, sa najčastejšie týkajú spochybňovania kultúrnej senzitivnosti použitých meracích nástrojov, resp. nerešpektovania sociokultúrnych špecifik, ktoré napr. (podľa Gavoru, 2006) znevýhodňujú deti z krajín bez multikultúrnej skúsenosti. M. Hilton (2006) napr. pokladá za neadekvátne porovnávať v totožných úlohách rôzne národné školské systémy a edukačné prostredia, použité testy kritizuje – vzhľadom na komplexnosť gramotnosti – za ich jednodimenzionálnosť, texty použité v úlohách sú podľa nej nielen kultúrne, ale i jazykovo stigmatizované. V neposlednom rade spochybňuje aj viaceré procedurálne aspekty realizácie projektov. Metodológiu a validitu PISA podrobne analyzuje a veľmi ostro kritizuje aj Nina B. Dohn (2007), podľa ktorej hlavný problém (okrem čiastkových problémov na úrovni niektorých položiek) spočíva v rozpore medzi deklarovanými cieľmi a zámermi projektu („zistiť a hodnotiť uplatňovanie vedomostí a zručností...“, v autentických situáciách reálneho života, „kompetencií potrebných pre život“ a pod.) a spôsobom, ako sú kľúčové pojmy operacionalizované na úrovni testových úloh. Problém s konštruktovou validitou týchto testov potom (podľa nej) neumožňuje odpovedať na otázky, ktoré sú predmetom skúmania čo – aj vzhľadom na použité štatistické procedúry – vedie k mylným a neadekvátnym interpretáciám. Treba však povedať, že uvedená kritika je zväčša kritikou kvantitatívnej metodológie ako takej, nedostatky a obmedzenia ktorej sú všeobecne známe a je už otázkou uvedomenia si týchto obmedzení pri interpretácii výsledkov. Mnohé limity kvantitatívneho

výskumu sa napokon – a v uvedených výskumoch dosť dôsledne – ošetrojú príslušnými nástrojmi, reprezentatívnosťou výberov, vyvažovaním testových úloh, v neposlednom rade aj „kvantom“ údajov t.j. početnosťou výskumných vzoriek. Na obhajobu proti takejto argumentácii možno stačí pohľad do štruktúry našich zistení a údajov (napr. o regionálnych alebo medzipohlavných rozdieloch, frekvencii vyučovacích metód a používaných materiálov a mnohé ďalšie výsledky, či už v porovnaní s inými krajinami alebo bez, t.j. na základe skúseností z praxe a pod.), aby bolo zjavné, že tieto dáta majú pomerne jasne čitateľnú logiku. Inými slovami, že tie testy (či už také alebo onaké) predsa len niečo merajú a namerané výkony o niečom vypovedajú. Ak by sme sa napríklad chceli odvolávať na kultúrnu necitlivosť použitých nástrojov, pre ktorú sme sa ocitli na úrovni priemeru krajín OECD, a použili možno korektné porovnanie s kultúrne nám bližšími krajinami európskej únie, prípadne Vyšehradskej štvorky (Szobiová, Kuklišová, 2006), dopadli by sme ešte horšie.

Isteže sú opodstatnené aj hlasy spochybňujúce objektivnosť, korektnosť či zachovávanie štandardnosti priebehu testovania, keďže je možné, že ich kontrola mohla mať isté trhliny, na druhej strane je však pravdepodobné, že v takom prípade to asi nebolo na úkor, ale skôr v prospech výkonov žiakov. Odhliadnuc od takýchto špekulácií, ak by sme sa vrátili k spomínanej dánskej autorky (Dohn, 2007) a jej záverom, podľa ktorých v projektoch PISA a PIRLS nejde v skutočnosti o nič viac, než *„len o zisťovanie toho, ako žiaci dokážu obstáť v jedinej autenticknej životnej situácii, a tou je situácia testovania“*, prípadne *„medzinárodného testovania“*, mali by sme sa vážne zamyslieť aj nad tým, aké sú skúsenosti našich žiakov s takýmito situáciami? S testovaním a hodnotením čitateľskej gramotnosti, schopnosti riešiť problémové úlohy s použitím rôznorodých textov a textových informácií, s hodnotením procesov a úrovni porozumenia v čítaní či hodnotením čítania vôbec.

Diagnostika a hodnotenie čítania ako súčasť vyučovania

Keď mi nedávno z redakcie Učiteľských novín položili otázku, v čom vidím príčiny zaostávania našich žiakov v meraní PISA (Zápotočná, 2008), za korene problému som označila didaktiku čítania a písania na 1. stupni ZŠ, paradoxne, napriek tomu, že v štúdiu PIRLS dopadli naši 9-10-roční žiaci podstatne lepšie než 15-roční v PISA (potvrdilo sa to v oboch doteraz realizovaných meraniach, zverejnených v r. 2004 aj 2007). To, že vo vyšších ročníkoch sa zaostávanie našich žiakov v porovnaní s rovesníkmi z krajín s iným prístupom k počiatočnému vyučovaniu čítania ešte zväčšuje, je do značnej miery negatívnym dôsledkom toho nášho, aj keď východisko treba hľadať na všetkých úrovniach vzdelávania, vrátane vzdelávania učiteľov.

Jednou z charakteristík toho „iného“ prístupu k počiatočnému vyučovaniu čítania však je aj to, že ho v každej etape – od začiatku i priebežne – sprevádza snaha o čo najobjektívnejšie hodnotenie čitateľských výkonov žiakov prostredníctvom

spoľahlivých diagnostických nástrojov, ktoré tvoria povinnú súčasť metodologickej výbavy učiteľa. Tradície hodnotenia a testovania čitateľskej gramotnosti ako bezprostrednej súčasti vyučovania sú vo väčšine zúčastnených krajín nielen dlhodobé, ale aj bohaté. Spôsoby, prístupy a nástroje hodnotenia používané v školskej praxi sa menia a vyvíjajú, okrem iného – a to nie je zanedbateľné – aj v snahe rešpektovať meniaci sa obsah a charakter kľúčovej kategórie – čitateľskej gramotnosti – v súlade s predstavami a potrebami súčasnej kultúry, prioritami a cieľmi školy a pod. Každopádne je zrejmé, že žiaci v takomto prostredí nadobúdajú bohaté skúsenosti „s testovaním, či podávaním výkonov v rozličných situáciách testovania“, a je naozaj možné, že ich to – v porovnaní s rovesníkmi, ktorým takéto skúsenosti chýbajú – zvyhodňuje. Vyššie spomínané interpretácie a tvrdenia (Dohn, 2007) sú možno do istej miery skutočne opodstatnené, nie však postačujúce. Treba si totiž uvedomiť, že „diagnostická“ skúsenosť žiakov sama osebe je len jedným z mnohých dôsledkov používania diagnostiky v škole. Podstatne dôležitejšia a významnejšia je diagnostická práca a skúsenosť učiteľa.

Význam učiteľovej skúsenosti s diagnostikou čítania a gramotnosti

Cieľom školskej diagnostiky zďaleka nie je len hodnotenie samotné, t.j. hodnotenie v zmysle posudzovania čitateľských spôsobilostí a klasifikácie žiakov, aj keď treba priznať, že to nebolo vždy tak. V histórii diagnostikovania čítania sa takéto ciele sledovali najmä v rámci *tradičnej výkonovej diagnostiky* (bližšie pozri Zápotočná, 2002), zameranej na čitateľské zručnosti. Tie sa potom posudzovali z hľadiska tých kritérií, ktoré boli najľahšie prístupné, tzn. správnosti, resp. chybovosti, rýchlosti a plynulosti hlasného čítania, vo vzťahu k štandardným výkonovým normám. Nemožno povedať, že by sa tento prístup už vôbec nepoužíval (v špeciálnopedagogickej praxi má stále svoje miesto), v školskej praxi sa však ukázal ako veľmi obmedzený a nepostačujúci. Kritika ho odsudzovala za mnohé nedostatky, predovšetkým však za to, že takýto – „formálny a normatívny“ – prístup bol z pedagogického hľadiska prakticky nepoužiteľný (Jongsma, Farr, 1993). Ak aj plnil nejakú funkciu, tak viac-menej len kontrolnú, a nielen v zmysle kontroly úspešnosti žiakov, ale aj učiteľov (Askov, 1993). Významnejší posun v nazeraní na proces učenia sa čítať priniesli *analýzy chýb* v čítaní, nie však v zmysle ich klasifikácie ako takej (napr. Čižmarovič, Kalná, 1991), ale ako kľúča k odhaleniu žiakových stratégií zvládania tohto procesu (Goodman, 1965), resp. miery uplatňovania rozličných jazykových subsystemov (sémantického, syntaktického a grafofonického), potrebných pri čítaní. Ďalšie posuny v školskom hodnotení smerovali k posilneniu tých aspektov čítania, ktoré sú rozhodujúce z hľadiska jeho funkčnosti, t.j. reálneho uplatňovania za tým účelom, ktorému má čítanie v živote slúžiť. Tzv. „*autentická diagnostika*“ upriamuje pozornosť nie na normy hlasného čítania, ktoré treba dosiahnuť, ale na žiaka ako takého. Na jeho individuálne možnosti a potreby, sleduje ho v rozličných situáciách a kontextoch, pri riešení autentických úloh, dosahovaní rozličných

a reálnych cieľov vyučovania prostredníctvom čítania. Neposudzuje ho vo vzťahu k normám, ale v procese vlastného individuálneho vývinu, sleduje jeho pokroky, snaží sa odhaľovať a využívať jeho silné stránky, efektívne a neefektívne stratégie, predovšetkým ho však vedie k sebahodnoteniu, čo je z dlhodobejšej perspektívy sebazvedelávania podstatne dôležitejšie (Mandel-Glazer, Searfoss, Gentile, 1988; Froese, 1996), a pod. Repertoár nástrojov, ktoré sa v takejto diagnostike používajú, je pochopiteľne veľmi rôznorodý a široký (McKenna, Stahl, 2003).

Aby sme sa však vrátili k tomu podstatnému, hlavnou prednosťou a zmyslom takejto diagnostiky je predovšetkým jej *pedagogický význam*, to znamená, že slúži ako východisko zasväteného (tzv. „informovaného“) empiricky podloženého, adekvátneho a individuálne primeraného programu vyučovania. Učiteľ, ktorý vo svojej pedagogickej praxi prešiel takýmto vývojom diagnostických nástrojov (overovaných nielen praxou ale aj permanentnou kritickou odbornou diskusiou), vyskúšal rôzne prístupy, rôzne optiky nazerania na proces čítania či rôzne kritériá hodnotenia čitateľskej gramotnosti, ktorý sa v súlade s nimi zameriaval na rôzne ciele učenia i čítania, je predovšetkým iný učiteľ. Je vnímavejším pozorovateľom, disponuje viacerými uhlami pohľadu na proces učenia, vie ich porovnávať, posúdiť a pravdepodobne aj efektívnejšie a adekvátnejšie uplatniť. Minimálne ho táto skúsenosť chráni pred jednostranným a rigidným zotrvávaním na niekoľkých, aj keď už možno prekonaných, ale trajdúcich sa kritériách a predstavách, pretože ich v širšom kontexte týchto skúseností a vedomostí dokáže kvalifikovanejšie posúdiť. Povinná školská diagnostika čitateľskej gramotnosti má teda, popri všetkých jej doteraz spomínaných prednostiach, vo vzťahu k učiteľom mimoriadne závažný – vzdelávací význam. Jej výsledkom je nová – úplne iná – kvalita vyučovania. Či sa nám to páči, alebo nie, opakované umiestnenia istých krajín na popredných miestach medzinárodného rebríčka sú do značnej miery výsledkom tejto kvality.

Naša škola

Netreba snáď dokazovať, že hodnotenie čitateľskej gramotnosti – bez ohľadu na úroveň a stupeň vzdelávania – nemá v našom školstve výraznejšie tradície, ak, tak len tie, čo sme prevzali z českej „čitateľskej“ odbornej komunity (Matěj-čkovéj dyslektickej školy¹). Aby sme však boli konkrétni, na úrovni primárneho vzdelávania – ani pri vstupe, ani v jeho priebehu – sa žiadna diagnostika čítania nepoužíva. Učelia pracujú podľa učebníc a hodnotia na základe vlastnej intuície, erudície a skúsenosti, čo je síce obdivuhodné, ale aj ťažké. Najčastejšie sa však držia toho, čo sa hodnotiť dá a „má“, to znamená, čo sa z generácie na generáciu tvorcov učebných osnov trauduje a opakované a stereotypne prenáša. To znamená, že dôraz sa stále kladie na formálne kritériá a výkonové parametre *hlasného čítania*, ktoré sa dosahujú *nácvikom techniky*, neskôr *plynulého a výrazného čítania* (prípadne *písania a grafomotoriky*). A keď ich osnovy po istom čase usmerňujú,

1 Optika tejto diagnostiky je však nastavená na špecifické vývinové poruchy písanej reči.

že majú „*dbať* na porozumenie“, nie je vôbec jasné, čo sa tým myslí a ako sa to má dosiahnuť. Najčastejšie kontrolou *reprodukcie*². Osobitnou kapitolou je potom znalosť písania tvrdého a mäkkého „i“, preverovaná v *diktátoch*. To všetko sú koncepty, ktoré v didaktike čítania a písania stále dominujú. Aj keď validitu týchto konceptov vo vzťahu k funkčnej, kultúrnej či akokoľvek inak definovanej gramotnosti, o čitateľských záujmoch a postojoch k čítaniu ani nehovoriac, nikto neskúmal a nepreukázal, zdá sa, že ju ani nikto nespochybňuje. Koniec koncov to, že by sa školská vzdelávacia politika mala odvíjať od empirického skúmania (tzv. „research-based curriculum“), nemá u nás tradície, a že ju socialistické školstvo nepoznalo a nerozvíjalo, je známe (všetky vzdelávacie reformy sa uskutočňovali „od stola“ a tak aj dopadli). Otázne však je, či aj tá súčasná – nebezpečne sa blížiacia – nebude rovnaká.

Príklad metodiky M. M. Clayovej

Spôsoby hodnotenia a kritériá posudzovania čitateľskej gramotnosti žiakov uplatňované v školskej praxi sú jedným z rozhodujúcich činiteľov ovplyvňujúcich ciele, a tým i charakter samotného vyučovania čítania. Či už sa používajú v podobe takých alebo onakých nástrojov, alebo sa len trajaujú a prenášajú ústnym podaním, tento vzťah je prakticky stále veľmi úzky a obojstranný (pozri napr. Krahulcová, 2006). Kritériá určujú, čo sa hodnotí a pokladá za dôležité, a učitelia sa prirodzene snažia docieľiť najmä to. Tento vzťah sme sa v našom príspevku snažili viackrát naznačiť a dokumentovať tradíciami i súčasnosťou zisťovania a hodnotenia čitateľskej gramotnosti.

Na záver sa ho ešte v krátkosti pokúsime ilustrovať našimi osobnými i výskumnými skúsenosťami s jedným diagnostickým nástrojom – Metodikou pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti (M. M. Clay, 1993) detí v počiatočnom vyučovaní čítania (ďalej MPHG). Vzhľadom na to, že o metodike i výsledkoch výskumu s jej použitím sme slovenskú odbornú verejnosť informovali na viacerých miestach (Zápotočná, 2005a/b, 2006a/b), obmedzíme sa len na niekoľko príkladov toho, ako sa cez optiku hodnotiaceho nástroja mení nazeranie na mnohé aspekty procesu vyučovania čítania.

Jedným z dôvodov, prečo sme sa rozhodli na projekte adaptácie a overovania tejto metodiky spolupracovať, bola snaha ovplyvniť názory a postoje učiteľov, zmeniť ich pohľad – vnímanie a chápanie procesu čítania a učenia sa čítať. Namísto niekoľkých, často až samoúčelne preceňovaných tradičných ukazovateľov im poskytnúť širšie spektrum iných, z hľadiska gramotnosti podstatne dôleži-

2 Keď sa koordinátorom projektu PIRLS 2006 do dotazníka učiteľom podarilo medzi používané spôsoby práce s textom presadiť „reprodukciiu čítaného“ ako tzv. národnú položku (čo znamená, že nikto iný nepokladal za potrebné ju zaradiť), zaškrtlo ju 64 % učiteľov (Ladányiová, 2007). Porozumenie sa teda stále chápe najmä ako reprodukcia.

tejších kritérií hodnotenia čítania a písania. Inými slovami, snažili sme sa im ukázať to, na čo sme už niekoľko rokov upozorňovali, čo sme kritizovali, s cieľom nahradiť tzv. „šlabikárovú mentalitu“ (Goodman, 1989) úplne iným pohľadom a inou filozofiou vyučovania čítania. Podľa vyjadrení učiteľov, ktorí na projekte spolupracovali (to znamená, že po oboznámení sa s metodikou a zaškolení v jej administrácii ju používali v priebehu jedného školského roka v 1. ročníku ZŠ), sa tento účinok rozhodne dostavil. Skúsenosť, ktorú získali (a niektorí aj po desiatkach rokoch praxe), natrvalo zmenila ich postoj a zaužívaný rutinný prístup k práci, vo viacerých smeroch:

1. Získali podstatne komplexnejší pohľad na tento proces – čo je dané už samotným charakterom metodiky, počtom subtestov (koncept tlače, znalosť písmen, písomná produkcia, čítanie slov, čítanie troch typov textov, písanie na diktát, bližšie pozri Zápotočná, Gavora, 2002).
 2. Presvedčili sa, že diferencovaný prístup k vyučovaniu čítania je opodstatnený. Merania na začiatku školskej dochádzky preukázali mimoriadne vysoký rozptyl vstupných vedomostí, ako aj schopností ich uplatniť. Uvedomili si, že žiaci prichádzajúci z podnetnejšieho prostredia, dokážu mnohé veci, ktoré sú nad rámce učiva, a že to možno využiť a ďalej rozvíjať (Zápotočná, 2005/b). Predovšetkým však zistili, že individuálny prístup je v princípe aj celkom jednoducho realizovateľný. Individualizácia, ktorá je jedným z podstatných cieľov tohto nástroja, sa rieši voľbou primerane náročných textov na čítanie, ktoré sa žiakom pridelujú na základe výsledkov hodnotenia, za predpokladu, že sú takéto texty a knižky k dispozícii.
 3. Zmenili postoje a názory na viaceré – jednoznačne platné a nespochybniteľné „fakty“ a presvedčenia. Jedným z nich je napríklad postoj k *nácviku techniky* čítania³, kde sa predpokladá jej priamoúmerný vzťah s úspešnosťou čítania. Ukázalo sa, že korelácie medzi rýchlosťou a správnosťou boli vysoké najmä pri opakovanom čítaní známych textov, kým pri nových a neznámych textoch prudko klesali. To naznačuje, že rýchlosť a správnosť vysoko koreluje najmä vtedy, keď narastá podiel pamäťového memorovania textov, nie však v skutočnom čítaní. Okrem toho je veľmi sporné, či sa pri takomto – opakovanom čítaní vôbec precvičuje technika čítania. Ďalším problémom „techniky“ čítania je, že v čase jej „nácviku“ sa neuvažuje o porozumení, resp. predpokladá sa, že porozumenie do istej miery jej zvládnutia vôbec nie je možné, minimálne sa mu nevenuje pozornosť. Mnohé z ukazovateľov sledovaných v MPHG vrátane ich ďalších analýz naznačujú, že to nie je celkom tak. Učiteľ si to môže overiť napr. pri sledovaní chýb v čítaní, ak si ich všimá, posudzuje a hodnotí ich z hľadiska toho, čo tie chyby o žiakovom čítaní vypovedajú. V rámci priestorových
- 3 Dobrá technika sa prejavuje rýchlosťou a plynulosťou, precvičuje sa okrem iného aj opakovaným čítaním textov.

možností (spôsob analýzy chýb používaný v MPHG podrobne opisujeme inde, Zápotočná, 2006/b) uvedieme aspoň niekoľko príkladov, ktoré poukazujú na prítomnosť porozumenia. Napríklad už samotný výskyt chýb významne klesá pri porovnaní významovo nesúvislého slovného materiálu oproti súvislému plnovýznamovému textu, pričom v nesúvislých textoch prevládajú tzv. začiatocnícke chyby (75 % tvoria zrakovo-percepčné skomoleniny), kým v súvislom zmysluplnom texte ich podiel výrazne klesá v prospech inteligentnejších – vyspelejších, z hľadiska významu prijateľných chýb⁴. To všetko sú signály toho, že významový kontext pomáha, podporuje úspešnosť čítania prostredníctvom porozumenia. Medzi takéto chyby patria napr. synonymické alebo nárečové slová (*povedal* namiesto *riekol*, *všelijaké* namiesto *rozličné*), čiže slová, ktoré žiak použije namiesto napísaného preto, že sú mu významovo bližšie, sú súčasťou jeho aktívnej slovnej zásoby alebo dialektu a pod. Veľké množstvo chýb takéhoto typu zaznamenala u prvákov z prostredia záhoráckeho dialektu M. Harnúšková (2005; napr. namiesto *bábika* – *panenka*; *bicykel* – *kolo*; *páči* – *lúbí*; *miesto* – *plac*; *lekárom* – *doktorem*, *jazdí* – *jede*, *ujo* – *strýco*, atď.). Je zjavné, že ak si žiaci pred vyslovením slova nahlas stihnú to, čo prečítali, ešte aj preložiť do vlastného jazyka, či dialektu, alebo len nahradiť synonymickým výrazom, určite tomu, čo čítajú rozumejú. Schopnosť opierať sa o kontext a ťažiť z neho sa potvrdila najmä u žiakov s problémami v čítaní, čo je – spolu s výskytom „sebaopráv“ (vlastné korekcie chýb) – ďalším argumentom v prospech toho, že v počiatočnom čítaní treba s porozumením počítať a najmä ho podporovať a rozvíjať.

K uvedeným postrehom dospeli aj učitelia, a to len na základe toho, že pracovali s nástrojom, ktorý ich k tomu viedol, intenzívnym, systematickým a dôsledným pozorovaním žiakov, zaznamenávaním, analyzovaním a hodnotením ich výkonov, zvažovaním ich príčin a následným vyvodzovaním praktických pedagogických dôsledkov.

Ak sme v úvode nášho príspevku tvrdili, že príčiny umiestnenia našich žiakov v testoch čitateľskej gramotnosti (PISA) treba hľadať na úrovni primárneho vzdelávania, nechceli sme povedať, že na tých vyšších úrovniach už niet čo zlepšovať, skôr naopak. V prvom rade sme sa však snažili ukázať, že sú opodstatnené dôvody a najmä reálne možnosti, ako zlepšiť didaktiku a vyučovanie počiatočného čítania. Zmena dogmatických postojov, rigidných predstáv a uhlov pohľadu učiteľov prostredníctvom systematickej a cieľavedomej koncepcie hodnotenia čitateľskej gramotnosti žiakov je jednou z nich.

4 Najvyspelejšie chyby sú vizuálne zameniteľné slová, ktoré sa nevymykajú ani z pravidiel gramatiky a syntaxe a z hľadiska významového kontextu sú prijateľné (Zápotočná, 2006/b).

Literatúra

- ASKOV, E.N.: Approaches to assessment in workplace literacy programs: Meeting the needs of all the clients. *Journal of Reading*, 36, 1993, str. 38 – 43.
- BONDERUP-DOHN, N.: Knowledge and skills for PISA: Assessment of the assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 41, No. 1, 2007.
- CLAY, M.M.: An observation survey of early literacy achievements. Heinemann: Auckland, 1993. ISBN: 0-86863-288-0 (NZ)
- ČIŽMAROVIČ, Š., KALNÁ, V.: Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov. SPN: Bratislava, 1991. ISBN: 80-08-00419-3
- KRAHULCOVÁ, M.: D.: Test ako forma rozvíjajúceho hodnotenia na čitateľskom krúžku. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 53, 2006, č. 1 – 2, str. 41 – 45.
- FROESE, V.: Assessment: Form and Function. In: V. Froese (Ed.): *Whole Language: Practice and Theory*. Allyn & Bacon: Boston, 1996, str. 389-423. ISBN: 0-205-15779-3
- GAVORA, P.: Reflexia medzinárodného vyhodnocovania úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52, 2006, č. 5 – 6, str. 144 – 149.
- GOODMAN, K.: A linguistic study of cues and miscues in reading. In *Elementary English*, 42, 1965, str. 639 – 643.
- GOODMAN, K.: Basals and other barriers. *Theory Into Practice*, 28, 1989, s. 300 – 306.
- HARNÚŠKOVÁ, M.: Sledovanie gramotnosti žiakov prvého ročníka ZŠ v jazykovej subkultúre Slovenského záhorskeho regiónu. Dizertačná práca. Bratislava: PdFUK, 2005.
- HILTON, M.: Measuring standards in primary English: issues of validity and accountability with respect to PIRLS and National curriculum test scores. *British Educational Research Journal*, 32, 2006, no. 6, p. 817-837.
- JONGSMA, E., FARR, R.: A themed issue on literacy assessment. *Journal of Reading*, 36, 1993, č. 7, str. 4 – 5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.: Otázniky nad rozvíjaním gramotnosti. *Pedagogická revue*, 56, č. 5, 2004, str. 461 – 480.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., TOMENGOVÁ, A.: PISA SK 2003 - Národná správa. Učíme sa pre budúcnosť. Bratislava: ŠPÚ, 2004, 40 s. ISBN: 80-85756-87-0
- KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J.: Národná správa OECD PISA Slovensko 2006. Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN: 978-80-89225-37-8
- LADÁNYIOVÁ, E.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN: 978-80-89225-38-5
- MANDEL-GLAZER, S., SEARFOSS, L.W., GENTILE, L.M. (Eds.): *Reexamining reading diagnosis: New trends and procedures*. IRA: Newark, 1988. ISBN: 0-87207-532-X.

- McKENNA, M.C., STAHL, S.A.: *Assessment for Reading instruction*. New York: Guilford Press., 2003, ISBN: 1-57230-867-2
- OBRANCOVÁ, E., HELDOVÁ, D., LUKAČKOVÁ, Z., SKLENÁROVÁ, I.: *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ: Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001*. Bratislava: ŠPÚ, 2004. ISBN: 80-85756-85-4
- RABUŠICOVÁ, M.: *Gramotnosť: staré téma v novom pohľadu*. Brno: Masarykova Univerzita – Georgetown, 2002, ISBN: 80-86251-14-4.
- SCHWIPPET, K. (Ed.): *Progress in Reading Literacy Study: The Impact of PIRLS 2001 in 13 Countries*. Studies in International Comparative Multicultural Education, Vol. 7. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2007, str. 193-207. ISBN: 978-3-8309-1759-5. ISSN: 1612-2003.
- SZOBIOVÁ, E., KUKLIŠOVÁ, M.: PISA a čitateľská gramotnosť našich 15-ročných žiakov v súčasnom svete informácií. *Pedagogická revue*, 58, č. 4, 2006. str. 435-441.
- ZÁPOTOČNÁ, O., GAVORA, P.: *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti M.M.Clay: Manuál k administrácii*. Bratislava: KVS BK SAV - SARČ, 2002.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Učiť čítať na 1. stupni nestačí. *Učiteľské noviny*, 56, 2008, č. 9. str. 6.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 49, 2002/2003, č. 1 – 2, str. 2 – 16.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Hodnotenie raných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania čítania v 1. ročníku ZŠ. In *Pedagogická revue*. Roč. 57, č. 5, 2005/a, s. 510 – 525.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Diagnostika počiatočného čítania podľa M.M.Clayovej: Kvantitatívne spracovanie. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. Roč. 52, č. 3 – 4, 2005/b, s. 65 – 75.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Diagnostika počiatočného čítania podľa M. M. Clayovej II: Kvalitatívna analýza. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, č. 9 – 10, 2006/a, str. 257 – 272.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Analýza chýb v počiatočnom čítaní podľa metodiky M. M. Clayovej. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, č. 7 – 8, 2006/b, str. 193 – 199.

Summary

LITERACY ASSESSMENT LENSES AND ITS RELATION TO LITERACY EDUCATION

A critical interpretation of the International Reading Literacy Assessment projects results along with a brief review of the assessment traditions in school-based

context are given in a paper. The author brings into the attention and analyses the relationship between the lenses of particular diagnostic tools and its influence on teacher's approach to literacy education. The positives of this relationship are documented by the research outcomes with An observation surevey of early literacy achievemens, developed by M.M. Clay (1993).

doc. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.

Pedagogická fakulta TU, Trnava

e-mail: Zapotocna@savba.sk

AKTUÁLNE KONCEPCIE ELEMENTÁRNEHO ČÍTANIA A PÍSANIA

L'udmila BELÁSOVÁ

Čítanie a písanie sú základom gramotnosti (v jej klasickom ponímaní). Ich osvojenie je nevyhnutným predpokladom získavania ďalších poznatkov. Preto je mimoriadne dôležité ich kvalitné zvládnutie v 1. ročníku základnej školy. Pri čítaní sa prelína nácvik techniky čítania s porozumením čítaného textu. V ďalších ročníkoch je potrebné prejsť od jednoduchej reprodukcie k zložitejšiemu uvažovaniu o texte. Konečným zámerom osvojovania si čítania je prechod od nízkej úrovne čitateľských spôsobilostí na úroveň rozvoja myslenia. Pri písaní ide o postupné uvedomovanie si písma ako dôležitého nástroja komunikácie. Konečným cieľom je vlastná, tvorivá produkcia písaných textov.

Od školského roku 1991/92 sa v prvých ročníkoch základných škôl na Slovensku vyučuje čítanie a písanie podľa alternatívnych učebníc. Ich autormi sú L. Virgovičová a manželia Nemčíkovci. Obe koncepcie pozostávajú z 3 častí: prípravnej, abecednej a čítankovej. Obsahujú blok prípravných cvikov na písanie a sadu zošitov s predtlačou, ako aj pomôcky umožňujúce efektívnejšie osvojovanie zložitých procesov čítania a písania (kocky s písmenami, nápovedné obrázky a pod.).

Koncepcia L. Virgovičovej



Prípravná časť šlabikára je venovaná práci s ilustráciami, analýze viet na slová, slov na slabiky, slabík na hlásky a spätnej syntéze. Každá dvojstrana tvorí jeden tematický celok. Na ľavej strane je motivačný obrázok určený na rozvoj komunikácie, na pravej sú obrázky problémové a určené na vyfarbenie. Problémové obrázky umožňujú aktívne zapájanie všetkých žiakov. Vyfarbovaním sa rozvíja svalstvo ruky pred písaním.



V abecednej časti ponechala autorka pôvodné poradie vyvodzovania hlások (v porovnaní s predchádzajúcou koncepciou J. Brťku, ktorá sa na slovenských školách využívala takmer 40 rokov), t. j. najskôr vyvodzuje samohlásky v poradí a, i, e, o, u, potom spoluhlásky, pri ktorých prihliada na výslovnosť, frekvenciu a náročnosť písania. L. Virgovičová argumentuje tým, že „spoluhlásky sa pri výslovnosti ťažšie vyčleňujú z celku, sú ťažšie vysloviteľné ako samohlásky“ (Takáčová, 1991/92, s. 3). Každý hlásky a písmenu sú venované 3 strany v šlabikári a 3 – 4 pracovné dni. Na prvej strane sa nová hlásky – písmeno vyvodzuje, na druhej precvičuje a na tretej strane sú problémové úlohy s frekvenciou novej hlásky. Autorka pracuje s analýzou a syntézou veľmi dôsledne. Osobitnú pozornosť venuje nácviku čítania slabík.



Graduje úlohy tak, aby boli pre žiakov zaujímavé, príťažlivé. Vyhýba sa opakovaniu slov z predchádzajúcich strán a takmer úplne vylučuje „čítanie spamäti“.

Čítanka tvorí samostatnú učebnicu a podobne ako šlabikár obsahuje pracovné strany s úlohami na dopisovanie, dopĺňanie, vyfarbovanie a pod. Čítankové texty sa môžu využiť na diferencované vyučovanie – podľa stupňa čitateľskej vyspelosti žiakov. Pre ich veľký rozsah ich môžeme žiakom odporučiť ako prázdninové čítanie.

Najnovšie, upravené a rozšírené vydanie koncepcie L. Virgovičovej a Z. Virgovičovej vyšlo v roku 2002, s platnosťou od školského roku 2002/2003. Autorky obohatili šlabikár o nové pracovné strany, obsahujúce úlohy na precvičovanie a opakovanie učiva. Usilovali sa pritom o prísne zachovanie jeho pôvodnej didaktickej línie.

Koncepcia manželov Nemčíkovcov

Prvé vydanie ich šlabikára vyšlo rovnako ako šlabikár L. Virgovičovej v roku 1991. Ilustrácie prípravnej časti motivujú žiakov k rozprávaniu, rozširovaniu si slovnej zásoby. V dolnej časti strany sú písmená v tlačenej podobe, ktoré žiaci vizuálne vnímajú.

Abecedná časť má na rozdiel od predchádzajúcich slovenských šlabikárov zmenené poradie vyvodzovaných hlások – uvediem prvých 10: a, m, e, l, i, v, u, s, o, j. Striedanie samohlások a spoluhlások pri vyvodzovaní odôvodňujú autori tým, že čítanie izolovaných samohlások a abstraktných slabík v pomerne dlhom časovom období je pre deti únavné a málo podnetné. Ďalším argumentom je

nerovnomerné narastanie učiva, pretože pri prvých 5 samohláskach sa nenachádza ani jeden spoj, no po prebratí 1. spoluhlásky sa ich hromadí naraz veľmi veľa, čo na žiakov pôsobí nepriaznivo. Nemčíkovci neodporúčajú samostatný nácvik abstraktnej slabiky. Od začiatku zdôrazňujú plynulé a intonačne správne čítanie. Predpokladajú „akési prirodzené, automatické zvládnutie čítania vnútornými, intuitívnymi procesmi žiakov bez osobitného zvýrazňovania analyticko-syntetickej podstaty“ (Kálná, 1991/92, s. 84).



Čítanková časť je súčasťou šlabikára. Autori sa usilovali o výber ľudovej a umeleckej tvorby posledných 10 rokov.

V roku 1998 vychádza pod názvom Lipka nový variant koncepcie manželov Nemčíkovcov. Tvoria ho 3 samostatné učebnice (Živé písmená, Šlabikár Lipka 1. a 2. časť), pracovný zošit a sada písaniek s predtlačou.



Na prípravu hravého, uvedomelého a tvorivého osvojovania elementárneho čítania a písania slúži nová učebnica – Živé písmená. Žiak má v priebehu prvých 5 týždňov zvládnuť nasledujúce úlohy:

1. sluchom rozlíšiť prvých 10 hlások;
2. vedieť prečítať písmená a poznať ich grafickú podobu;
3. samostatne pracovať za pomoci symbolov – značiek;
4. analyzovať 2-slabičné slová s otvorenou slabikou na hlásky;
5. analyzovať otvorené slabiky na hlásky.

Nácvikové obdobie začína vyvodzovaním hlások a písmen, ktorých poradie je totožné s predchádzajúcim šlabikárom M. a J. Nemčíkovcov (t. j. striedavé vyvodzovanie samohlások a spoluhlások). Novým prvkom v šlabikári Lipka sú básne uvedené pod motivačnou ilustráciou, ako aj pokyny pre učiteľov, žiakov a najmä rodičov (symboly), slúžiace ako pomoc pri domácej príprave. Novým učivom je osvojovanie si tlačenej podoby písmen veľkej a malej abecedy.

Čítankovú časť tvoria väčšinou rozprávky, ktoré deti poznajú z „pasívneho čítania“ v predškolskom veku, teraz si ich môžu prečítať sami.

Pracovný zošit je určený na precvičovanie tlačенých a písaných tvarov písmen. Umožňuje diferencovanú a samostatnú prácu žiakov.

Základné rozdiely medzi uvedenými koncepciami elementárneho čítania a písania môžeme konštatovať hlavne:

- v učive prípravného obdobia;
- v poradí vyvodzovania prvých 10 hlások/písmen;
- vo výbere textov;
- v celkovom didaktickom spracovaní.

Šlabikár L. Virgovičovej má charakter pracovného zošita s textami, ktoré sú jednoduchšie a žiaci sa naučia čítať ľahším a hravejším spôsobom. Šlabikár je „didaktikou“ analyticko-syntetickej metódy s množstvom metodických podnetov pre učiteľa.

V šlabikári manželov Nemčíkovcov je proces čítania urýchľovaný najmä v počiatočnej etape, čím sa podstatne znižuje zdĺhavé obdobie čítania izolovaných hlások a abstraktných slabík. Ich šlabikár má skôr čítankovú podobu bez zdôrazňovania analyticko-syntetickej podstaty osvojovania procesov čítania a písania.

Spoločnými znakmi súčasných koncepcií sú:

- vysoká odborná a umelecká úroveň;
- takmer úplne odstránená možnosť „čítania spamäti“;
- hlásková analyticko-syntetická metóda ako hlavná metóda pri osvojovaní elementárneho čítania a písania.

Ide o najnovší šlabikár, ktorý po rozsiahlom experimentálnom overovaní vstúpil do platnosti v školskom roku 2007/2008.

Na prvý pohľad zaujme svojím grafickým a výtvarným stvárnením, značne odlišným od predchádzajúcich šlabikárov. Prehliadnuť nemožno ani nápovedné obrázky, ktoré sú po obvodu každej dvojstrany. Práve táto „legenda“ je jedným z najdôležitejších metodických zámerov autoriek, výrazne ovplyvňujúcim nácvik elementárneho čítania.



Autorky sa pri koncipovaní šlabikára snažili vyhnúť zdĺhavému obdobiu pre žiakov zložitých procesov analýzy a syntézy v prípravnom období a práci s abstraktnými pojmami, akými sú veta, slovo, slabika a hláska. Ďalším problémom, ktorému sa chceli vyhnúť, je čítanie abstraktných slabík. V prípravnom období venujú pozornosť nasledujúcim krokom:

1. sluchové rozlišovanie hlások na začiatku slova
2. práca s nápovednými obrázkami (podľa hlásky na začiatku slova hľadá žiak nápovedný obrázok s písmenom, čím sa zároveň oboznamuje s tlačnými písmenami, ktoré si už od prípravného obdobia osvojuje aj graficky)
3. sluchová syntéza hlások do slabiky, alebo tzv. čítanie bez písmen“ (Štefeková, 2007), ktoré má podľa autorky kľúčový význam pre pochopenie princípu čítania (tamtiež).

Nová koncepcia je prednostne založená na procese syntézy. Umožňuje diferencovaný prístup k žiakom podľa ich schopností. Jej charakteristickým znakom je oddelenie procesov čítania a písania (tvary písaného písma si žiaci osvojujú

s časovým odstupom), pretože súbežná výučba oboch procesov podľa autoriek „výrazne brzdí proces čítania, ktorý je omnoho dynamickejší (Štefeková – Culková, 2007, s. 3). Od začiatku školského roka autorky navrhujú na hodinách čítania a písania využívať okrem šlabikára aj iné tituly súčasnej literatúry pre deti. Učiteľom 1. ročníka uľahčujú jej výber tým, že na konci metodických poznámok k šlabikáru uvádzajú jej aktuálny zoznam (žánrovo rozlíšený).

Zostáva veriť, že existencia viacerých variantov počiatočnej výučby elementárneho čítania a písania sa pozitívne odrazí aj v rovine ich praktickej realizácie.

Literatúra

KALNÁ, V.: Nové slovenské šlabikáre. Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 38, 1991/92, č. 2, str. 82 – 85.

TAKÁČOVÁ, L.: Na Slovensku prvé ročníky alternatívne. Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 38, 1991/92, č. 1, s. 1-6.

ŠTEFEKOVÁ, K.: Písmenká v novom štýle. Učiteľské noviny, 2007, č. 1, s. 26.

ŠTEFEKOVÁ, K. – CULKOVÁ, R.: Metodické poznámky k šlabikáru, písankám a čítanke pre 1. ročník základných škôl. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 2007.

Summary

ACTUAL CONCEPTIONS OF ELEMENTARY READING AND WRITING

The author characterises actual conceptions of elementary reading and writing in Slovakia (conception by L. Virgovičová, M. Nemčíková a J. Nemčík, K. Štefeková a R. Culková)

doc. PhDr. Ludmila Belášová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: belasol@unipo.sk

Z PROBLEMATIKY VYUČOVANIA ZNELOSTNEJ ASIMILÁCIE

L'uba SIČÁKOVÁ

Kultivovať spisovnú výslovnosť je jedným z cieľov vyučovania slovenského jazyka na všetkých stupňoch škôl. Správna artikulácia hlások, ich asimilácia a modifikácia tvoria základ spisovnej výslovnosti rovnako, ako aj javy prozodického systému, preto niektorým javom venujeme pozornosť.

Znelostná asimilácia patrí k typickým črtám slovenčiny a z ortoepického hľadiska je veľmi dôležitá. Náležitú miesto má preto aj vo vyučovacom procese. Osvojenie si tohto fonologického javu robí nemalé problémy, preto chceme aj my na ne v príspevku poukázať. Zameriame sa nielen na činitele spôsobujúce nezvládnutie znelostnej asimilácie, ale aj na tie, ktoré značne participujú na jej osvojení. Prieskum osvojenia si tohto zvukového javu sme realizovali formou testu. V príspevku sme spracovali odpovede tridsiatich náhodne vybraných študentov 1. ročníka denného a externého štúdia Pedagogickej fakulty v Prešove. Skúsenosti získané nielen viacročnou pedagogickou praxou, ale aj prieskumom nás podnietili k tomu, aby sme sa s nimi podelili a zároveň nad nimi aj zamysleli.

Asimilácia (spodobovanie) spoluhlások je prispôbovanie artikulácie dvoch susedných hlások alebo ich vlastností na hranici morfému, slov, ako aj na konci slova. Táto zmena hlásky v závislosti od nasledujúcej hlásky je z fonologického hľadiska neutralizácia, z fonetického asimilácia a je regresívna (spätná). Spodobovaním hlások sa zjednodušuje práca artikulačných orgánov a uľahčuje sa výslovnosť.

Predpoklady na znelostnú asimiláciu vznikli koncom 12. a začiatkom 13. storočia, teda v čase zániku jerov, no ich realizácia sa uskutočnila neskôr. R. Krajčovič (1981, s. 82) uvádza, že už vtedy sa konsonanty mohli vyskytovať na hranici morfému bezprostredne pred inými konsonantmi (*sladъkъjъ* > *sladký*, *kosъba* > *kosba*) alebo na konci slov a tvarov (gen. pl. *rybъ* > *rýb*). Od toho času sa začala v starej slovenčine uplatňovať znelostná asimilácia v takom rozsahu, ako ju poznáme dnes, ale nie hneď vo všetkých pozíciách.

Asimilácia prebieha vo vymedzených pozíciách. Spoluhláska sa môže meniť iba na takú znelú alebo neznelú, s ktorou tvorí znelostný pár. Súbor znelostných párov, čiže znelostnú koreláciu tvoria hlásky *p – b*, *t – d*, *t' – d'*, *k – g*, *ch – h*, *v – f*, *c – dz*, *č – dž*, *s – z*, *š – ž*. Fonémy /n / – /ň /, /m /, /r /, /r' /, /l /, /l' /, /l' /, /j / sú nepárové znelé (zvučné). To však neznamená, že keď sú nepárové, nemôžu byť neutralizujúcou fonémou, teda fonémou spôsobujúcou spodobovanie. Neuvedomenie si tohto faktu je jedným z hlavných príčin nezvládnutia znelostnej asimilácie v školskej komunikácii.

Na osvojenie si znelostnej asimilácie je potrebné:

- poznať súbor znelých a neznelých párových spoluhlások, znelých (zvučných, sonórnych) nepárových spoluhlások;
- vedieť, že iba párové znelé a neznelé spoluhlásky môžu byť neutralizované (spodobované) aj neutralizujúce (spodobujúce = spôsobujúce spodobovanie, napr. *muž pracuje* – *muš pracuje*, *kúp žuvačku* – *kúb žuvačku*);
- vedieť, že znelé (sonórne, zvučné) nepárové nemôžu byť spodobované, lebo netvoría znelostné páry, napr. (*mám pero* – *mám pero*), ale môžu byť spodobujúce (spôsobí spodobovanie), napr. (*dať mame* – *dať mame*);
- vedieť, že aj samohlásky môžu byť tiež v pozícii spodobujúcej hlásky (spôsobujú spodobovanie), napr. (*dať ujovi* – *dať ujovi*, *chlap a žena* – *chlab a žena*);
- vedieť, že spoluhlásky rovnakého znenia (znelé pred znelými, neznelé pred neznelými) sa nemenia (nespodobujú), napr. (*muž hovorí* – *muž hovorí*, *muž mlčí* – *muž mlčí*, *muž a žena* – *muž a žena*; *počúvaš priateľa* – *počúvaš priateľa*);
- vedieť, že na konci slova pred prestávkou sa znelé párové aj neznelé párové spoluhlásky vyslovujú neznelo, (*dub* – *dup*, *muž* – *muš*, *dážď* – *dášť*, *vlas* – *vlas*, *prst* – *prst*).

Rešpektovaním asimilačných pravidiel sa zjednodušuje činnosť artikulačných orgánov, najmä hlasoviek, ktoré pri výslovnosti znelých hlások kmitajú a pri výslovnosti neznelých nie. Asimilácia spôsobuje splývavú výslovnosť, hranice slov nie sú také ostré, preto je slovenská reč ľubozvučnejšia.

Realizovanie znelostnej asimilácie súvisí aj s využívaním funkcie niektorých suprasegmentálnych javov, napr. pauzy, ktorá má v reči delimitačnú (rozhraničujúcu) funkciu. Pauza znamená prerušenie artikulačného prúdu z fyziologického, významového a umeleckého hľadiska. Fyziologická prestávka (potrebná na nádych) by sa mala kryť s významovou, ktorá člení dlhšiu výpoveď na významové časti. Tieto časti sa majú vysloviť bez prestávky, pretože pauza môže spôsobiť zmenu očakávanej výslovnosti.

Niekedy sa pauza v súvislej reči realizuje aj na mieste, kde nemá opodstatnenie. Neočakávaná pauza na hranici slov spôsobí inú výslovnosť hlások, ako by sa čakala, keby sa tam pauza nerealizovala. Tento fakt je ďalší z činiteľov spôsobujúcich chyby v znelostnej asimilácii, a preto naň v krátkosti poukážeme.

Ide najmä o asimiláciu hlások na hranici slov, medzi ktorými nie je prestávka. Tieto hlásky sa majú vysloviť splývavo (spolu), a to v oboch pozíciách (znelá hláska pred neznelou a neznelá pred znelou). Kritickejšia je pozícia neznelých hlások pred znelými párovými, pred zvučnými, ako aj pred samohláskami, napr. *vlak hučí*, *vlak neprišiel*, *vlak odišiel*. Ak tieto slová vyslovíme spolu, bez prestávky, musí sa predchádzajúca neznelá spoluhláska pred znelou hláskou každého druhu vždy asimilovať na znelú hlásku (*vlag hučí*, *vlag neprišiel*, *vlag odišiel*).

Ak však medzi slovami *vlak hučí, vlak neprišiel, vlak odišiel* urobíme v reči miernu pauzu, neznelá hláska *k* sa v slove *vlak* nespodobí, lebo sa ocitne v pozícii na konci slova pred prestávkou, kde sa všetky hlásky (znelé aj neznelé párové) vyslovujú neznelo (*vlak, dup, vos*).

Z uvedeného vyplýva, že už minimálna prestávka medzi slovami s neznelou spoluhláskou na konci slova a znelou na začiatku slova zabráni uskutočniť spodobovanie neznelej na znelú. Tak namiesto správnej výslovnosti bez prestávky (*vlag hučí, vlag odišiel, vlag neprišiel*) zaznie nesprávne vyslovené spojenie (*vlak / hučí, vlak / neprišiel, vlak / odišiel*), teda výslovnosť s prestávkou medzi slovami. Hlásky zostali nezmenené.

Situácia je jednoduchšia, ak sa spoluhlásky ocitnú v opačnej pozícii, teda znelá hláska na konci slova pred neznelou hláskou na začiatku slova (*dub schne, dážd prší*). Znelostná asimilácia prebehne vždy, a to aj pri splývavej výslovnosti, bez prestávky (*dup schne, dášť prší*), aj s minimálnou prestávkou (*dup/ schne, dášť / prší*). V oboch prípadoch sa vyslovia dve neznelé hlásky na hranici slov. Aj štatistické údaje z nášho prieskumu (nasleduje ďalej) tento fakt potvrdzujú. Študenti pri charakterizovaní spodobovania ako príklady uvádzajú častejšie spojenia slov: znelá hláska pred neznelou (*dážd prší*), kde k asimilácii dôjde, a to či už s pauzou, ale aj bez pauzy (*dášť / prší, dášť prší*).

Nepriaznivá situácia je aj pri výslovnosti neznelých predložiek *s, k* pred niektorými osobnými zámenami, pretože v týchto prípadoch spodobovanie nenastáva. Predložkové spojenia sa vyslovujú tak, ako sa píše (*so mnou, s vami, s ním, s ňou, s nimi, k vám, k nej...*).

V uvedených prípadoch je zachovaný starší stav, keď ešte nebola v slovenčine znelostná asimilácia. Nedostatok znelostnej neutralizácie pri spojeniach predložiek *s, k* s tvarmi uvedených zámen sa podľa E. Paulinyho (1979, s.154) z uvedených prípadov rozšíril do všetkých tvarov predložkových spojení predložiek *s, k* s osobnými zámenami.

Ako ukázali výsledky prieskumu, ale aj skúsenosti z pedagogickej praxe, väčšia časť používateľov z východného Slovenska predložky *s, k* pred osobnými zámenami nesprávne spodobuje (*zo mnou, z vami, g nemu...*).

Nezvládnutie princípov znelostnej asimilácie taktiež vyplýva z ich absolútneho nepochopenia z dôvodu nezájmu a neschopnosti sa učiť. Výsledkom ignorovania pravidiel znelostnej asimilácie, ale aj ďalších ortoepických javov sú hrubé ortoepické chyby vo výslovnosti niektorých používateľov slovenského jazyka. Chyby vyplývajúce z nezvládnutia výslovnostnej problematiky sa prejavili najmä v prejavoch prepísaných fonetickou transkripciou, ale aj v testoch, napr. (*loť pláva – loť bláva, kohút – kohúd, lopta – lobta, pod prahom – pod brahom, zošit – zošid, so mnou – zo mnov, s chlapmi – s chlabmi*).

Z uvedených chybných vyslovených spojení vyplýva, že nepochopenie javov znelostného spodobovania v daných pozíciách môže viesť aj k nesprávnemu

osvojeniu si prípadov, v ktorých k asimilácii nedochádza. Je to na morfematickej hranici pred slootovornou alebo ohýbacou príponou začínajúcou sonórou alebo samohláskou, napr. (*vlák-no, takt-ný, chlap-a, chlap-mi, vlas-mi*). V súvislosti s uvedenými javmi J. Sabol (1990, s. 41 – 42) uvádza, že realizácia, resp. nerealizovanie tejto asimilácie je výrazným komunikačným signálom rozhrania slov a kombinácie vnútri slova a tvaru: *chlapa si videl (chlapa si videl) – chlap asi videl (chlab asi videl)*. Z prieskumu sme zaregistrovali nesprávne asimilované prípady, ako napr. (*s chlabmi, od chlaba*).

V príspevku sme predložili jeden z možných pohľadov na zlepšenie stavu skúmanej problematiky. Na jej stvárnenie v edukačnom procese vysokej a primárnej školy v krátkosti poukážeme.

Prieskum problematiky znelostnej asimilácie sme už realizovali veľakrát, preto vybraná vzorka 30 študentov do značnej miery reprezentuje vedomostnú úroveň nielen skúmaného ročníka denného a externého štúdia, ale aj úroveň starších ročníkov.

Viacrát sme si položili otázku, prečo nevedia študenti spodobovať hlásky v prúde reči (najmä v pozícii neznelkej pred znelou), keď vymenovať znelé a neznelé párové spoluhlásky im vo väčšine prípadov nerobí problém. Poznajú jazykový jav, ale nevedia ho prakticky aplikovať. Na niektoré otázky sme už odpovedali na začiatku príspevku. Zamyslíme sa aj nad obsahom vyučovania znelostnej problematiky v učebniciach slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy.

Vedomosti o znelostnej asimilácii študenti prezentovali odpoveďami v šiestich úlohách minitestu. Osobitne sú uvedené odpovede denných a externých študentov. V zátvorke je vyčíslený počet respondentov. Odpovede na šiestu úlohu sú spracované v dvoch tabuľkách.

1. Vymenujte znelé párové spoluhlásky:

Denní študenti

- a) nič nenapísali (2)
- b) neúplný počet znelých hlások uviedli (3)
- c) neúplný počet znelých hlások doplnený neznelými hláskami uviedli (14)
- d) správne vymenovali (11)

Externí študenti

- a) nič nenapísali (5)
- b) neúplný počet znelých hlások uviedli (2)
- c) správne vymenovali (12)
- d) znelé a neznelé pomiešali (5)
- e) ako znelé vymenovali tvrdé spoluhlásky (6)

2. Vymenujte neznelé párové spoluhlásky:

Denní študenti

- a) nič nenapísali (2)
- b) neúplný počet neznelých hlások uviedli (4)
- c) neúplný počet neznelých hlások doplnený znелými hláskami napísali (3)
- d) medzi neznelé zaradili znелé párové a sonórne hlásky (1)
- e) správne vymenovali neznelé hlásky (20)

Externí študenti

- a) nič nenapísali (4)
- b) neúplný počet neznelých hlások uviedli (2)
- c) neúplný počet neznelých hlások doplnený znелými hláskami napísali (3)
- d) správne vymenovali neznelé hlásky (15)
- e) znелé a neznelé pomiešali (3)
- f) ako neznelé uviedli mäkké spluhlásky (3)

3. Vymenujte zvučné (sonórne) hlásky:

Denní študenti

- a) nevymenovali ani jednu hlásku (10)
- b) vymenovali znелé párové hlásky (3)
- c) vymenovali časť znелých a neznелých párových a časť zvučných hlások (2)
- d) vymenovali samohlásky (3)
- e) vymenovali sykavé spoluhlásky (3)
- f) vymenovali mäkké spoluhlásky (2)
- g) vymenovali tvrdé spoluhlásky (2)
- h) vymenovali dvojhlásky (1)
- ch) vymenovali správne hlásky (4)

Externí študenti

- a) nevymenovali ani jednu hlásku (8)
- b) vymenovali časť znелých párových hlások a časť sonór (2)
- c) vymenovali obojaké spoluhlásky (1)
- d) vymenovali znелé párové, neznелé párové a sonórne hlásky (1)
- e) správne uviedli sonórne hlásky (18)

4. Charakterizujte (definujte) znелostnú asimiláciu:

Denní študenti

- a) správne definovali (4)

- b) charakterizovali na praktických ukázkach (4)
- c) charakterizovali iný druh asimilácie (svetlosti – temnosti) (1)
- d) je to spôsobovanie slabík vo vete (2)
- e) nevedeli, čo je znelostná asimilácia (7)
- f) uviedli rôzne interpretácie (12)

Externí študenti

- a) správne definovali (17)
- b) nevedeli, čo je znelostná asimilácia (6)
- c) asimiláciu naznačili čiastočne (7)

5. Uveďte slová, slovné spojenia, v ktorých sa spoluhlásky spodobujú:

Denní študenti

- a) neuviedli nijaký príklad (3)
- b) príklady uviedli v neasimilovanej podobe, napr. *včela, včera, v Prešove, chlieb* (5)
- c) uviedli príklady na iný druh asimilácie (svetlosti – temnosti) (2)
- d) uviedli príklady na asimiláciu sykavosti – nesýkavosti (2)
- e) uviedli príklady na rôzne druhy asimilácie (5)
- f) asimiláciu nepochopili (*plď chorí, cudzinec chúta, przd, chlab, chlapedz*) (3)
- g) správne uviedli asimiláciu na konci slov pred prestávkou (*chliep, dup, chlap, povec*) (5)
- h) správne uviedli predložkové spojenie (*f Prahe, s práce, f Prešove, g dubu*) (2)
- ch) správne príklady na spoluhlásku *v* na začiatku slabiky pred neznelou spoluhláskou (*fčela, fčera, fták*) (3)

Externí študenti

- a) všetky príklady sú správne: (10): *ftáčik, dup schne, so mnou, f Prahe, przd na ruke, loť pláva*
- b) neuviedli ani jeden príklad: (6)
- c) všetky príklady sú nesprávne: (8): *mráz prišiel, pod stolom, kohúd, lobta, dub, hrach dozrel, pod sem*
- d) nesprávne príklady spojenia neznelkej predložky *s, k* pred osobnými zámenami: (4): *gu mne, zo mnou, g nim, z nimi*
- e) uviedli príklady na iný druh asimilácie (svetlosť– temnosť): *pod ťarchou, podťať, pod ťažkým, pod ďalekohľadom*

6. V slovných spojeniach realizujte znelostnú asimiláciu

Denní študenti	Rôzne podoby spodobovania (Správne podoby sú zvýraznené)			
pod prahom	pot prahom (27)	pod prahom (1)	pod brahom (1)	pod prachom (1)
dať zošit	daď zošit (17)	dať zošit (11)	dať sošit (2)	
dať jablko	daď jablko (12)	dať jablko (18)		
dať pero	dať pero (24)	daď pero (6)		
vlk uteká	vlg uteká (12)	vlk uteká (17)	flk uteká (1)	
tresk hromu	trezg hromu (2)	tresk hromu (11)	trezk hromu (10)	tresg hromu (7)
dážď prší	dášť prší (26)	dášď prší (4)		
so mnou	so mnou (13)	zo mnou (14)	so mnov (3)	
s vami	s vami (11)	z vami (19)		

Externí študenti	Rôzne podoby spodobovania (Správne podoby sú zvýraznené)			
pod prahom	pot prahom (30)			
dať zošit	daď zošit (26)	dať zošit (3)	daď zošid (1)	
dať jablko	daď jablko (19)	dať jablko (11)		
dať pero	dať pero (23)	daď pero (7)		
vlk uteká	vlg uteká (15)	vlk uteká (15)		
tresk hromu	trezg hromu (1)	tresk hromu (10)	trezk hromu (5)	tresg hromu (14)
dážď prší	dášť prší (28)	dášď prší (2)		
so mnou	so mnou (17)	zo mnou (9)	so mnov (2)	zo mnov (2)
s vami	s vami (21)	z vami (9)		

Cieľom vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy je okrem iného aj zvládnutie základov pravopisnej a výslovnostnej normy, to znamená, že žiaci sa cvičia v správnej artikulácii a v správnej výslovnosti pri asimilácii. Učia sa ústne realizovať text aj s uplatnením suprasegmentálnych javov.

V súvislosti s vyučovaním znelostnej asimilácie na prvom stupni základnej školy, venujeme pozornosť jej zastúpeniu v učebniciach pre tretí a štvrtý ročník. Učitelia slovenského jazyka na 1. stupni majú k dispozícii dve učebnice, a to:

Bakalová, V. – Krajčovičová, J. – Bujalka, A.: *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Litera, 1998 (staršia učebnica);

Hirschnerová, Z. – Sedláková, M. – Kesselová, J.: *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007 (nová učebnica);

Bakalová, V. – Krajčovičová, J. – Bujalka, A.: *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 1999 (staršia učebnica);

Hirschnerová, Z. – Sedláková, M. – Kesselová, J.: *Slovenský jazyk. 1. časť. Experimentálny učebný text pre 4. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006 (nová učebnica);

Hirschnerová, Z. – Sedláková, M. – Kesselová, J.: *Slovenský jazyk. 2. časť. Experimentálny učebný text pre 4. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006 (nová učebnica);

Vyučovanie spodobovania spoluhlások podľa znelosti na konci slov a deľenie spoluhlások podľa znelosti sa začína v 3. ročníku ZŠ. Žiaci v staršej aj novej učebnici dostávajú poučenie, že *niektoré spoluhlásky sa ináč vyslovujú a ináč píšú*. Toto poučenie je v novej učebnici doplnené o formuláciu: *prispôsobujú sa nasledujúcej spoluhláske podľa znelosti. Hovoríme, že sa spodobujú*. Poučenie, že *nepárové znelé spoluhlásky sa pri výslovnosti nikdy nespodobujú*, je rovnaké v oboch učebniciach.

V cvičeniach sa precvičujú javy na spodobovanie na konci slov. Menej je zastúpené spodobovanie na hranici slov, napr. *kúp lekár, vrch je vysoký, koč uháňal, buk vyrástol*. V novej učebnici je viac príkladov venovaných spodobovaniu na hranici slov (*skoč vysoko*), ale nie sú tam uvedené pozície neznelých spoluhlások pred znelou nepárovou a pred samohláskou, ako je to v starej učebnici. Tieto javy, ktoré si žiaci 1. stupňa primerane veku osvojujú už v 3. ročníku základnej školy, robili niektorým študentom problémy.

Hláske *v* je v oboch učebniciach venovaná rovnaká pozornosť. Podrobnejšie je však výslovnosť jednotlivých hlások spracovaná v starej učebnici 3. ročníka.

Vyučovanie znelostnej asimilácie pokračuje aj v 4. ročníku precvičovaním asimilácie na konci slova pred prestávkou, na hranici slov a vnútri slova. Poučenie o preberanom spodobovanom jave je rozšírené a doplnené. Uvedené sú všetky pozície neznelých hlások pred znelou párovou, znelou nepárovou a pred samohláskou aj s dostatočným množstvom príkladov typu (*päť hráškov, struk odtrhol a iné*). Problematika je sprístupnená jasne a veku primerane.

V porovnaní s platnou učebnicou je v navrhovanej experimentálnej učebnici pre 4. ročník veľa náročných, veku neprimeraných poučiek o asimilovaných javoch. Výslovnostné cvičenia na jednotlivé druhy spodobovania sú dostatočne zastúpené. Náročnosť učiva o spodobovaní je v experimentálnej učebnici porovnateľná s náročnosťou učiva vo vyšších typoch škôl.

V príspevku sme sa snažili poukázať na niektoré problémové výslovnostné javy, nielen na základnej, ale aj na vysokej škole. Možno konštatovať, že po dôkladnom osvojení si daného učiva na všetkých stupňoch škôl, po systematickom precvičovaní správnej artikulácie hlások a javov súvisiacich so spisovnou výslovnosťou, bude situácia priaznivejšia a pretrvávajúce problémy sa tak aspoň čiastočne odstraňujú.

Literatúra

- KRAJČOVIČ, R.: Pôvod a vývin slovenského jazyka. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981. 235 s.
- PAULINY, E.: Slovenská fonológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 213 s.
- SABOL, J. – SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Kultúra hovoreného slova. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1978. 106 s.

Summary

ON THE PROBLEMS OF TEACHING ASSIMILATION OF VOICE

In our paper, we deal with theoretical and practical aspects of assimilation of voice. Based on the research, some causes of a lingering state in the school education are given. We also propose some solutions.

doc. PhDr. Luba Sičáková, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: sicakova@unipo.sk

ICT VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ – INTERNETOVÉ ZDROJE

Hana MAREŠOVÁ

Úvod

V současné době patří informační a komunikační technologie (ICT) k běžně používané didaktické technice ve výuce na základních i středních školách. Výuka na 1. stupni je v tomto ohledu oblastí, kam ICT pronikají v menší míře, a to zejména z toho důvodu, že někteří učitelé či ředitelé škol jsou přesvědčeni, že práce s počítačem na 1. stupni nepatří, neboť žáci dosud dostatečně nezvládli dovednosti „základní“ gramotnosti (čtení, psaní, počítání), příp. nemají ještě dostatečně rozvinutou schopnost koordinace oka a jemné motoriky ruky, které jsou nutné pro práci s počítačovou myší.

Přesto nám praxe ukazuje, že značná část dětí má ještě před nástupem na 1. stupeň jistou zkušenost s prací s počítačem, ať už ve formě hraní počítačových her, práce s multimedií nebo jednoduchými grafickými programy, ve kterých kreslí obrázky apod. Navíc je dnes již jisté, že není možné se během lidského života ICT vyhnout, neboť se objevují téměř ve všech sférách lidské činnosti. Proto by měl učitel myslet na rozvoj ICT kompetencí žáků už od nejnižšího stupně školní docházky, pokud chce u dítěte tyto schopnosti formovat přirozeně - dítě mladšího školního věku je schopno spontánně přijímat vše nové a považuje poznávání nových věcí a učení se novým dovednostem za způsob hry. Proto by měl učitel 1. stupně využít jejich přirozených schopností a předchozích zkušeností z rodiny či počítačového kroužku a snažit se zařadit ICT alespoň občas do učebního procesu. Podle některých autorů (Pavel Stopa, 2003) by měl žák 1. stupně přecházet na 2. stupeň již s jistými základními ICT dovednostmi – žák by měl být schopen prohlížet si vzdělávací CD-ROM či DVD, s jeho pomocí si procvičovat nabyté znalosti, měl by být schopen zapnout a vypnout počítač, spustit a zavřít program a zvládat tu nejzákladnější práci s kancelářskými aplikacemi.

Přesto není nutné stavět výuku na 1. stupni na systematické práci v počítačové učebně (Vzít třídu do počítačové učebny a nechat je pracovat s jednoduchým výukovým programem či počítačovou hrou je vhodné jen občas, zejména při procvičování či opakování konkrétních jevů, např. pravopisu.). K nejvhodnějším způsobům využití ICT na 1. stupni patří použití jednoho počítače s dataprojektorem a připojením k internetu, který je umístěn přímo ve třídě (v ideálnějších případech je to interaktivní tabule), díky kterému může učitel výuku obohacovat o multimediální prvky (v podobě obrázků, animací, zvukových ukázek, videoukázek či celých filmů apod.) či o procházení tematicky zaměřených internetových stránek. Interaktivní tabule patří bezesporu k nejmodernějším a atraktivním didaktickým

pomůckám. Spojuje v sobě výhody klasické tabule (lze na ni psát jak fixem, tak pohyblivým prstem) s monitorem počítače – učitel má vše k dispozici na jediném panelu – na tabuli promítá text předem připraveného výkladu (například v prostředí softwaru, který je k tabuli dodáván nebo formou PowerPointové prezentace), v rámci textu může otevírat hypertextové odkazy a dostávat se přímo do internetové sítě, lze pracovat s různými virtuálními simulacemi, promítat videoukázky, zvukové záznamy. Software k tabuli umožňuje práci s předdefinovanými šablonami či objekty, takže např. výuka pravopisu může probíhat formou doplňování jednotlivých gramatických jevů tak, že z galerie objektů, umístěné na boční straně pracovní stránky, lze příslušný objekt prstem přetáhnout do doplňovaného slova. Výuka s výkladem historických událostí může být obohacena o zobrazení předdefinované časové osy, o kresby prostředí, postav s dobovým oděvem, budov a výrobků jednotlivých vývojových epoch lidstva apod. Pro výuku na 1. stupni lze využít také „vyprávění příběhů“ formou práce s předem připravenými kulisami a postavami pohádek. Všechny akce prováděné na tabuli lze zaznamenávat a ukládat jako videosoubor, takže lze následně realizovaný učební postup znovu přehrát. Další výhodou prezentace učiva touto formou je možnost pružného přizpůsobování velikosti písma (což je vhodné například pro slabozraké žáky).

ICT vzdělávání učitelů 1. stupně

Vzhledem k tomu, že v dnešní době je k dispozici již velké množství informačních zdrojů (internetové zdroje, multimedia, volně dostupné softwarové nástroje apod.), není v silách učitele, aby sám zvládl veškeré zdroje analyzovat, příp. se naučil pracovat s různými softwarovými nástroji, které se velmi rychle vyvíjejí a mění. Nejvhodnější cestou je absolvování specializovaného kurzu zaměřeného na problematiku využití ICT na 1. stupni. V České republice (ČR) systematické ICT vzdělávání učitelů 1. stupně v současné době neexistuje, neboť nejrozsáhlejší projekt zaměřený na zvyšování ICT kompetencí pedagogických pracovníků – Státní informační politika ve vzdělávání (SIPVZ) – byl ukončen k 31. 12. 2006 (Na Slovensku vznikl obdobný projekt s názvem Infovek – <http://www.infovek.sk/>). Po ukončení systematického vzdělávání jsou tak učitelé nuceni sami hledat v nabídce vzdělávacích institucí kurzy vyhovující jejich potřebám.

Přesto byl v letech 2003 – 2006 právě v rámci SIPVZ značný počet základních škol vybaven základními ICT a připojením k internetu a byla proškolená řada pedagogických pracovníků v oblastech Z (základní uživatelské dovednosti pro práci s ICT), P0 (pokročilé uživatelské dovednosti), případně ve volitelných modulech dle pedagogovy aprobace (PV – volitelné předmětové moduly), což položilo významný základ pro systematické zavádění ICT do základního školství.

Pro vzdělávání učitelů 1. stupně v oblasti ICT byl v rámci SIPVZ realizován předmětový vzdělávací modul „**Využití informačních a komunikačních technologií (ICT) na 1. stupni základní školy**“, který byl zaměřen na možnosti

zapojení ICT do každodenní pedagogické praxe, ukázal možnosti různých typů softwaru a vzdělávacích systémů. Byl zaměřen zejména na osvojení si metodiky, návodů a postupů při začleňování ICT do výuky na 1. stupni. Učitelé se také naučili zapojit vlastní tvořivost k vytváření příprav na hodiny a šablon, naučili se základní vyhledávací strategie, získali informace o programech pro odstraňování poruch učení a byli proškoleni pro jejich správnou implementaci. Součástí kurzů bylo vytvoření závěrečné práce, která zhodnotila vyučovací hodinu realizovanou s využitím ICT pedagogem ve své třídě.

Témata modulu:

- 1 - počítač - nástroj v práci učitele
- 2 - počítač - nástroj žáka pro lepší zvládnutí učiva - výukové programy
- 3 - počítač - nástroj k tvorbě vlastních příprav a metodika výuky
- 4 - nástroj kompenzace vad a poruch učení
- 5 - počítač - možnost pro realizaci a rozvíjení individuálních schopností a zájmů ve volném čase žáků
- 6 - počítač - zdroj nebezpečí problémy s nevhodným obsahem (pornografie) a s možnostmi zneužití (např. kontakt s pedofilem přes chat).

V rámci SIPVZ vznikla také řada projektů, které může učitel 1. stupně využít i po ukončení celonárodní koncepce. Jedná se zejména o specializované portály, zaměřené na: využití ICT ve výuce na 1. stupni (portál Jednoty školských informatiků – http://www.jsi.cz/1_stupen/), využití interaktivní tabule ve výuce (portál ZŠ Lupáčova Praha Ve škole – <http://www.veskole.cz>), metodickou pomoc pro zavádění ICT do výuky (portál Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Učitelský spomocník – <http://www.spomocnik.cz>) ad. Nejrozsáhlejším portálem věnujícím se problematice základních a středních škol (a mj. také využitím ICT ve výuce a metodikou jejich zavádění) je server Česká škola (<http://www.ceskaskola.cz>). Řadu informací podává také Metodický portál Výzkumného ústavu pedagogického MŠMT (<http://www.vuppraha.cz/sekce/23>) či Školský a vzdělávací informační portál (<http://www.edu.cz/>) ad. Výukové objekty, které vznikly v rámci SIPVZ, jsou zavěšeny na Evaluačním webu, který je součástí oficiálních stránek SIPVZ (<http://www.e-gram.cz>) a na kterém je několik stovek výukových objektů ke stažení, příp. recenze na komerční produkty s příslušnými odkazy, kde je možné objekt získat či stáhnout do vlastních materiálů pro výuku.

Jaké další informační zdroje z oblasti ICT má učitel 1. stupně k dispozici, pokud se rozhodl pracovat s ICT ve výuce a disponuje některou z výše uvedených technologií ve třídě? Je jich dnes již celá řada, avšak z důvodu omezeného rozsahu příspěvku vynecháváme zdroje, které jsou určeny pro vzdělávání učitelů samotných, a zaměřujeme se pouze na ty, které jsou využitelné při výuce, příp. které může učitel svým žákům doporučit pro samostatnou práci, domácí přípravu či zpracovávání projektů.

Běžně dostupné softwarové nástroje

Pokud není počítač ve třídě připojen k internetu, lze kromě multimedií využít i běžně dostupné softwarové nástroje, které jsou k dispozici v rámci standardních operačních systémů (v našich podmínkách především MS Windows) a jejich doplňků. Z běžně dostupného softwaru je možné využít zejména nástroje MS Office – MS Word nebo MS Excell (např. pro matematiku). Žáci si mohou vyzkoušet také práci se standardním příslušenstvím počítače – programem Malování, kde mohou pracovat s barvami a tvary, nástroji Kalkulačka, WordPad nebo Windows Media Player pro přehrávání multimediálních souborů. Není nutné učit děti pracovat se všemi funkcemi, které dané nástroje obsahují, např. u MS Word stačí dětem vysvětlit základní úkony pro práci s textem, způsob psaní (změna velikosti či barvy písma), nástroje pro malování a ukládání souboru na disk, případně přenosný nosič. Takto nabyté dovednosti mohou žáci využívat při přípravě projektů či samostatné práci, přičemž je velmi vhodné a pro žáky inspirativní, pokud výsledky jejich práce pověsí učitel na webovou stránku školy či třídy.

Internetové zdroje pro výuku na 1. stupni

Pokud je ve třídě k dispozici počítač s připojením k internetu, otevírá se při výuce bezpočet možností, jak obohatit výuku zejména o multimediální prvky, případně přiblížit probírané jevy na konkrétních ukázkách či simulacích. Řadu materiálů pro jednotlivé předměty lze nalézt na Metodickém portále pro Rámcové vzdělávací programy (RVP, <http://www.rvp.cz/>), které jsou seříděné podle jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP.

Při hodině čtení lze obohatit výklad o autorovi díla přechodem na internetovou stránku věnovanou jeho osobě, kde nalezneme kromě údajů o autorovi a jeho tvorbě také multimediální doplňky ve formě dobových fotografií, zvukových ukázek či odkazů na jednotlivá díla (např. <http://capek.misto.cz/jcapek.html>). Nedokončené ukázky v čítance lze v případě zájmu dočíst v e-knize umístěné v internetové síti (např. Čapek Karel – O pejskovi a kočičce, jak si myli podlahu (<http://www.citarny.cz/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=90>)). O knihách a čtenářství se děti dozvědí více na rozsáhlém portále <http://www.citarny.cz>, kde najdou ukázky z nově vydávaných knih, recenze na knihy, informace o spisovatelích a ilustrátorech, rozhovory s nimi, mohou pokládat spisovatelům či ilustrátorům dotazy, mohou se účastnit různých her, projektů či on-line besed s autory apod. K inspirativním stránkám využitelným v hodinách českého jazyka patří např. projekt Gustav pro jazyk český <http://www.hradec.org/gustav/>, plný češtinářských perliček a zajímavých netradičních textů. Tvorbu svých spolužáků si mohou žáci přečíst na stránkách amatérského literárního umění na portále <http://www.pismak.cz>, na kterém lze mj. zveřejnit vlastní literární tvorbu, jež je dále recenzována. Užitečnou pomůckou se může stát také rozsáhlý soubor on-line diktátů zdarma (dnes již přes milión), které nabízí portál <http://diktaty>.

ewa.cz/diktold/. Diktáty jsou řazeny podle pravopisných jevů, při vyplňování se automaticky vyhodnocují, po zadání již nelze vybranou alternativu změnit a po vyplnění se dají odeslat vyučujícímu e-mailem.

Pro výuku matematiky lze použít např. výukové objekty pro výuku geometrie na 1. stupni zavěšené na Metodickém portále RVP <http://www.rvp.cz/clanek/683/1461>), zázemí pro tvorbu příprav na prvouku a vlastivědu lze nalézt např. na portále <http://www.pamatky.com/>, vypravit se do minulosti je možné na stránce <http://www.raabe.cz> či využít slepé mapy na stránkách <http://novaskola.cz>. Tvořivou informatiku s Baltíkem si mohou žáci vyzkoušet na <http://www.baltik.tabor.cz/>, stránky využitelné ve výuce hudební výchovy lze nalézt na: <http://www.ok.cz/musicart/index.htm> apod.

Video a filmové ukázky pro výuku nalezne učitel na většině portálů našich televizí, kde jsou k dispozici jednotlivé ukázky či celé pořady (např. <http://www.ceskatelevize.cz/ad.>), na portále TV info (<http://www.tvinfo.cz/>), kde je k dispozici obrovské množství multimediálních informací z oblasti televizí a rozhlasů celého světa (včetně televizí a rozhlasů vysílajících on-line), dále video-, hudební a filmové ukázky, webové kamery a noviny a časopisy. K nejpoužívanějším projektům patří v současné době portál pro sdílení videa YouTube (<http://www.youtube.com>), který lze využít pro obohacení výuku o hudební či filmové ukázky nebo o demonstrace probíraných jevů (např. koloběh vody v přírodě apod.). Pro výuku anglického jazyka lze využít také portál <http://www.teachers.tv/>, který nabízí tisíce on-line videí určených přímo pro výuku, které lze vyhledávat podle tematických filtrů.

Velmi zajímavý projekt je možné nalézt na portále Škola za školou (<http://www.zaskolou.cz/web/default.asp>), který nabízí školákům (5. – 9. třída) pomoc při domácí přípravě na výuku – je to vlastně virtuální škola, do které se žák přihlásí, získá uživatelské jméno a heslo a sestaví si svůj rozvrh, který je identický s rozvrhem v klasické škole. K dispozici má většinu nejužívanějších učebnic vydávaných v ČR pro výuku jednotlivých předmětů. Při přípravě na výuku může znovu procházet probranou látkou v učebnici, následně plnit zadané úkoly a psát „prověrky“, diktáty apod. Za správně splněné úkoly získává body, za které je možné následně získat drobné dárky. Může také spolupracovat s ostatními spolužáky, vytvářet týmy, které společně získávají body, a zapojit se tak do komunity spolužáků, která není omezena fyzickým prostorem jedné školy či jednoho města. Tento projekt je však placený, zdarma je pouze třídní přístup do virtuální třídy.

Pro děti se specifickými poruchami učení lze nalézt řadu materiálů (většinou placených) na stránkách nakladatelství Tobiáš (<http://www.tobias-ucebnice.cz/>), v DysEdici společnosti Gemis (<http://www.gemis.cz/index.htm>) nebo v centru pro odstraňování specifických vývojových poruch učení a chování (<http://www.dyscentrum.org/>).

Na internetu je však také možné nalézt celou řadu výukových objektů, her či programů zdarma, které je možné využívat buď přímo on-line, nebo stáhnout na

pevný disk. Např. na adresách <http://www.slunecnice.cz>, <http://www.download.com> či Bobrův pomocník (<http://omicron.felk.cvut.cz/~bobr/>) lze nalézt výukové programy ke stažení, programy pro tvorbu testových úloh (např. <http://www.slunecnice.cz/product/Didaktik-Testy/>) apod. Vyhledávání je většinou snadné – podle tematických filtrů. Z dalších zdrojů je to např. test vyjmenovaných slov a test na shodu podmětu s přísudkem (<http://www2.skolahrou.cz/online-vyuka.aspx>), Akční čeština – výukový program pro procvičování pravopisných jevů (<http://www.ucimehrou.cz/vyukove-programy/akcnicestina-pravopis/vice-informaci.html>), jako pomůcka se budou jistě hodit české slovníky (<http://www.slunecnice.cz/product/Ceske-slovniky/download.html>) ad. Zdarma je také k dispozici většina výukových objektů pro interaktivní tabuli, které vytvářejí jednotliví vyučující. Pro 1. stupeň jsou materiály k dispozici ke stažení zde (v současné době je to 395 titulů): [http://www.veskole.cz/\(OTM=\)/bF_i-stupen.html](http://www.veskole.cz/(OTM=)/bF_i-stupen.html).

Pro výuku, domácí přípravu, přípravu projektů i mimoškolní činnost je vhodné využít množství on-line časopisů pro děti, které jsou většinou přístupné zdarma (příp. je zdarma část časopisu, který je dostupný on-line, a doplněk v podobě fyzického výtisku nebo CD-ROMu je nutné zakoupit). Někdy jsou autory těchto časopisů samy děti, proto jejich využití např. při projektech může pro děti znamenat nejen zdroj zábavy, ale i inspiraci prací jejich vrstevníků. K nejznámějším a nejstarším patří např. internetový vzdělávací a zábavný časopis *Jablko* (<http://www.jablko.cz>), multimediální měsíčník *CD-Romek* pro děti předškolního a mladšího školního věku, kde se kromě pohádek, omalovánek a her objevují pravidelně i anglická slovíčka, dále časopis *Země a vesmír* (vyd. P. Hejna, <http://www.petr-hejna.cz/casopis.htm>), který je zaměřen na historii, umění, astronomii, cestování a přírodu). Dětské webové stránky společnosti Pražské vodovody a kanalizace lze nalézt v *Klubu vodních strážců* na <http://klub.pvk.cz>, zprávy ze světa dětí, sportu a ekologie na stránce *Zelenou Stezkou* (<http://www.becvar.blog.denik.cz>) apod. K zajímavým projektům patří také *Euro školák* (<http://www.euro-akademia.eu>) – dvojjazyčný vzdělávací časopis pro komunikaci dětí v češtině a slovenštině, ve kterém se děti učí gramatiku, vyjmenovaná slova, slovesa, psaní předpon, psaní i/y v příčestí minulém apod. Objevuje se zde také problematika logopedie nebo Evropské unie.

K časopisům, které mají svou fyzickou podobu a na internetu se objevuje jejich on-line podpora, patří zejména oblíbený měsíčník *21. století Junior*, který vychází v tištěné podobě a má svůj on-line prostor na této adrese: <http://junior.rf-hobby.cz/>, on-line verze populárního časopisu *ABC* je k dispozici na adrese <http://www.iabc.cz/>, čtenářsky vděčný *Čtyřlístek*, který dnes existuje v české i anglické verzi, je možné nalézt zde. (<http://www.ctyrlistek.cz>).

Literatura

- ČERNOCHOVÁ M., KOMRSKA T., NOVÁK J. Využití počítače při vyučování – náměty pro práci dětí s počítačem. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-272-6, 165 s.
- ICT ve výuce na 1. stupni. Portál Jednoty školských informatiků. Dostupné na WWW: http://www.jsi.cz/1_stupen/.
- JONÁK Z. Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu? 6. 12. 2006. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/1040>.
- MAREŠOVÁ H. Internet ve výuce českého jazyka (zkušenosti ze semináře Internet a multimedia ve výuce českého jazyka). Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník z konference KČJL PedF UP, Olomouc, 2004, s. 72 – 74. ISBN 80-244-0814-7.
- MAREŠOVÁ H. Využití ICT v ČJL. POŠKOLE 2005. Sborník Národní konference o počítačích ve škole. ČVUT Praha 2005, s. 115-121, ISBN 80-239-4633-1.
- MAREŠOVÁ H. Využití informačních technologií ve výuce českého jazyka. Sborník anotací z workshopu Využití dotykové tabule ve výuce českého jazyka a literatury. Lutín 2005, s.6. ISBN 80-239-6239-0.
- Materiály SIPVZ MŠMT. Dostupné na WWW: <http://www.e-gram.cz>.
- SAK, P. Média v životě mládeže. 1999. Dostupné na WWW: <http://knihovna.adam.cz/vyzkum99/vyzk6.html>.
- STOPA P. Co s počítačem na prvním stupni? Česká škola. 13.3.2003. Dostupné z www: <http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/AR.asp?ARI=101044&CAI=2129>.

Summary

ICT IN THE PRIMARY EDUCATION – THE INTERNET SOURCES

Author refers to the possibilities of the use of information and communication technologies (ICT) in the education at the 1st grade of elementary school. The article is focused especially on the the Internet sources and its use in the classroom.

PhDr. Hana Marešová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

e-mail: mares@seznam.cz

ICT VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZŠ – MULTIMÉDIA

Hana MAREŠOVÁ

V příspěvku *ICT ve výuce na 1. stupni ZŠ – internetové zdroje* v tomto sborníku jsme se zamýšleli nad možnostmi využití ICT ve vyučovacích hodinách na 1. stupni a nad internetovými zdroji použitelnými ve výuce. Internetové zdroje představují nejdostupnější a většinou nejlevnější způsob, jakým lze obohatit nejen výuku, ale i vlastní přípravu na ni. Užití multimediálních nosičů představuje již většinou nákladnější investici, která se však při vhodně vybraném titulu vyplatí. Multimédia našla své uplatnění zejména v multimediálních hrách, které bezkonkurenčně vedou nejen u nás, ale i v zahraničí (Sokolowsky P., Šedivá Z., 1994). Další oblastí uplatnění multimédií jsou pak výukové programy, encyklopedie, slovníky, programy pro zpracování hudby, prezentace a multimediální informační stanice.

Existuje několik způsobů využití multimédií ve výuce:

- 1) SAS (Self Access Study) představuje formu řízené výuky, při které je CD-ROM/DVD k dispozici všem žákům v počítačové učebně. Všichni mají k programu přístup, pracují podle svého tempa a vyučující je v tomto případě spíše poradcem. Při práci ve skupinách mohou členové skupin řešit přesně definované problémy pomocí dostupných multimediálních pomůcek nebo je kombinovat s dalšími (Tento způsob výuky je však náročný na přípravu.). Práce s výukovým programem by hlavně na základních školách neměla znamenat pouze interakci žák + počítač, učitel by měl i v těchto fázích aktivně do učebního procesu zasahovat podle individuálních potřeb žáků. V nižších ročnících je však problematické udržet pozornost žáků a koncentraci na daný úkol, neboť ve chvíli, kdy začínají pracovat např. s výukovým programem, zjišťují, že mají problémy s ovládáním některých aplikací či nerozumí výukovému postupu apod., učitel se tedy musí věnovat individuálním problémům jednotlivců, což může na ostatní žáky působit rušivě. Proto není tento způsob výuky obecně doporučován na nižším stupni základních škol. Řízená výuka je vhodná pouze pro opakování či procvičování již probrané látky, nikoliv pro výklad nové. Při opakování probrané látky pomocí výukového programu lze zvládnout nesrovnatelně větší množství procvičovaných jevů ve srovnání s klasickou formou opakování (například písemná opakovací cvičení). Většina výukových programů navíc obsahuje testovací část, která učiteli značně šetří práci s vytvářením testovacích materiálů, opravováním a vyhodnocováním – to vše je schopen program dělat automaticky a u většiny dobrých titulů nelze tento způsob testování „ošidit“.

- 2) *Prezentace na učitelském počítači* představuje jednodušší způsob, při kterém je program běžící na počítači učitele zobrazován prostřednictvím datového projektoru nebo na interaktivní tabuli. I při této formě mohou s programem pracovat všichni žáci, musejí se však u počítače nebo u interaktivní tabule střídat, což bývá časově náročné a pro ostatní žáky, pokud nemají zadánu průběžnou samostatnou práci, často nudné a zdlouhavé.
- 3) *Prezentace učební látky z multimediálního CD-ROMu/DVD* – učitel může využít hotové multimediální materiály pro výklad nové látky, opakování učiva či doplnění informací výkladu zobrazením map, grafů, nákrešů, fotografií, zvuků, animací, videoukázek apod. K výhodám využití multimediálních nosičů patří kvalitní úroveň grafického zpracování a (většinou) i sdělovaných informací (na rozdíl od internetových zdrojů, ve kterých lze nalézt množství věcných i gramatických nedostatků a u nichž často nelze ověřit původ autora), k nevýhodám patří „neměnnost“ zpracované látky, která nemusí zcela vyhovovat jak představám vyučujícího, tak potřebám žáků v dané hodině. Proto řada učitelů využívá multimédia jako učební materiál, který si upraví podle svých představ např. ve formě PowerPointové prezentace apod.
- 4) *Využití při přípravě na výuku* – v neposlední řadě mohou multimédia posloužit jako rychlý zdroj informací či pomůcka pro vlastní sebezvzdělávání. Pro doplnění výkladu lze z multimediálních nosičů vytisknout části textu, obrázky, mapy apod. Některé programy poskytují inspiraci, jak vysvětlit složitější látku. Mnohdy přinášejí důležité informace, které nejsou běžně dostupné.
- 5) *Multimédia v domácí přípravě žáků* – pokud je to možné, žáci by měli mít povoleno pracovat s multimediálními programy mimo výuku, např. v domácí přípravě úkolů či při opakování učební látky, kterou potřebují „dovysvětlit“. Multimédia jim mohou posloužit také jako podklad pro přípravu referátu, projektů apod.

Multimédia pro výuku na 1. stupni

K neužívanějším titulům patří výukové multimediální programy společnosti Terasoft. Vzhledem k tomu, že byly dodávány v „balíčcích“ v rámci projektu Internet do škol, využívají je v současné době prakticky všechny základní školy a řada škol středních. Terasoft nabízí mj. komplet titulů pro 1. – 5. ZŠ, která obsahuje čtyři samostatně prodávané tituly: *Matematika 1 - 4*, *Český jazyk 1 (Pravopis)*, *Přírodověda 1 (Rostliny a houby)* a *Dětské grafické studio*. Učivo rozdělené do 13 modulů je zpracováno v souladu s osnovami. Jednotlivé typy příkladů je možno procvičovat samostatně nebo zvolit pohádkovou variantu. Odměnou za úspěšné řešení příkladů jsou příběhy s vtipnými obrázky a animacemi. Multimediální nosiče

Terasoftu jsou většinou přizpůsobeny potřebám výuky, dají se instalovat na pevný disk a většinou nejsou problémy s jejich spouštěním a provozem, neboť nejsou tak datově náročné (což se však odráží v poněkud chudším grafickém zpracování ve srovnání např. s tituly společnosti Silcom – multimedia ad.). Více k jednotlivým titulům lze nalézt na adrese: <http://www.terasoft.cz/index2.htm>. Stažení demoverzí je možné na adrese: <http://www.terasoft.cz/czpages/demo.htm>.

Společnost Silcom – multimedia naopak v titulech pro nejmenší vsadila na výrazné grafické zpracování výukových materiálů a zejména tituly pro 1. stupeň jsou koncipovány v podobě interaktivních her, které mohou vnést do nudného opakování prvek dobrodružství. Z titulů pro výuku českého jazyka sem patří zejména produkt *Diktáty s piráty* – procvičování pravopisu formou hry – děj je zasazen na pirátský ostrov, průvodcem je králík Čěňa a s jeho pomocí se žák snaží najít poklad ukrytý na ostrově. Za správně napsaný diktát obdrží kousek mapy a ze získaných částí pak složí celou mapu pirátského ostrova a najde ukrytý poklad pirátů. Obdobný motiv nalezneme v produktu *Zábavná čeština v ZOO* – procvičování pravopisných jevů, přičemž všechny úkoly jsou plněny v ZOO. Průvodcem je zajíc Čěňa, kterému musí žák pomoci uzdravit všechna nemocná zvířátka. Za úspěšně splnění úkoly obdrží léky, které pomohou zvířátkům se vyléčit. Odměnou za dobré znalosti jsou vyléčená a zdravá zvířátka, která předvedou své kousky. Děti si tak při procvičování užijí spoustu legrace a ani si neuvedomí, že se učí a procvičují si češtinu. Procvičování matematiky v titulu *Matematika na divokém západě* naopak probíhá v prostředí Divokého Západu, kterým děti provádí indiánský králík Inčučeňa, s jehož pomocí se děti snaží získat zpět indiánský totem, který ukradly bledé tváře. Po vyřešení každé z úloh získá hráč jeden díl totemu a navíc se odkryje lokace plná zábavných animací s kobyji nebo indiány. Získáním všech částí totemu dojde k zakopání válečné sekry a uzavření míru mezi oběma nepřátelskými stranami. Multimediální CD-ROM *Dobrodružná angličtina* sloužící k procvičování anglického jazyka je koncipován jako detektivní příběh odehrávající se ve Velké Británii. Průvodcem je slavný detektiv Čěňa, jemuž děti pomáhají získat zpět ukradené diamanty z královské koruny. Po správném vyřešení každé úlohy získá hráč jeden diamant z královské koruny, získáním všech částí detektiv Čěňa splní svůj úkol a bude přijat na audienci u samotné královny. V nastavení hráče je možné zvolit jednu ze tří úrovní obtížnosti – lehkou, střední nebo těžkou. V každé úrovni obtížnosti lze navíc ještě vybrat konkrétní typy úloh, které odpovídají znalostem a dovednostem daného hráče. Titul tak mohou využívat menší i větší děti na obou stupních základních škol. K titulům zaměřeným na testování, které může učitel využít podle potřeb daného ročníku, patří např. *Einstein Junior*, rozsáhlý soubor otázek ze různých oborů lidského vědění a poznání (matematika, zeměpis, dějepis, příroda, hudba, literatura, věda a technika...) nebo *Kdo to ví, odpoví - Zlatá edice* (testy ze zeměpisu,

dějepis, biologie, vědy a techniky, sportu). Více k dalším titulům lze nalézt na <http://www.silcom-multimedia.cz/titul.htm>.

K dalším společnostem vydávajícím výukové multimediální materiály patří např. Pachner (<http://www.pachner.cz>), nakladatelství Fragment (<http://www.fragment.cz>) ad. Níže uvádíme seznam některých nejužívanějších titulů ze strany pedagogů 1. stupně (podle portálu JŠI (http://www.jsi.cz/1_stupen/sw.htm)):

12x OKO podruhé	Albatros
Naší přírodou krok za krokem	Albatros
Encyklopedie vesmíru	BSP Multimedia
Jak věci pracují 2.0	BSP Multimedia
Křížem krážem staletími	BSP Multimedia
Staň se světošlápkem	BSP Multimedia
Věda hrou	BSP Multimedia
Pohádky o mašinkách	DTP Studio
Fortna - Systém získávání počítačové gramotnosti	Fortna
Gordího zábavné počty II.	Fragment
Tomík se snů nebojí	Fragment
Tomíkovo dobrodružství v zoo	Fragment
Rozum do kapsy	http://www.albatros.cz
Atlas světa	JIMAZ
ŠKOLA hrou - Fyzika - Dobrodružství poznání	LANGMaster
ŠKOLA hrou - Matematika 1 (9 - 12 let)	LANGMaster
ŠKOLA hrou - Přírodověda 1	LANGMaster
ŠKOLA hrou - Zeměpis - Dobrodružství poznání	LANGMaster
Zak's Wordgames - Angličtina pro děti	LANGMaster
Chytré dítě - Matematika I	Multimedia Art
Chytré dítě - Slabikář	Multimedia Art
Český jazyk - PONškola	Pachner, výukové programy
Přírodní společenství	Pachner, výukové programy
Vlastivěda pro 4. a 5. ročník ZŠ - cestujeme s PONškolou	Pachner, výukové programy
SGP Baltík 3	SGP Systems
Didakta: Zeměpis	Silcom
Didakta-Český jazyk 2 (Pravopis a tvarosloví)	Silcom
Kdo to ví, odpoví - Věda a technika	Silcom
Klubíčko 2	Silcom
Klubíčko her	Silcom
Všeználek	Silcom
Stvoření světa	Simopt
Prozkoumej tajemství planet	SPG
Zábavný učitel hudby	SPG
Hrátky s dějepisem	Štefl Software

Hrátky s přírodou	Štefl Software
Svět očima Amerlinga	Štefl Software
Vzdušný oceán	Štefl Software
Dětský koutek 1 - Pro prvňáčky a předškoláčky	Terasoft
Dětský koutek 2 - Svět myšáka Bonifáce	Terasoft
Dětský koutek 3 - Čeština pro nejmenší	Terasoft
Dětský koutek 4 - Alenka a věci okolo nás	Terasoft
Dětský koutek 5 - Martínkova zvířátka	Terasoft
TS Angličtina pro malé školáky 1	Terasoft
TS Angličtina pro školáky 2	Terasoft
TS Biologie - Tajemný svět hmyzu	Terasoft
TS Český jazyk 1 - pravopis	Terasoft
TS Český jazyk 2 - jazykové rozbor	Terasoft
TS Český jazyk 3 - diktáty	Terasoft
TS Český jazyk 4 - pravopisná cvičení	Terasoft
TS Dějepis - otázky, testy, soutěže	Terasoft
TS Matematika I - IV	Terasoft
TS Němčina pro malé školáky 1	Terasoft
TS Němčina pro školáky 2	Terasoft
TS Němčina pro školáky 3	Terasoft
TS Němčina pro školáky 4	Terasoft
TS Němčina pro školáky 5	Terasoft
TS Výuková pexesa	Terasoft
Učíme se hrou	Terasoft
Základy rodinné a sexuální výchovy	Terasoft
Hádky Iva Leona	Zebra system
Lexikon ohrožených druhů strašidel 1.	Zebra system
Lexikon ohrožených druhů strašidel 2.	Zebra system
Učíme se s Ferdou - Matematika 1. třída	Zebra system

Počítačové hry

Samostatnou kapitolou je využití počítačových her. Někteří pedagogové si totiž uvědomili, že nemusejí představovat pouze bezobsažnou zábavu, kterou „zabíjejí čas“ žáci v podobě mnohahodinového vysedávání před monitorem, ale že mohou skrývat významný motivační potenciál jakožto virtuální simulace reálného světa. V řadě aspektů může virtuální svět představovat dokonce vhodnější prostředí pro výuku nežli realita – virtuální prostor překračuje hranice a omezení reálného prostoru – umožněním anonymity či nové identity nabízí absolutní rovnost v komunikaci, osvobozuje od sociálních i biologických omezení. Zdá se také, že počítačové hry zvyšují schopnost řešit úlohy, spočívající v rozeznávání různých tvarů. Někteří pedagogové, jako např. S. Johnson (<http://www.stevenberlinjohnson.com>), zdůrazňují, že je naléhavě třeba, aby se školy naučily vhodným způsobem

využívat výukového potenciálu her. K pedagogům, který již několik let vyučuje prostřednictvím počítačových her, patří Tim Ryland. Jeho názory a videoukázky z hodin lze nalézt na <http://www.timrylands.com/> (videoukázky z vyučovací hodiny např. na <http://www.youtube.com/watch?v=OSkE0qHIyA8>). Marc Prensky na základě vlastních zkušeností poukazuje na svých stránkách <http://www.marcprensky.com> na komplexnost výuky pomocí počítačových her, tedy co vše nás počítačová hra učí: Jak (dělat věci), Co (pravidla), Proč (strategie), Kde (prostředí), Kdy/zda (etika). Prensky dále zdůrazňuje, že učitelé musejí reagovat na to, že se stali vzdělavateli „digitálních domorodců“, kteří se setkávají s ICT již od nejútlejšího věku, a začít se snažit vytvářet takové učební pomůcky, které jejich žákům pomohou využít a rozvinout potenciál získané informační gramotnosti.

Příklady počítačových her využitelných pro výuku:

Whyville.net (hra pro děti od 8 do 15 let, orientuje se především na vzdělávání v oblasti přírodovědných a technických předmětů. Počet uživatelů se blíží 2 milionům.). Počítačové hry simulující historické prostředí: *Gettysburg*, *The New World*, *Civilization III Pharaoh*, *Viking Invasion*, *Caesar III*, *The Age of Kings*, *The Age of Empires*, *The Rise of Nations* ad. Simulace zaměstnání: *Resource Mgmt*, *Emergency Room*, *Emergency*, *Airport Tycoon*, *Zoo Tycoon*, *Restaurant Empire* ad. Počítačové hry věnované jednotlivým oborům: *Math-Science*, *Physicus*, *Chemicus*, *Green Globbs and Graphing Equations*. Počítačové hry pro výuku jazyka: *English Taxi*, *Listening Skills*, *Achieve Now Slide*, *Prospero's Island* ad.

Literatura

BRDIČKA B. Počítačové hry ve škole. 9.6. 2005. Dostupné na WWW:

http://www.spomocnik.cz/zajimavosti-detail.php?id_document=410,

ČERNOCHOVÁ M., KOMRSKA T., NOVÁK J. Využití počítače při vyučování – náměty pro práci dětí s počítačem. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-272-6, 165 s.

HAUSNER M. Strategické počítačové hry ve škole. Česká škola. 5. 2. 2001. Dostupné z WWW:

<http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/AR.asp?ARI=2237&CAI=2129>

HAUSNER M. Počítačové hry mohou být přínosem pro děti i školu. Česká škola. 11.1.2001. Dostupné z WWW:

<http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/AR.asp?ARI=2157&CAI=2129>

ICT ve výuce na 1. stupni. Portál Jednoty školských informatiků. Dostupné na WWW: http://www.jsi.cz/1_stupen/.

JOHNSON S. Osobní stránky. Dostupné na WWW:

<http://www.stevenberlinjohnson.com>.

- JONÁK Z. Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu? [online]. 6. 12. 2006. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/1040>,
- LISALOVÁ J. Využití multimédií ve vzdělávání učitelů. Centrum pro studium vysokého školství. 2006. Dostupné na WWW: http://www.csvs.cz/publikace/NCDiV2006_sbornik/Lisalova.pdf.
- MAREŠOVÁ H. Internet ve výuce českého jazyka (zkušenosti ze semináře Internet a multimedia ve výuce českého jazyka), Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník z konference KČJL PedF UP, Olomouc, 2004, s. 72 – 74. ISBN 80-244-0814-7,
- MAREŠOVÁ H. Využití ICT v ČJL. POŠKOLE 2005. Sborník Národní konference o počítačích ve škole. ČVUT Praha 2005, s. 115-121, ISBN 80-239-4633-1
- PRENSKY M. Digital Natives, Digital Immigrants [online]. On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Dostupné na WWW: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>,
- PRENSKY M. Osobní stránky. Dostupné na WWW: <http://www.marcprensky.com>.
- RYLAND T. Osobní stránky. Dostupné na WWW: <http://www.timrylands.com>.
- SAK, P. Média v životě mládeže. 1999. Dostupné na WWW: <http://knihovna.adam.cz/vyzkum99/vyzk6.html>.
- SOKOLOWSKY Peter; ŠEDIVÁ, Zuzana. Multimedia - současnost budoucnosti. Praha : Grada, 1994.
- ŠALANDA M. Chytrá cédéčka - přehled multimédií u nás. Česká škola. 18.12.2000. <http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/AR.asp?ARI=2109&CAI=2129>
- TOCHÁČEK D. Počítačové hry ve výuce - projekt Učení s hrami. Moderní vyučování, 2006, roč. 11, č. 2, s. 21. ISSN 1211-6858.

Summary

ICT IN THE PRIMARY EDUCATION – MULTIMEDIA

Author refers to the possibilities of the use of information and communication technologies (ICT) in the education at the 1st grade of elementary school. The article is focused especially on the multimedia and its use in the classroom.

PhDr. Hana Marešová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-mail: maresh@seznam.cz

ZÁSADY ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU DO VÝUKY NA 1. ST. ZŠ

Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ

Problematické úspěšného začleňování žáka-cizince do českého vzdělávacího procesu i do kolektivu třídy se věnuji společně se svými spolupracovníky na Katedře primárního jazykového vzdělávání a Katedře bohemistiky a slavistiky PF UJEP v Ústí nad Labem již několik let.

V rámci různých grantů a projektů¹ jsme s kolegy prováděli náslechy, hospitace, nejrůznější výzkumy a vedli dialogy s žáky-imigranty i jejich pedagogy na základních školách v různých regionech v Česku. Veškeré naše zkušenosti a zobecněné poznatky se snažíme začlenit do výuky budoucích učitelů na svém pracovišti.

Přítomnost cizince v třídním kolektivu českých spolužáků s sebou přináší některé výhody, ale i mnohá rizika. V rámci nové koncepce vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu, jenž se začal uplatňovat v základním školsství již v tomto školním roce, může žák-imigrant obohatit výuku o multikulturní aspekty. V tomto směru představuje vhodný „nástroj“ multikulturní výchovy: cizinec může svým spolužákům zprostředkovat poznání jiné kultury a zároveň napomůže ostatním, aby si uvědomili vlastní kulturní identitu. Skutečnost, že český žák přichází každodenně do styku s cizincem, u něj vyvolává pocit samozřejmosti a sounáležitosti určitých odlišností a může působit jako prevence formování předsudků vůči cizincům (blíže Cabanová, 2007).

Účast žáka jiné národnosti v třídním a školním kolektivu však může vyvolat výskyt určitých sociopatologických jevů (projevy xenofobie, diskriminace, šikany apod.). Prvořadým úkolem učitele je proto nastolit ve třídě příznivé klima pro přijetí cizince. Ještě před příchodem žáka-cizince do třídního kolektivu působí pedagog na jeho budoucí spolužáky tím, že je seznámí s předpokládanými odlišnostmi v chování cizince, přičemž systematicky u svých žáků rozvíjí smysl pro toleranci, pro chápání kulturních specifik, předchází (případně. odbourává) výskyt předsudků a zážitých stereotypů vůči

1 Byla jsem např. řešitelkou projektu města Ústí nad Labem: *Začleňování žáků a studentů-imigrantů do výuky češtiny v Ústeckém kraji* v roce 2004; spoluřešitelkou grantu MŠMT v roce 2005 -- společně s M. Čechovou, L. Zimovou, Z. Millerovou: *Příprava učitelů na začleňování žáků a studentů-imigrantů do vyučovacího procesu*; jako metodik a odborný poradce jsem spolupracovala na projektu Phare: *Hezky česky se SOZE* Brno v letech 2006-7, podílela jsem se jako autorka některých textů na projektu *Czechkid* přiděleného Fakultě humanitních studií KU v Praze v r. 2007 a v současnosti vedu druhým rokem projekt podporovaný ESF: *Čeština jako cizí jazyk v rámci inovace výuky*.

příslušníkům jiné národnosti, které žáci mohou přebírat ze svého okolí, učí je nenásilnou formou řešit případné konflikty apod. Učitel přiblíží vhodným způsobem svým žákům náročnost situace, v níž se cizinec, který přichází z jazykově a sociokulturně odlišného prostředí, nachází. Cílem učitele je usilovat o jeho integraci do kolektivu třídy a školy a zabránit jeho společenské izolaci.

V souvislosti s novými okolnostmi výuky, resp. v návaznosti na požadavky legislativní a ve vazbě na měnící se spektrum žáků v českých základních školách, je zapotřebí, aby začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího procesu probíhalo již od samotného počátku jejich vstupu do školy. Pedagog si musí uvědomit, že v 90. letech 20. století došlo k rozšíření funkcí češtiny, neboť nabyla funkce multikulturního dorozumívacího prostředku.

Uvedené změny ovšem kladou vysoké nároky na odbornou připravenost učitele zejména na 1. stupni ZŠ, jež zahrnuje informovanost o právním a sociálním postavení cizinců v naší zemi, o tzv. sociokulturním zakotvení žáků a studentů ze zahraničí (nejčastěji v pozici imigrantů, příp. dočasných rezidentů) a základní poznatky o vazbách jazykových systémů, a to jak o jazycích blízkých, tak i o jazycích vzájemně velmi vzdálených.

Nově je třeba informovat pedagogy i o specifických metodách a formách výuky češtiny jako jazyka cizího, neboť její úspěšnost je přímo podmíněna zejména informovaností učitele o struktuře výchozího jazyka (mateřštiny cizince). Je důležité, aby učitelé češtiny uměli čerpat z kontrastivní lingvistiky a přehledně představit výchozí jazyky nerodilých účastníků výuky v českém školním prostředí, což může zásadním způsobem přispět k systematickému budování komunikační kompetence těchto cizinců, především v hodinách českého jazyka, které v tomto případě musejí mít modifikovanou náplň, odlišnou od přípravy rodilých uživatelů a formulovanou v návaznosti na vztahy výchozího a cílového jazyka.

Z výše uvedených důvodů by měla být této problematice věnována zvýšená pozornost také v pregraduálním studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Potřeba vybavit pedagoga jazykovým (v jeho rámci i frazeologickým) a sociokulturním minimem vede k řešení sociologicko-pedagogicko-komunikačního problému, jímž jsou řečové bariéry a nízká úroveň komunikace v češtině dětí imigrantů na 1. stupni ZŠ, neboť jen tak lze zlepšit předpoklady dětí-cizinců k jejich dalšímu vzdělávání ve všech ostatních vyučovacích předmětech a usnadnit jim tento proces.

V rámci *jazykového minima*, nezbytného pro práci s žákem-cizincem na 1. stupni ZŠ, je nutné, aby byl i budoucí pedagog vybaven základními kompetencemi pro práci v multikulturní třídě. V rámci vysokoškolského studia by si měl prohloubit znalosti o typologii jazyků a získat základní informace o mateřském jazyce cizinců, které by dokázal adekvátně využívat při vyučování. Je zapotřebí, aby k výuce českému jazyku uměl přistupovat z pozice cizince, tedy jako k výuce cizímu jazyku,

vhodně volit metodu přímou² či gramaticko-komunikační³ (srov. s metodami vyučování mateřskému jazyku, Liptáková, 2007) a přitom využívat dostupných učebnic a cvičebnic pro jejich výuku⁴. Pedagog ovládající alespoň minimální základ školní komunikace v jazyce cizinci známém⁵ mu pak může velmi rychle napomoci si osvojit nejfrekventovanější a sémanticky nejrozšířenější slovní zásobu češtiny z oblasti běžně dorozumívací, nezbytnou pro počáteční fázi komunikace. Na základě své odborné znalosti českého gramatického systému vede učitel žáky ke správné výslovnosti fonémů odlišných od jejich mateřského jazyka (o zvukové interferenci viz blíže Králová, 2007), k pochopení způsobu tvoření nových slov v češtině (což napomáhá rozšířit jejich slovní zásobu), k ovládnutí nejfrekventovanějších tvarů jmen a sloves, nejčastějších základových větných struktur, grafiky a základů českého pravopisu⁶. Poznání a pochopení systému českého jazyka pak vede žáky-imigranty k tvoření analogických slov a tvarů až k postupnému ovládnutí češtiny jako jazyka cizího.

Součástí jazykového minima učitele by podle našeho názoru mělo být i *minimum frazeologické*, neboť se domníváme, že frazeologii lze ve výuce cizinců⁷ pojímat jako rozvoj a zdokonalování schopnosti, resp. dovednosti učících se recipovat lexikální jednotky, tj. poslouchat a porozumět frazémům a následně je zpracovat při realizaci další řečové činnosti či v projevu psaném. Znalost a chápání frazeologie cílového jazyka je jednou z podmínek jeho úspěšného užívání. Aby pedagog mohl být v tomto ohledu žáků-cizinců nápomocen, měl by ovládat kromě českých frazeologických jednotek i základní frazémy v jazycích zemí, odkud k nám žáci-imigranti nejčastěji přicházejí.

Při zavádění a realizaci moderní lingvodidaktické koncepce do výuky češtiny jako cizího jazyka je zapotřebí ovládat také sociokulturní kompetenci, jež je určena charakteristickými vlastnostmi dané společnosti a kultury a jež se odráží v chování jejích příslušníků při jazykové komunikaci. Její neznalost může jazykový projev silně poznamenat, způsobit závažné komunikační bariéry, které mohou vést až k nedorozumění a vzájemnému nepochopení. Osvojení si sociokulturních kompetencí proto komunikační akt nejen usnadní, ale také urychlí. Proto je zapotřebí, aby nedílnou součástí jazykové výuky byly také mezikulturní otázky,

2 Např. u jazykově smíšené skupiny žáků-cizinců.

3 Např. u žáků původu slovanského, nebo u žáků se znalostí některého ze slovanských jazyků.

4 Učebnice a cvičebnice pro dospělé cizince, jichž je na trhu již několik, je třeba modifikovat pro děti mladšího školního věku.

5 Jde o základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí, např. *třída, jídelna, tělocvična, žák, učitel, ředitel, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, psát, číst, ptát se, odpovídat* apod.

6 Rozpoznávání hranic slov v písmu činí cizincům také často potíže.

7 Blíže o znalosti a chápání frazémů u cizinců viz Šindelářová, 2007

prezentace jiné kultury a výklad jejích odlišností. Čím je cizí jazyk od mateřského jazyka studentů vzdálenější, tím je sociokulturní aspekt při výuce cizího jazyka důležitější, ale také obtížněji osvojitelný.

Pedagogové na 1. stupni ZŠ se při výuce češtiny setkávají u žáků-cizinců s velkou řadou rozdílů, k nimž je zapotřebí přihlížet, neboť uvědomění si odlišností pomůže učiteli pochopit obtíže, s kterými se žáci a studenti-cizinci při studiu setkají. Získat žáky-cizince pro spontánní reakci a aktivní spolupráci v hodině je však mnohdy obtížné. Učitelé by proto měli být v rámci *sociokulturního minima* pečlivě připraveni a vybaveni i znalostmi o kultuře země, z které žáci přicházejí, o jejich tradicích a zvycích, měli by sledovat neverbální projevy a rozdíly mezi přímým a nepřímým vyjadřováním.

Aktualizací, integrací, specifikací a podstatným rozšířením stávajících metodických pokynů (již uveřejněných v časopise Český jazyk a literatura 53, 2003) a na základě dalších publikací (Hádková, Čechová, Kamiš, 2006; Šindelářová, 2007; Zimová – Balkó, 2005) se pokusíme ve svém příspěvku dále nastínit nejdůležitější zásady při začleňování žáků-cizinců mladšího školního věku do výuky na 1. st. ZŠ.

Za významný moment považujeme *správné zařazení žáka-cizince do konkrétního ročníku ve vyučovacím procesu*. Každý cizinec by měl dostat příležitost plně využít svého intelektuálního potenciálu. Ze závěrů mnoha našich výzkumů vyplývá, že problémy při začleňování cizinců do výuky na 1. stupni základních škol jsou dány především několika faktory: věkem; motivací ke vzdělávání; délkou pobytu v českém prostředí, mateřským jazykem, znalostí společného komunikačního kódu ve vztahu učitel – žák a při osvojování si mluvené podoby jazyka hudebním sluchem.

Pro rozvoj komunikačních kompetencí je důležitý *věk žáka-cizince*. Nejpriznivěji se jeví situace, kdy dítě z etnické minority bylo zapojeno do institucionální výchovy již v předškolním věku nebo pomáhá-li s jeho výchovou český vychovatel. Nejlépe a nejrychleji si podle našich výzkumů osvojují češtinu děti-cizinci ve věku od čtyř do šesti let. Děti mladšího školního věku mívají s přechodem na komunikaci v češtině ve škole potíže jen zpočátku, rychle se však přizpůsobují a během poměrně krátké doby ztrácejí veškeré komunikační bariéry.

Seřazení jazykových a komunikačních kritérií vidíme jako nezbytný předpoklad pro zařazení cizince do odpovídajícího ročníku české základní školy, což je velmi obtížné (blíže Hádková, M. – Šindelářová, J., 2007)⁸. V daném momentě totiž porovnáváme aspekty zcela nesrovnatelné: znalost češtiny a od ní odvíjející se výuku (zahrnující i intuitivní přístup k některým jevům jazykovým) jazyka mateřského (na tom jsou založeny učebnice češtiny) a výuku češtiny jako jazyka cizího, pro niž speciální učebnice nemáme. Tato dvě hlediska reprezentují na po-

8 V současné době se připravují scio-testy i pro žáky-cizince na 1. stupni ZŠ podle Společného evropského referenčního rámce.

čátku školní docházky těchto žáků protichůdné póly a předpokládá se, že zejména činností učitele českého jazyka a pod vlivem českého komunikačního prostředí ve škole i mimo ni se budou tyto rozdíly stírat. Rovněž výuka cizích jazyků se na 1. stupni opírá většinou o znalosti českého jazyka jako jazyka mateřského (viz cizojazyčné učebnice od českých autorů). Také v hodinách literárních pedagog počítá u žáků-Čechů s konkrétní čtenářskou zkušeností zahrnující určitý soubor čtenářských zážitků z české literatury.

Za další významný faktor považujeme *motivaci žáka-cizince ke vzdělávání*. Rodiny s kladným vztahem ke škole, které se rozhodly v České republice usadit trvale, najímají pro své děti české vychovatelky, platí jim soukromé doučování, mají zájem o jejich výsledky v české škole. Děti, jejichž rodiče se rozhodli v naší zemi působit jen krátkodobě, zájem o češtinu většinou nemají. Negativní vztah k češtině jako komunikačnímu prostředku mají i žáci-cizinci, kteří žijí se svými rodiči, příbuznými a známými ve větších komunitách a češtinu prakticky nepotřebují. Movitější rodiče si raději zaplatí tlumočníka, než aby se češtině učili, a ke stejnému přístupu vedou i své děti. Velmi často jsou ochotni své potomky pětkrát v týdnu dopravovat desítky kilometrů do škol s vyučovacím jazykem jejich mateřštiny, nebo tzv. velkého jazyka, jako je např. angličtina, francouzština či němčina.

Důležitou roli má *délka pobytu v českém prostředí* před začátkem školní docházky. Velmi často záleží také na tom, zda jde o dítě z národnostní menšiny žijící na území ČR trvale (např. Slováci, Poláci, Němci), nebo zda jde o etnické cizince přicházející do ČR v posledních letech z nejrůznějších (nejčastěji ekonomických) důvodů (Rusové, Ukrajinci, Vietnamci, Číňané, Rumuni, Mongolové). Naše výzkumy ukázaly, že zhruba po dvouletém pobytu v českém prostředí dítě jiné národnosti komunikuje česky vcelku bez potíží.

Na integraci cizince do vzdělávacího procesu se velkou měrou podílí *mateřský jazyk dítěte*. Nejmenší problémy s češtinou mají děti s mateřským jazykem slovenským, o čemž svědčí i výzkumy česko-slovenského a slovensko-českého bilingvismu slovenských autorek Balákové a Kováčové (Baláková, 2006, 2007; Kováčová, 2006, 2007). Bezproblémově se zařazují také žáci, jejichž mateřštinou je některý z jazyků slovanských, nebo děti původu neslovanského, které ale některý ze slovanských jazyků ovládají, např. ruštinu, ukrajinštinu, běloruštinu nebo srbštinu.

Ukazuje se, že společná *znalost komunikačního kódu ve vztahu učitel – žák-cizinec* (rodilý – nerodilý uživatel jazyka) může velkou měrou urychlit první komunikaci v češtině. V současných podmínkách je dobré, když učitel na 1. stupni ZŠ ovládá nějaký světový jazyk, např. angličtinu, francouzštinu či ruštinu. Počáteční dialogy se pak mohou vést v těchto jazycích. Ve většině námi sledovaných případů ovšem zprostředkující jazyk v komunikaci učitel – žák a žák – učitel chyběl, neboť možnosti škol jsou v tomto směru omezené. Adaptaci žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému však ztěžuje nejen neznalost vyučovacích jazyka,

ale mnohdy i odlišný kulturní vzorec chování a také jiný školský systém země jejich původu. (O potřebě jazykového a sociokulturního minima pro učitele na 1. stupni ZŠ viz výše.)

Naše výzkumy prováděné v nedávné době ukazují, že při osvojování češtiny jako cizího jazyka hraje důležitou roli i *hudební sluch dítěte*. Muzikálně nadané děti (ideálně ve věku od 4 do 6 let) jsou schopny si osvojit další jazyk (zejména jeho mluvenou podobu) téměř na stejné úrovni jako svůj jazyk mateřský.

Konečné zařazení imigranta do konkrétní třídy je obvykle dáno kombinací výše uvedených faktorů. Školy by se však měly vyvarovat mechanického začleňování žáků-cizinců podle věku a nezařazovat je automaticky do stejného ročníku, jenž absolvovali v zemi svého dřívějšího pobytu, nýbrž se zřetelem ke stupni ovládnání českého jazyka. Zařadit cizince do běžné výuky je vhodné až po absolvování vstupního kursu češtiny, např. formou docházky do vyrovnávací třídy, nebo dle pokynů MŠMT ČR do nově organizované přípravy pro žáky-cizince v minimálním počtu 70 vyučovacích hodin. V příznivém případě žák může postupovat do vyššího ročníku rychleji než jeho mladší čeští spolužáci, a tak se postupně věkově přibližovat vrstevníkům. Velké věkové rozdíly mezi žákem-cizincem a ostatními dětmi ve třídě jsou však také nežádoucí a přinášejí problémy sociálního charakteru.

S ovládnutím sociokulturního minima pro učitele velmi úzce souvisí první zásada, kterou by neměl pedagog podceňovat, totiž *připravit třídu na přijetí cizince*, vhodně seznámit žáky s kulturními a sociálními odlišnostmi prostředí, z něhož nový žák přichází.

Další zásadou je *nekumulovat v jedné třídě* (pokud se nejedná o přípravný kurz) *vyšší počet cizinců*. Maximální počet představují tři až čtyři žáci-imigranti v jedné třídě (pokud nejde o školu speciálně zřízenou pro cizince). Ideální stav je, když cizinec zůstane v třídním kolektivu sám a přitom spolupracuje s „mentorem“ z řad úspěšných českých žáků.

Snahou pedagoga by mělo být co nejrychleji *integrovat cizince do kolektivu třídy a školy a zabránit jeho společenské izolaci*. V tomto směru je třeba se soustředit na to, aby cizinci neseděli vedle sebe a vzadu ve třídě, neboť hospitace ukázaly, že tito žáci pak často tvoří ve třídách „enklávy“ mimo přímý dosah učitele. Je třeba je průběžně zapojovat do výuky, do života třídy a školy, a proto je nutné, aby se učitel ve vyučovací hodině na žáka-cizince vhodným způsobem průběžně obracel (a to v rozsahu jeho předpokládaných vědomostí), dával mu adekvátní úlohy přímo související s probíhající výukou a hodnotil jeho výstupy. Je vhodné zapojovat cizince i do mimoškolní činnosti, jako jsou zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiné činnosti, při kterých lze prokázat určité vlohy i bez aktivní znalosti jazyka. Seznamování se s češtinou tak probíhá neinstitucionální formou a přináší pozitivní výsledky.

Vybízet žáky-imigranty ke kooperaci s českými žáky se také jeví jako přínosné. Osvědčuje se např. „patronát“ českého žáka (event. i více žáků) nad imigrantem

při činnostech školních i mimoškolních. Výběru českých „patronů“ je třeba věnovat mimořádnou pozornost, nemusí se automaticky jednat o žáka s nejlepším prospěchem, ale spíše o žáka se schopností vcítit se do role cizince a ochotného s ním spolupracovat nad rámec vyučování.

Dalším úkolem školy je pro žáka jinojazyčného původu *vytvořit prostor k jeho pozitivní prezentaci*, pro rozvoj tvořivosti a nadání, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v ostatních vyučovacích předmětech. Žák-cizinec by měl dostat příležitost představit českým spolužákům kulturní hodnoty a specifika svého etnika včetně jazyka mateřského, tamních řečových / komunikačních zvyklostí a dalších projevů spojených s obyčejí a zvyky země jeho původu (např. prostřednictvím písní, národních tanců apod.). Vytvoření dostatečného prostoru pro prezentaci imigranta vede k nárůstu jeho sebevědomí a k lepší adaptaci na nové prostředí.

Cizince je zapotřebí ve třídě *vhodně motivovat*, chválit za sebemenší pokrok. Zároveň je ale nezbytné, aby učitelé kladli na žáky-imigranty, kteří již česky bez problému komunikují, stejné požadavky, jaké mají na jejich české spolužáky⁹.

Dále je zapotřebí *podporovat toleranci ze strany žáků a učitelů* k specifickým rysům a jevům, které souvisejí s náročností situace, v níž se cizinec v důsledku malé nebo žádné znalosti českého jazyka a zdejších poměrů a zvyklostí nachází. Jistá neobratnost žáka-imigranta ve vyjadřování a v chápání učiva pramení mimo jiné ze skutečnosti, že vzdělávací proces je pro něj veden v cizím jazyce. Je třeba české žáky upozornit na to, že mnozí působí stejně neobratně při vyjadřování se v cizím jazyce.

Ve vyučovací hodině je vhodné *pracovat s názornými pomůckami*, zejména obrazovými, které jsou na škole k dispozici pro výuku cizím jazykům. Osvědčují se obrazové encyklopedie, fotografie, zvukové nahrávky, časopisy pro děti a mládež apod. Úspěšně lze využívat i pomůcek, které jsou k dispozici pro výuku žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami, dětí handicapovaných, dyslektiků, dysgrafiků apod.

Běžnou výuku na 1. stupni ZŠ je pak třeba *organizovat speciálním způsobem*, který v sobě spojuje metody běžně užívané v plně organizované škole s metodami uplatňovanými ve výuce v škole málotřídní. Vyučování v málotřídních školách je sice záležitostí didaktické přípravy učitele 1. stupně ZŠ, ovšem dnes (s ohledem na perspektivy těchto škol) stojí na pokraji zájmu. Metody a formy práce typické pro tento způsob výuky však nelze bez úprav uplatňovat při výuce češtiny jako jazyka cizího, neboť výchozí podmínky a předpoklady pro výuku v jazykově

9 Při hodnocení žáků-cizinců se pedagog řídí novým školským zákonem (§15 odst. 9), ve kterém se dočteme: „...tři po sobě jdoucí pololetí po zahájení docházky do školy v České republice se vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.“ Žák-cizinec je tedy hodnocen od počátku výuky.

smíšené třídě se obvykle po určitou dobu od nich výrazně liší. Pedagog pracuje v zásadě se dvěma skupinami žáků, které se však velmi výrazně liší svým vztahem k češtině jako prostředku každodenní komunikace. Žák-cizinec mnohdy nenastupuje do základní školy od 1. ročníku, ale později, a tak učitel-češtinář musí vést imigranta k osvojení si jazykových a komunikačních kompetencí odpovídajících úrovni nižším ročníkům ZŠ, někdy dokonce stupni předškolnímu. Současně však vykládá učivo ročníku (často jen výběrově), kam byl žák-imigrant zařazen. V praxi to znamená, že výuka je organizována do dvou skupin tak, aby se každá vzdělávala jak s učitelem, tak samostatně a pak i společně, přičemž jedna nesmí pracovat na úkor druhé. V každém případě však musí být u všech skupin žáků splněny výstupy podle rámcového vzdělávacího programu.

Výše nastíněné zásady nejsou a ani nemohou vyčerpávat problematiku začleňování žáků-cizinců mladšího školního věku do českého základního školství. Naším cílem bylo na základě několikaletých zkušeností získaných prostřednictvím náslechnů, dialogů s pedagogy i ostatními pracovníky ve školství, žáky-imigranty i jejich rodiči a na základě analýzy stovek žákovských projevů mluvených i psaných ukázat, že je zapotřebí do studijních programů učitelských oborů pro 1. stupeň ZŠ zařazovat v rámci jazykových a didaktických studijních disciplín tuto aktuální tematiku. Osvojení si jazykového a sociokulturního minima jistě usnadní budoucím pedagogům nelehkou práci s žáky-imigranty a současně jim umožní vytvořit příznivé klima k úspěšné integraci cizince do kolektivu třídy a školy.

Literatura

- BALÁKOVÁ, D.: Jazykový obraz sveta v spoločnej Európe. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v multikulturním světe. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava 2005, s. 6 – 11.
- BALÁKOVÁ, D.: „Jazyk ve zbrani?“ I (Interkultúrne prieniky – sonda do interjazykovej frazeologickej kompetencie študentov stredných škôl). In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v zrcadle času. Ostrava 2006, s. 238 – 243.
- BALÁKOVÁ, D.: Interjazykové kontakty.(Frazeologická kompetencia stredoškôľakov). In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok, 2007, s. 93 – 100.
- ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L.: Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. ČJL 50, 1999-2000, s. 214 – 219.
- CABANOVÁ, V.: Podstata pôsobenia sociálnych predsudkov a ich dopad na život v slovenskej spoločnosti. In: Multikultúrne aspekty edukácie v učiacej sa spoločnosti. Acta humanica 2/2007, Žilina 2007, s. 111 –117.
- ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L.: Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. ČJL 53, 2002 – 2003, s. 179 – 184.
- HÁDKOVÁ, M. – ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Čeština pro děti-cizince podle Společného

- evropského referenčního rámce? Egzaminy písemně z jazyka obcego a ESOKJ. In: Bohemistika, Praha – Ratibor 2007, s. 57 – 63.
- KAMIŠ, K.: Problematika výuky první a druhé mateřštiny a jazyků cizích podle školního vzdělávacího programu v mateřských školách a v základním vzdělávání na 1. stupni základních škol. In: Cesta Rámcového vzdělávacího programu do škol. Ústí nad Labem, 2006, s. 76 – 80.
- KOVÁČOVÁ, V.: „Jazyk ve zbrani?“ II (Interkultúrne prieniky – sonda do interjazykovej frazeologickej kompetencie študentov vysokých škôl). In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v zrcadle času. Ostrava 2006, s. 244 – 249.
- KOVÁČOVÁ, V.: Interjazykové kontakty.(Frazeologická kompetencia vysokoškôľákov). In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok: 2007, s. 101 – 109.
- KRÁLOVÁ, Z.: Dynamika zvukovej interferencie. In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok: 2007, s. 110 – 119.
- LIPTÁKOVÁ, L.: K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka. In: Slovo o slove, ročník 13, Prešov 2007, s. 216 – 228.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Sociokulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou. Ústí nad Labem 2005, 61 s.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Czech as a Foreign Language in a Multiethnic Classrom. In: Sovremennoe vysshe obrazovanie. Moskva 2006, s. 14 – 18.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Znalost a chápání frazémů u cizinců. In: Frazeologické štúdie V, Ružomberok 2007, s. 343 – 357.
- ZIMOVÁ, L. – BALKÓ, I.: O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků. Ústí nad Labem 2005, s. 125.

Summary

GUIDES OF INTEGRATING OF YOUNGER SCHOOL AGE PUPIL-FOREIGNERS TO THE TRAINING AT THE FIRST LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOLS

The aim of the contribution is to show which (what) common principle the educator would kept at the first level of elementary schools by integrating pupils-foreigners of younger school age to the education. Enthronement of a favorable climate then leads to the successful integration of foreigners to the society of the grade and the school.

PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

*Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelistu Turkyňe, Ústí nad Labem
e-mail: sindelarova@pf.ujep.cz*

NEBEZPEČNÉ ELEKTRONICKÉ TEXTY TYPU HOAX A JEJICH VLIV NA DĚTI ŠKOLNÍHO VĚKU

Kamil KOPECKÝ

Úvod do problematiky

Počítač a internet se v průběhu posledních několika let staly nástroji a médii, které jsou využívány masově a bezprostředně nejen dospělými, ale také dětmi školního věku. Úroveň počítačové gramotnosti (rozumějme kompetence pro práci s počítačem a internetem) dětí školního věku je velmi vysoká. Tento fakt souvisí s masovým rozšířením počítačů a internetového připojení do domácností (zejména díky klesajícím cenám počítačů a připojení i internetu¹). Přístupnost dětí k internetu je tedy vysoká.

Informační a komunikační technologie jsou pro děti přitažlivé už proto, že jsou obrovským zdrojem zábavy, pomáhají dětem překonat nudu, jsou zdrojem poučení, mažou bariéry mezi světem dospělých a dětí² a pod. Vlivy technologií lze samozřejmě rozdělit na pozitivní a negativní, přičemž nelze stanovit jednoznačně, které převažují.

V rámci využívání internetu se však děti velmi často setkávají s množstvím nebezpečných komunikačních jevů spojených s asynchronní a synchronní komunikací. Velmi nebezpečnými jevy jsou například cybergrooming, cyberbullying, spoofing, phishing, hoaxing a spamming. V našem příspěvku se zaměříme zejména na **hoaxing**, tedy na šíření poplašných zpráv po internetu a jejich přijímání dětmi školního věku.

HOAX a jeho definice

Jako hoax můžeme označit **šířenou zprávu, která obsahuje nepřesné, zkreslující informace, účelově upravené polopравdy nebo směsku polopравd a lží**. Anglické slovo HOAX [:houks:] v překladu znamená *falešnou zprávu, mystifikaci, novinářskou kachnu, podvod, poplašnou zprávu, výmysl, žert, kanadský žertík*.³

Hoax je reprezentován zejména jako textová informace doprovázená fotografií či obrázkem, která nutí příjemce uvěřit sdělovanému lživému tvrzení a poslat hoax dále (tedy šířit jej podobně jako se šíří počítačové viry).

Podle výzkumů firem Symantec a Microsoft Corporation (2002 – 2006) 4 z 5 dětí, které mají přístup k internetu a které využívají elektronickou poštu, dostávají

1 Detailní informace na stránkách Českého statistického úřadu (<http://www.czso.cz/>)

2 Kopecký, K. Moderní trendy v elektronické komunikaci. Olomouc: Hanex, 2007. s. 78.

3 Podrobnosti na www.hoax.cz

hoaxy naprosto nevhodného charakteru (nabídky drog, léků, informace, jak rychle zbohatnout, přístup k pornografii apod.). Podle výše uvedených výzkumů téměř 80 % dětí šíří hoaxy dále. Zatímco dospělí rozpoznají spam (nevyžádané sdělení) a hoax velmi rychle (a také jej rychle smažou ze své e-mailové schránky), děti si hoaxy čtou (zejména, jsou-li v češtině a obsahují-li obrázky). Hoax pak může u dětí vyvolávat strach, obavy, nedůvěru = tedy funguje!

Děti jsou velmi sugestibilní, zejména proto, že dosud nemají schopnost kritického přehodnocování informací a zaujímání kritického názoru na předloženou informaci. Nicméně i velké množství dospělých není schopno hoax od pravdivé informace odlišit, už proto, že hoax neobsahuje záchytné formální/obsahové body, podle kterých jej lze rozpoznat.

Hoax v českém prostředí

Do českého prostředí hoax proniká většinou překladem cizojazyčných hoaxů a modifikací původních informací pro danou zemi. Dochází tedy často ke změnám míst, jmen, institucí prokazujících pravdivost sdělení apod. V ČR nalezneme množství hoaxů, které se vyjadřují k aktuálním problémům prostřednictvím „odborníka na daný problém“, nebo „člověka, který daný problém zažil na vlastní kůži“. Příkladem jsou hoaxy zaměřené proti ČEZ, O2, T-Mobile, *výstavbě amerického radaru v ČR, TV NOVA, Policii ČR, hypermarketům a supermarketům* apod. U dětí jsou velmi oblíbené hoaxy, které slibují finanční či hmotnou odměnu (*Bill Gates se podělí o bohatství, Microsoft rozdává peníze, Dell rozdává notebooky, Nokia rozdává mobily*). Tyto hoaxy mají společné zejména to, že téměř vždy požadují po čtenáři kontaktovat konkrétní osobu na konkrétní e-mail (uvedený v hoaxu), což samozřejmě vede k zaplnění dané e-mailové schránky. Víceméně nevinný hoax představují pro děti elektronické řetězové dopisy, které čtenáře nutí (pod hrozbou neštěstí), aby dopis poslali dále (nejméně 10 známým). Sociální inženýrství a psychologie hoaxy funguje poměrně účinně i na dospělé čtenáře (*Co kdyby sdělení bylo pravdivé? Co když se mi něco stane?*).

Příklady hoaxy (v původním znění bez jazykových úprav)

Hoax 1. Peníze pro popálené děvčátko za šíření e-mailu

První výskyt: 03. 2006

Subject:

*PLEASE PASS AROUND - poslite dalej-
je to strašné len pre silné žalúdky*

poslite dalej tento email - pomozete dievcatku ktore ma velmi velke popoleniny na celom telicku - za kazdy email dostane 11 penci za ktore si moze zaobstarat kremy a ciste bandaze.

Komentář HOAX.CZ:

Nesmyslný e-mail, využívající sociální inženýrství. Bohužel si mnoho nezkušených uživatelů neuvědomí, že **za rozesílání tohoto a jemu podobných e-mailů nikdo žádnou finanční a ani jinou pomoc neposkytne**, a tak se e-mail i s těmito drastickými obrázky **úplně zbytečně šíří dál**.

Hoax 2. Ěčka - přísady do potravin

První výskyt: **06. 2003**

Přísady do potravin

Distributor: Klinika dětské onkologie Univerzity Düsseldorf

1. Neškodné přísady

E 100, 101, 103, 104, 105, 111, 121, 122, 126, 130, 132, 140, 151, 152, 160, 162, 163, 170

E 174, 180, 181, 200, 201, 236, 237, 238, 260, 261, 262, 263, 270, 280, 281, 282, 290, 300

2. Podezřelé přísady

E 125, 141, 150, 153, 171, 172, 173, 240, 241, 477

3. Nebezpečné přísady

E 102, 110, 120, 124

Přísady poškozující zdraví

- Poškození střev E 220, 221, 222, 223, 224

- Poruchy zažívání E 338, 339, 340, 341, 450, 451, 483, 485, 486 - Eiscreme E 107

- Kožní onemocnění E 230, 231, 232, 233

- Zničení vitamínu B12 E 200

- Cholesterol E 320, 321

- Citlivost nervů E 311, 312

- Kurděje E 330 je nejnebezpečnější !!! (rakovinotvorný) je obsažen např. v krábovém masu, sýru BONBEL, houby v konzervách, rajčata v konzervách

Rakovinotvorné přísady

E 131, 142, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 239

Pozor E 123 je silně rakovinotvorný !!! V USA a Rusku zakázán !

Pozor na následující přísady především v těchto potravinách:

Mamba E 123 /E 110, pozor !

Medvídci ze želatiny, Harribo - želatina, lentilky, šlehačkový pudink Zotti, rybí prsty Iglo, smetana Kraft, smetanový sýr se salámem Kraft, vanilkový pudink E 102/E 110, hotové omáčky všeho druhu.

Vyvěsit a používat !!! Jedná se o zdraví Vaše a Vašich dětí. Zabráňte používání těchto přísad tím, že budete správně vybírat výrobky, které kupujete. Kupující

nakonec určuje složení výrobku. Myslete na Vaše zdraví a zdraví Vašich dětí. Okopírujte si tuto zprávu a předejte jí Vaším přátelům a známým.

Komentář HOAX.CZ:

Je pravda, že některá éčka mohou být pro určité lidi nebezpečná, a sice v tom smyslu, že u nich mohou vyvolat alergickou reakci. Alergickou reakci ovšem může vyvolat u susceptibilních lidí řada potravin, napr. liskové oříšky, mléko, rybí maso, dary moře, atd. a přitom o nich nikdo neprohlašuje, že jsou životu nebezpečné, i když pro lidi na ně alergické životu nebezpečné být mohou. Když byli odborníci z Düsseldorfu otázaní na autorství šířené zprávy, velice je pohoršilo, že si někdo dovolil zneužít jejich kliniku jako autora toho blufu.

Hoax 3. Infikované jehly na sedadlech (verze slovenská)

První výskyt: **04. 2001**

Striekacky (precitajte si a poslite dalej)

Prvy krat to bolo zaznamenane v Parizi. Pred niekoľkymi mesiacmi si v jednom kine sadla jedna osoba na nieco pichajuceho na sedadle. Ked vstala, aby zistila, co to bolo, nasla ihlu zapichnutu do sedadla, na ktorej bol pripevneny odkaz: "Prave si bol nakazený HIV".

Kontrolne stredisko chorob zaznamenalo v poslednej dobe mnoho podobnych pripadov v mnohych dalsich mestach i v Prahe! Vsetky testovane ihly boli HIV pozitivne alebo obsahovali zhubny typ zltacky. Stredisko tiez udava, ze taketo ihly boli najdene i na verejnych bankomatoch a hlavne v dopravných protriedkoch MHD, hlavne v metre. Je viac nez pravdepodobne, ze ihly nastrkavaju HIV nakazení narkomani. Ziadame kazdeho, aby bol v takychto prípadoch obozretny. Mali by ste si pozorne prehliadnut kazde verejne sedadlo/stolicu s najvacšou opatrnostou. Starostlivo vizualny pohľad by mal stacit. Zaroven vas ziadame, aby ste tuto spravu povedali co najvacšiemu poctu vasich blizkych, priatelov i znomych, ktorych tak upozornite na toto nebezpečenstvo. Je to velmi dolezite! Len si pomyslite: mozete zachranit zivot len tym, ze odoslete tuto spravu dalej. Prosim, venujte par sekund vaseho casu na odoslanie tohoto odkazu dalej.

Zdroj: MUDr. Eva Bendova

Komenář HOAX.CZ (zkráceno):

Vyjádření odborníka:

- je technicky téměř vyloučeno zapíchnout do lavičky nebo sedadla městské hromadné dopravy jehlu tak, aby čněla hrotem vzhůru; injekční jehly jsou z neohýbavé oceli a při podobné manipulaci by se zlomily; většina injekčních aplikací drogy je prováděna tzv. inzulinkami (set pevně spojené

stříkačky a jehly na jedno použití); i tady je představa o zapíchnutí hrotem vzhůru čirou fantazií,

- podobný případ v České republice ani nikde jinde na světě nebyl prokázán a všechny podobné zvěsti pocházejí právě z výše zmíněného mailu,
- přestože se v České republice každoročně několi lidí zraní o jehly, pohozené na veřejných prostranstvích typu parku (a v některých případech dokonce na dětských pískovištích), nedošlo v takových případech podle mých informací dosud ani jednou k nákaze HIV ani hepatitidou B ani hepatitidou C; to je pochopitelné i s ohledem na stabilitu resp. labilitu virů, které tyto nemoci přenášejí a jsou extrémně citlivé na vyschnutí.

MUDr. Tomáš Zábranský PhD.

Narodni monitorovací stredisko pro drogy a drogove zavislosti
Czech National Focal Point for Drugs and Drug Addiction

HOAX a RVP ZV

Z výše uvedených důvodů je zřejmé, že je nutné žáky základních škol seznamovat s existencí hoaxu a spamu a vzdělávat je tak, aby uměli kriticky přehodnotit informace a zaujmout k nim postoj. V souvislosti s reformou českého školství a zavedením RVP ZV se daná problematika dostává do koncepce různých vzdělávacích oblastí a témat. Ta jsou však stanovena velmi obecně a mnohdy vágně. Problematika percepce e-informací spadá zejména do vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** – složka *Komunikační a slohová výchova*. Jak se dočteme v dané pasáži RVP,⁴ v *Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu. Pokud se ale zaměříme na očekávané výstupy z této oblasti, zjistíme, že zde problematika percepce e-informací není zmíněna vůbec. Nalezneme zde naopak víceméně „směšné“ očekávané výstupy typu „žák zanechá vzkaz na záznamníku“. Nicméně zde lze nalézt tyto „seriózní“ očekávané výstupy:*

- **žák rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě (1. stupeň),**
- **žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj (2. stupeň).**

V dalších částech této oblasti nenalezneme ani zmínku o percepci e-obsahu (ten nemusí být spojen pouze s reklamou, ale rovněž s běžnou komunikační situací). Další vzdělávací oblastí, která je s problematikou e-komunikace spojena, je

4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005).

oblast **Informačních a komunikačních technologií**. Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti, získat 'elementární dovednosti v ovládání výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě²⁹. Stěžejní témata jsou zakotvena již v cílovém zaměření vzdělávací oblasti. Vzdělávání v dané oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *poznání úlohy informací a informačních činností a k využívání moderních informačních a komunikačních technologií,*
- *porovnávání informací a poznatků z většího množství alternativních informačních zdrojů, a tím k dosahování větší věrohodnosti vyhledaných informací.*

Když však pozornost zaměříme na očekávané výstupy a učivo, zjistíme, že např. na 1. stupni ZŠ se žáci učí používat technologie a o práci se samotným obsahem nepadne ani zmínka. Na 2. stupni je již prvním očekávaným výstupem **ověřování věrohodnosti informací a informačních zdrojů, posuzování jejich závažnosti a vzájemné návaznosti**. Což je podstatou kritického vnímání e-komunikace a jejího obsahu. Daná vzdělávací oblast se již problematikou e-ob obsahu dále nezabývá. Danou problematiku v rámci RVP ZV doplňuje průřezové téma **Mediální výchova**. Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučení, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak usnadňuje orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Mediální výchova má zásadní vliv na rozvoj osobnosti žáka, zejména:

- **rozvíjí schopnost úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace,**
- **umožňuje analytický přístup k mediálním obsahům a kritický odstup od nich,**
- **učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času,**
- **umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů,**

- **napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.**

Mediální výchova je úzce spojena s tzv. kritickým čtením a vnímáním mediálních sdělení. Její detailní analýza však není úkolem této publikace, proto odkazujeme na další materiály a zejména citovaný rámcový program. Problematika informačních a komunikačních technologií a e-komunikace se objevuje rovněž v omezené míře v dalších průřezových tématech.

Bylo řečeno, že mládež je vystavena množství elektronických informací a specifických komunikačních situací. Dále zde bylo citováno z nejdůležitějšího dokumentu spojeného s reformou českého školství, že je důležité a nutné vychovávat žáky ke kritickému vnímání a odstupu, jak je nutné zapojit do vzdělávání 2 klíčové vzdělávací oblasti ve spolupráci s průřezovým tématem. Dostáváme se ale k zásadní otázce: **KDO, CO a JAK** bude danou problematiku v rámci primárního vzdělávání učit? Z existujících diskusí vyplývá, že tato problematika prostupuje více tradičními „předměty“, budou se jí tedy zabývat učitelé českého jazyka, ICT, občanské výchovy apod. Kdo ovšem seznámí s touto tematikou samotné učitele, pokud nebude tato problematika včleněna přímo do vysokoškolského studia a do celoživotního vzdělávání učitelů, přičemž obsahem nebude pouze jakási transformovaná žurnalistika (percepce novin a časopisů a produkce média), ale rovněž práce s e-komunikačními obsahy? A kdo bude vzdělávat v této oblasti vysokoškolské pedagogy?

Literatura

- KOPECKÝ, K. *Moderní trendy v elektronické komunikaci*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-78-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online: <<http://www.rvp.cz>> [cit. 2008-1-02].
- HOAX.CZ – *podvodné a řetězové maily, poplašné zprávy*. Online: <<http://www.hoax.cz>>

Summary

HOAX AS AN EXAMPLE OF DANGEROUS E-TEXT AND HIS INFLUENCE ON PUPILS OF PRIMARY SCHOOLS

The article describes a phenomenon of hoax and his status in area of online electronic texts broadcastings through internet. Many children are in contact with this kind of e-information and hoaxes have negative impact to them. Article also focuses on problems of implementation of this topic into curricular document of Czech educational system represented with The education program for the

primary schools (RVP ZV). There are various problems connected with mediators of this information – for example: who will teach this topic, which themes will be included into this topic, etc.

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

e-mail: kamil.kopecky@upol.cz

O PROJEKTE *PRÍRUČKA CUDZÍCH MIEN PRE ŠKOLY*¹

Martin OLOŠTIAK

Jednou z aktuálnych úloh onomastiky (náuky o vlastných menách) je zaujať stanovisko k internacionalizačným procesom. Vlastné mená totiž nie sú a nikdy ani neboli voči jazykovým kontaktom imúnne. Práve naopak, medzijazyková migrácia proprií je prirodzený jazykový jav, ktorý sa v porovnaní s preberaním všeobecných mien (apelatív) vyznačuje viacerými osobitnými vlastnosťami. V tejto súvislosti sa ako relevantné javia napr. otázky (na niektoré z nich sa snažíme nájsť odpoveď v monografickej práci *Jazykovoštruktúrne a komunikačno-pragmatický status vlastného mena*; Ološtiak, 2007).

- Ako možno charakterizovať jazykové kontakty z pohľadu vlastných mien?
- Platí všeobecne prijímaná téza o aktivite preberajúceho jazyka aj pre propriá?
- Ak áno, akým spôsobom sa v preberajúcom jazyku realizuje adaptácia cudzojazyčných proprií v jazyku a v reči?
- Akým spôsobom sa prejavuje vzťah lexikálnej, zvukovej a morfolologickej roviny, videný cez prizmu jazykových kontaktov na úrovni cudzojazyčných vlastných mien?
- Akým spôsobom sa fungovanie tejto špecifickej vrstvy lexiky premieta do úzu, normy a kodifikácie?
- Akým spôsobom sa tu prejavuje vzťah medzi ustálenosťou a variantnosťou?
- Ako problematiku fungovania cudzích proprií vnímajú používatelia slovenčiny? Je táto téma v slovenskej jazykove dostatočne spracovaná?

Hľadanie odpovedí na uvedené otázky je dnes nanajvýš aktuálne. V porovnaní s minulosťou v dôsledku technologického pokroku rapídne stúpa rýchlosť aj množstvo prenášaných informácií; silnie komunikačná potreba na presné pomenovanie. Tejto požiadavke dokonale vyhovuje práve vlastné meno. Je preto prirodzené, že „komunikačná vyťaženosť“ proprií sa neustále zvyšuje (Patráš, 2003), čo sa bezprostredne dotýka aj jazykových kontaktov – medzijazykový pohyb vlastných mien

1 Táto štúdia pôvodne odznela ako referát s názvom *O projekte Príručka cudzích vlastných mien pre školy* na medzinárodnom vedeckom seminári *Onomastika a škola* 8 (Hradec Králové 23. – 24. januára 2008) a bude publikovaná v zborníku z tohto podujatia. Pre jej opätovné publikovanie v zborníku *Slove o slove* sme sa rozhodli preto, aby sme s problematikou oboznámili aj slovenských čitateľov. V tomto variante sme urobili niekoľko drobných štylizovaných a terminologických zásahov.

je v súčasnosti frekventovaný, ba možno povedať, že masový a nevyhnutný jav. Prirodzené je aj to, že v jazykovede sa pociťuje potreba uvedených procesov skúmať a zistené poznatky sprostredkovať aj širšej kultúrnej verejnosti. Dopyt po takýchto informáciách zo strany používateľov jazyka oprávnene rastie.

Adaptácia cudzích proprií nepatrí do centra pozornosti slovenskej jazykovedy. Napriek tomu na túto tému bolo napísané pomerne veľké množstvo čiastkových prác (napr. štúdie o výslovnosti mien z románskych jazykov, štúdie o skloňovaní a prepise antických mien a pod.). Cudzie propriá sa taktiež (okrajovo) spracúvajú aj v niektorých lexikografických dielach. Na tomto mieste spomeňme aspoň *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (Král, 2006) a šiesty zväzok *Slovníka sloveského jazyka* (1968). Podrobný prehľad slovákistickej aj inolingvistickej literatúry porov. v našej monografii (Ološtiak, 2007, s. 16 – 21). Na druhej strane tieto práce nemôžu v požadovanej komplexnosti obsiahnuť problematiku adaptácie proprií. Preto sa pociťuje oprávnená potreba publikovať špecializované monografie, ale aj kodifikačné i nekodifikačné príručky, v ktorých by sa pozornosť sústredila na cudzojazyčnú propriálnu lexiku. O tomto deficite sa v jazykovednej obci veľmi dobre vie; vyberáme dve konštatovania upozorňujúce na tento fakt:

1) „... na Slovensku chýba kodifikačná príručka, v ktorej by sa systematicky spracúvali zásady prispôsobovania cudzích vlastných mien v slovenčine podľa jednotlivých jazykov.“ (Kačala, 1994, s. 150).

2) „Vydanie druhého vydania príručky *Čtete je správně?* by mohlo a malo byť pre slovenskú ortoepiu a ešte konkrétnejšie pre ortoepickú komisiu Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV novým popudom, aby sa touto neodkladnou úlohou začala zaoberať ešte s väčšou intenzitou či už v rámci prípravy nových Pravidiel slovenskej výslovnosti, alebo prípravy samostatného slovníka výslovnosti cudzích mien pre slovenských používateľov. Spoločenská požiadavka tu je.“ (Ondrejovič, 1997, s. 365).

Ukazuje sa, že výzvy citovaných autorov sa postupne naplňajú. Začali sa podnikať konkrétne kroky jednak v podobe grantového projektu *Ortoepický slovník slovenského jazyka*, kde sa osobitná pozornosť venuje aj domácim a cudzím vlastným menám (Ondrejovič, 2000, 2004), jednak v podobe ďalších dvoch projektov.

1) Vydareným pokusom o špecializovanú ortoepickú príručku je kniha Karla Sekventa *Ako používať francúzske vlastné mená v spisovnej slovenčine* (2002). Koncízne dielo (s rozsahom 110 strán) podáva teoretické informácie o pravopise, výslovnosti, skloňovaní a odvodzovaní francúzskych osobných mien a zemepisných názvov. V praktickej, slovníkovej časti (s. 71 – 110) sa nachádza poučenie o výslovnosti a skloňovaní približne 1400 osobných mien a 900 geografických názvov.

2) Do kategórie takto koncipovaných popularizačných príručiek možno zaradiť aj *Slovník anglických vlastných mien v slovenčine* (Ološtiak – Bilá – Timková, 2006; ďalej SAMS). Táto publikácia je rozdelená na dve časti. Teoretické kapitoly ponúkajú poučenia o základných aspektoch fungovania anglických vlastných

mien v slovenčine: pozornosť sa sústreďuje na adaptáciu na výslovnostnej, gramatickej, slovotvornej a pravopisnej úrovni. Slovníková časť obsahuje jazykové údaje (výslovnosť a skloňovanie) o takmer 6 700 osobných menách, 400 názvoch hudobných skupín, 2 200 zemepisných názvoch s odvodenými adjektívami a obyvatelskými menami.

O viacero krokov ďalej v prezentácii výskumu cudzích proprií je bohemistika. Českí jazykovedci publikovali na túto tému viacero prác predovšetkým populárno-náučného charakteru: *Jak je čist?* s podtitulom *Transkripce jmen cizích spisovatelů a názvů jejich děl* (1958); *Výslovnost slov přejatých. Výslovnostní slovník* pod redakciou kolektívu vedeného M. Romportlom (1978); *Čteme je správně? Slovníček výslovnosti cizích jmen* (Honzáková – Romportl, 1981) – ďalšie dve vydania boli publikované po smrti M. Romportla v trojautorstve M. Honzáková – F. Honzák – M. Romportl (1996, 2. vyd.; 2004, 3. vyd.); *Klíč k výslovnosti cizích vlastních jmen v češtině* (Strahl, 1999). V kontexte českých publikácií za najväčšiu pozornosť podľa nášho názoru stojí šesťdielna „sága“ J. Zemana s názvom *Výslovnost a skloňování cizích osobních jmen v češtině*. Prvá časť (*Anglická osobní jména*, 1998) vznikla v spoluautorstve s J. Kučerom; ďalších päť pokračovaní vypracoval J. Zeman sám: 2. *Severská osobní jména* (2000); 3. *Románská osobní jména. (Španělština, portugalština, rumunština.)* (2002); 4. *Francouzská osobní jména* (2004); 5. *Italská, holandská a albánská osobní jména* (2005), 6. *Polská, maďarská, estonská a latinská osobní jména* (2006). Nakoniec spomeňme síce minimalisticky poňatú, avšak praktickú brožúruku Jana Diblíka *Malý slovník výslovnosti cizích slov z učebnic českého jazyka a čítanek pro učitele 1. stupně základních škol* (1991), v ktorej sa na maximálne skomprimovanom priestore (13 strán) uvádza výslovnosť prevzatých apelatív a proprií z učebníc češtiny a čítaniek na prvom stupni základných škôl. Takýto druh učebnej pomôcky v slovenčine citelne chýba a aj táto publikácia sa stala inšpiráciou pre zamýšľaný projekt, ktorý predstavujeme v tejto štúdii.

V ďalšej časti sa zameriame na odpovede na základné otázky, súvisiace s vlastným projektom *Príručka cudzích mien pre školy* (ďalej len *Príručka*). Pôjde o tieto otázky:

1. Komu je *Príručka* určená?
2. Prečo sme sa rozhodli takýto druh publikácie skoncipovať?
3. Akým spôsobom bude *Príručka* spracovaná?
4. Čo bude obsahovať?

Ad 1. Ako už z názvu (*Príručka cudzích mien pre školy*) vyplýva, publikácia bude primárne určená pre školskú prax. Využijú ju však nielen vyučujúci, žiaci, študenti, ale prakticky každý záujemca, ktorý chce zdokonaľiť svoj jazykový prejav.

Ad 2. Dôvody, prečo sme sa rozhodli iniciovať takýto projekt, možno zhrnúť takto:

V existujúcich učebniciach evidujeme nedostatočné, nesystematické alebo žiadne spracovanie výslovnosti cudzích mien; na niektorých miestach sa nájdu

aj chyby v skloňovaní. Napríklad v učebnici literatúry pre 4. ročník gymnázií a stredných škôl (Obert a kol., 1996) sa v niektorých prípadoch uvádza výslovnosť rodného mena aj priezviska: napr. *John Steinbeck* [džon stajnbek],² *Tennessee Williams* [tenesi viljemz], *Michel Butor* [mišel bütor], *Albert Camus* [albé kamü], *Jean-Paul Sartre* [žan pól sartr],³ *Cesare Zavattini* [čezare cavatini], *John Wain* [džon vejn]; výslovnosť priezviska nájdeme pri menách *Eugène Ionesco* [jonesko], *Samuel Beckett* [bekit], *Max Frisch* [friš] a i.; výslovnosť rodného mena sa uvádza pri mene *Vasco Pratolini* [vasko]; bez výslovnosti sú napr. mená *Arthur Miller*, *Friedrich Dürrenmatt*, *Günter Grass*, *Heinrich Böll*, *Alberto Moravia*, *John Osborne*.⁴ Pri rozhodovaní, kde uviesť výslovnostnú podobu, autori pravdepodobne postupovali intuitívne a výslovnosť ponúkajú pri predpokladaných problémových menách. Pravda, aj tu sa možno opýtať, prečo napríklad pri mene *John Osborne* výslovnosť naznačená nie je, ale pri mene *John Wain* [džon vejn], ktoré sa nachádza na rovnakej strane (s. 56), sa výslovnostná podoba uvádza. Ďalej by sa napríklad žiadala uviesť výslovnosť rodného mena v prípade *Eugène Ionesco* [jonesko]. Je však otázne, či dať prednosť poslovenčenej výslovnosti vychádzajúcej z francúzštiny [öžén], alebo domácej slovenskej výslovnosti [eugen]; podobne aj *Samuel Beckett* [samuel/semjuel bekit], *Patrick White* [patrik/petrik vajt].

Pravda, tieto poznámky nechápeme ako výčitky, iba konštatujeme fakty. Stredoškolská učebnica totiž nie je jazyková príručka, má iné funkcie a ciele, preto je pochopiteľné, že jazykové informácie sa v učebniciach uvádzajú neúplne a nie vždy systematicky.

Z predchádzajúceho vyplýva, že učitelia a študenti v existujúcich učebniciach nemôžu nájsť špecializované a systematicky prezentované informácie týkajúce sa formálneho a gramatického ustrojenia cudzích vlastných mien. Z toho pramení ich neistota pri použití tohto typu lexikálnych jednotiek a zároveň prirodzený dopyt po publikácii, kde by sa uvedenej problematike venovala náležitá pozornosť.

Ad 3. Príručka bude mať populárno-náučný charakter. To značí, že bude prihliadať na potenciálnych čitateľov (najmä učiteľov a študentov), ktorí nemajú, resp. nemusia mať lingvistické vzdelanie (výnimkou sú, alebo by mali byť, jazykári). Na druhej strane ide o učiteľov/odborníkov v danej oblasti, resp. o žiakov a študentov, ktorí vo výchovno-vzdelávacom procese isté (aj jazykové) vedomosti nadobúdajú. Z tohto rámca vyplýva, že Príručka bude určená čiastočne odborne poučeným používateľom (konkrétne o obsahu pozri ďalší bod).

Ad 4. Vychádzajúc zo skúseností, nadobudnutých predovšetkým pri práci na SAMS, navrhujeme takýto pracovný obsah Príručky:

2 Zápis výslovnosti uvádzame podľa zdroja (Obert a kol., 1996).

3 Vhodnejšia by bola výslovnosť [žán] s dlhým nositeľom slabičnosti.

4 Výslovnosť osobných mien sa napríklad vôbec neuvádza v učebnici *Základy ekonómie a ekonomiky* (Šlosár a kol., 2004); porov. najmä 9. kapitolu *Stručný vývoj ekonomického myslenia* (s. 76 – 84).

Publikácia bude zložená z dvoch hlavných častí – teoretickej a vlastnej slovníkovej časti. V teoretických pasážach plánujeme stručne predstaviť základné otázky späté s adaptáciou cudzích proprií v slovenčine (adaptácia na jednotlivých jazykových úrovniach – výslovnosť, skloňovanie, slovotvorba, pravopis), ako aj s ich fungovaním v rečovej komunikácii (norma, úzus, kodifikácia, ustálenosť, variantnosť, jazyková chyba a pod.).⁵ Do slovníka plánujeme zaradiť všetky cudzie antroponymá, ktoré sa nachádzajú v stredoškolských učebniciach z predmetov: literatúra, história, náuka o spoločnosti (v rámci nej právo, politológia, ekonómia, filozofia, sociológia, psychológia), estetická výchova, etická výchova, geografia, fyzika, chémia, matematika, biológia. Čitateľ sa takýmto spôsobom bude môcť oboznámiť s jazykovou charakteristikou nielen tých mien, ktoré mu ponúkne slovníková časť, ale pri osvojení si základných výslovnostných, morfológických a slovotvorných pravidiel bude schopný rámcovo zvládnuť oveľa väčšie množstvo cudzích propriálnych jednotiek, než ponúkne nutne obmedzený a uzavretý rozsah slovníka.

Centrálnou lexikografickou otázkou je stavba slovníkového hesla. V porovnaní so SAMS Príručka sa bude vyznačovať niektorými odlišnosťami v spracovaní heslovej state. So zreteľom na používateľov pôjde predovšetkým o zexplicitnenie úvadaných údajov, a to aj na úkor rozsahu diela. Chceme tak predísť zbytočným nedorozumeniam pri používaní slovníka. Záhlavie hesla v podobe tučne vysádzaného priezviska a rodného mena (prípadne viacerých mien), zachytenie ich výslovnostnej podoby a gramatická informácia o rode propria zostanú nezmenené. Odlišne spracované budú ďalšie údaje. Pri morfologickej charakteristike pádu (paradigma je pars pro toto zastúpená tvarom genitívu singuláru) sa bude uvádzať celá podoba propria, nielen gramatické morfémy. Ďalej pribudne výslovnosť genitívneho tvaru a stručná informácia encyklopedického rázu; porov.:

Stavba hesla v SAMS:	Stavba hesla v Príručke:
LOCKE, John [džon lok], m., -a -(e)a	LOCKE, John [džon lok], m., Johna Locka [džona loka], anglický filozof a pedagóg (1632 – 1704)

Pokiaľ ide o otázku tvorby heslára, teda výberu jednotiek, do slovníka budú zaradené nielen propriá z nepříbuzných (neslovanských) jazykov, pri ktorých existuje väčší či menší nesúlad medzi zvukovou a grafickou realizáciou (napr. *Benjamin Franklin, Giuseppe Garibaldi, Johann Wolfgang Goethe, Thomas Hobbes*). Do slovníka sa dostanú aj jednotky zo slovanských jazykov, kde môže vzniknúť problém so skloňovaním (*Voznesenskij, Vysockij, Trockij*, v slovenčine je normované

5 V SAMS bola tejto problematike venovaná nadštandardne rozsiahla pozornosť (Ološtiak a kol., s. 10 – 84).

adjektívne skloňovanie – gen. *Voznesenského, Vysockého, Trockého*; uplatnenie alternácií *Otčenášek* – gen. *Otčenáška*) alebo s výslovnosťou (*Kundera* [kundera], nie *[kundera]). Vo vzťahu k češtine vychádzame zo skúseností, že v porovnaní s minulosťou u mladšej a najmladšej slovenskej generácie sa stupeň ovládania češtiny podstatne znížil.

Projekt *Príručka cudzích mien pre školy* by mal dotvoriť ďalšiu časť mozaiky, ktorej ambíciou je vyplniť biele miesta vo výskume i v rečovej praxi v tejto oblasti fungovania slovenského jazyka.

Literatúra

- DIBLÍK, J.: Malý slovník výslovnosti cizích slov z učebnic českého jazyka a čítanek pro učitele 1. stupně základních škol. Hradec Králové: Gaudeamus 1991.
- HONZÁKOVÁ, M. – HONZÁK, F. – ROMPORTL, M.: Čteme je správně? Slovníček výslovnosti cizích jmen. 2. vyd. Praha: Albatros 1996. (3. vyd. 2004)
- Jak je čist? Transkripce jmen cizích spisovatelů a názvů jejich děl. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Kniha 1958.
- HŮRKOVÁ, J.: Antická jména. Jak je čist a skloňovat. Praha: Akademie muzických umění 2005.
- KAČALA, J.: Prispôsobovanie cudzích mien a kodifikácia ich výslovnosti. In: Slovenčina – vec politická? Martin: Matica slovenská 1994, s. 146 – 150.
- KRÁL, Á.: Pravidlá slovenskej výslovnosti. 3. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1996.
- OBERT, V. – IVANOVÁ, M. – HOCHÉL, I. – ŠPAČEK, J.: Literatúra 4 pre 4. ročník gymnázií a stredných škôl. 1. vyd. Bratislava: IMPRO, spol. s r. o., vydavateľstvo LITERA, 1996.
- OLOŠTIAK, M.: Jazykovoštruktúrny a komunikačno-pragmatický status vlastného mena (adaptácia anglických proprií v slovenčine). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove 2007.
- OLOŠTIAK, M. – BILÁ, M. – TIMKOVÁ, R.: Slovník anglických vlastných mien v slovenčine (pre prekladateľov, redaktorov, jazykových korektorov, študentov). 1. vyd. Bratislava: Kniha-spoločník 2006.
- ONDREJOVIČ, S.: Český slovník výslovnosti cudzích mien po druhýkrát. Honzáková, M. – Honzák, F. – Romportl, M.: Čteme je správně? 2. vyd. Praha, Albatros 1996. 320 s. In: Kultúra slova, 1997, roč. 31, č. 6, s. 360 – 365.
- ONDREJOVIČ, S.: K výslovnosti krstných mien v slovenčine. In: Vlastné mená v jazyku a spoločnosti. 14. slovenská onomastická konferencia. Banská Bystrica 6. – 8. júla 2000. Zost. J. Krško a M. Majtán. Bratislava – Banská Bystrica: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Fakulta humanitných vied a Pedagogická fakulta UMB 2000, s. 65 – 73.
- ONDREJOVIČ, S.: K niektorým problémom pripravovaného Ortoepického slovníka slovenského jazyka. In: Konferencie česko-slovenské pobočky ISPhS

2004. Praha: Fonetický ústav – Filozofická fakulta, Univerzita Karlova 2004, s. 54 – 64.
- PATRÁŠ, V.: Inojazykové osobné mená v žurnalistickej komunikácii. In: Vlastné meno v komunikácii. 15. slovenská onomastická konferencia. Bratislava 6. – 7. septembra 2002. Zost. P. Žigo – M. Majtán. Bratislava: Veda 2003, s. 65 – 73.
- SEKVENT, K.: Ako používať francúzske vlastné mená v spisovnej slovenčine. Prešov: Náuka 2002.
- SLOVNÍK SLOVENSKEHO JAZYKA. VI. diel. Doplnky a dodatky. Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 1968.
- STRAHL, V.: Kľúč k výslovnosti cudích vlastných mien v češtině. Praha: Karolinum 1999.
- ŠLOSÁR, R. – BŮROVÁ, S. – FABOVÁ, L. – LISÝ, J.: Základy ekonomie a ekonomiky. 4., upravené vyd. Bratislava: SPN 2004.
- Výslovnost spisovné češtiny. Výslovnost slov přejatých. Výslovnostní slovník. Red. M. Rompolt a kol. Praha: Academia 1978.
- ZEMAN, J.: Výslovnost a skloňování cizích osobních jmen v češtině 2. Severská osobní jména (dánština, faerština, finština, islandština, norština, švédština). Hradec Králové: Gaudeamus 2000.
- ZEMAN, J.: Výslovnost a skloňování cizích osobních jmen v češtině 3. Románská osobní jména. (Španělština, portugalština, rumunština). Hradec Králové: Gaudeamus 2002.
- ZEMAN, J.: Výslovnost a skloňování cizích osobních jmen v češtině 4. Francouzská osobní jména. Hradec Králové: Gaudeamus 2004.
- ZEMAN, J.: Výslovnost a skloňování cizích osobních jmen v češtině 5. Italská, holandská a albánská osobní jména. Hradec Králové: Gaudeamus 2005.
- ZEMAN, J.: Výslovnost a skloňování cizích osobních jmen v češtině 6. Polská, maďarská, estonská a latinská osobní jména. Hradec Králové: Gaudeamus 2006.

Summary

ABOUT THE PROJECT A HANDBOOK OF FOREIGN PROPER NAMES FOR SCHOOLS

The present paper introduces the project called *A handbook of foreign proper names for schools*. The handbook is intended for teachers and students as a specialized teaching aid focused on foreign proper names in the Slovak language. The main reason why we have decided to launch such a project is that in currently used school books for secondary schools it is not possible to find appropriate information regarding this type of naming units.

The handbook should contain two parts – theoretical and practical (dictionary). The theoretical part presents fundamental aspects of phonological, grammatical, word-formation and orthographic adaptation and the dictionary brings information about pronunciation and grammar of foreign proper names that have been collected from school books.

Mgr. Martin Ološtiak, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: olo.martin@gmail.com

HUDBA A SLOVO V KONTEXTE SÚČASNÝCH INTEGRATÍVNYCH SNAŽENÍ

Zuzana SLÁVIKOVÁ

Hudba vzhľadom na ostatné umenia odjakživa vystupovala ako dialektika autonómnych a heteronómnych napätí. Na pozadí uvedomenia si zhôd, analógií a rozdielov v rôznych druhoch umenia v psychike vystúpi do popredia esenciálna konzistencia toho – ktorého umenia a existencia rôznych typov súvislostí. Na rôznych úrovniach môže dochádzať k takému zintenzívneniu a prehĺbeniu súvislostí, že vzťahy nadobudnú charakter interakcií alebo korelácií, spätne ovplyvňujúcich korelujúce umenia.

Škála funkcií hudby v rôznych spojeniach, kooperáciách, prienikových situáciách, hĺbkových či povrchnejších spojeniach je veľmi široká a pestrá.

Hlboké prieniky hudba vytvára obzvlášť tam, kde vstupuje do interakcie s umením operujúcim so zvukovým materiálom.

Hudba a slovo, fenomény reprezentujúce vývoj ľudského myslenia a ľudského ducha, sa navzájom ovplyvňujú od najstarších etáp hudobných dejín až po súčasnosť.

Najilustratívnejšie je porovnanie hudby a prirodzeného jazyka. Ich konfrontácia z „javového hľadiska“ nachádza zistenie príbuznosti oboch fenoménov v spoločnej zvukovosti.

J. Jiránek (1979) poukazuje na organickú spätosť hudby so životnou empiriou človeka a v snahe o schematické uchopenie vstupných významových elementov v hudbe vyčleňuje antropologickú vrstvu významov, ktoré majú charakter antropologických konštánt, sprostredkovanú zložitými synestéziami. Ide o zvukové parametre výšky, pri ktorej sa synesteticky uplatňuje faktor väčšieho či menšieho napätia hlasivkových svalov. Existujú tri základné polohy: stúpanie ako ekvivalent narastania, klesanie ako ekvivalent zostupu, lineárne zotrvávanie na rovnakej výške ako neutrálne správanie, pričom Jiránek k nim pridáva ešte dva typy: melodickú krivku konvexnú a konkávnu. Konvexná krivka predstavuje významový ekvivalent prirodzeného priebehu zo stavu pokoja, cez narastanie a zvyšovanie napätia a spätne cez zostup a znižovanie napätia do stavu pokoja. Začiatkový útlm napätia pri konkávnej krivke je kompenzovaný jeho vzostupom v závere, čo pôsobí znepokojivo a vzrušene. S výškou tiež úzko súvisí protiklad svetlosti alebo tmavosti zvuku, o čom svedčia spontánne detské prejavy a s čím v hudbe súvisí zaraďovanie do jednotlivých registrov. V tejto súvislosti sú zaujímavé štúdie o významovo funkčnom, fonologicky kontrastnom využívaní svetlých a tmavých hlások v básnickom jazyku.

Dôležitá je tu tiež úloha hmotnosti, resp. váhy zvuku. Čím je zvuk svetlejší, tým je ľahší, menej hmotný a naopak, čím je hmotnejší, ťažší, tým je temnejší.

Ďalším dôležitým faktorom zvuku je jeho intenzita. S fyziologickým momentom bolestivosti súvisí aj nepríjemný pocit zo zvukov veľkej intenzity. Tichý zvuk na spôsob nežnosti a láskania pôsobí lyricky. V určitom kontexte však môže pôsobiť tiež hrozivo a silný zvuk môže naplňať jedinca prejavom sebedovetomia.

Pauza ako negácia zvuku vyvoláva dojem napätia a očakávania.

Popri zvukových parametroch výšky, farby a intenzity sú synesteticky sprostredkované významy časových prvkov. Ide predovšetkým o tempo a v jeho rámci hybnosť ako konkrétny pohyb a rýchlosť zvukového prúdu. Protiklad pokojného a vzrušeného pohybu sa spája so zodpovedajúcimi životnými pocitmi, pričom pokoj môže byť práve tak výrazom pohody ako smútku, či výrazu smrti. Vzrušený pohyb zase môže byť výrazom radosti zo života, ale aj výrazom životného úderu. V hudbe aj v živote rozhoduje celkový kontext významu, nielen jeho jediný izolovaný zlomok.

Množstvo významových prepojení sa vydeľuje v súvislosti s rytmom a metrom. Rytmus a metrum sú vzostupné a zostupné. Vzostupnosť môže byť významovým ekvivalentom životného úspechu, ale aj výzvy či upozornenia. Zostupnosť zase môže predstavovať voľné, nenáročné aktivity, ale aj výraz upokojuvania a utlmovania životnej aktivity.

Dôležitým faktorom je tiež lineárna prepojenosť výšky, farby a intenzity ako aj dynamicko-agogických kriviek, a to medzi sebou navzájom, ako aj s ostatnými zvukovými prvkami, napr. tendencia spájať zosilňovanie so zrýchľovaním a naopak, v spojení s vlnením vzostupných a zostupných melodických kriviek. Takto dokáže hudba bezprostredne modelovať a synesteticky prepájať niektoré základné antropologické funkcie.

Výrazným spoločným prvkom hudby a reči je melódia, ktorá plní v reči dve funkcie. V spojení s farbou, artikuláciou, rytmom a hlasitosťou je nositeľom intonácie výrazu. Na druhej strane nás orientuje v jednotlivých etapách formulovania myšlienky. Logická intonácia sa zvyšuje spolu s rozvíjaním myšlienky a klesá pri jej završení.

Aj v hudbe figuruje melodická línia vo výrazových a komunikatívnych významoch najmä v tom, že záver hudobnej myšlienky takmer vždy sprevádza záverečný zostup melodickéj línie. Tento melodický príznak zakončovania, ktorý poznáme z rečovej skúsenosti, dokáže orientovať aj poslucháča, ktorý nemá s hudbou žiadne skúsenosti, môže slúžiť ako prvá etapa preniknutia do hudobnej štruktúry, po ktorej už nasleduje poznanie vlastných hudobných prostriedkov zakončovania.

Podobne ako melodická línia, aj pomlčka plní v reči dve funkcie – výrazovú a logickú. Dĺžka logickej pauzy a vydržaného tónu veľmi často zodpovedá stupňu ucelenosti a úplnosti myšlienky. Aj keď túto zhodu zakrýva interpretácia výrazu páuz, naše vedomie je schopné zachytiť ju tak, ako ju zachytáva aj v reči.

Klaritatívnu funkciu majú aj najobyčajnejšie opakovania hudobných prostriedkov – návraty motívov, fráz, harmónií, rytmov, náznaky intonácií vedúceho hlasu v iných hlasoch faktúry atď.

Aj v iných druhoch umenia zohráva opakovanie veľkú úlohu, v poézii je to napr. asonancia, aliterácia, anafora, epifora, sympleké, epanastrofa, rým, strofa, aj v dramatickej tvorbe pôsobí zákon opakovania javiskových situácií, napr. trojnásobné rozvíjanie sujetu v rozprávkach.

V. Meduševskij (1982) v súvislosti s rečovými predpokladmi emocionálneho výrazu hudby poukazuje na stabilné intonácie, ktoré zodpovedajú určitým emocionálnym stavom, sú podmienené prirodzenými somatickými príznakmi emócií, napr. svalový tonus, charakter dýchania, charakter procesov myslenia a prejavujú sa tak v reči, ako aj v hudobnom výraze. Hudba rekonštruujúc emocionálne intonácie reči, zároveň modeluje aj somatické príznaky, ktoré stoja za nimi. Môže zobrazovať viaceré fyzikálne charakteristiky emocionálnej reči: dĺžku viet, ich rytmickú organizáciu, výškovú líniu s jej stúpaním a klesaním, ostrosť alebo mäkkosť prízvukov, farbu a ich prostredníctvom následne stvárňovať emocionálny stav.

Príznaky emocionálnych intoném reči sú väčšinou podmienené fyziologickými príčinami, stávajú sa univerzálnymi a prejavujú sa v reči rôznych národov, ako aj v ich hudobných obrazoch. Slabnúca intenzita žiaľu sa vyskytuje v ľudovej hudbe, protestanskom choráli a v súčasnej hudbe.

Zložitá štruktúra hudobného diela musí prejsť hierarchickým štruktúrovaním hudobného materiálu. Medzi semiotické univerzálie patria aj tie postupy na vytvorenie hierarchie, ktoré sú spoločné hudbe aj jazyku: vyčleňovanie, zdôrazňovanie a prízvukovanie.

V jazyku sa vyčlenenie, emfáza realizuje pomocou intonácie, prízvuku, artikulácie, opakovania, slovosledu, lexikálnych prostriedkov. Vo veršoch sa k jazykovým prostriedkom pripájajú rétorické figúry, rytmus, rým.

Vo všetkých komunikatívnych systémoch je univerzálnym prostriedkom vyčlenenia zobrazenie prízvukovaného prvku v detaile. Zhodnú úlohu hrajú rozmanité prekvapenia, najmä oddialovanie očakávaného prvku. Aktivizácia pozornosti sa využíva na diferenciaciu figúry a pozadia, hlavného a vedľajšieho.

V hudbe sa vyčleňovacie postupy vyskytujú na všetkých úrovniach formy, napr. prevahou v znení jednotlivých tónov, umiestnením na prízvučnej metrickej dobe, zvýšením alebo náhlým znížením hlasitosti, oddalovaním, nečakanou zmenou artikulácie alebo farby, v rámci celej formy môže ísť o vyčlenenie dôležitých tém či úsekov, o rozličné neočakávanosti v momente nástupu témy, dočasné vypustenie hlasov faktúry v jednohlasných úsekoch a pod. Týmto prostriedkami vyčleňovania sa vytvára mnohoúrovňová a mnohovrstvová perspektíva formy, čo vidíme aj v iných druhoch umenia.

Keďže kolísanie pozornosti je zákonom vnímania, v hudbe je diferenciácia hudobnej horizontály na figúru a pozadie zameraná na reguláciu pulzácie pozornosti. Experimentálne sa zistilo, že na obrazoch maliarov existuje „zóna oddychu“ a „zóna dráždenia“. Zónu na aktívny oddych očí poskytujú predovšetkým proporcie zlatého rezu.

Aj keď hudbu často nazývame metaforicky „reč tónov“, „reč citov“ či „univerzálna reč“, napriek výraznej podobnosti a porovnateľnosti, spriaznenosti a vzájomnej zviazanosti sa reč a hudba nikdy nevzdávajú toho, čo ich odlišuje. H. H. Eggebrecht (2001, s. 20) upozorňuje na zásadné rozdielnosti aj vo vzťahu k zvukovej stránke a označovaniu. Sila a moc reči je v pojmovej konkrétnosti, uchopiteľnosti, názornosti. V tejto schopnosti je zásadne nadradená hudbe. Slová hovoria niečo tak, že to znamenajú a nie ako znejú. Materiál hudby, tóny, zvuky hovoria niečo tak, že samy také sú. Reč zotrváva v oblasti znakov, ktoré nie sú bezprostredne dostupné zmyslom, pričom tón nefunguje ako znak pre niečo iné, ale sám je taký v zmyslovej podobe. Tóny hudby môžu vyjadriť len to, čím môžu byť samy, a to v rôznych oblastiach, napr. v oblasti vnímania zmyslových dojmov a pocitov (hudba môže byť hlasná, tichá, prenikavá, jemná, konsonantná, disonantná atď.), v oblasti emocionality rôznych stavov a hnutí mysle, afektov, nálad (hudba môže byť smutná alebo veselá, tragická, optimistická, nežná, drsná atď.), v oblasti idiomatiky (hudba môže byť tanečná, pochodová, chorálnej či signálnej povahy atď.), v oblasti symbolického zobrazenia, keď hudba korešponduje s čiastkovými rysmi zobrazovaného predmetu, či v oblasti napodobovania, keď sa snaží pripodobniť k napodobovanému predmetu v podstatných rysoch.

Hudba sa teda v samej podstate dotýka estetická v zmysle nekonkrétnej, otvorenej, mnohohrstevnatej a neohraničenej výpovede.

Napriek vyššie uvedenému dokáže aj reč opustiť svoj znakový charakter, a to tým, že chce podobne ako hudba vysloviť neuchopiteľné, bezpojmové, nevysloviteľné pomocou otvárania priestorov imaginácie, opisom priestorov, ktoré nevyplňa slovami. Svoju zvukovú podobu zblízuje so zvukovou podobou hudby, a to pomocou hláskovej inštrumentácie, rytmu a rýmu, deklamačného prednesu, ktorý neodhaľuje znakový, ale citový zmysel slov a viet.

Aj hudba túži obohatiť svoju bezpojmovú zvukovú podobu a priblížiť sa ku konkrétnej a pojmovosti, a to predovšetkým radením formových dielov a periodickou výstavbou. Človek má tendenciu pomenovávať všetko, aj nepomenovateľné. Pocit nevysloveného zostáva aj v estetickom kontexte pocitom neukončenosti, otvorenosti, naliehavosti, pričom vôľa vysiela jazykové sondy do hlbín imaginácie a nevedomia, a tak sa zrodia metafora, ktoré zjednocujú významovú presnosť a imaginatívne sémantické uvoľnenie.

Hudobné myslenie je súčasťou ostatných psychických funkcií človeka, syntézou špecifických hudobných významov a mimohudobných asociácií, zvlášť zmyslových

synestézií. Metafora je neoddeliteľnou súčasťou chápania a poznávania hudby.

Slovné označenie hudobných kvalít sa len ojedinele uskutočňuje logicky abstraktnou cestou, ale najčastejšie heterosenzorickým presunutím, metaforou (napr. zrakové – jasný, kovový, guľatý, plochý, zvonivý, temný, atď., hmatové a tepelné – hebký, bodavý, hutný, pevný, mäkký, priebojný, zamatový, suchý, vláčny, horúci atď., chuťové – lahodný, sladký, šťavnatý, sýty atď.).

Metaforickosť jazykových označení síce nie je primárny zdroj estetizácie, ale je to jav odrážajúci jednotnosť a celistvosť ľudského chápania vecí. Veľká časť metaforických slovných označení hudobného obsahu teda bezprostredne súvisí s racionálnym prepracovaním pôvodného zvukovo zmyslového materiálu hudby s hudobným myslením. Metafora v hudbe tak funguje ako intuitívna modifikácia racionality hudobného myslenia.

J. Burjanek (1970) uvádza, že myšlienková zložka hudobnej štruktúry je citlivým miestom jej stretu a čiastočného prelínania s jazykovou štruktúrou.

Pomenovávané sú racionálne alebo emocionálne akcentované miesta procesuálnej hudobnej štruktúry, pričom prevažujú slová konvencionalizované, no môžu sa objaviť aj úplne originálne a nekonvenčné slová. Časť slov sa vybavuje zo zásoby odbornej terminológie, časť je závislá od rôznych mimohudobných obrazových kontextov, pričom prechod od vecnej funkcie k expresívnej alebo obrazovo metaforicky estetizujúcej je nepoznatelný. V intenzívnom hudobnom zážitku sa môžu obidve prelínať.

Hudba sa teda neredukuje na slovo, ono má ako racionálny, estetický, výrazový a obrazný kooperátor pomáhať fixovať hudobnú štruktúru v individuálnom vedomí a v spoločenskej hudobnej komunikácii.

Vo všetkých dobách sa hudba a slovo spájajú vo vokálnej hudbe – navzájom sa prispôsobujú, obohacujú a vykladajú. Spevnosť jazyka v minulosti, ale aj v súčasnosti podnecovala mnohých skladateľov a podieľala sa na tvorbe osobitosti ich kompozičných prístupov. Rétorika z obdobia antického Grécka svojou organizáciou a štruktúrou ovplyvnila hudbu v priebehu celých dejín európskej kultúry.

Jednu z podob interakcie tvorí zvuková charakteristika hovoreného slova, ktorá vystupuje do popredia pri rečníckom a umeleckom prednese, inou možnosťou je podoba spievaného slova, kde sa zvuková podoba stáva prostriedkom štylizácie. V rámci barokovej estetiky sa rétorika stala súčasťou afektivej teórie a ovplyvnila nielen vokálnu, ale tiež inštrumentálnu hudbu ako aj interpretáciu diela. Ďalšou možnosťou vzájomných prienikov je prenesenie rétorického gesta do hudobného procesu bez prítomnosti ľudského hlasu.

Snaha o zachovanie jednoty slova a hudby je charakteristická aj pre hudobný vývoj v 19. a 20. storočí a je badateľná aj u skladateľov avantgardy.

Vzťahy hudby a literatúry priamo vyplývajú z dvoch druhov tvorby – vokálnej a hudobno-dramatickej. Na „literárnosť“ hudby mal vplyv predovšetkým novo-

romantizmus a estetika symfonickej básne, čo prinieslo hudbe nové tvarovacie možnosti a nové väzby medzi hudbou a námetom.

Zložitý typ prienikov predstavujú vysoko integrované druhy a žánre hudobného divadla. Iné úlohy však hudba plní vo wagnerovskej dráme, iné v neapolskej opere, singspiele, operete, muzikáli, scénickej melodráme a pod.

Uvedené súvislosti by mohli predstavovať inšpiratívny rámec pre tvorivé uvažovanie o možnostiach rozmanitých interakcií a funkčného spájania jednotlivých zložiek, aspektov, druhových či žánrových oblastí korelujúcich umení.

Literatúra

BURJANEK, J. 1970. *Hudební myšlení*. Brno-Praha: SPN, 1970.

DOLINSKÁ, E. 2006. *Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu*. Prešov: Kušnír, 2006. ISBN 80-89055-68-0.

EGGEBRECHT, H. H. 2001. *Hudba a krásno*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-479-3.

JIRÁNEK, J. 1979. *Tajemství hudebního významu*. Praha: 1979.

MEDUŠEVSKIJ, V. V. 1982. *O zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého pôsobenia hudby*. Bratislava: Opus, 1982.

Summary

MUSIC AND THE WORD IN THE CONTEXT OF THE CONTEMPORARY INTEGRATIVE EFFORTS

Modern music education is to be aimed at the development of global receptiveness, at the development of sensibilisation through integrated artistic approaches. Its objective is to build up a strategy that leads to the deeper comprehending and better understanding of individual "languages" of art. The integrated approach thus offers new solutions and becomes a valuable and effective way in the education aimed at developing an integral personality.

Music is the most apposite and the most frequent integrator of artistic syntheses, and so it is also the integrator of life attitudes. Our contribution deal with possible interaction between music and the word.

PaedDr. Zuzana Sláviková, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: slavikov@unipo.sk

DIDAKTICKÁ KOMUNIKÁCIA V PREDMETOVÝCH DIDAKTIKÁCH

Veronika ADAMČÍKOVÁ – Pavol TARÁBEK

1. Didaktická komunikácia

Didaktická komunikácia (didaktische Kommunikation) je chápaná ako obojsmerná komunikácia medzi učiteľom a žiakom/študentom (edukantom), ktorá zahŕňa všetky zložky optimálneho vyučovacieho procesu (motiváciu, prenos informácie, učebné metódy z hľadiska cieľov, permanentnú analýzu, diagnostikovanie, vyhodnocovanie činnosti a výkonu edukanta atď.) [25].

Didaktická komunikácia vo vyučovacom procese znamená aj to,

- 1) že vyučujúci prispôsobuje svoj jazyk a vyjadrovanie kognitívnej úrovni edukanta;
- 2) vyučujúci využíva všetky možnosti, aby porozumel tomu, čo edukant hovorí, t. j. usiluje sa zistiť, ako vyzerajú mentálne reprezentácie pojmov a poznatkov príslušnej vednej disciplíny v mysli edukanta.

Didaktická komunikácia v predmetovej didaktike, pedagogike alebo v akomkoľvek interdisciplinárnom odbore nastáva vtedy, ak sa odborníci z rôznych odborov vyjadrujú tak, aby si navzájom porozumeli.

Didaktická komunikácia daného odboru (v rámci predmetovej didaktiky) je proces sprostredkovania a odovzdávania výsledkov a metód aktuálneho poznania v danom odbore do vedomia jednotlivcov, ktorí sa na vzniku poznania nepodieľali.

2. Metodické, aplikačné, integračné a komunikačné poňatie predmetových didaktík

V rokoch 1979 – 84 publikovala profesorka Brockmeyerová práce [5 – 7], v ktorých rozvinula **komunikačné poňatie didaktiky** fyziky. Predmetom didaktiky fyziky v komunikačnom poňatí je **didaktická komunikácia fyziky**. V rokoch 2000 až 2007 bolo formované **komunikačné poňatie predmetových didaktík** predovšetkým v didaktikách prírodovedných predmetov, matematiky a ekonomiky (Adamčíková, Brockmeyerová, Kotásek, Šimoník, Škrabánková, Pavlát, Tarábek, Záškodný, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007). V roku 2006 a 2007 bolo komunikačné poňatie dopracované do štrukturálnej podoby (Brockmeyerová, Tarábek, Záškodný 2006, 2007). V prácach [5, 6] boli rozlíšené štyri poňatia didaktiky fyziky, ktoré možno rozpoznať aj v iných predmetových didaktikách: 1. metodické, 2. aplikačné, 3. integračné, 4. komunikačné.

Pri **metodickom poňatí** predmetovej didaktiky je jej hlavnou náplňou za-

meranie na formy, metódy a prostriedky výučby; obsah učiva je daný osnovami a didaktika sa ním prakticky nezaobrá.

Pri **aplikačnom poňatí** vychádza predmetová didaktika zo všeobecnej didaktiky, ktorou je metodika ovplyvnená, pričom sa stanovujú ciele a koncepcia vzdelávania z hľadiska pedagogických taxonómií. V tomto poňatí bola odborová didaktika chápaná ako špeciálna pedagogická disciplína. Do obsahu vzdelávania určeného osnovami a učebnými plánmi didaktika takmer nezasahovala.

Integračné poňatie predmetovej didaktiky sa konštituovalo na základe poznania, že výučba a vzdelávanie je zložitý proces, ktorý možno postihnúť len štúdiom a zapojením poznatkov viacerých vied (nielen pedagogiky, psychológie a daného odboru, ale aj histórie, sociológie, kybernetiky, matematiky, štatistiky, teórie systémov, kognitívnych vied atď.). Predmetová didaktika má teda **interdisciplinárny charakter a integračnú funkciu**, pretože musí integrovať do jedného systému poznatky viacerých vedných disciplín. Predmet tejto didaktiky však zostal obmedzený hranicami školskej sústavy a obsahom vzdelávania sa predmetová didaktika zaoberala len okrajovo.

V **komunikačnom poňatí** (ktoré zahŕňa aj metodiku, aplikačné a integračné aspekty) sa predmetom didaktiky príslušného vedného odboru stáva celý súvislý proces odovzdávania výsledkov a metód poznania do vedomia jednotlivcov, ktorí sa na vzniku poznania nepodieľali, a tým aj do spoločenského vedomia. Tento proces sa nazýva **didaktická komunikácia** daného odboru, je konaný rôznymi aktérmi so vzdelávacou intenciou a ide pri ňom nielen o prenos informácie, ale aj o vyučovanie, učenie, zisťovanie a hodnotenie výsledkov výučby, tvorbu osnov, učebných plánov, rôznych pedagogických dokumentov, tvorbu učebníc a ďalších prostriedkov výučby a tiež o výchovu a vzdelávanie učiteľov.

3. Didaktická komunikácia prírodných vied a matematiky

Didaktická komunikácia (DK) prírodovedného odboru a matematiky vytvára **didaktický most** medzi vedeckými/odbornými poznatkami a ich mentálnymi reprezentáciami v myslení edukantov. Teória didaktickej komunikácie vychádza z moderných teórií učenia (kognitivismus, konstruktivismus, sociokultúrna teória založená na prácach Vygotského a iné, Wellington, 2005), ktorých didaktickú podstatu možno zjednodušene charakterizovať takto:

1. Žiaka alebo študenta nemožno pokladať za prázdnu nádobu, do ktorej sa nalievajú vedomosti. Učiteľ nesmie byť iba „poštárom“, ktorý „doručuje“ kurikulum jeho adresátom – žiakom a študentom (pozri dodatok 1).
2. Učenie je efektívne a zmysluplné iba vtedy, ak vytvára nové pojmy a buduje nové poznatky ako nadstavbu existujúcich pojmov a poznatkov, pričom sa využívajú aj vlastné skúsenosti edukanta.

3. Učenie je efektívne a zmysluplné iba vtedy, ak je učivo dôsledne prispôbené kognitívnej úrovni edukanta, t. j. kognitívnej úrovni jeho pojmov, poznatkov a myslenia. Pojmy, ktoré túto podmienku nespĺňajú, sú v myslí žiaka vybudované len formálne, bez porozumenia (dodatok 1 a 2). Učenie musí rešpektovať kognitívnu úroveň edukanta a zónu jeho najbližšieho vývinu. Učiteľ mu musí poskytovať takú podporu, aby dosiahol ďalšiu úroveň svojho vývoja čo najefektívnejšie (scaffolding instruction, scaffolding teaching strategy).
4. Učenie, zvlášť v škole, má prebiehať v sociálnom kontexte. Znamená to, že žiaci či študenti si pri učení pomáhajú vzájomnou komunikáciou, spoločným riešením úloh a problémov – učitelia ich učenie usmerňujú a podporujú poskytovaním vhodných informácií, sekvencovaním a štruktúrovaním učiva.
5. Učenie prebieha oveľa lepšie vtedy, a) ak sa žiak/študent chce učiť, b) ak si uvedomuje, ako sa učí a prečo sa učí.
 - a) Škola by mala podporovať prirodzenú motiváciu k učeniu vyvolanú zvedavosťou, potrebou poznávať a radosťou z poznávania.
 - b) Edukant by si mal v priebehu vzdelávania čo najskôr vytvoriť „metakognitívnu kompetenciu“ – schopnosť rozmyšľať o svojom myslení a učení i o dôvodoch, prečo sa učiť.

Didaktika matematiky, fyziky, chémie, biológie i ďalších vedeckých či odborných disciplín, ktoré sú predmetom vzdelávania, sa v procese didaktickej komunikácie zaoberá **vedeckým systémom danej vedy/odboru**, ktorý je tvorený jej/jeho **pojmo-poznatkovým systémom** (PPS), poznávacími metódami, postupmi ako aj prístupmi k poznávanej realite.

Pojmo-poznatkový systém príslušného odboru nadobúda v priebehu didaktickej komunikácie (DK) niekoľko odlišných **foriem** a prechádza viacerými transformáciami – nazývame ich **didaktické transformácie** (obr. 2). Sled didaktických transformácií pojmov, resp. poznatkov v priebehu didaktickej komunikácie nazývame termínmi **didaktická komunikácia pojmov** resp. **didaktická komunikácia poznatkov**.

Predmetová didaktika musí sledovať celú cestu transformácií poznatkov príslušnej vedy/odboru, pričom formám pojmo-poznatkového systému zodpovedajú kvalitatívne odlišné **fázy didaktickej komunikácie**. V súlade s didaktickými transformáciami PPS rozlišujeme aj **transformácie v didaktickej komunikácii** príslušnej vednej či odbornej disciplíny. Fázy a transformácie v DK tvoria **etapy** didaktickej komunikácie danej vedy/odboru. S fázami a transformáciami v didaktickej komunikácii súvisia odlišné oblasti myslenia, skúmania a vyjadrovania, ktoré tvoria **základné problémové oblasti predmetovej didaktiky** (pozri tab. 1, viac v Brockmeyerová, Tarábek, 2007).

Tab. 1: Etapy didaktickej komunikácie, formy pojmovo-poznatkového systému, didaktické transformácie, základné problémové oblasti predmetovej didaktiky

Etapy didaktickej komunikácie (DK) vedného odboru		Formy pojmovo- poznatkových systé- mov (PPS)	Didaktické transformácie PPS
Fázy DK	Transformácie v DK		
F0: vedecký systém vedného odboru (VS)		vedecký pojmovo-po- znatkový systém dané- ho odboru (VPPS)	
	T1: tvorba KM		DT1: komunikačná transformácia
F1: kognitívny model vedného odboru (KM)		komunikatívny model VPPS *1	
	T2: vytváranie DS		DT2: obsahová transformácia
F2: didaktický systém vedného odboru (DS)		obsah vzdelávania pris- pôbený kognitívnej úrovni edukantov	
	T3: projektovanie VP		DT3: kurikulárna transformácia
F3: vzdelávací projekt vedného odboru (VP)		učivo (kurikulum) – obsah výuky konkre- tizovaný v osnovách, učebných plánoch, v učebniciach	
	T4: edukačný proces		DT4: učenie
F4: výstupy vzdelá- vania		vedomosti a znalosti edukantov	
	T5: prax		DT5: aplikačná transformácia
F5: aplikovateľné výsledky edukácie		vedomosti a znalosti edukantov aplikovateľ- né v praxi	
Základné problémové oblasti predmetovej didaktiky sú: – vedecký systém príslušnej vedy – odpovedá fáze F0 – kognitívny model danej vedy – odpovedá fáze F1 a zahŕňa tiež trans- formáciu T1 – didaktický systém – odpovedá fáze F2 a zahŕňa tiež transformáciu T2 – vzdelávací projekt – odpovedá fáze F3 a zahŕňa tiež transformáciu T3 – edukačný proces – transformácia T4 – výsledky výučby a ich hodnotenie – odpovedá fáze F4 – spoločenské uplatnenie vzdelania – odpovedá fázam F5 a F6			Prierezové oblasti predmetovej didaktiky, ktoré sa týkajú viacerých etáp didaktickej komuni- kácie, sú: – príprava a vzdelávanie učiteľov, – metodológia predme- tovej didaktiky.
Do transformácií T1 až T4 v didaktickej komunikácii vstupujú niektoré faktory – vstupné prvky ; obsah a pôsobenie týchto faktorov predmetová didaktika taktiež študuje. Sú to: – alternatívne východiskové koncepcie vzdelávania v príslušnom predmete, – koncepcia a všeobecné ciele vzdelávania, – metodika výučby, – príprava, vzdelávanie a kvalifikácia učiteľov, – stav vzdelávacej sústavy vrátane kvality didaktických prostriedkov, – kognitívna úroveň edukantov a ich vstupné znalosti, – výstupné znalosti edukantov.			V súvislosti s faktormi, ktoré vstupujú do didactic- kých transformácií, skúma predmetová didaktika aj kritériá efektívnosti vzde- lávania z hľadiska jeho zmysluplného uplatnenia v spoločnosti.

Transformačné metódy sa používajú pri didaktických transformáciách pojmov-poznatkových systémov a možno ich deliť na dve skupiny *2: 1. štruktúrálné-obsahové metódy, 2. štruktúrálné-didaktické metódy.	Obsahové metódy analyzujú pojmov-poznatkové systémy a vytvárajú štruktúrované kognitívne modely. Tieto metódy sa používajú aj pri vytváraní obsahu vzdelávania a kurikula. Didaktické metódy vytvárajú prvky obsahu vzdelávania a učiva prispôbené kognitívnej úrovni edukantov.
*1 Komunikatívny model VPPS (communicative model) je model VPPS prispôbený a usporiadaný z hľadiska didaktickej komunikácie. *2 Podrobnejší opis transformačných metód (Brockmeyer, Tarábek, Záškodný, 2007).	

4. Didaktická komunikácia a variantné formy kurikula

V rámci **didaktickej komunikácie** prírodných vied, matematiky a ďalších odborov prebieha transformačný proces charakterizovaný sledom **transformácií** T1, T2, T3, T4, T5, ktoré postupujú od fázy F0 až k fáze F5.

Fázou F0 je vedecký systém (VS) daného odboru.

T1 = VS → kognitívny model (F1)

Fázou F1 je kognitívny model – model daného odboru usporiadaný z hľadiska didaktickej komunikácie.

T2 = kognitívny model (F1) → didaktický systém (F2)

Fázou F2 je didaktický systém – obsah vzdelávania prispôbený kognitívnej úrovni edukantov z hľadiska koncepcie a cieľov vzdelávania, kvalifikácie edukátorov a stavu vzdelávacej sústavy.

T3 = didaktický systém (F2) → vzdelávací projekt (F3),

Fázou F3 je vzdelávací projekt – učivo konkretizované v osnovách, učebných plánoch, učebniciach so zreteľom na koncepciu a ciele vzdelávania.

T4 = edukačný proces = vzdelávací projekt (F3) → výstupy edukačného procesu (F4),

Fázou F4 sú vedomosti, znalosti, kompetencie edukantov zistené školskými metódami a formami hodnotenia, ale aj tie, ktoré školské metódy hodnotenia nezistujú.

T5 = výstupy edukačného procesu (F4) → aplikovateľné vedomosti, znalosti a kompetencie edukantov (F5),

Fázou F5 sú vedomosti, znalosti a kompetencie edukantov aplikovateľné v praxi.

Kurikulárny proces je postupnosť transformačne na seba nadväzujúcich **variantných foriem kurikula**, kde prvým a jediným „nekurikulárnym“ členom tejto postupnosti je vedecký systém (Záškodný, 2007):

CT1 = vedecký systém → konceptuálne kurikulum (conceptual curriculum),

CT2 = konceptuálne kurikulum → zamýšľané kurikulum (intended curriculum),

CT3 = zamýšľané kurikulum → **projektové kurikulum** (project curriculum) ^{*3},
CT4 = projektové kurikulum → **implementované kurikulum** (implemented curriculum),

CT5 = implementované kurikulum → **dosiahnuté kurikulum**, resp. efektová forma kurikula (attained curriculum), kde CT1 až CT5 sú kurikulumárne transformácie (curriculum transformation).

V teórii kurikula boli nájdené také formy kurikula (Průcha, 2002, Maňák, 2005), ktoré sa dajú usporiadať do kurikulumárnej nadväznosti (Záškodný, 2007) rovnako, ako sú variantné formy pojmovo-poznatkových systémov prepojené didaktickými transformáciami. Kurikulárnym transformáciám CT1 až CT5 zodpovedajú transformácie T1 až T5, pričom do kurikulumárneho procesu možno vložiť ešte realizačné kurikulum (operational curriculum), ktoré zodpovedá obsahu vyučovania, teda je súčasťou transformácie T4.

V odbornej literatúre sa uvádzajú aj iné formy kurikula, ako napr. kurikulum formálne, národné, predpísané, skryté, podporné, osvojené atď. Tento stav reflektuje komplexnosť a zložitosť školského vzdelávania. Kurikulárny proces, ktorý spája logicky nadväzujúce formy kurikula, vytvára v tejto zložitosti ústrednú koncepcnú líniu.

Koncepcia variantných foriem kurikula vytvorená Záškodným na báze anglo-amerických teórií kurikula zodpovedá teórii didaktickej komunikácie, takže môžeme variantné formy kurikula a fázy didaktickej komunikácie používať ako zástupné termíny okrem dvoch výnimiek:

1. Užšie chápaný termín „kurikulum“ a jeho variantné formy zodpovedajú formám pojmovo-poznatkových systémov ako výsledkov didaktických transformácií DT1 až DT5.
2. Didaktickej a kognitívnej analýze podrobujeme pojmovo-poznatkové systémy a ich prvky: pojmy, poznatky deklaratívne aj operačné. Termín „kurikulum“ sa v tomto zmysle nepoužíva.

Teória didaktickej komunikácie sa oproti teórii kurikulumárneho procesu javí viac prepracovaná a tvorí v rámci komunikačnej koncepcie predmetových didaktík komplexný systémový model. Naproti tomu v teórii kurikula je lepšie prepracovaný obsah jednotlivých foriem kurikula, terminológia je viac zaužívaná a lepšie vystihuje popisované edukačné univerzum. Obe koncepcie sa dopĺňajú a ich prepojenie môže byť veľmi účinným nástrojom efektívnych zmien a reforiem školského vzdelávania.

*3 Do výsledku transformácie CT3 pridáva P. Záškodný (2007) ešte implementované kurikulum 1, čo je forma projektového kurikula tak, ako ho chápe a ako si ho osvojil edukátor.

5. Teória didaktickej komunikácie a reformy vzdelávania

Teória didaktickej komunikácie spolu s koncepciou **variantných foriem kurikula** sa javí ako najvhodnejší štrukturálny rámec (structural framework) pre komplexné poňatie **školskej reformy**, ktorej príprava na Slovensku prebieha [30] a v Českej republike je v štádiu realizácie. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že táto teoretická koncepcia postihuje všetky stránky školského vzdelávacieho procesu v celej jeho zložitosti pomerne jednoduchou a zrozumiteľnou procesuálnou líniou vytvárajúcou **didaktický most** medzi vedeckými/odbornými/praktickými poznatkami a ich mentálnymi reprezentáciami v mysli akceptantov vzdelávania. Z tejto línie, jej etáp a prvkov vyplývajú základné a prierezové problémové oblasti, ktoré musia byť nevyhnutnou súčasťou reformy a na žiadnu z nich nemožno zabúdať.

Autori si uvedomujú nutnosť dopracovania prvkov koncepcie didaktickej komunikácie a variantných foriem kurikula. Mnohé príspevky k školskej reforme, ako aj iné tvorivo poňaté návrhy zmien vzdelávania (Adamčíková 2006, 2007, Bagalová, Butaš 2007, Baranová, Florková, Hudecová, Kašpárková, Kropáčová, Koníčková, Kováčová, Kožuchovej, Lešková 2006, Liptáková 2005, Kimáková 2005, 2006, Turanová, Bizubová 2006, [32, 33], Škrabánková 2008, Tarábek 2004, 2005, Turek 2005, Záškodný 2005, 2007 [2, 3, 4, 19, 21, 23, 28, 30, 32, 33]) do tejto koncepcie zapadajú. Napriek tomu existuje ešte mnoho oblastí, ktoré nie sú dopracované, predovšetkým z hľadiska potrieb znalostne orientovanej ekonomiky a rozvinutej spoločnosti v informačnom veku.

Jednou z nich je koncepcia vzdelávania poňatá z hľadiska ekonomicko-spoločenských vstupov a výstupov.

Vzdelávací priemysel (education industry) je oblasť, do ktorej idú relatívne veľké spoločenské a ekonomické vstupy – finančné zdroje spoločnosti, osobnostné a intelektuálne vstupy edukantov (vrátane rôznych foriem ich nadania), osobnostné a intelektuálne vstupy edukátorov. Neexistujú však dostatočne prepracované **kritériá efektívnosti** *4 produktov vzdelávacieho priemyslu podobne, ako je to v iných priemyselných odvetviach (v ktorých je nemysliteľné, aby sa vyrábali produkty, o ktoré spoločnosť reprezentovaná cieľovými skupinami zákazníkov nemá záujem). Odberateľom „produktov“ školského vzdelávacieho priemyslu je spoločnosť reprezentovaná z väčšej časti zamestnávateľmi. Existuje však množstvo týchto „produktov“, o ktoré nie je záujem, pretože ich vzdelanie, znalosti, kompetencie sú v praxi nepoužiteľné. Ak nebudú finančné príjmy „vzdelávacích firiem“ závisieť aj od úspešnosti uplatnenia ich absolventov, ťažko možno očakávať zmenu k lepšiemu.

Iným vážnym problémom je skutočnosť, že didaktika sa len málo zaoberá **mentálnymi reprezentáciami pojmovo-poznatkových systémov** a ich prepojením na externé prejavy edukantov. Ciele vzdelávania sú formulované jazykom opisujúcim externé aktivity – prejavy vedomostí, znalostí, spôsobilostí, kompetencií [4, 28,

36], pričom evaluačnými nástrojmi sú externé prejavy merané bez znalosti toho, k akým prvkom interných pojmo- a poznatkových systémov sa vzťahujú. Rozsiahle a desaťročia prebiehajúce prieskumy formálnych vedomostí [2, 24] a tzv. preconcepcií a misconcepcií (preconceptions, misconceptions, Čáp, Mareš 2001, Novak 2007, [14, 38, 39, 40], pozri aj dodatok 2) ukazujú, že „obvyklé“ školské vyučovanie je z hľadiska dobre vytvorených pojmov a poznatkov, ako aj trvalých a správnych znalostí natoľko neúčinné, že možno pochybovať o jeho zmysluplnosti – je teda nevyhnutné riešiť problém zmysluplného vzdelávania a jeho obsahu (Čáp, Mareš 2001, Novak, [37]).

Učebnice s kvalitným a zmysluplným obsahom sú ďalším veľkým problémom školskej vzdelávacej sústavy na Slovensku. S mnohými, aj novými vydania učebníc sú učitelia nespokojní, ich obsah nezodpovedá kognitívnej úrovni žiakov, obrázky a farby majú často nulovú informačnú hodnotu atď. Domnievame sa, že príčinou nie sú len prehustené osnovy, ale aj nesprávna politika vydávania učebníc. Komparáciou rôznych spôsobov tvorby a vydávania učebníc z hľadiska ich kvality v jednotlivých európskych krajinách sa zaoberala štúdia EEPG (European Educational Publishers Group) [2]. V závere štúdie sú ako hlavné výhody voľného trhu učebníc uvedené tieto konštatovania:

- učitelia a používatelia majú slobodnú možnosť voľby – môžu si vybrať učebnice z viacerých vydavateľstiev, čo umožňuje potrebnú diferenciaciu vzdelávania podľa potrieb žiakov;
- väčšia konkurencia pri tvorbe učebníc má pozitívny vplyv na zvyšovanie ich kvality;
- zodpovednosť škôl za nákup učebníc vedie k efektívnejšiemu využívaniu finančných zdrojov (napr. odbúraním korupcie a tlakom na znižovanie cien).

Dodatok 1

„Poštársky model vyučovania“ (Wellington, 2005) je postup, pri ktorom vyučujúci podobne ako poštár „doručuje“ poznatky adresátom – žiakom a študentom. Obvykle je založený na postupe: vysvetlenie učiva, učenie, skúšanie. J. Wellington konštatuje: je neuveriteľné, že tento model vyučovania má podporu učiteľov a rodičov ešte v roku 2005, avšak mnohé skutočnosti tomu nasvedčujú. Dodávame, že jeho dôsledkom sú často formálne vedomosti, misconcepcie a v konečnom

4 Isté neformálne kritériá efektívnosti existujú, napr. úspešnosť uplatnenia absolventov, kvalita výsledkov práce absolventov počas ich profesionálnej kariéry „meraná“ počtom patentov, ocenení, dosiahnutej pozície v zamestnaní atď. (Tarábek, 2007). Kritériá efektívnosti školského systému vzdelávania nemožno však zamieňať s hodnotením školských vedomostí a znalostí meraných testami – ako je napr. monitor, maturity, štátnice a pod.

dôsledku taký „vedomostný systém“, ktorý je často iba mozaikou jednotlivých „vedomostných kamienkov“, pričom väčšina z nich z tejto „mozaiky“ rýchlo vypadáva (Brockmeyer, Tarábek, 2007 [25]).

Dodatok 2

Prekoncepce (preconceptions) sú primárne empirické poznatky detí získané obvykle vlastným poznávaním založeným na pozorovaní reality, a preto sú niekedy nesprávne. **Miskoncepce** (misconceptions, student's frameworks) sú nesprávne a formálne poznatky žiakov, študentov a dospelých, pričom ide o chybné utvorené pojmy, mylné koncepce zákonov a pravidiel, nesprávne vysvetľovanie faktov. Problém, na ktorý mnohí autori upozorňujú, spočíva v tom, že mnohé prekoncepce a miskoncepce sú v myslení žiakov a študentov hlboko zakorenené. Na vytváraní miskonceptí sa podieľa aj škola a pretrvávajú až do dospelosti (Čáp, Mareš, 2001). Podieľajú sa na tom svojou chybovosťou učebnice (výskumy miskonceptí v učebniciach [40]), nesprávne nastavené osnovy (výskumy náročnosti pojmov a poznatkov vzhľadom na kognitívnu úroveň žiaka, nutná redukcia učiva, Brockmeyerová, Tarábek, 2007), formálne vedené vyučovanie (výskumy vplyvu metodiky vyučovania na vytváranie miskonceptí, Sharma, 2007 [38]) atď. Vedie to k otázke: Aký zmysel má vlastne školské vzdelávanie? Tento problém začal riešiť Ausubel (Čáp, Mareš, 2001) a v súčasnosti sa ním dlhodobo zaoberá napr. The Meaningful Learning Research Group [37].

Príklady na prekoncepce a miskoncepce

1. Výsledky orientačnej skúšky poslucháčov úvodného kurzu geofyziky Univerzity of Illinois uverejnené v r. 1998 v časopise Americkej geofyzikálnej únie [22]:
 - 18 percent študentov tvrdilo, že Slnko obieha okolo Zeme. Kopernikovo meno pozná snáď každý, ale nie každý vie, čo vlastne Koperník vykonal.
 - 50 percent študentov malo názor, že zdrojom slnečného žiarenia sú chemické reakcie. Inak povedané, polovica nevedela o existencii termonukleárných reakcií, a tým ani o princípe vodíkovej bomby.
 - 83 percent poslucháčov nevedelo, že sklon zemskej osi je príčinou striedania ročných období. V tejto súvislosti sa autori štúdie odvolali na skoršiu štúdiu, podľa ktorej novoprijatí študenti Harvardskej univerzity považovali ročné obdobia za následok premenlivej vzdialenosti Slnko – Zem.
 - 55 percent bolo presvedčených, že biliardová guľa a kolkárska guľa, obe vypustené z rovnakej výšky naraz, nedopadnú na Zem naraz. Fakt, že Galileo vyriešil túto úlohu pred štyrmi storočiami a že jeho riešenie

viedlo k formulácii modernej dynamiky, nebol viac než polovici skúšaných študentov známy.

2. Výsledky prieskumov vykonaných na Slovensku a uverejnených v [20], v ktorých bol skúmaný vývoj úrovne poznatkov žiakov základných škôl a študentov stredných škôl vo fyzike, priniesli zistenie, že vedomosti, ktoré žiaci a študenti získavajú v škole, síce narastajú, ale rastie objem nielen správnych znalostí, ale aj nesprávnych – miskoncepcií

Na ilustráciu uvedieme iba odpovede na otázku „Ako pôsobí sila na telesá?“

	nulová / nezmyselná odpoveď	odpoveď na Aris- tolelovskej úrovni – miskoncepcia	správna odpoveď na Newtonovskej úrovni
Žiaci 6. ročníka ZŠ	51 %	37 %	12 %
Žiaci 8. ročníka ZŠ	19 %	46 %	30 %
Študenti 1. ročníka gymnázia	10 %	54 %	32 %
Študenti 4. ročníka gymnázia	5 %	65 %	28 %
Nesprávne znalosti – miskoncepcie sú reprezentované Aristotelovskou úrovňou fyzikálneho myslenia, ktorá zodpovedá primitívne-empirickej úrovni pojmovo-poznatkových systémov. Správne znalosti sú reprezentované Newtonovskou úrovňou, ktorá zodpovedá vedecko-empirickej až parametrickej úrovni pojmovo-poznatkových systémov.			
		Aristotelovská úroveň (odpoveď vyplývajúca zo skúsenosti) je reprezentovaná odpoveďou: „Sila spôsobuje pohyb telies.“ alebo jej variantami s rovnakým zmyslom.	Newtonovská úroveň (správna odpoveď): „Sila spôsobuje zmenu pohybu telies, t.j. urýchľuje alebo spomaľuje pohyb, resp. zakrivuje dráhu telies.“
Podobné výsledky boli získané aj pri zisťovaní úrovne iných fyzikálnych pojmov a poznatkov.			

Literatúra

- [1] Adamčíková, V., Adler, A. L., Brockmeyerová, J., Halásková, R., Kohutová, R., Mlčák, Z., Paulín, R., Pavlát, V., Pospíšil, P., Procházka, P., Schneiderová, A., Singer, J., Škrabánková, J., Tarábek, J., Tarábek, P., Van Deursen, J., Záškodná, H., Záškodný, P. (2006). Educational and Didactic Communication, zborník internetovej konferencie Frankfurt, Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [2] Adamčíková, V., Tarábek, P. (2006). Obsah vzdelávania, kvalita učebníc, porozumenie učiva – Didaktická komunikácia odboru ako určujúci faktor tvorby obsahu vzdelávania a kvalitných učebníc. V zborníku konferencie Inovácie v škole 2006, Podbanské. Bratislava, Dolný Kubín: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.

- [3] Adamčíková, V., Tarábek, P. (2007). The Conceptual Knowledge Systems in Process of Didactic Communication. European Educational Publishers Group – EEPG, Science and Math Network meeting in Warsaw, April 2007.
- [4] Bagalová, L. (2007). Kľúčové kompetencie, príprava pre život. ŠPÚ – školská reforma. Butaš, J. (2007). Nový prístup k tvorbe vzdelávacích štandardov na základe kompetencií. ŠPÚ – školská reforma.
- [5] Butaš, J. (2007). Národné merania a obsahová prestavba. ŠPÚ – školská reforma. http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1221
- [6] Brockmeyerová-Fenclová, J., Kotásek, J. (1979). Příspěvek k vymezení předmětu a problémové struktury didaktiky fyziky jako vědní disciplíny. V sborníku konference K otázkám vědecké práce v didaktice fyziky, Praha: MFF UK.
- [7] Brockmeyerová-Fenclová, J. (1982). Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky. Praha: SPN.
- [8] Brockmeyerová-Fenclová, J., Bednařík, M., Půlpán, Z., Svoboda, E. (1984). K perspektívám fyzikálního vzdělání v didaktickém systému přírodních věd. Praha: Academia.
- [9] Brockmeyer, J. (1984). Gegenstand und Hauptproblembereiche der Physikdidaktik. In: Didaktik der Physik, Physikertagung. Münster: Deutsche Physikalische Gesellschaft.
- [10] Brockmeyer, J. (2002). Kommunikationsauffassung der Physikdidaktik. In: Analytical-Synthetic Modeling of Cognitive Structures (volume 2: Didactic communication and educational sciences), sborník internetové konference, New York. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [11] Brockmeyer, J., Pavlát, V., Škrabánková, J., Tarábek, P., Van Deursen, J., Záškodná, H., Záškodný, P. (2003 March). Structure, Formation and Design of Textbook (volume 1: Theoretical basis), zborník internetovej konferencie, London. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [12] Brockmeyer, J., Haiduwa, P., J., Pavlát, V., Stach, V., Škrabánková, J., Tarábek, P., Tesar, J., Záškodná, H., Záškodný, P.: (2003 December) Structure, Formation and Design of Textbook (volume 2: Theory and practice), zborník internetovej konferencie, London. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [13] Brockmeyer, J., Hyka, J., Pavlát, V., Schneiderová, A., Škrabánková, J., Šlapák, P., Tarábek, P., Záškodná, H., Záškodný, P. (2004). Modern Science and Textbook Creation (volume 1: Projection of scientific systems), zborník internetovej konferencie, Frankfurt. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [14] Brockmeyer, J., Mlčák, Z., Pavlát, V., Schneiderová, A., Šimoník, O., Škrabánková, J., Tarábek, P., Záškodná, H., Záškodný, P. (2005). Modern Science and Textbook Creation (volume 2: Modern tendencies in textbook creation), zborník internetovej konferencie, Frankfurt. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.

- [15] Čáp, J., Mareš, J. (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- [16] Kotásek, J. (2004). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. Sborník konference Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu konané 13.-14. září 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně.
- [17] Liptáková, L. (2005). Integrované vyučovanie materinského jazyka – utópia alebo realita? V zborníku konferencie Inovácie v škole 2005, Podbanské. Bratislava, Dolný Kubín: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- [18] Maňák, J. (2005). K problematice výzkumu kurikula. Bulletin Centra pedagogického výzkumu. Brno: Masarykova univerzita.
- [19] Průcha, J. (2002). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
- [20] Škrabánková, J. (2008). Aktuální trendy v pregraduální přípravě učitelů základních a středních škol. Ediční centrum Masarykovy univerzity: Brno.
- [21] Tarábek, P. (2002). Level of the Internal Concept Knowledge Systems. In Brochure of Conference Analytical-Synthetic Modeling of Cognitive Structures, New York, Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [22] Tarábek, P. (2004). Štruktúry pojmov a poznatkov – aplikácie vo vyučovaní. V zborníku konferencie Inovácie v škole 2004, Podbanské, Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- [23] Tarábek, P. (2005) Zmysel školského vzdelávania v informačnej spoločnosti s dominantnou znalostnou ekonomikou. V zborníku konferencie Inovácie v škole 2005. Podbanské, Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- [24] Tarábek, P., Záškodný, P. (2005). Metody didaktické a vzdělávací komunikace jako nástroj tvorby rámcových učebních plánů. V zborníku konferencie Inovácie v škole 2005, Podbanské. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- [25] Tarábek, P., Záškodný, P. (2006). Didaktická komunikace fyziky a její aplikace. Matematika, fyzika, informatika 3/2006, str. 146 – 157, 4/2006 str. 224 – 227.
- [26] Brockmeyer, J., Tarábek, P. (2007). Teoretická koncepce didaktiky fyziky. Educational & Didactic Communication 2007. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [27] Tarábek, P. (2007). Didaktická komunikace fyziky a její struktura. Educational & Didactic Communication 2007. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- [28] Tarábek, P. (2007). Kognitívne termíny v teórii didaktickej komunikácie prírodných vied. Educational & Didactic Communication 2007. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.

- [29] Turek, I. (2005): Inovácie v didaktike. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- [30] Wellington, J. (2005). Children's learning and teaching. – A rough guide to learning theories. Into Teaching: Practical support through teacher training and into school, 2005, Introduction to the strands – part 1. London: Optimus Publishing; Learning theory (education). (2007). [http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_theory_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_theory_(education))
- [31] Záškodný, P. (2007). Didaktická komunikace fyziky a kurikulární proces. Educational & Didactic Communication 2007. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
ŠPÚ – školská reforma. (2007). http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1221
- [32] Zborník konferencie: Inovácie v škole 2005. Bratislava, Dolný Kubín, Prešov, Topoľčany: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- [33] Zborník konferencie: Inovácie v škole 2006. Bratislava, Dolný Kubín, Prešov, Topoľčany: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- [34] Zborník vedecko-odbornej konferencie: Inovácia v matematickej príprave žiakov na 1. stupni ZŠ. (2007). Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- [35] Zborník vedeckej konferencie: Oborové didaktiky v pregraduálnom učiteľskom štúdiu. (2004). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- [36] Doporučení Evropského parlamentu a rady o kľúčových kompetenciách pro celoživotní vzdělávání, Brusel, 30.11.2005.
- [37] The Meaningful Learning Research Group, direktor Dr. Joseph Novak, Misconceptions Proceedings (1983 – 2007). <http://www2.ucsc.edu/mlrg/mlrghome.html>;
- [38] Sharma, S. V., Sharma, K. C. (2007). Concepts of force and frictional force: the influence of preconceptions on learning. Physics Education, Vol. 42. 5/2007. Bristol: IOP Publishing.
- [39] Student Misconceptions. (2007). <http://www.darylscience.com/Misconceptions.htm>.
- [40] Science Myths“ in K-6 Textbooks. (2007). <http://amasci.com/miscon/miscon.html>;
Maths misconceptions. (2007). <http://www.teachernet.gov.uk/teachers/issue42/primary/features/Mathsmisconceptions/>
Tarábek, P. (2007). Fyzikálne miskoncepce. Educational & Didactic Communication 2007, Volume. 3. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.

Summary

In the paper a review of the conception named „didactic communication of science” and possible using in a reconstruction of school education is presented.

Veronika Adamčíková – Pavol Tarábek

Pedagogické vydavateľstvo Didaktis

e-mail: v.adamcikova@didaktis.sk, didaktis@t-zones.sk

REČOVÁ (JAZYKOVÁ) VÝCHOVA V MATERSKEJ ŠKOLE A VÝVIN DETSKEJ REČI

Katarína VUŽŇÁKOVÁ

Jazyková výchova v materskej škole nie je žiadnym novým fenoménom, práve naopak, ide o prirodzenú a nevyhnutnú súčasť programu výchovy a vzdelávania v predškolských zariadeniach. Napriek tomu je potrebné v dnešnej dobe z viacerých dôvodov prehodnotiť doterajší prístup k jazykovej výchove. Preto sme sa rozhodli predostrieť tri základné otázky a načrtnúť odpovede na dané problémy súvisiace s jazykovou výchovou v materských školách na Slovensku.

1. Prečo hovoriť o jazykovej výchove v MŠ?

V Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999), teda v základnom pedagogickom dokumente, je jazyková výchova osobitnou časťou rozumovej výchovy. Ciele, ktoré sa tu uvádzajú, sú však príliš všeobecné, skôr načrtnuté, a neexistuje žiadna monografia, ktorá by sa špeciálne venovala jazykovej výchove v predškolskom veku. Na Slovensku vznikajú práce, ktoré sa venujú detskej reči – Kniha o detskej reči (2005), Rané štúdie o ranej gramotnosti (2003), Reč autority a lásky (1999), Lingvistické štúdie o dialógu detí (2001), Morfológia v komunikácii detí (2003), no riešia len čiastkové problémy, resp. sa dotýkajú jazykovej výchovy v MŠ len okrajovo. Výskumy detskej reči slovensky hovoriacich detí sú už rozbehnuté (Štúdie o detskej reči, v tlači), no štúdie a články, ktoré sa týkajú jazykovej výchovy v MŠ, sa publikujú len sporadicky, a to aj napriek tomu, že rečou sa rozvíja myslenie detí, teda reč je rozhodujúcim determinantom kognitívneho dozrievania a napredovania, prostriedkom poznávania sveta a dôležitým elementom pri adaptácii a integrácii dieťaťa v rámci širšej society.

Okrem toho metodická príručka pre MŠ (pozri Kočiš – Glozneková – Dungeľová) je už staršieho vydania (1987) a novšia Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom (1991) je alternatívnou príručkou, využívajúcou sa vo väčšine MŠ skôr príležitostne.

Spomínaná Kniha o detskej reči (op. cit.) opisuje vývin len do ukončenia troch rokov dieťaťa, teda nie vývin reči v období, v ktorom prevažne deti navštevujú MŠ, aj keď sa spodná hranica návštevy MŠ posúva dnes na dva roky.

V súčasnosti učiteľky materských škôl upozorňujú na zhoršujúci sa stav jazykovej, resp. rečovej úrovne detí v predškolskom veku. Starostlivosť o rozvoj jazykovej, resp. rečovej výchovy sa presúva z domáceho prostredia na materskú školu, z čoho vyplýva potreba učiteliek materských škôl kľásť väčší dôraz na logopedickú prevenciu. S tým súvisí aj celková príprava budúcich pedagógov v MŠ na vysokých školách. O to viac, že donedávna nebolo vysokoškolské vzdelanie

podmienkou výkonu tejto profesie a špeciálna vysokoškolská príprava na jazykovú výchovu v MŠ sa ešte len rozbieha.

2. Jazyková alebo rečová výchova v MŠ?

Doteraz sa všeobecne na Slovensku používa v súvislosti s materskou školou termín jazyková výchova. Pridržiavali sme sa ho v úvode tohto príspevku, keďže sme vychádzali z prístupu v Programe výchovy a vzdelávania detí v materskej škole (op. cit.). Nastolená otázka sa však viaže priamo na podstatu výchovného zamerania vzhľadom na vývin a spôsob používania reči a uvedomovanie si jazyka u detí v predškolskom a mladšom školskom veku.

Na prvý pohľad sa môže zdať, že ide len o škriepenie sa o termíny, no uvedený problém súvisí s riešením vzťahov medzi jazykom, rečou a myslením. Uvedomujeme si, že vysvetľovanie týchto vzťahov nie je jednoduché a jednoznačné a je to problém, ktorý bol a je predmetom širších lingvistických, resp. psycholingvistických a filozofických skúmaní. Zároveň však hľadanie odpovede na otázku, či by mala byť predmetom rozumovej výchovy v MŠ jazyková alebo rečová výchova, je rozhodujúce aj pre uvedenie si rozdielov medzi pôsobením učiteľa v materskej a základnej škole.

Termín rečová výchova použil v súvislosti s vývinom detskej reči v období od dvoch do piatich rokov už K. Čukovskij (1981), no bez nejakého bližšieho vysvetľovania. Paradoxne však upozorňuje na to, že deti dokážu vycítiť pravidlá jazyka, ba dokonca ich i intuitívne využívať, a preto považuje dieťa v predškolskom veku za geniálneho lingvistu. Potvrdením Čukovského myšlienky, ktorá sa veľmi často cituje, je fakt, že bez toho, aby dieťa poznalo zákonitosti slovotvornej motivácie, tvorí množstvo okazionalizmov. Príčinou je v predškolskom veku neznalosť normovaných lexikálnych jednotiek, pričom táto neznalosť robí z dieťaťa s rozvinutou potrebou komunikovať tvorcu jazyka. Podobne je to s gramatikou. Deti, ktoré sa začnú vyjadrovať vetami, postupne používajú gramatické pravidlá na základe analógie, napr. „Idem pa. A s kým? S tatom a mamom.“ Dokonca deti začnú nadmerne používať gramatické pravidlá, konkrétne tvary používajú naozaj veľmi pravidelne, používajú jazyk tak, akoby neexistovali ďalšie tvary, žiadne odchýlky, výnimky, porušovanie pravidiel, napr. „Kreslím s ceruzkom. Papám chlebík s maslom a pomazánkom.“ „Kde ide teta s taškom?“ „Tam sú trpaslíky.“ „Dáme čajík bábätkovi.“ „Čo mamka pečla (piekla)?“ „Spám piesok.“ „Umyjám ruky.“ (analogicky podľa tvarov prvej slovesnej triedy – hajať, papať atď.). Napriek tomu dieťa často tvorí slová a slovné tvary podľa regulárnych pravidiel jazyka, problém je v tom, že nie všetky takéto jednotky sú normované. Sú však ukázkou tvorby jazyka ako takého a potvrdením teórie o arbitrárnosti jazykových znakov, a to i v prípade slovotvornej motivácie. Východiská pre vytvorenie novej lexikálnej jednotky i slovotvorné postupy závisia totiž od ľubovoľného výberu (napr. hrebeň – česák „to, čím sa niekto češe“, vankúš – hajka „to, na čom sa hajú“). Zaujíma-

vostou je, že kým dospelým slúžia okazionalizmy na ozvláštnenie prejavu, teda sú príležitostné, dieťa konkrétny okazionalizmus používa isté obdobie, a to aj napriek tomu, že pozná lexikálnu jednotku jazyka, ktorá označuje danú vec, a vytvára si vlastný slovotvorný – „okazionalný“ rad (hajka → hajočka). Tieto javy sa môžu v detskej reči objavovať preto, že reč/parole sa vyznačuje neohraničenosťou, je to otvorený systém s množstvom kombinácií, ktorých používanie je obmedzované pravidlami a normovanosťou jazyka/langue.

V procese vývinu detskej reči však používanie slov nie je vždy kompatibilné s používaním slov dospelými. Deti používajú najprv slová s veľmi širokým obsahom, napr. „tata“ je každý muž, s ktorým sa dieťa stretne; všetko okruhle je lopta; všetko zelené, čo má zároveň veľké oči, je žaba. Tento jav je spôsobený tým, že deti majú malú slovnú zásobu a významy slov sú príliš široké. Lexikálna zásoba detí sa postupne s vekom a dozrievaním rozširuje a významy slov sa upresňujú. Môže sa stať, že dieťa si osvojí formu slova (Ide predovšetkým o abstraktnejšie pojmy, ktoré dieťa vzhľadom na svoj vek a skúsenosti nedokáže pochopiť.), nejaký zvukovo ohraničený rad foném, ktorý používajú iní ľudia, ale z hľadiska významu je pre dieťa tento rad prázdny, dieťa nevie dané slovo vzhľadom na to, že nepozná jeho sémantiku, použiť v adekvátnej komunikačnej situácii („Ideme sa kúpať. Dnes nie, nemáme sobotu. Musíme kúpiť.“ „Deti sa hrajú, majú prázdniny. Kde sú prázdniny?“ „Kde ide mamka? Do roboty. Aj Emka ide do roboty.“). Na základe toho môžeme v detskej reči vymedziť:

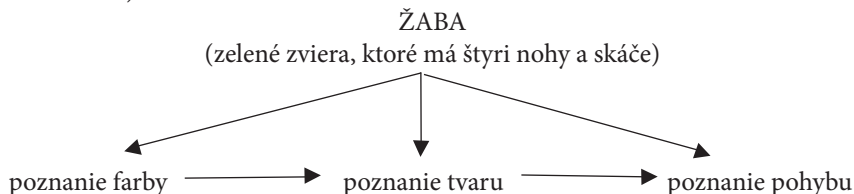
1. foneticky vydeliteľné časti s „prázdny obsahom“ (napr. prázdniny, robota),
2. slová s veľmi širokým významom (napr. tata, lopta),
3. slová s nepresným, neúplným významom (žaba – všetko zelené s veľkými očami),
4. slová, ktorých použitie zodpovedá tomu, ako s nimi narábajú dospelí.

Prechod od používania slov s neadekvátnym, nepresným významom k jeho adekvátnemu použitiu môže byť vzhľadom na jednotlivé slová a deti rôzny. Napr. najprv dieťa používa slovo „tata“ s veľmi širokým významom, slovom „tata“ označuje všetkých mužov, potom sa význam slova veľmi zužuje, t. j. „tata“ je iba otec daného dieťaťa, a až následne si dieťa začne uvedomovať, že aj iný muž, ktorý má dieťa, je „tata“. Iným prípadom je postupné rozširovanie významu slova (pozri premostovanie pri slove „žaba“).

V detskej reči možno pozorovať aj opačný proces, prechod od obsahu k forme. Dieťa vidí v knihe loďku na vode a povie – „To je vaňa.“ – a to aj napriek tomu, že už má predchádzajúcu skúsenosť s danou vecou. Nemá však v mysli „zakódované“ spojenie medzi obsahom a formou slova, a preto použije na označenie príslušného predmetu už zafixovanú formu, ktorá slúži na pomenovanie podobnej veci. Podobným spôsobom vznikajú v jazyku obrazné pomenovania, aj keď metafory,

ktoré používajú dospelí, deti veľmi ťažko dešifrujú Vzhľadom na uvedené fakty je dôležité modelovanie a premostovanie (prov. Kapalková, S. – Hornáková, K. – Mikulajová, M., 2005).

Ukážka premostovania – vytváranie prototypového významu slova žaba v detskej mysli (Najprv dieťa vníma zviera ako niečo zelené na obrázku, neskôr získava poznanie o jeho tvare na základe skúsenosti s hračkou, skutočnou žabou a pod. a v tretej fáze prostredníctvom pohybovej riekanky poznanie o tom, že žaba skáče.):



Premostovanie je jedným so spôsobov, ako dospelí, t. j. aj učiteľka v MŠ, môžu „upravovať“ detskú reč. Tým, že dospelý pôsobí na parole dieťaťa, teda spôsobuje to, že dieťa prestáva tvoriť a používať neuzuálne slová a slovné tvary, sa do detskej reči dostáva langue. Mohli by sme povedať, že reč je pre dieťa hra, ktorej pravidlá sa učí postupne.

Všetky vyššie uvedené javy (Príklady uvádzame zo záznamov vlastného pozorovania detskej reči.) sú charakteristické pre proces prechodu od neznalosti jazyka k aktívnemu, no najprv nevedomému používaniu jazykových pravidiel v reči. Podvedomé štruktúry mysle sa menia na vedomé v pravom slova zmysle v období mladšieho školského veku, keď sa deti učia čítať a písať (výnimkou sú intelektovo nadané deti, ktoré začínajú byť gramotné už oveľa skôr).

Pri vývine reči súvisiacom s konkretizáciou významov slov a uplatňovaním jazykových pravidiel prebiehajú dva procesy, ktoré možno naznačiť dvoma sémantickými trojuholníkmi. Tento model použila v slovenskej jazykovede už K. Buzássyová, nadväzujúc na interpretáciu A. A. Ufimcevovej (1989), na vysvetlenie rozdielov medzi nomináciou a sémantickou diferenciáciou. Takýto prístup sa dá využiť aj pri objasňovaní detskej reči.

Pri vývine reči dochádza na jednej strane k prechodu od formy k obsahu. Ide o proces naplňovania a spresňovania významov, o sémantickú špecifikáciu konkrétnych slov. Dieťaťu sa ponúkajú lexikálne jednotky a pravidlá jazyka, ktorých význam a funkciu dieťa odкрýva a uplatňuje v reči postupne.

Na druhej strane prechod obsahu k forme sa spája s rovinou nevedomia. Ide o podvedomé využívanie pravidiel jazyka, čo sa prejavuje v reči prevažne v rámci slovotvorby, časovania a skloňovania (Tvorba okazionalizmov, používanie zdobených a predponových slov a gramatických tvarov, ktoré dieťa nikdy predtým

v takejto podobe nepočulo). Reč je v tomto smere ukazovateľom dosiahnutej úrovne myslenia a osvojenia si jazyka. Najprv je teda dieťa objaviteľom jazyka a až následne jeho tvorcom, hoci tieto javy neskôr prebiehajú súbežne.

UPLATŇOVANIE JAZYKA V DETSKEJ REČI

OBSAH

OBSAH

FORMA

VEC

FORMA

VEC

Vývin detskej reči a spôsob jej používania súvisia s diferenciami v prístupoch učiteľa k jazyku a reči v materskej a základnej škole.

Materská škola

Od narodenia po začiatok školskej dochádzky dieťa používa reč na základe podvedomého využívania jazyka – deti sa neučia o jednotlivých jazykových javoch, učia sa intuitívne vycítiť pravidlá fungovania jazyka prostredníctvom počúvania a používania reči dospelými, t. j. napodobňovaním. Aj keď reč nemožno separovať od jazyka – dospelí nevyhnutne uplatňujú v reči, ktorou pôsobia na dieťa, pravidlá jazyka – tie však, takpovediac, predkladajú dieťaťu postupne. Jednou z komunikačných stratégií v materskej škole, ale i v domácom prostredí je vyladenie sa na rečovú úroveň dieťaťa, napr. používanie krátkych viet, pomalého tempa reči. Preto možno v tomto prípade vymedziť osobitný register učiteľky v materskej škole (pozri Slančová, op. cit.). V predškolskom veku sa teda u detí primárne rozvíja ústna, rečová komunikácia, ktorej predpokladom je rozvoj výslovnosti a zrozumiteľnosti reči.

Základná škola

Až tu dochádza k učeniu sa o jazyku a o jeho pravidlách, a to prevažne na základe písomnej komunikácie (Žiaci sa učia spoznávať systém hlások, o rozdieloch medzi výslovnosťou a pravopisom a pod. na základe zručnosti písať a čítať.). Teda predpokladom spoznávania jazyka a jeho pravidiel je poznanie písomnej

podoby jazyka a reči. Vo všeobecnosti sa v rámci slovenského jazyka na základnej škole učiteľ snaží dosiahnuť, aby si deti uvedomovali jazykové pravidlá na základe predtým získanej zručnosti používať reč.

Vzhľadom na tieto skutočnosti by sa mal používať v materskej škole termín rečová, nie jazyková výchova.

Pod **rečovou výchovou** v materskej škole rozumieme integrovanú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v predškolských zariadeniach, ktorej cieľom je vypestovať u dieťaťa jazykový cit, t. j. intuitívne, na základe správneho rečového vzoru, modelu (ktorý prezentuje učiteľ) vypestovať schopnosť vycítiť, čo je jazykovo (gramaticky, lexikálne, komunikačne) správne, resp. nesprávne a uplatniť to v konkrétnom rečovom prejave.

3. Ciele rečovej výchovy v MŠ

Ciele rečovej výchovy sú v síce v programe jazykovej výchovy naznačené, no sú príliš všeobecné. Absentuje tu bližšia klasifikácia a špecifikácia. Preto ponúkame spresnenie týchto cieľov, ktoré zároveň triedime na základe jazykových rovin. K takémuto prístupu nás vedú dve skutočnosti. Po prvé snaha v teoretickej rovine pristupovať k cieľom a obsahu jazykovovýchovného pôsobenia v MŠ na základe analógie s doterajšou klasifikáciou cieľov a obsahov v učebných osnovách slovenského jazyka na základnej škole. Po druhé spôsob vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov vzhľadom na získavanie informácií o materinskom jazyku.

Aj keď by už v období mladšieho školského veku mali deti postupne nadobúdať zručnosti používať a rozlišovať niektoré registre (napr. dieťa je dcérou, synom, žiakom, je kamarát, v rámci hry lekár, vlk, princezná atď.), netvorí ešte rozsiahlejšie súvislé monologické prejavy. Pritom naratívnosť sa viaže len na ústne prehovory detí. Preto tu vymedzujeme komunikačnú, nie štylistickú rovinu. Osobitne vymedzujeme rovinu rozvoja ranej gramotnosti, ktorá je rovnako dôležitá ako ostatné, no v programe jazykovej výchovy detí v MŠ sa nespomína, resp. len nepriamo, a to v súvislosti s čítaním v rámci literárnej výchovy.

Rozvoj rečových a komunikačných schopností a zručností u detí predškolského veku

Zvuková rovina:

- Rozvoj počúvania
- Rozvoj výslovnosti
- Rozvoj používania a rozlišovania melódie výpovede, intenzity a dĺžky tónov
- Rozvoj rozlišovania slabiky a hlásky
- Rozvoj vnímania rýmu a rytmu

Morfologická rovina:

- Rozvoj zručnosti postupne používať všetky slovné druhy
- Rozvoj zručnosti používať gramaticky správne tvary – skloňovanie a časovanie
- Rozvoj citu rozlíšiť gramaticky správne a nesprávne tvary slov

Lexikálna rovina:

- Rozvoj slovej zásoby – jej rozširovanie
- Rozvoj zručnosti rozlíšiť, čo je spisovné a nárečové, resp. správne a nesprávne
- Rozvoj zručnosti kategorizovať a zovšeobecňovať – vytvárať sémantické triedy
- Rozvoj uvedomovania si vzťahov medzi slovami – ich formou a významom – antonymá, synonymá, homonymá, paronymá

Syntaktická rovina:

- Rozvoj tvorby viet a súvetí
- Rozvoj citu rozlíšiť gramaticky správnu a nesprávnu vetu
- Rozvoj intuitívne rozlíšiť správnosť a nesprávnosť viet z hľadiska významu

Komunikačná rovina:

- Rozvoj zručnosti reagovať na otázky a formulovať na ne odpovede
- Rozvoj zručnosti vyjadriť prosbu, jednoduchú žiadosť, osloviť niekoho
- Rozvoj zručnosti viesť dialóg a zachovávať jeho pravidlá
- Rozvoj zručnosti samostatne porozprávať krátky príbeh

Rovina rozvoja ranej gramotnosti:

- Vytváranie pozitívneho vzťahu detí ku knihám
- Vedenie detí k uvedomovaniu si zmyslov symbolov a ich využívaniu v bežnom živote v materskej škole
- Rozvoj jemnej motoriky a koordinácie ruky a oka v zmysluplných činnostiach a hrách
- Vytváranie potreby počúvať čítanie a hrať sa na čítanie a písanie

Uvedené ciele by bolo možné klasifikovať ešte vzhľadom na konkrétne vekové skupiny, no špecifikácia cieľov vzhľadom na vek nie je v predškolskom veku jednoznačná. Ide o to, že čím sú deti menšie, tým sú rozdiely vo vývoji myslenia a reči väčšie. Preto by hlavným kritériom v rámci rečovej výchovy nemal byť len vek, ale dosiahnutá úroveň výslovnosti a komunikačných zručností.

Načrtli sme tu tri základné problémy súvisiace so súčasným stavom rečovej výchovy na Slovensku a pokúsili sa na ne stručne odpovedať. Zatiaľ nemáme dostatok výsledkov výskumu detskej reči u slovensky hovoriacich detí v predškolskom veku, a preto nemožno robiť ani definitívne závery týkajúce sa rečovej výchovy v materskej škole. Aj napriek tomu, že existujú rôzne alternatívne prístupy k výchove detí, chýbajú teoretické znalosti o detskej reči. Učiteľky v materských školách pôsobia na reč detí skôr intuitívne, výnimkou sú azda základné znalosti o logopedickej prevencii. Učiteľky majú v dnešnej dobe k dispozícii množstvo aktivít a cvičení, rôzne príručky a pracovné zošity, nikde však nemožno nájsť informácie o súvislostiach medzi uvedenými aktivitami a vývinom detskej reči (Výnimkou je kniha Hrajme sa s predškólakmi (2004), tá je však prekladom anglického originálu.). Preto je pre nás výzvou do budúcnosti napísať učebnicu takéhoto charakteru pre študentov, pripravujúcich sa na učiteľstvo v materskej škole.

Literatúra

- ČUKOVSKIJ, : Od dvoch do piatich. Bratislava: Mladé letá, 1981.
- DZIAKOVÁ, K.: Historicko-epistemologický rozmer slovtvornej motivácie. Jazykovedný časopis, 53, 2002, s. 127 – 135.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. - BOSÁK, J. a kol.: Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny. Bratislava: Veda 1989.
- HORNÁKOVÁ, K. – KAPALKOVÁ, S. – MIKULAJOVÁ, M.: Kniha o detskej reči. Bratislava: Slniečko, 2005.
- KEMPOVÁ, J. – WALTERSOVÁ, C.: Hrajme sa s predškólakmi. Praha: Ottovo nakladateľství, 2004.
- KOČIŠ, F. – GLOZNEKOVÁ, G. – ĎUNGELOVÁ, H.: Metodika jazykovej výchovy v materských školách. Bratislava: SPN 1987.
- KESSELOVÁ, J.: Lingvistické štúdie o dialógu detí. Prešov: Náuka, 2001.
- KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii s deťmi. Prešov: Anna Nagyová, 2003.
- KUTÁLKOVÁ, D. : Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči. Praha: Portál, 1996.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Detské okazionalizmy. In: Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka, 2000, s. 25 – 28.
- Metodická príručka pre predškolskú výchovu krok za krokom. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 1999.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O.: Rané štúdie o ranej gramotnosti. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav v Bratislave: Ludoprint, 1999.

SLANČOVÁ, D.: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov: Filozofická fakulta, 1999.

ŠTÚDIE O DETSKEJ REČI. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. V tlači.

Summary

**LANGUAGE EDUCATION IN KINDERGARDENS SCHOOLS
AND DEVELOPMENT OF CHILDREN SPEECH**

Language education in Kindergardens school isn't a new phenomenon. It's a basic component of its Education program, however at present there is a need for revaluation of the approaches to the language education. That's why we have described three basic problems and have made them into the the questionnaires concerning the Language education in Slovakia.

The first question is Why do we need to talk about language again? There are several arguments, for instance the absence of special monographies, children speech research, old methodical guidelines, starting high school education of preparing students for education at Kindergarten school.

The second problem is related with terms. On the bases of children speech development we try to demonstate the speech education is more suitable than language education at Kindergarten school.

The third problem is focused the points of speech education.

Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: Dziakova@unipo.sk

VARIANTNOSŤ FORMY A VÝZNAMU V METODIKE VÝSKUMU DETSKEJ REČI

Rastislav BÉREŠ

*Stále znovu cítíme,
že aj v elementárnej vete je reč
o všetkých predmetoch.
Ludwig Wittgenstein*

Detská reč ako objekt výskumu ponúka potenciálnemu riešiteľovi širokú oblasť pozorovateľných javov, ktorá je individuálnosťou vývinu perspektívne s každým skúmaným dieťaťom nová. Variabilitu vývinu konštatujeme z pozorovaní kvalitatívnych zmien v ontogenéze detskej reči. Divergentnosť raného „jazyka“ je daná relevantnosťou socializácie a genetických predispozícií, ktoré sú u každého dieťaťa iné a ktoré umožňujú, aby sa z komunikačnej kompetencie vyvinulo jazykové vedomie¹. Až princípom významovej a formálnej konvergenencie v komunikácii, ktorá má charakter aktualizácie v prehovoroch, sa ušľachťuje význam a forma slov. Nazieraním na jazykové zrenie prostredníctvom sledovania ontogenetického vývinu tak hneď v začiatkoch výskumu zistíme, že sledujeme dynamicky sa rozvíjajúci systém komunikačných prostriedkov. Rýchlosť kvalitatívnych zmien skúmaného objektu však spôsobuje ťažkosti s aplikáciou základných lingvistických pojmov, ako sú jazyk, jazykový znak a jeho štruktúra, otázky vzťahov formy a obsahu, variantného a invariantného.

Pozorovaniu je prístupná iba zložka parole, ktorá je u detského expedienta vzhľadom na vývinovú neustálenosť v tých istých komunikačných situáciách formálne a obsahovo variantná. Bez možnosti vstúpiť do komunikácie v pozícii nezúčastneného pozorovateľa sledujeme reč bez dodatočnej možnosti interpretácie komunikantov. Pri detskom expedientovi v ranom vývine táto možnosť odpadá aj pri zúčastnenom pozorovaní. Ak teda sledujeme komunikáciu v jazyku, musíme sa spolu s Wittgensteinom opýtať, „čo označujú slová tohto jazyka?“² Keď „pre to, čo by sme nazvali jazykom, chýba tu pravidelnosť“³, je vôbec význam artikulovaných zvukových reťazcov, ktorými dieťa v ranej ontogenéze komunikuje so svojim okolím, prístupný jazykovednému skúmaniu? Ak áno, čo je kľúčom k jeho odkrytiu?

1 Horecký, J: Jazykové vedomie. In: Jazykovedný časopis, 42, 2, 1991. s. 85

2 WITTGENSTEIN, L.: Filozofické skúmania. Bratislava: Pravda, 1979. s. 26

3 Tamtiež s. 113

Ako názorný príklad tu môžeme uviesť tri komunikačné situácie z rozhovorov medzi matkou a dieťaťom, ktoré sme pozorovali pri našom longitudinálnom výskume. Vo všetkých troch prehovoroch sme zvukovo čo najvernejšie prepísali výpoveď dieťaťa. Jej obsah sme identifikovali ako vecný význam slovesa dať.

%act: mama ukazuje Nine
prázdnu nádobu.
*MOT: čic.
*NIN: **ňaj**.
*MOT: neni.
%sit: mama položí prázdnu
nádobu Nine na hlavu.
*MOT: kuc.

*MOT: ponožtičky dáme
aby nebola zímka.
*MOT: áno?
*NIN: **dam**.
*MOT: no dáme.
*MOT: áno.
*MOT: a budeme čakať.

%act: mama núka štipec
Nine.
*MOT: Nina # dnu.
*NIN: 0[=! zamrmle].
%sit: Nina natiahne vezme
štipec mame z ruky
a hodí ho do nádoby.
*NIN: **djdn**.
%act: mama s každým
vyslovením dnu hodí
jeden štipec do
nádoby.
*MOT: dnu.
*MOT: dnu.
*MOT: dnu.
*MOT: pomožeš?

Ako môžeme spoľahlivo priradiť týmto trom slovám rovnaký význam? O čo konkrétne sa v jednotlivých situáciách môžeme oprieť? V prvej situácii by sme mohli význam identifikovať ako *daj* i *nie je*. Druhá situácia je zvukovo jednoznačnejšia, no nemôže dieťa slovo *dam* použiť aj ako označenie ponožky v tejto situácii. Tretí prípad je ešte menej jednoznačný. Reťazec *djdn* môže mať význam jednoduchého *daj*, *dnu*, *daj dnu* alebo je len džavotom a nemá žiaden význam. Ak označíme význam týchto slov ako *daj*, čo tieto slová majú spoločné, že im priradíme rovnaký význam?

Wittgenstein si vo Filozofických skúmaníach kladie prostredníctvom „jazykových hier“ otázky, ktorými sa snaží preniknúť do podstaty fungovania jazyka. Jazykové hry sú vlastne „primitívnymi“⁴ jazykovými systémami, a tým ako ich Wittgenstein definuje, sa mechanizmami svojho fungovania podobajú na rané štádiá vývinu detskej reči. Niektoré metodické problémy tak môžeme prepojiť s jeho úvahami a aplikovať ich na oblasť detskej reči.

Prvým významným problémom, na ktorý by sme chceli poukázať, je premenlivosť jazykových foriem, ktorú sme ilustrovali v príkladoch komunikácie. V etape, keď sa u detí začínajú objavovať prvé slová a miešajú sa s džavotom, je miera entropie významu komunikačných jednotiek natoľko vysoká, že nám prvé slová zanikajú v zmesi rôznych zvukov. Uvažovať nad identitou komunikačných

4 „primitívny“ tu znamená zjednodušený na elementárne vzťahy medzi jazykom, mimo-jazykovou skutočnosťou a myslením. V súvislosti s ontogenézou detskej reči uvažujeme o jednoduchej forme jazyka adekvátnej prostrediu a funkcii.

jednotiek a priradiť forme význam sa zdá byť metodicky nemožné. Kaplan v tejto súvislosti dodáva „*Ak deti používajú džavotanie ako formu jazyka, musíme uznať, že jej nedokážeme porozumieť.*“⁵ Máme preto dve možnosti. Vyhneme sa tomuto obdobiu a ontogenetické prvopočiatky jazyka nám zostanú skryté (Pačesová, 1979) alebo si nájdeme spôsob, ako kategorizovať foneticky vydeliteľné časti komunikátov.

Kľúčom k jazykovej charakteristike je význam jednotlivých prehovorov. Pozorovaním detskej komunikácie však zistíme, že jednotlivé použitia jazykových prostriedkov v rovnakých komunikačných situáciách nie sú identické. Pozorujeme to, čo Wittgenstein opísal slovami: „*Namiesto toho, aby som určil, čo je spoločné všetkému, čo nazývame jazykom, hovorím, že niet toho, čo by bolo všetkým týmto javom spoločné a vzhľadom na čo by sme na všetky používali to isté slovo – ale sú si mnohými rozmanitými spôsobmi príbuzné.*“⁶ Téza príbuznosti sa v princípe zhoduje s naším pozorovaním detskej reči i s postojmi, ktoré prezentujú iní autori (Příhoda, 1977; Kaplan, 1986; Piaget, 1970) pri štádiu holofráz. Totožnosť slovných významov v hodnotení prvých slov je vhodnejšie nahradiť príbuznosťou, ktorá je pozorovateľná v prechodnej fáze džavotu a prvých slov. Táto zmena pohľadu je pre nás o to cennejšia, že Wittgenstein o príbuznosti uvažuje ako o vlastnosti jazykových obsahov v každej realizácii – parole. Znamená to, že aj v bežnej komunikácii si neuvedomujeme celý jazykový obsah výrazov, ale vnímame ho ako komunikačne aktualizovaný pre práve prebiehajúci rozhovor na istú tému. Aplikáciou tejto zmeny pohľadu na pojmový obsah slov v hovorovom úze sa tak nevzdalujeme prirodzenému jazyku. Prestávame však o jazyku uvažovať ako o ideálnom systéme s pevne stanovenými hranicami. Význam slov sa nám tak relativizuje, čo nás zbavuje metodického obmedzenia (predsudku) uvažovať o význame až vtedy, keď ho pozorujeme ako ustálený. Otvára sa nám zároveň perspektíva pozorovať detskú reč ako vývinový proces. Prizma príbuznosti sa nám v tomto prípade zdá vhodnejšia aj preto, že je pre charakter detskej reči metodicky prirodzenejšia a nenúti nás súdiť detskú reč kritériami sformovaného jazyka (dospelých). Umožňuje nám tak vnímať detskú reč ako jazyk v štádiu, keď forma a význam sú svojou podstatou viac príznakmi než pojmami. Nesledujeme zároveň používanie ustálených lexikálnych jednotiek, ale môžeme detskú reč vnímať vo vývoji sledujúc príbuznosť použitia jedného výrazu k použitiu iného výrazu. Detskú reč teda pozorujeme ako ustalovanie sa jazykových prostriedkov, ktorého ukazovateľom je znižujúca sa miera entropie vo vzťahu forma – obsah.

Načrtli sme perspektívu pre hľadanie a klasifikáciu príbuzných atribútov, ktoré sú súčasťou „slov“ detskej reči a prostredníctvom ktorých dokážeme rekonštruovať vznikajúci jazykový systém. Stále však potrebujeme mechanizmus na hodnotenie

5 Kaplan, P. S.: A child's odyssey. Childs and adolescent development. St. Paul: WEST, 1986. s. 286

6 WITTGENSTEIN, L.: Filozofické skúmania. Bratislava: Pravda, 1979. s. 55

významov v konkrétnych častiach komunikácie medzi dieťaťom a okolím. Jeho hľadanie je o to ťažšie, že nemáme metodické zázemie, o ktoré by sme sa mohli oprieť keďže v doterajšom skúmaní sa prvé slová hodnotili ako holofrázy – slová vety, ktorých charakteristika síce konštatuje istú príbuznosť použitia, no bližší význam je ukrytý v lexikálnom a syntagmatickom potenciáli výrazu.

Pozorovateľ sa tak dostáva do situácie, v ktorej síce rozumie komunikácii medzi dieťaťom a okolím, no nedokáže klasifikovať jej jednotlivé zložky. Sleduje sprostredkovanie informácie, ktorá je kondenzovaná do jedného slova. Holofráza implicitne obsahuje to, čo by sme mohli označiť nominálnou a verbálnou frázou používajúc Chomského terminológiu. Štruktúra jazykového znaku je v raných štádiách detskej reči nerozčlenená a v jednej slabike dieťa dokáže spojiť lexikálny a gramatický význam s pragmatikou. Dostávame sa teda do situácie, keď potrebujeme charakterizovať jazyk, ktorý je nám vývinovo vzdialený a v istom zmysle cudzí.

Pri rekonštruovaní významu si intuitívne vnímané obsahy rozhovorov musíme spájať s neязыkovou zložkou komunikácie. Wittgenstein v jednej zo svojich jazykových hier konštatuje, že „*vzťažnou sústavou, prostredníctvom ktorej interpretujeme cudzí jazyk, je spôsob konania spoločný ľuďom*“⁷. Na druhej strane, „*ako sa ukáže, čo označujú (slová), ak nie spôsobom ich používania?*“⁸ Používanie podobných výrazov spojené s extrajazykovým potvrdením obsahov môže aj nám odomknúť dvere k významom „slov“ v ranom štádiu detskej reči. V našich príkladoch máme situácie, v ktorých je dieťa v istom stave „nepohodlia“. Tento stav sa snaží zmeniť. V prvom prípade chce štipec, keď zistí, že nádoba je prázdna a hra sa končí. V druhom prípade je jej zima a prisvedčuje mame, ktorá jej núka ponožky. Tretia situácia je pokračovaním hry so štipcami, a aby mohla hra pokračovať, dieťa potrebuje ďalší štipec. Máme teda pred sebou tri rôzne zvukové reťazce, ktoré boli použité v „príbuzných“ situáciách. Všetky tri mali za cieľ naplniť momentálnu potrebu a odstrániť istý nedostatok. V bežnej komunikácii príbuznej tým, ktoré sme opísali, používame gramaticky aktualizované sloveso *dať*, ktorého význam je abstrakciou jednotlivých použití. V jednom prípade nám aj dospelý účastník komunikácie potvrdzuje to, že ide o toto sloveso. V ostatných prípadoch si musíme vystačiť s gestom a situáciou. Forma v tomto probléme zohráva rovnako dôležitú úlohu. Častým používaním a vývinom hovoridiel sa ustáli na spomínané sloveso.

Jazykový a extrajazykový kontext nám pomáha odhaľovať význam slov v ranej ontogenéze detskej reči. Na malom priestore tak môžeme sledovať, ako sa v ontogenéze uplatňuje princíp spoločenskej konvencie v štruktúre jazykového znaku, pretože „*nikto z nás nemôže jednoznačne dať zmysel myšlienke správneho*

7 WITTGENSTEIN, L.: Filozofické skúmania. Bratislava: Pravda, 1979. s. 113

8 Tamtiež s. 26

použitia jazyka inak, ako odkazom na autoritu spoločenského súhlasu, ktorý sa dá v tej veci získať“.⁹

Literatúra

- GLOMBÍČEK, P.: Soukromý jazyk, pravidlá a Wittgenstein. Praha: Filosofia, 2006.
- HORECKÝ, J.: Jazykové vedomie. In: Jazykovedný časopis, 42, 2, 1991. s. 81 – 88.
- KAPLAN, P. S.: A child's odyssey. Child's and adolescent development. St. Paul: WEST, 1986.
- PAČESOVÁ, J.: Řeč v raném dětství. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1979.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: Psychologie dítěte. Praha: SPN, 1970.
- PŘÍHODA, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Praha: SPN, 1977.
- WITTGENSTEIN, L.: Filozofické skúmania. Bratislava: Pravda, 1979.

Summary

THE VARIABILITY OF FORM AND MEANING IN THE METHODOLOGY OF RESEARCH OF CHILD SPEECH

The article deals with the rudiments of terminology that is used for the description and explanation of relation between form and meaning. I observe the development of child speech – there are some problems with application of linguistics methodology, because language of a young child is different from the speech of adults. It is possible to see variable form that represents fluctuating meaning. And the question is how it should identify the same meanings from varying forms? And are the meanings and applications of word in communication *the same* or is there better terminology for name of this kind of relation? I find solution in philosophy of Ludwig Wittgenstein. He used label of cognation for the application of the same word in variable situation.

Mgr. Rastislav Béreš

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: r.beres@centrum.sk

9 GLOMBÍČEK, P.: Soukromý jazyk, pravidlá a Wittgenstein. Praha: Filozofia, 2006. s. 83

K IMPLEMENTACI KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÉ VÝCHOVY V UČEBNÍCÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ

Je velmi důležité, aby zejména učebnice základní školy byly zajímavé, esteticky přitažlivé, obsahově podnětné a žáky tak k celoživotnímu vzdělávání motivovaly. Učebnice, v našem případě učebnice českého jazyka, lze pokládat za základní a nejdůležitější pomůcku pro výuku mateřštiny. Pokud jsou dobře koncipovány, svým uživatelům, tj. především žákům, ale i učitelům, poskytují didakticky uspořádané učivo. Učebnice jsou vnímány jako zvláštní typ odborných publikací, které jsou však upraveny a interpretovány s ohledem na věk a schopnosti žáků. Učebnice je kvalitní, napomáhá-li učiteli podněcovat aktivitu žáků a nevede-li je pouze k pasivnímu přejímání předkládaných informací. Je nutno počítat s tím, že žáci učebnici využívají nejen ve vyučování, ale i při domácí přípravě. Z toho vyplývá i potřeba vytvoření si kladného vztahu žáků k učebnici, ten totiž může ovlivnit jejich další postoj ke vzděl

P. Gavora¹ považuje učebnici za nejtypičtějšího představitele pedagogických textů a uvádí následující funkce učebnice:

- didakticky ztvárňuje vědecké poznatky a podává je ve formě učiva;
- pomáhá učivo nejen procvičovat, opakovat, ale také systematizovat a integrovat;
- je prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáka;
- působí na žákovy postoje, názory, motivy, zájmy atd., má tedy také funkci výchovnou.

V učebnici jsou významné obě složky, tj. vzdělávací i výchovná, a na jejich celkovém zpracování závisí míra zaujetí žáka pro dané učivo, ale také vzbuzení jejich zájmu o vyučování mateřštiny. Učitel z ní čerpá mnohé podněty a inspiruje se k vhodné motivaci žáků.

Učebnice češtiny podléhaly samozřejmě v průběhu let různým koncepčním změnám. Například v období 1. republiky byly užívány k výuce českého jazyka na nejnižším stupni škol hlavně cvičebnice nebo čítanky a na vyšším stupni škol pak učebnice. Šlo však pouze o zkrácené výklady vědeckých mluvnic, jejichž součástí byl jen výklad s příklady. Slohové učivo bylo integrováno v literárněvědných příručkách. Až ve 30. letech vznikla samostatná **Slohová čítanka**. Ta obsahovala komentované ukázky doprovázené rozbořem jejich námětu, slovníku

1 GAVORA, P a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988, s. 10.

a kompozice. Ve 30. letech 20. století B. Havránek a kol. svými *Cvičebnicemi českého jazyka* (1933–1936) rozvíjí typ učebnice pojatý komplexněji, který byl označován jako učební kniha a obsahoval výchozí texty, výklad učiva (či poučení) a cvičení. Součástí učebnice byla slohová cvičení, zařazována pouze příležitostně a na závěr mluvnických částí, a vyčleněné slohové kapitoly, které však netvořily samostatný didaktický systém. Přesto uvedené učebnice byly základem také pro tvorbu poválečných učebnic.

Učebnice češtiny 60. a 70. let 20. století byly podrobeny analýze slohových částí. Ta ukázala, že slohové části učebnic mají převážně čítankový charakter, obsahují poměrně málo cvičného materiálu, jen některé typy cvičení, která ne vždy tvoří vnitřně prokomponovaný celek. Učebnice pro 1. stupeň měly slohové učivo zařazeno do tematických jazykových celků bez vnitřního propojení. Učebnice pro 2. stupeň měly pro sloh vyčleněný zvláštní oddíl v závěru učebnice.

V 80. letech 20. století jsou vydávány učebnice V. Styblíka a kol., které vychází z předchozích zkušeností. Učebnice jsou vertikálně prokomponovány, aby se neopakovaly výklady, cvičení, úkoly a aby nebyly vypuštěny podstatné informace. Mají také horizontální návaznost, tzn. v souvislosti s jazykovým učivem se procvičuje užití adekvátních jazykových prostředků. Slohová část probírá užívání příslušných jazykových prostředků. Tyto učebnice mateřštiny však zcela postrádají koordinaci s čítankami, což z hlediska dnešních požadavků kladených na učebnice mateřštiny hodnotíme negativně. V 70. a 80. letech 20. století důsledkem rozčlenění řady učebnic na část jazykovou a slohovou byly slohové hodiny opomíjeny a cílevědomý rozvoj žákovských komunikačních a slohových dovedností upadal.

Po roce 1989 se objevují nová nakladatelství, z nichž řada vydává učebnice pro různé stupně a typy škol.² Učitelé jsou tak postaveni před nelehký úkol, který spočívá v zorientování se na knižním trhu a výběru co možná nejlepších učebnic. Podle informací z Učitelských novin³ bylo ke 13. říjnu 1998 pro výuku českého jazyka na 1. stupeň základních škol schváleno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 195 učebnic a pro 2. stupeň ZŠ 88 různých titulů.

Někteří autoři nově vzniklých učebnic rozčlenění na část jazykovou a slohovou zrušili a opětovná tendence zaměřit výuku českého jazyka na rozvíjení komunikačních kompetencí prosazovala formy výuky založené na mluvních aktivitě žáků, tj. debatu, diskusi, dramatizaci aj. Bohužel docházelo zároveň k podceňování systémového přístupu jak v oblasti jazykové, tak ve slohové. Výsledkem byla nejen nekonceptnost a chaotičnost ve výuce, ale i v učebnicích, které neměly propracovány vztahy mezi komunikační a jazykovou složkou. Ačkoli současné didaktické trendy a tendence preferují kladení důrazu na komunikační zřetel při výuce mateřštiny, není možno v žádném případě pomíjet teoretické poučení

2 Do roku 1989 byly k dispozici pouze jednotné řady učebnic.

3 Učitelské noviny, 1998, r. 101, č. 2, s 15–20.

o jazyce, protože pouhou komunikací bez jasně stanovených cílů a uvědomění si teorie není možno žáky kvalitně vzdělávat a následně vybavit pro život.

K nedostatkům školních učebnic mateřštiny O. Uličný⁴ poznamenává, že „*propast mezi jejich koncepcí a mezi metodologií i poznatky moderní lingvistiky (...) je tak velká, že posluchači bohemistiky nejsou schopni porozumět pak formulacím z vysokoškolských mluvnic*“. Pro učitele češtiny z toho vyplývá jednak potřeba sledovat vývoj požadavků kladených na současné učebnice mateřštiny, jednat nutnost nepodléhat některým snahám autorů učebnic o násilné inovování koncepce učebnic, což následně svou nesourodostí, nepropracovaností a nepromyšleností může být příčinou zmiňovaných nedostatků starších studentů. Na vzniku učebnic českého jazyka by se totiž měli aktivně podílet jak lingvisté, tak učitelé z praxe. Jejich vzájemná spolupráce by na jedné straně rozhodně neumožnila vznik učebnic s terminologickými či jinými lingvistickými nedostatky a na straně druhé učebnic didakticky tradičně pojatých obsahujících zastaralé a neměnné a dnes již nevyhovující postupy.

V souvislosti s časovou proměnou požadavků kladených na učebnice českého jazyka je nutno zmínit další stěžejní faktor, kterým je zapotřebí se při vzniku a následně výběru učebnic řídit. Z hlediska legislativy můžeme v České republice sledovat pozitivní snahu o posun ke komunikačně pojatému vyučování mateřského jazyka na základních školách. Ten je „vyžadován“ Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), který je součástí kurikulárních dokumentů Národního programu vzdělávání České republiky. RVP ZV⁵ rozčleňuje obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí a jeho autoři zdůrazňují stěžejní postavení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu, protože získané dovednosti jsou důležité pro další osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech. Cílem všech devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV je připravit žákům základ pro celoživotní učení a vybavit je na vstup do života prostřednictvím souboru vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, tzv. klíčových kompetencí, které jsou důležité pro další život a uplatnění ve společnosti.

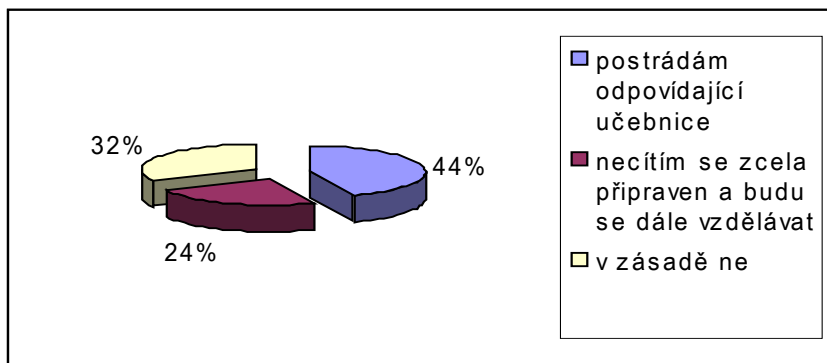
V charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a následně vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je pak zdůrazněna potřeba naučit žáky využívat mateřštinu v mluvené i písemné podobě tak, aby byli schopni vyjádřit své pocity, chápali svou roli v různých komunikačních situacích či dokázali vnímat okolní svět a také sebe sama. Už v názvu vzdělávací oblasti nalézáme slovo komunikace, a proto je zřejmé, že mluveným projevům je třeba věnovat patřičnou pozornost. Není možné dopustit jejich stále odsouvání do pozadí a preferování

4 ULIČNÝ, O. Čeština a škola. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993*. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993. 2. díl. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 275.

5 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 4.

Ze všech výše uvedených informací je zřejmé, že komunikačně pojaté vyučování českého jazyka není v žádném případě novinkou a že k jeho rychlejšímu prosazení v praxi napomůže nejen RVP ZV, ale i implementace komunikační složky do učebnic češtiny. Z toho důvodu jsme se rozhodli podrobit analýze vybrané učebnice českého jazyka pro 1. stupeň základních škol. Pracovali jsme s učebnicemi pro druhý ročník tří nakladatelství a naším cílem bylo zjistit, v jaké míře se v jednotlivých učebnicích objevují slohové úkoly a různá slohová zadání, která by umožňovala výuku komunikační výchovy. Jelikož se jednalo o učebnice pro druhý ročník základní školy, zaměřili jsme se na sledování podnětů k mluvené komunikaci jak monologické, tak také dialogické. Pozornost jsme věnovali především mluvené komunikaci dialogické, protože námi provedený průzkum mezi učiteli 1. stupně základních škol v březnu 2007 ukázal, že 44 % dotázaných je nespokojeno s kvalitou zpracování učiva komunikační a slohové výchovy a učebnice hodnotí jako komunikačně nevyužitelné (viz graf č. 1). Pouze pro dokreslení přehledu byla sledována také četnost výskytu komunikace psané.

Překážky při výuce komunikační výchovy vnímané vyučujícími českého jazyka a literatury 1. stupně ZŠ



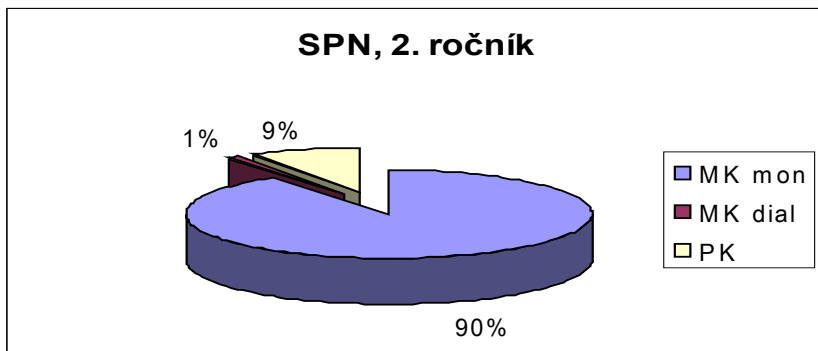
NOVÁKOVÁ, Z. – ŠVEJDOVÁ, V. *Český jazyk pro 2. ročník*. Všeň : Alter, 1995. ISBN 80-85775-03-4.

A jako třetí učebnici jsme k analýze vybrali: SVOBODOVÁ, J. – KLÍMOVÁ, K. *Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník základní školy*. Praha : Scientia, 1997. ISBN 80-7183-071-2.⁶

Podrobnou analýzou učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ jsme získali podklady pro statistické výpočty. Sledovali jsme tři položky, a to mluvenou komunikaci monologickou (MK mon), mluvenou komunikaci dialogickou (MK dial) a psanou komunikaci (PK). K vyhodnocování učebnic českého jazyka jsme využili metodu analýzy textu a zaměřili jsme se na to, kolikrát se v učebnicích vyskytují námi sledované položky. Pedagogické jevy jsme zachytili na úrovni nominálního měření. Rozhodli jsme se zjišťovat souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, a to souvislost mezi způsobem zpracování učebnic odlišných autorských kolektivů a četností výskytu různých druhů slohových úkolů (zadání). Následující grafy přehledně zachycují procentuálně podíl pozorovaných slohových zadání u všech tří zvolených učebnic českého jazyka.

Graf č. 2

Podíl jednotlivých slohových úkolů a zadání v učebnici českého jazyka nakladatelství SPN pro 2. ročník

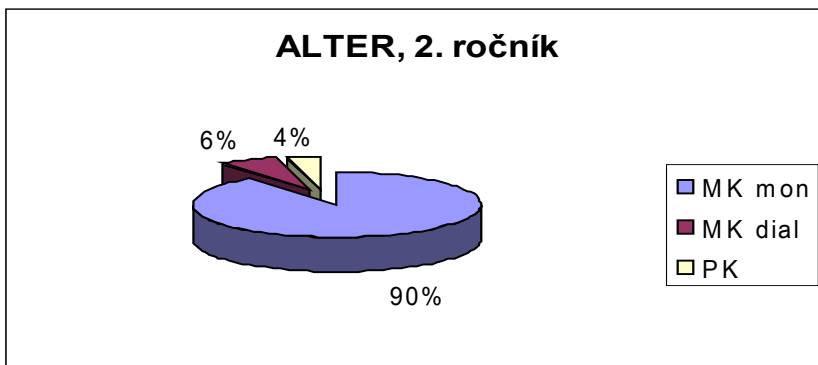


Výsledky analýzy učebnice českého jazyka nakladatelství SPN prokázaly výraznou nevyváženost jednotlivých druhů komunikace. Lze hovořit o naprostém nedostatku komunikace dialogické, což také potvrzují názory vyučujících mateřštiny v námi provedeném průzkumu.

6 Při výběru jsme si zohlednili také dobu vzniku všech tří zvolených učebnic (SPN a Scientia – 1997, Alter – 1995), abychom žádnou z nich neznevýhodnili.

Graf č. 3

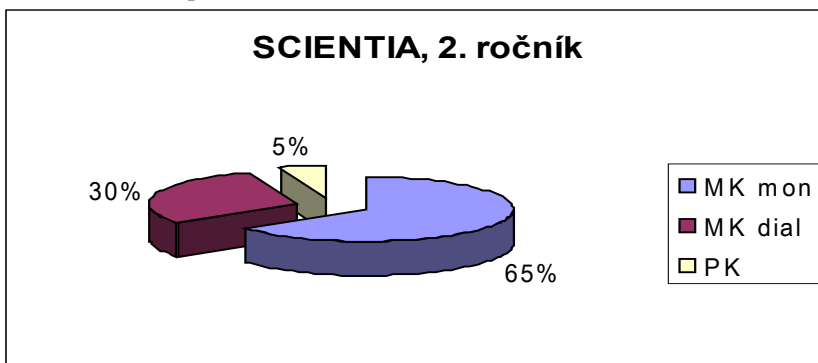
Podíl jednotlivých slohových úkolů a zadání v učebnici českého jazyka nakladatelství ALTER pro 2. ročník



Analýza učebnic češtiny nakladatelství Alter opět ukázala poměrně výraznou nevyváženost výskytu sledovaných typů komunikace, ačkoli podíl komunikace dialogické je v této učebnici vyšší než u učebnice nakladatelství SPN. Stále však můžeme souhlasit s tvrzením dotázaných vyučujících českého jazyka 1. stupně ZŠ.

Graf č. 4

Podíl jednotlivých slohových úkolů a zadání v učebnici českého jazyka nakladatelství SCIENTIA pro 2. ročník



U poslední analyzovaná učebnice, učebnice nakladatelství Scientia, jsme analýzou zjistili výskyt 65 % úkolů věnovaných mluvené komunikaci monologické (80 zadání), 30 % úkolů věnovaných komunikaci dialogické (37 zadání) a 5 % úkolů

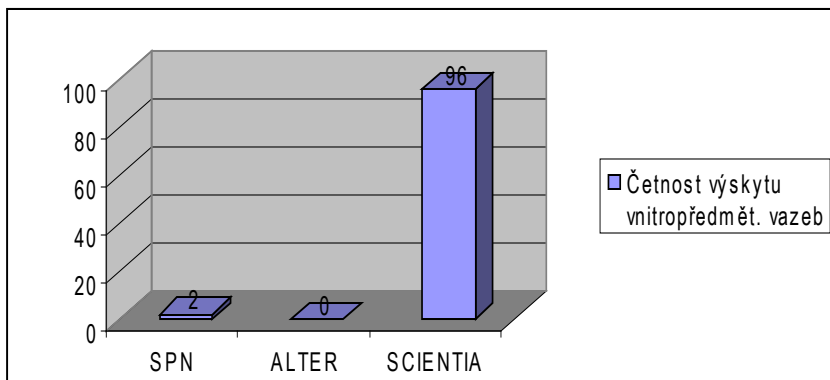
požadujících komunikaci psanou (6 zadání). Výsledek analýzy této učebnice je potěšující, a proto můžeme konstatovat, že ne ve všech učebnicích jsou dialogicky pojatá cvičení a úkoly pouze výjimkou.

Námi zaznamenaný rozdíl ve způsobu zpracování komunikační a slohové složky předmětu český jazyk a literatura ve zkoumaných učebnicích češtiny pro 2. ročník ZŠ je evidentně přímo závislý na vnímání důležitosti této složky, tj. komunikační a slohové výchovy, ze strany autorských kolektivů, které učebnice sestavovaly. Věříme v postupné zlepšování kvality učebnic češtiny, což nepochybně bude také ovlivněno jak tlakem ze strany samotných vyučujících, tak také tlakem vyvolaným kurikulárními změnami v České republice.

Jako doplnění naší analýzy učebnic jsme pro zajímavost sledovali četnost výskytu uplatňování vnitropředmětových vztahů, ale pouze těch, které souvisely s komunikační a slohovou výchovou.⁷ Vše přehledně zachycuje následující graf:

Graf č. 5

Četnost výskytu vnitropředmětových vazeb vztahujících se ke komunikační a slohové výchově

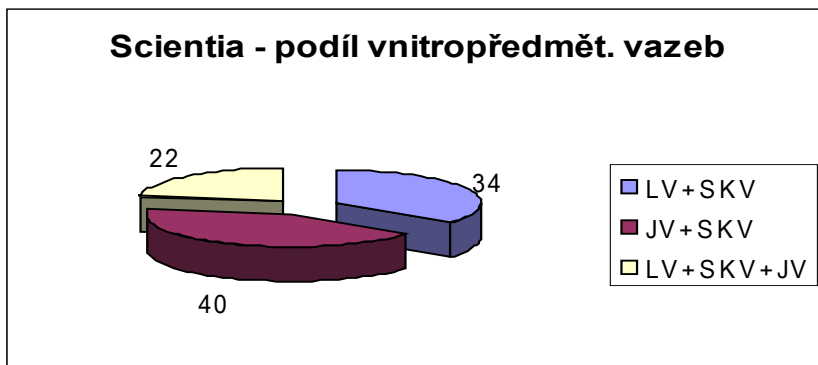


Velmi neradostné jsou výsledky sledování učebnic z tohoto úhlu pohledu, protože autorské kolektivy našich nejužívanějších učebnic, tj. SPN a Alter, zcela pominuli nejen jejich komunikační pojetí, ale i propojování jednotlivých složek předmětu. Jedině u učebnice nakladatelství Scientia jsme zaznamenali vysoký podíl uplatňování vnitropředmětových vztahů. Z toho důvodu jsme se také rozhodli rozlišit, detailněji pojmenovat a graficky znázornit všechny nalezené vazby – viz graf č. 6.

⁷ Literární výchova a slohová a komunikační výchova – LV+SKV, jazyková výchova a slohová a komunikační výchova – JV+SKV nebo všechny složky předmětu český jazyk a literatura – LV+SKV+JV.

Graf č. 6

Podíl jednotlivých typů vnitropředmětových vazeb vztahujících se ke komunikační a slohové výchově v učebnici nakladatelství Scientia



Náš výzkum prokázal markantní rozdíly v kvalitě zpracování učebnic češtiny přibližně obdobné doby vzniku a lze konstatovat, že jediné učebnice pro 2. ročník ZŠ nakladatelství Scientia vyhovují požadavkům RVP ZV a současným didaktickým trendům a tendencím jak po stránce komunikačního pojetí učebnice, tak po stránce uplatňování komplexního přístupu.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. Vyučování slohu. Praha : SPN, 1985. (bez ISBN)
- ČECHOVÁ, M. Komunikační a slohová výchova. 1.vyd. Praha : ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
- GAVORA, P. a kol. Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava : Veda, 1988. (bez ISBN)
- HUBÁČEK, J. Počátky vyučování slohu v české škole. Praha : SPN, 1980. (bez ISBN)
- PALENČÁROVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I. Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I. Ostrava : PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-292-0.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava : SPN – Mladá letá, s. r. o., 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.
- SVOBODOVÁ, J. Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Ostrava : PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- SVOBODOVÁ, J. Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky. Ostrava : PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-300-5.

ULIČNÝ, O. Čeština a škola. In. Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993. 2. díl. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 269–278.

Summary

**THE IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATION
AND STYLISTIC TRAINING INTO PRIMARY CZECH TEXTBOOKS**

The authoress deals with an up-to-date conception of a communication and stylistic training, one of three parts of an educational field Czech and literature. She views this broad issue in term of recent didactic determinations, and also in term of the Framework educational programme for a primary and a secondary education. On the basis of the outcomes of an inquiry made among Czech language teachers of primary schools in March 2007 were analysed selected primary Czech textbooks. This research proposed to determine their communicative utility.

PhDr. Radana Metelková Svobodová

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava

e-mail: radana.metelkova@osu.cz

Z KUCHYNE EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA EFEKTÍVNOSTI TECHNÍK TVORIVÉHO PÍSANIA

Martin KLIMOVÍČ

Úvod

Pedagogická prax si vynucuje vždy nové prístupy. To, čo stačilo včera, sa v dynamike dnešnej doby stáva nepoužiteľným. To, čo bude potrebné zajtra, možno iba predpovedať. Ak má byť nový trend v istej oblasti platným náhradníkom starých a vychodených ciest, nemožno ho prevziať a aplikovať bez podrobnejšej odbornej expertízy. Tak by to malo byť i v prípade tvorivého písania.

V príspevku „varíme“ v dvoch rôznych kotloch s rôznymi ingredienciami. Prvý „kotel“ obsahuje všetky metodologické súvislosti realizácie vstupného merania pred začatím experimentu. V druhom „kotle“ nájde čitateľ odpoveď na otázku, či možno tvorivé písanie považovať za kreatívny program. Zmiešaním obsahu oboch kotlov získa „koštvník“ prvú predstavu o jednom zo spôsobov, ktorým možno empiricky potvrdiť efektívnosť alebo neefektívnosť navrhnutého programu rozvoja tvorivosti.

1. Metodológia výskumu

Cieľom výskumu je experimentálne overiť efektívnosť techník tvorivého písania ako alternatívnej metodiky, ktorá by mohla komplementárne doplniť existujúcu didaktiku komunikačnej a slohovej výchovy. Zmyslom tohto výskumu je verifikovať viaceré hypotézy¹.

Za hlavnú metódu realizovaného výskumu sme zvolili pravý **experiment**, ktorý spočíva v zavedení experimentálnej zmeny v experimentálnej skupine – pravidelné využívanie techník tvorivého písania (s frekvenciou raz týždenne) vo 4. ročníku ZŠ v priebehu jedného školského roka. Priebeh experimentu možno znázorniť schematicky:

¹ Tvrdíme, že techniky tvorivého písania zvyšujú úroveň verbálnej fluencie, flexibility a originality žiakov. Ďalej tvrdíme, že techniky tvorivého písania pozitívne vplyvajú na rozvoj produkčnej komunikačnej zručnosti písanie.

Schéma 1: Priebeh experimentálneho overovania účinnosti programu so zvýraznením vstupného a výstupného merania (ES – experimentálna skupina; KS – kontrolné skupiny; KP – kreatívny program).

ES: test → KP → retest

KS: test → (KP) → retest

V jari roku 2007 sme uskutočnili testovanie žiakov 3. ročníka ZŠ. Realizované testovanie nám slúžilo ako vstupné meranie pred uskutočnením kreatívneho rozvojového programu, ktorý je v tomto čase v overovaní.

Charakteristika súboru a spôsob výberu do vzorky

Do základného súboru sme zaradili žiakov 3. ročníka všetkých škôl v okrese Prešov, pričom sme nerátali so žiakmi špeciálnych a málotriednych škôl. V čase výberu do vzorky bolo v okrese Prešov 42 plne organizovaných škôl, pričom 18 bolo mestských a 24 vidieckych. Keďže sme chceli vytvoriť vzorku, ktorá by vo vzťahu k základnému súboru bola dostatočne reprezentatívna, rozhodli sme, že do testovania zahrnieme 9 mestských a 11 vidieckych škôl. Náhodným skupinovým výberom sme zvolili výberový súbor, ktorý tvorili žiaci jednej triedy vybranej školy. Zisťovania aktuálnej úrovne verbálnej kreativity sa zúčastnilo spolu 342 žiakov 3. ročníka ZŠ. Výberový súbor detailnejšie predstavíme prostredníctvom nasledujúcej tabuľky:

Tabuľka 1: Počet testovaných tried a žiakov 3. ročníka ZŠ.

	Počet tried	Počet žiakov	Chlapci	Dievčatá
Mesto	9	180	95	85
Vidiek	11	162	73	89
Spolu	20	342	168	174

Použité metódy zisťovania vstupných údajov

Vstupný test pozostával z troch častí. Prvú časť tvoril **dotazník**, v ktorom sme zisťovali vzťah žiakov 3. ročníka ZŠ k písaniu. Otázky v dotazníku boli orientované na najčastejšie témy, ktoré žiaci v danom veku spracúvajú do písomnej podoby, na dôvody písania, na vyjadrenie vzťahu k písaniu (na päťstupňovej škále *píšem veľmi rád – rád – niekedy rád, niekedy nerád – nerád – neznášam písať*) i na ohodnotenie spokojnosti s vlastným vytvoreným textom.

Druhú časť vstupného merania tvoril **test verbálnej kreativity**. Inšpiráciu pri zostavovaní testu verbálnej kreativity boli Guilfordove a Torranceho testové batérie (pozri Hlavsa – Jurčová, 1978; Szobiová, 2004). Test kreativity pozostával

z 5 položiek.

Východiskom pre koncipovanie ideálneho nástroja na meranie kreativity, ktorý by poskytol kvantitatívne údaje, sa stal model intelektu J. P. Guilforda a jeho zložky tvorivosti: fluencia (schopnosť pohotovo vytvoriť čo najviac produktov určitého druhu – verbálna, asociačná, expresionálna, ideačná), flexibilita (schopnosť meniť uhol pohľadu na problém, pružne vytvárať rôznorodé riešenie problémov a prekonať myšlienkovú zameranosť), originalita (schopnosť vytvárať neobvyklé produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti), redefinícia (schopnosť produkovať transformácie), senzibilita (citlivosť na problémy) a elaborácia, čiže schopnosť dopracovať úlohu do detailov (podľa Ďurič, 1985, s. 129 – 145). Z uvedených schopností sme pre potreby testovania vybrali prvé tri zložky. Každú sme merali samostatným subtestom, ktorý sme navrhli podľa odporúčaní J. Hlavsu – M. Jurčovej (1978, s. 60 – 66). Aby nami vytvorený test bol pre žiakov tretieho ročníka použiteľný, museli sme testy a ich aplikáciu mierne modifikovať.

Na testovanie verbálnej fluencie sme zvolili test začiatkov slov, ktorý pozostával z dvoch častí po jednom podnete. Testovanie asociačnej fluencie sme uskutočnili pomocou testu rýchlosti tvorenia asociácií, v ktorom boli v dvoch častiach dve podnetové slová (dve slovesá a dve prídavné mená). Test rýchlosti tvorenia výrazov sme použili na kvantifikovanie expresionálnej fluencie žiakov a mal dve časti. Testom spôsobov použitia vecí sme merali flexibilitu, pričom šlo o dva predmety, ku ktorým bolo potrebné navrhnuť iné možnosti využitia. Originalitu žiakov sme testovali testom Titulky k príbehom. V teste sme predložili dva príbehy (bájka a príbeh vytvorený detským pisateľom).

Tretiu časť testu tvorila **produkčná slohová práca s obrázkovým stimulom** (motív mačky na padáku). Úlohou žiakov bolo vymyslieť a napísať príbeh podľa obrázka. Aby sme mohli údaje získané takýmto typom testovania využiť pre potreby nášho experimentálneho overovania, museli sme nájsť vhodný model na posúdenie kvalít detských textov. Preto sme sa rozhodli posudzovať produkty žiakov v dvoch líniách; teoreticko-metodologický základ pre prvú líniu tvorí koncepcia výrazovej štruktúry textu, ktorú u nás podrobne rozpracoval F. Miko (1969, 1970); základ pre druhú líniu poskytla naratológia ako veda o naratívach.

Mikova koncepcia výrazových kategórií pozostáva z celého systému vlastností textu a vychádza zo základného protikladu operatívnosti – ikonickosti výrazu a zážitkovosti – pojmovosti výrazu (pozri 1969, s. 32 – 33). Na základe poznania, že texty žiakov v zadanej úlohe majú prevažne príbehový charakter, rozhodli sme sa pozorovať len určité výrazové kvality detských písaných komunikátov. Uvažovali sme o prítomnosti vybraných výrazových kategórií, no i o miere týchto kategórií:

1. súvislosť → šírka → detailnosť;
2. zážitkovosť → markantnosť → kontrast;
3. subjektívnosť → expresívnosť → emocionálnosť.

Určením prítomnosti/nepřítomnosti a miery týchto výrazových kategórií dopracujeme sa k možnosti diferencovať produkty žiakov podľa exaktných kvantitatívnych kritérií.

Príbehovosť ako základná charakteristika textov vo vstupnom testovaní posunula naše úvahy aj do ďalších súvislostí. Pokúsili sme sa totiž tretiacke príbehy inšpirované obrázkom mačky na padáku posúdiť ako naratíva.

Naratíva sú dve nezávislé výpovede produkované vo vzťahu k jednej udalosti (McLaughlin, 2006, s. 283). Zo štyroch základných typov naratív (rozprávanie prežitej skúsenosti, plánovanie udalosti, objasňovanie udalosti, rozprávanie príbehu; Owens, 2008, s. 318 – 319; McLaughlin, 2006, s. 283 – 284; u nás Zajacová, 2005, s. 74 – 76; Harčariková, 2007, s. 73 – 74) sme si všimli posledný spomínaný typ, teda rozprávanie príbehu. V rozvoji naratívnych schopností detí od mladšieho školského veku po adolescenciu možno rozpoznať 4 stupne pravých naratív. Podľa S. McLaughlina (2006) u 9-ročného dieťaťa môžeme očakávať reťazce výpovedí centrovane na protagonistu príbehu. Autor príbehu na tomto stupni naratív organizuje a radí udalosti okolo hlavnej postavy príbehu, no nezdôvodňuje jej konanie. Podľa takto definovanej očakávanej úrovne vývinu narácie možno produkty žiakov 3. ročníka ZŠ rozdeliť na tri skupiny, a to na tie texty, ktoré ešte nedosahujú túto úroveň (McLaughlin hovorí o neorganizovaných naratívach nerešpektujúcich základnú dejovú líniu; s. 376), ďalej na texty, ktoré dosahujú požadovanú úroveň, a nakoniec na texty, ktoré stanovenú úroveň prekračujú (McLaughlin ich nazýva kompletne naratíva a vykazujú charakteristiky podobné zrelej, dospelej štruktúry naratív; s. 376).

Všetky testované triedy mali štandardné podmienky testovania. Aby sme zabezpečili maximálnu objektivitu, testovanie sme uskutočnili v priebehu troch týždňov vo všetkých triedach tým istým administrátorom.

Zhrnutie

Údaje, ktoré sme vstupným testovaním získali, nám poslúžili ako základ pri výbere vhodnej experimentálnej skupiny. Experimentálneho overovania sa v súčasnosti zúčastňuje jedna trieda mestskej školy v Prešove, ktorá vo vstupnom testovaní dosiahla priemerné výsledky. Na konci školského roka 2007/2008 uskutočníme opätovné testovanie s využitím paralelného testu, aby sme zabezpečili reliabilitu testovania. Retestu sa okrem experimentálnej skupiny zúčastnia aj tri kontrolné skupiny – triedy, ktoré vo vstupnom meraní dosiahli podobné výsledky ako experimentálna.

2. Tvorivé písanie ako kreatívny rozvojový program

Od predstavovania metodológie výskumu súboru prejdeme teraz k obsahu, ktorý spôsobuje experimentálnu zmenu, prejdeme k samotnému tvorivému

písaniu. Keďže primárnym cieľom realizovaného výskumu je odmerať efektivitu tvorivého písania vo vzťahu k úrovni komunikačnej kompetencie (špeciálne produkčnej komunikačnej zručnosti písanie) a verbálnej kreativity, položme si otázku: **Je možné považovať tvorivé písanie za kreatívny program?** Hneď sa pokúsime odpovedať.

Za centrálnu formu výchovy k tvorivosti J. Hlavsa (1981) považuje kreatívne programy. „Kreatívny program je súbor metód a prostriedkov usporiadaný do sledu, v ktorom sa zámerne usilujeme o dosiahnutie komplexných alebo parciálnych cieľov výchovy k tvorivosti“ (s. 79).

Komplexným cieľom pre oblasť tvorivého písania je optimalizácia pisateľských zručností. Zvyčajne sa v tvorivom písaní rozvíjajú tie zručnosti, na ktoré sa počas tradičných hodín slohu nekladie veľký dôraz. Na rozdiel od slohovej výchovy v tvorivom písaní ide o rozvíjanie individuálneho štýlu pisateľa ako súčasti kultivovania jazykového vyjadrovania (Fišer, 2001, s. 36). Tvorivé písanie disponuje mnohými metódami a postupmi, ktoré možno usporiadať do zmysluplného súboru. Takýmto cieľeným usporiadaním metód a postupov vzniká stratégia. J. Hlavsa (1981, s. 80) hovorí, že každý program má stratégiu, ktorá je špecifická pre účel, ktorý sledujeme. Konfigurácia metód zvolených do istého postupu (stratégia) je podmienená cieľmi i skupinou, u ktorej chceme dosiahnuť zmeny. Zároveň komplex metód vstupuje do vzájomných vzťahov nadväznosti, stupňovitosti alebo kontrastu (Hlavsa, 1981, s. 81).

„Metodika rozvoja tvorivosti by mala zahŕňať psychologicky zdôvodnený a pedagogicky účinný systém spôsobov, ako tento rozvoj realizovať. Za spôsob môžeme považovať vyvolanie stimulov (pomocou rôznych vonkajších i vnútorných činností, pomocou pôsobenia sociálneho prostredia i aktivizáciou podvedomých obsahov), ktoré zdokonaľujú tvorivý potenciál, a to buď jeho niektorú špeciálnu časť, alebo disponabilitu jeho celku. Zdrojom týchto stimulácií je sprístupňovanie predmetov, zadávanie úloh, uvádzanie do problému, vykonávanie cvičení, rozhovorov. Dôležité sú vzťahy, synergia jednotlivých spôsobov“ (Hlavsa, 1986, s. 15 – 16).

Nosným princípom v našom kreatívnom rozvojovom programe opierajúcom sa o tvorivé písanie je zdôrazňovanie **procesového prístupu k písaniu**. Oprávňuje nás na to presvedčenie, že podstatnejšie ako produkt je pre dieťa v mladšom školskom veku poznanie, aké kroky musí ako pisateľ uskutočniť, aby dospelo k textu². Metodika tvorivého písania sa totiž v mnohom opiera o vlastné skúsenosti erudovaných spisovateľov, ktorí poodhalili vlastný proces písania a poskytli tak cenné informácie pre tých, ktorí síce nemajú ambíciu tvoriť texty na najvyššej úrovni, no chcú optimalizovať svoj písomný prejav.

- 2 „Experenciálna (skúsenostná) tvorivosť ako zážitková tvorivosť obohacuje subjekt novým a hodnotným zážitkom nie v oblasti kognitívnej, ale v oblasti nonkognitívnej, najmä citovej. Jej produktom nie je nejaký výtvar, vec, myšlienka, poznanie, ale jej produktom je zážitok, skúsenosť človeka“ (Zelina, 1996, s. 190 – 191).

V našom kreatívnom programe sa usilujeme o skĺbenie tendencií k poznávaniu zákonitostí tvorenia textu, no s prihliadnutím na vek žiakov neobchádzame ani zážitkové postupy, ktoré k technikám tvorivého písania neodmysliteľne patria.

W. Grabe a R. B. Kaplan (1996) analyzujú, prečo vo vyučovaní písania došlo k zmene prístupu³. Podľa nich procesový prístup k písaniu povzbudzuje:

- sebaobjavovanie a autorský hlas;
- zmysluplné písanie na dôležité témy (prinajmenšom na témy zaujímavé pre žiakov);
- potrebu naplánovať písanie ako cieľovo orientovanú, kontextualizovanú činnosť;
- invenciu v prípravných aktivitách pred samotným písaním, viacnásobné písanie konceptu so spätnou väzbou⁴;
- variabilnosť spätnej väzby od komunikácie o napísanom v dvojiciach a skupinách až po prezentovanie textu pred veľkou skupinou;
- informačnú obsažnosť a osobné vyjadrenie autora, ktoré sú dôležitejšie ako výsledná gramatická podoba textu;
- vedomie, že písanie je rekurzívny proces – viackrát sa možno spätne vrátiť k myšlienke či zadaniu, ktoré nebolo splnené podľa očakávania (s. 87).

Posilňovanie procesového prístupu v tvorivom písaní znamená poskytovanie „sprievodcovskej“ pomoci zo strany učiteľa. Každý krok, každé zadanie v rámci techník tvorivého písania je stimulovaným podnecovaním v prospech úspešného zvládnutia daného kroku. J. Reilly – V. Reilly (2005) ako jednu zo základných charakteristík písania s najmenšími pisateľmi pripomínajú tzv. sprevádzané písanie⁵ (s. 6). Pisateľ v každom okamihu presne vie, aký cieľ má dosiahnuť. Až po absolvovaní všetkých stanovených parciálnych cieľov sa dostaví výsledný efekt v podobe textu.

Odkiaľ a kam pri koncipovaní nášho kreatívneho programu s využitím techník tvorivého písania?

- od podporovania prirodzeného, spontánneho vyjadrovania detí k postupnej racionalizácii tvorby textu;
- od kratších textových útvarov k dlhším (vhodné je začínať napr. so štruktúrovanými básňami);
- od sprevádzaného písania k individuálnej textotvornej schopnosti;
- od poznávania etapovitosti procesu písania k funkčnému využívaniu jednotlivých etáp na dosahovanie vlastných komunikačných zámerov v produkovanom texte;

3 V anglických, amerických a austrálskych zdrojoch sa na označenie procesového prístupu k písaniu používa termín *writing-as-a-process approach*.

4 „Písanie je prepisovanie“ (Meredith – Steele– Temple, 1999, s. 3).

5 V angl. *guided writing*.

- od tvorenia vlastného textu k porozumeniu textu iného autora;
- od komunikácie o texte ku komunikácii v texte.

Literatúra

- ĎURIČ, L.: Poznávanie žiakov a rozvíjanie ich tvorivého myslenia. Bratislava: SPK a ÚŠI, 1985.
- FIŠER, Z.: Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní. Brno: Paido, 2001, 164 s.
- GRABE, W. – KAPLAN, R. B. Theory & Practice of Writing. London: Longman, 1996, 488 s.
- HARČARÍKOVÁ, P.: Vývin textových naratívnych štruktúr v detskej reči. In: Študentská vedecká konferencia. Zborník abstraktov. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. Prešov, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2007, s. 73 – 74.
- HLAVSA, J.: Psychologické metódy výchovy k tvorivosti. Praha: SPN, 1986, 192 s.
- HLAVSA, J. – JURČOVÁ, M.: Psychologické metódy zisťovania tvorivosti. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978, s. 264 s.
- HLAVSA, J. a kol.: Psychologické problémy výchovy k tvorivosti. Praha: SPN, 1981, 240 s.
- McLAUGHLIN, S.: Introduction to Language Development. Thomson, Delmar Learning, 2006, 508 s.
- MEREDITH, K. S., - STEELE, J. L. – TEMPLE, CH.: Pisateľská dielňa: Od osobného prejavu k argumentácii. Pripravené pre Projekt Orava a Projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka VII. Bratislava, 1999, 36 s.
- MIKO, F.: Estetika výrazu. Bratislava: SPN, 1969, 293 s.
- MIKO, F.: Text a štýl. Bratislava: Smena, 1970, 191 s.
- OWENS, R. E.: Language Development. An Introduction. New York: Pearson Education, 2008, 509 s.
- REILLY, J. – REILLY, V.: Writing with children. Oxford University Press, 2005, 160 s.
- SZOBIOVÁ, E.: Tvorivosť, od záhady k poznaniu. Bratislava: Stimul, 2004, 372 s.
- ZAJACOVÁ, S.: Narácia detí predškolského veku. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU. Roč. 11, 2005, s. 73 – 83.
- ZELINA, M.: Výchova tvorivej osobnosti. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995, 156 s.
- ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1996.

Summary

ABOUT EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS OF CREATIVE WRITING TECHNIQUES

The main goal of the contribution inheres in the exposition of our research focused on the application and verification of creative program. The paper is composed in two parts: in the first one named *Methodology of research* we present important facts about the main goal, main research method and the way of the pre-testing. Separately we attend to narratives and expression categories as one of the possible and reliable view on the stories written by children during the testing. In the second part (*Creative writing as creative program*) the basic creative writing characteristics are discussed. In current created program of writing skills development works in experimental classroom in primary school.

PaedDr. Martin Klimovič

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: klimovic@unipo.sk

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA ANEB KDY A JAK JI VYUČOVAT?

Kateřina JECHOVÁ

Konstituování Mediální výchovy

Vznik mediální výchovy souvisí s tzv. mediální pedagogikou¹, jejíž kořeny můžeme spatřit už v katechismu. Církevní autority již od nejstarších dob rozhodovaly o vhodnosti či nevhodnosti mediálních textů, vznikaly první seznamy zakázaných knih.

S nástupem skutečných masových médií v 2. polovině 19. století se mediální pedagogika začala zaměřovat na obranu a především ochranu recipienta, a to zvláště dětí a dospívající mládeže, varovala je před ohrožením jejich mravů i morálních hodnot. Každodenní život jedince začal být ovlivňován přítomností médií, ať už novinami, rozhlasem, později i filmem.

První z významných osobností, která se zabývala začleněním médií do školní praxe, byl J. A. Komenský. Komenský požadoval, aby bylo předčítání novin součástí školního vyučování, neboť je chápal jako významný zdroj informací i poučení. Byl to také Komenský, který se jako jeden z prvních pokusil o výklad role médií ve společnosti. Pozornost, která byla a stále je věnována novinám, je přirozená. Noviny byly a jsou „*médiium politického dění a poznání světa*“.²

Hlavní impulsy pro utvoření dnešní podoby mediální výchovy přišly však až po 2. světové válce. Právě v této době sehrávala média (zejména rozhlas a noviny) významnou roli, informovala veřejnost, přinášela aktuální zprávy z domácího prostředí, jakož i ze světa, svou důležitou úlohu hrála i v propagaci. Média však ukázala i svou negativní stránku, snad poprvé se objevily veřejné diskuse o schopnosti médií manipulovat, ale i o významu médií vůbec. Druhým významným podnětem pro rozvoj mediální výchovy byla komercializace médií (zejména televize) v 50. a 60. letech v USA a její následné pronikání do evropského prostředí.

Stále rostoucí význam médií ve společnosti zapříčinil úpravu výukových obsahů, čímž vznikly prvopočátky mediální výchovy.

Mediální výchova v České republice

Počátky mediální výchovy v České republice spadají do 90. let 20. století. V této době zažívá česká mediální scéna jeden ze svých největších vrcholů, ko-

1 Mediální pedagogika je obor, jehož hranice dnes nejsou přesně vymezeny. Zahrnuje didaktiku médií, mediální výchovu a sociálně kulturní práci.

2 MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. Rozumět médiím (základy mediální výchovy pro učitele). 1. vyd. Praha: Ottova tiskárna, s. r. o., 2006. ISBN 80-239-6762-2. s.13.

nají se první semináře, zabývající se negativním vlivem médií. Doslova s atakem tzv. reality show na mediální scénu nastal čas, kdy už nestačilo mediální obsahy pouze pasivně sledovat, nýbrž začalo být nutné je analyzovat a učit se porozumět tomu, co sdělují.

Význam masových médií vzrostl natolik, že se mediální výchova stala jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Mediální výchovu lze definovat jako výchovu, jejímž obsahem je vybavit žáka tak, aby byl schopen jednat s minimem ztrát a přitom vytěžil z možností, které mu média nabízejí, maximum užitku pro svůj osobní rozvoj. Náplní průřezového tématu Mediální výchova je poskytnout žákům základní poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii³, neboť média představují významný zdroj zkušeností, poznatků, informací, prožitků, výrazně ovlivňují naše postoje, názory i hierarchii hodnot. Hlavním cílem Mediální výchovy je pak dosažení tzv. **mediální gramotnosti**. Mediální gramotnost zahrnuje osvojení elementárních poznatků o funkci i společenské roli médií, primárně však usiluje o získání schopnosti jedince analyzovat jednotlivá mediální sdělení, tzn. schopnost posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr. Výsledkem mediálního vzdělání je tedy takový jedinec, jenž se dokáže orientovat v médiích a kriticky přijímat mediální obsahy, které následně využívá pro svůj vlastní prospěch a rozvoj osobnosti.

Mediální výchova obsahuje dvě složky, a to složku receptivní a produktivní. V rámci receptivních činností se žáci učí např. vyhledávat v médiích informace různého typu a vyhodnocovat je, přijímat mediální sdělení s porozuměním, učí se kriticky vytvářet vlastní postoje, hodnoty a názory, uvědomují si rozdíl mezi realitou a mediálním světem. V produkční složce, jež je prakticky zaměřená, se žáci seznamují s prací v realizačních týmech, tvoří vlastní mediální sdělení (např. plakáty, reklamy, časopisy atd.), učí se spolupracovat, vyjadřovat své názory a respektovat názory ostatních, rozvíjí své komunikativní i socializační kompetence.

Přestože průřezové téma Mediální výchova jako součást RVP ZV vstoupilo v platnost již 3. září roku 2007, zůstává řada otázek ještě nevyřešena – např. kdo bude Mediální výchovu vyučovat (učitelé českého jazyka, občanské výchovy či jiného předmětu), jakými metodami a formami bude mediální výchova vyučována či kdy je vhodné začít s její výukou?

S mediální výchovou začneme co nejdříve...

Vzhledem k tomu, jak významnou roli dnes média v životě jedince i celé společnosti sehrávají, se předmětem zkoumání odborníků stala otázka „Jaký je

3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online: <<http://www.rvp.cz>> [cit. 2007-10-02].

skutečný vliv médií na život jednotlivce“? Média a zejména masmédia se staly již nedílnou součástí každodenního života, oslovují nás v soukromí i na veřejnosti.

Pedagogický slovník charakterizuje média jako „*technologické postupy zprostředkovávající komunikaci, a to jak komunikaci na osobní úrovni, tak komunikaci celospolečenskou*“⁴, přičemž mediální výchova se zabývá primárně masmédií. Masmédia (též hromadné sdělovací prostředky) jsou jednak prostředky technické (a to od nejjednodušší formy jako např. nástěnky či plakáty až po ty nejsložitější), tak i osoby a instituce. Význam masových médií je tak výrazný, protože překonávají časovou, prostorovou i sociální bariéru. Nabízejí také různá hodnocení a postoje k jednotlivým událostem, poskytují vzorce chování, vedou k utváření názorového stereotypu i ke ztrátě individuality a následnému utváření jisté uniformity.

Uvědomme si, že dnešní děti se dostanou do kontaktu s médií (např. s knihami, rozhlasem, televizí, časopisy atd.) ještě mnohem dříve, než se naučí číst a psát. Mediální výchova a její vyučování by proto mělo začít již v brzkém věku, a to už na 1. stupni ZŠ. Již od prvních školních let objevují děti svět kolem sebe a k tomu samozřejmě napomáhají mimo jiné i média, ať už je to kniha nebo televize či mediální produkty jako fotografie, filmy, reklama aj., jež se markantně podílejí na vytváření dětské zkušenosti. Prostřednictvím médií a mediálních produktů získávají děti přístup k informacím, utvářejí si vlastní názory a budují vlastní hodnotový systém.

V současné době tedy nestačí, aby si děti během prvních školních let osvojily pouze základní gramotnost, tj. schopnost číst a psát, ale je nezbytné, aby již na prvním stupni základních škol získaly také základy mediální gramotnosti. Jsme toho názoru, že mediální gramotnost by měla být stejně samozřejmá jako schopnost číst a psát.

Ve kterých předmětech (na 1. stupni ZŠ) lze vyučovat mediální výchovu?

Mediální výchova je jedno z šesti průřezových témat RVP ZV, což znamená, že v České republice tedy mediální výchova není samostatným vyučovacím předmětem jako např. v Anglii či Skotsku. Lze ji proto vyučovat hned v rámci několika předmětů.

Podle vzoru západních zemí by se vyučování médiím mělo soustřeďovat především do předmětu český jazyk. Jsou však i jiné předměty, do nichž je možné vhodně začlenit problematiku médií.

Nyní se již budeme věnovat otázce, v jakých předmětech je možné mediální výchovu vyučovat. Jedná se především o český jazyk, vlastivědu a estetické výchovy (hudební a výtvarná výchova).

4 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 119.

- Mateřský jazyk

Ve většině zemí bylo vyučování mediální výchovy zařazeno k předmětu mateřský jazyk, neboť úzce souvisí s komunikací, s kritickým myšlením, se slohovým vyučováním. V tomto případě se učitelé zabývají především jazykem médií (psanou i orální variantou), typickými komunikáty, jazykovými prostředky i funkcí jednotlivých sdělení. Cílem je také naučit děti kritickému přístupu k informacím. Žáci si také uvědomí hodnoty, etické principy, zabývají se rasovou i jinou diskriminací.

- Vlastivěda

Děti již v raném období svého života vnímají své nejbližší okolí (ač už jsou si toho samy vědomy či nikoliv). Prostřednictvím okolního světa si osvojují globální souvislosti, získávají přehled o historii a vštěpují si i základní principy humanity. Z tohoto úhlu pohledu je možné řadit mediální výchovu do vyučovacího předmětu vlastivěda. Média se značně podílejí na utváření mýtů a stereotypů současné společnosti. Významnou úlohu hrají média i v rekonstrukci historie – dokáží zprostředkovat události dávno minulé a nahlédnout na ně dnešním pohledem. Současná pluralitní nabídka zpracování významných historických mezníků umožňuje žákům hned několik náhledů na danou problematiku, tj. žáci si mohou přečíst nejen knihu, ale mohou hledat na internetu, dívat se na filmy či dokumenty atd., což vede k utváření vlastního názoru a nejen k pouhému bezhlavému přejímání názorů ostatních.

V rámci vlastivědy je také možné se zabývat dobou vzniku jednotlivých médií i jejich vývojem, počínaje objevením knihtisku až po zrod Internetu.

- Hudební a výtvarná výchova

Vytváření mediálních produktů je možné zařadit také do výtvarné či hudební výchovy, v nichž jsou zmíněné mediální produkty chápány jako nástroje vyjadřování vlastních představ. Zatímco předchozí zařazení Mediální výchovy chtělo docílit kritického odstupu od mediálních sdělení formou jejich analyzování, v rámci výtvarné či hudební výchovy se inklinuje k estetické funkci a k umělecké hodnotě mediálních výtvorů. Začlenění mediální výchovy do estetických předmětů je logické, neboť žádný z mediálních produktů není neutrální, naopak je více či méně expresivní.

Existuje mnoho uměleckých produktů, které úzce souvisí právě s mediální výchovou. Jsou to např. komiksy, fotografie, knihy, plakáty, písně (jejich texty), hudební klipy aj. Hlavním cílem estetických výchov je dosáhnout toho, aby žáci dokázali využít jednotlivých médií k možnosti vyjádřit se a zamyslet se nad estetickou funkcí mediálních produktů.

Několik návrhů a nápadů pro vyučování mediální výchovy

Jak již bylo výše uvedeno je cílem mediální výchovy rozvoj úrovně mediální gramotnosti a taktéž komunikativních kompetencí. Je třeba, aby si žáci osvojili základy mediální gramotnosti již na prvním stupni základních škol, a to zajímavou a hravou formou prostřednictvím nejrůznějších aktivizačních metod a metod kritického myšlení.

Uvedme si nyní několik praktických námětů, jež mohou učitelé prvního stupně základních škol během vyučování výchovy k médiím využít.⁵

- **Oznámení do novin**
Úkolem žáků je napsat konkrétní oznámení, popř. motto či inzerát do novin. Žáci sami si mohou přinést do hodiny mateřského jazyka novinové výstřižky jako inspiraci. Učitel s žáky rozebere základní údaje požadovaného útvaru a zvolí vhodné téma pro tvorbu komunikátu.
- **Vytvoření vlastního komiksu**
V rámci českého jazyka či výtvarné výchovy si mohou žáci vytvořit vlastní komiks. Mohou zpracovat zábavnou formou již existující příběh či na základě své invence vytvořit originální komiks. Aby byla realizace komiksu snadnější, je vhodné pracovat ve skupinách a jasně vymezit, jakou formou má být příběh vytvořen (koláž, vlastní kresba atd.).
- **Dělám si reklamu**
Každý z žáků se na základě své fantazie promění v konkrétní výrobek, který se k němu hodí. Vhodně se vyzdobí (převlek, maska) a poté k prezentovanému výrobku zhotoví i originální reklamní plakát. Může následovat i diskuse o televizních reklamách či reklamách v tisku nebo rádiu, o jednotlivých reklamních sloganech a dalších prostředcích propagace.
- **Staň se moderátorem**
Žáci mají za úkol si připravit pozvání na nějakou zajímavou akci a alespoň týden sledovat televizní moderátory, u nichž si mají všimnout všech důležitých vlastností, prostředků, postojů atd. Úkolem žáků je pozvat spolužáky na konkrétní akci, vhodně je motivovat a zkusit si tak v praxi roli moderátora.
- **Volné psaní**
Jedná se o techniku, během níž žáci ve vymezeném čase píšou všechno, co o daném tématu vědí a vše, co je napadne. Důležité přitom je, aby žáci nepřerušovali proces psaní, pravopis je v tomto případě podružný.

5 Čerpáno z BÍNA, D. a kol. Výchova k mediální gramotnosti. s. 64 – 99.

Závěr

V současné době média výrazně ovlivňují myšlení, chování, jednání i hodnoty celé společnosti. Je nutné si uvědomit, jak významnou úlohu média hrají i jak moc zasahují do života dětí a mládeže. Mediální výchova je dnes mnohem důležitější než kdykoliv dříve. Reaguje na společenské změny i rychlý vývoj médií a snaží se chránit žáky před negativním působením médií i mediálních obsahů a naopak využívat média k osobnímu prospěchu a rozvoji žáků.

Literatura

- BÍŇA, D. a kol. Výchova k mediální gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-844-8.
- JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. Média a společnost. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-697-7.
- MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. Rozumět médiím (základy mediální výchovy pro učitele). 1. vydání. Praha: Ottova tiskárna, s. r. o., 2006. ISBN 80-239-6762-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROTH, J. Mediální výchova v Čechách. 1. vyd. Litomyšl: Printman, s. r. o., 2005. ISBN 80-86700-25-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online: <<http://www.rvp.cz>> [cit. 2007-10-02].

Summary

MEDIA EDUCATION, WHEN AND HOW TO TEACH IT?

The aim of this article is to refer to the increasing impact of media (especially mass media) and as well to inform primary school teachers and public about the topic RVP ZV (Rámcový Vzdělávací Program pro základní vzdělání - The education program for the primary schools).

We focused on key aspects of media education and also on still not solved problems connected with the teaching of media education. We also tried to provide suitable themes, in terms of the subjects at the first level of primary schools, for the teaching of media education and put stress on the importance of media education in the very young period of individual's life.

Mgr. Kateřina Jechová

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

e-mail: jechova.kacka@seznam.cz

POROZUMĚNÍ TEXTU A INTERPUNKČNÍ PRAVOPIS NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Radim ŠINK

S nástupem školské reformy a změnou vzdělávacích programů nastává v českém prostředí nyní období, kdy základní školy začínají vyučovat podle vlastních, originálně utvořených školních vzdělávacích programů. Každá škola dostala možnost upravit výuku, volbu předmětů, časové rozvržení i speciální zaměření podle vlastního uvážení, samozřejmě vše v rámci kritérií, která stanovil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV).

Jedním z pilířů RVP ZV je deklarovaný odklon od zavedeného memorování vědomostí ve prospěch intenzivního zaměření na práci s informacemi, které je možno získávat z rozmanitých mimoškolních zdrojů, mezi něž můžeme zařadit slovníky, encyklopedie, naučné knihy, v současné době také velmi užívaný internet. Je možno shrnout, že nově vzrůstá role psaného textu ve vzdělávání, neboť tyto doplňující informace mají vesměs podobu psanou. Nabízí se otázka, nakolik je možné spolehnout se na to, že žáci základních škol přečtené texty správně dešifrují a chápou.

V souvislosti s porozuměním textu, o němž se často hovoří při hledání příčin málo potěšitelných výsledků tzv. čtenářské gramotnosti u českých žáků, můžeme konstatovat, že svou roli nepochybně hraje i náležité členění textu včetně kladení interpunkce, která k parcelaci textu slouží. Je proto užitečné zamýšlet se nad školní znalostí pravopisných pravidel, jmenovitě znalostí pravopisu syntaktického a kladení čárek. Žáci by měli dojít k poznání, že pravidla interpunkce nejsou nikterak nahodilá, ale mají své logické zákonitosti. Mnohdy může přítomnost, či nepřítomnost čárky v textu dokonce i měnit význam sdělení. V konečném důsledku jde tedy nejen o ovládnutí příslušných interpunkčních pravidel, ale rovněž o správnou interpretaci textu a jeho pochopení. Domníváme se, že svou úlohu má – kromě jiných významných faktorů – také pravopisná úroveň psaného záznamu a kvalitní členění textu interpunkčními znaménky.

Žáci se s interpunkcí seznamují postupně při probírání skladby. Nejvíc informací k pravidlům o psaní čárky v souvětí i ve větě jednoduché získávali doposud v průběhu osmého ročníku. V závěrečném devátém ročníku jsou přidány zvláštnosti větné stavby, jako vsuvka, osamostatněný větný člen a další. Tento postup je dán nynějšími osnovami pro vzdělávací program Základní škola, ty však budou postupně vystřídány inovovanými školními vzdělávacími programy (dále ŠVP). Podle ŠVP se v českých školách vyučuje od školního roku 2007/2008 pouze v 1. a 6. ročníku, na osmé ročníky přijde řada tedy až ve školním roce 2009/2010, na deváté ročníky ještě o rok později. Nicméně už nyní bude užitečné věnovat

se úvahám o inovativním pojetí pravopisného učiva tak, aby nebyl opomenut ani aspekt syntaktickopravopisný. Současný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (z něhož vycházejí konkrétní ŠVP) nijak striktně postavení pravopisu nevymezuje. V očekávaných výstupech žáků se uvádí pouze v obecné rovině, že by žák měl využívat poznatky o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů. Požaduje se dále, aby žák v písemném projevu zvládal pravopis lexikální, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí. Vlastní pravopisné učivo je vymezeno pouze heslovitě (pravopis – lexikální, morfologický, syntaktický). Školám je tak dána značná benevolence v tom, jakou váhu budou interpunkci přikládat. Výše uvedené očekávané výstupy jsou závazné pro ukončení 2. stupně základního vzdělávání, není tedy zřejmé, ve kterých ročnících a jakým způsobem by se žáci s interpunkčními pravidly měli seznámit.

Naše představa o příští výuce interpunkce se opírá o poznatky, že právě interpunkční pravopis činí žákům nemalé potíže. Ověřili jsme si to rovněž pomocí orientačního testování, kterému byli téměř před pěti lety (v červnu roku 2003) podrobeni žáci osmých a devátých ročníků základních škol a žáci odpovídajících ročníků šestiletého gymnázia. V něm byla zjišťována úroveň znalostí interpunkčního pravopisu se zaměřením na psaní čárek v souvislém, tematicky jednotném textu. Základem testování se stal interpunkční diktát tvořený osmi souvětími, opírajícími se o humoristický román Zdeňka Jirotky Saturnin. Použité celky byly upraveny tak, aby se v nich vyskytovaly i problematické interpunkční jevy. Text byl zadán v psané podobě s odstraněnou interpunkcí a úkolem žáků bylo pouze doplnit chybějící čárky. Nemohli se tedy odvolávat na to, že by byli při úvahách o rozmístění čárek rušeni přemýšlením nad dalšími pravopisnými jevy. Vzorek čítal 201 žáků ze tří základních škol a dvou šestiletých gymnázií v Moravskoslezském kraji. Pro zajímavost uvádíme, jak měl výsledný diktát s doplněnými čárkami vypadat:

1. *Přiznám se, že v tu chvíli, kdy zaznělo Barbořino jméno, jsem zrudl jako pivoňka, ale dědeček si toho vůbec nevšiml.*
2. *Také Saturnin vypadal, jako by byl její jméno přeslechl.*
3. *Nevnímal jsem dobře, co dědeček dále povídal, a vzpamatoval jsem se, až se mě zertovně optal, proč jsem nepřišel po řece se svou obývací lodí.*
4. *Chtěl jsem mu odpovědět, že mi v tom zabránily jezy četných elektráren, avšak rozmyslel jsem si to.*
5. *On vlastně ani na moji odpověď nečekal, spokojeně se pochechtával, šibalsky mžoural očkama a znenadání mě pobaveně udeřil do zad.*
6. *Večer jsem seděl ve svém pokoji a přemýšlel jsem, jak nedokonalé jsou úsudky, které si člověk učiní o svých bližních, neboť dosud jsem považoval dědečka za mrzutého starého pána, který je poněkud sobecký.*

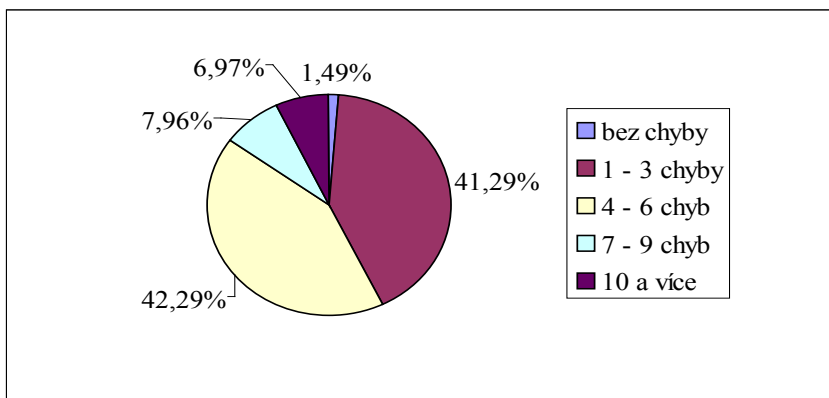
7. *Zřejmě jsem mu křivdil a dnes jsem si marně lámal hlavu, odkud dědeček ví o mém zájmu o slečnu Barboru.*
8. *To teď stejně bylo vedlejší, poněvadž hlavní bylo, že ji pozval a že na mě čeká nejkřivdější dovolená, jakou jsem kdy prožil.*

Vybraný text poněkud humorného vyznění, aby žáky obsahem neodrazoval a nedeprimoval, sice nepostihuje všechny syntaktické jevy související s psaním čárek, ale pomohl nám poukázat na problematická místa a naznačit, čemu by ve výuce syntaxe a interpunkce měla být věnována zvýšená pozornost.

Celkově bylo třeba do diktátu doplnit 21 chybějících čárek, s tím se však bez chyby vyrovnali pouze 3 žáci ze všech testovaných (1,5 %), 19 žáků chybovalo jednou (9,5 %). Téměř 17 % žáků chybovalo ve dvou případech. Je vcelku potěšitelné, že něco víc než 41 % žáků se ocitlo ve skupině těch, kdo měli mezi jednou až třemi interpunkčními chybami. Ty lze pokládat za dobře obeznámené se základy interpunkce a chybující pouze v komplikovanějších případech. Méně radostné je zjištění, že zhruba stejně velká je skupina těch, kdo se dopustili čtyř až šesti chyb (42 %); tito žáci nepochybně mají ve znalosti interpunkce vážné nedostatky. Pro ilustraci dodejme, že maximální počet chyb činil 16 (nad 10 chyb udělalo 7 % respondentů). Celkový počet chyb byl 888, v průměru to znamená 4,4 chyby na žáka.

V následujícím grafu je přehledně vyčleněno pět skupin žáků podle toho, jak chybovali:

- 1) bez chyby,
- 2) jedna až tři chyby,
- 3) čtyři až šest chyb,
- 4) sedm až devět chyb,
- 5) deset a více chyb.



Za chybu jsme považovali jak čárky, které chyběly, tak čárky umístěné navíc a nepatřícně. Z tohoto pohledu byla výrazně častější chybou čárka chybějící (78 %), menší část připadá na čárky umístěné tam, kam nepatří (22 %).

Níže uvedená tabulka uvádí počty chybujících žáků v jednotlivých souvětích interpunkčního diktátu.

	chybujících žáků	% chybujících
1. souvětí	107	53,2%
2. souvětí	35	17,4%
3. souvětí	170	84,6%
4. souvětí	8	4%
5. souvětí	38	18,9%
6. souvětí	82	40,8%
7. souvětí	45	22,4%
8. souvětí	148	73,6%

Z vyhodnocení je patrné, že největší problémy činilo žákům 3. souvětí, ve kterém chybovalo téměř 85 % žáků. Složitě souřadné souvětí bylo složeno z 5 vět, žáci do něj měli doplnit 4 čárky. Při bližším prozkoumání bylo zjištěno, že nejčastější chybou byla absence čárky umístěné před slučovací spojku **a**, která spojovala dvě hlavní věty, mezi nimiž se však ocitla věta vedlejší (*Nevnímal jsem dobře, co dědeček dále povídal, a vzpamatoval jsem se...*). Nebyly tak odděleny věty na různých syntaktických úrovních (1. VH, co 2. VV, a 3. VH...). Tento problematický typ souvětí, v němž je třeba použít čárku před slučovací spojkou **a**, se zjevně opomíjí na základních i středních školách a činí potíže i vysokoškolákům.

Bezmála tři čtvrtiny žáků chybovaly v posledním souvětí textu, v němž chyběly 3 čárky. Potíže činily souřadně spojené vedlejší věty stejného druhu a na stejné syntaktické úrovni (...*hlavní bylo, že ji pozval a že na mě čeká nejrozkošnější dovolená...*), což byl případ, kdy byla čárka umísťována nadbytečně. Ve stejném souvětí víc než polovina respondentů neumístila poslední čárku před vztažné zájmeno **jakou**, které připojuje vedlejší větu (...*dovolená, jakou jsem kdy prožil.*).

Téměř po pěti letech (únor 2008) byl tentýž interpunkční diktát použit v běžné 9. třídě ZŠ dr. M. Tyrše v Hlučíně. U těchto žáků, kteří tvořili náhodný vzorek výběru, dosud probíhala výuka podle starých osnov vzdělávacího programu Základní škola. Na diktát nebyli speciálně připravováni. Testování se účastnilo 21 žáků, v diktátech se vyskytlo 98 interpunkčních chyb, což představuje průměr 4,67 chyb na žáka. Jedna žákyně doplnila čárky zcela správně, nejhůře doplněný text byl s 11 chybami.

Pro srovnání jsou v následující tabulce uvedeny počty žáků chybujících v jednotlivých souvětích.

	chybujících žáků	% chybujících
1. souvětí	11	52,4%
2. souvětí	4	19,0%
3. souvětí	20	95,2%
4. souvětí	0	0,0%
5. souvětí	2	9,5%
6. souvětí	9	42,9%
7. souvětí	4	19,0%
8. souvětí	18	85,7%

Ze srovnání výsledků v této třídě je patrné, že se u žáků vyskytují s časovým odstupem tytéž nedostatky. V některých souvětích bylo procento chybujících žáků dokonce markantnější. Vyhodnocení poukázalo ještě na další problémový jev, který se vyskytoval u nadpoloviční většiny žáků – jedná se o větu vloženou, která byla součástí 1. souvětí, v němž nezvládlo doplnit správnou interpunkci 52,4 % žáků. Chybné kladení čárek se týkalo interpunkce z obou stran vložené věty, zejména však scházela čárka umístěná za větou.

Na základě výše uvedených výsledků je na místě úvaha o vyčlenění interpunkce jako samostatné části učiva skladby v nově vytvářených ŠVP. V takto koncipovaných učebních plánech by již nebylo možné chápat učivo o interpunkci jako doplňkovou, méně důležitou část jednotlivých oblastí syntaxe, ale jako svébytnou obsahovou složku tohoto učiva. Úprava ŠVP může učitelé poskytnout širší časový prostor na zvládnutí učiva o interpunkci, zvláště pak na procvičení nejproblematictějších jevů syntaktického pravopisu. Účelnou didaktickou pomůckou se při procvičování mohou stát např. pracovní listy cíleně zaměřené na dané problematické jevy. Návrh jednoho pracovního listu, jímž navazujeme na zadaný diktát a dva z hlavních problematických jevů, uvádíme v příloze.

Oblasti interpunkce bychom se chtěli i nadále podrobně zabývat, konkrétně ve spojitosti s ŠVP. Úroveň znalostí interpunkčního pravopisu by bylo vhodné ověřit za tři roky u žáků dnešních šestých ročníků základních škol.

Za cenné rady a konzultace k obsahu příspěvku a k pracovnímu listu děkuji paní profesorce Janě Svobodové, vedoucí katedry českého jazyka a literatury s didaktikou na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, která byla v minulosti vedoucí mé diplomové práce.

PRACOVNÍ LIST
INTERPUNKCE V SOUVĚTÍ

1. GRAF

Souvětí s jednou hlavní větou a jednou vedlejší vloženou větou:

V1 (1. část)

V1 (2. část)

kdy V2

Ve chvíli, kdy zaznělo Barbořino jméno, jsem zrudl jako pivoňka.

Pomůcka k rozlišení počtu vět: řídíme se podle počtu **určitých slovesných tvarů**.

Úkol č. 1: Vyhledejte, která souvětí mají stejnou stavbu. Naznačte ji graficky.

1a) Myšlenka, že Barboru dědeček vezme na výlet, se mi opravdu líbila. 1b) Nevěděl jsem, jak ji mám pozvat, a tato náhoda mi to usnadnila. 1c) Dědeček, který Barbořino jméno pronesl, vypadal velmi spokojeně.

2. GRAF

Souvětí se dvěma hlavními větami, které jsou spojeny slučovací spojkou *a*, avšak nesousedí spolu; mezi nimi se ocitla vedlejší věta (není vložená):

V1

a

V3

co V2

Nevnímal jsem dobře, co dědeček povídal, a vzpamatoval jsem se mnohem později.

Úkol č. 2: Vyhledejte, která souvětí mají stejnou stavbu. Naznačte ji graficky.
2a) Dědeček ještě jednou zopakoval, že Barboru rád na náš výlet také pozve, a otočil se ke mně. 2b) Ptal se, zda se mi líbí jeho nápad, že Barbora pojede s námi.
2c) Doufal jsem, že přímé odpovědi nějak uniknu, a uhýbal jsem očima.

SPRÁVNÉ ŘEŠENÍ:

Úkol č. 1: 1a); 1c).

Úkol č. 2: 2a); 2c).

Literatura

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.
STYBLÍK, V.: Problematické čárky. Český jazyk a literatura 46, 1995–1996, č. 7–8, s. 182–183.
STYBLÍK, V., ČECHOVÁ, M., HAUSER, P., HOŠNOVÁ, E.: Český jazyk pro 6. – 9. ročník ZŠ. Praha: SPN, 1996 – 2001.
SVOBODOVÁ, I.: Český pravopis na konci 20. století In: Český jazyk a literatura na sklonku XX. století. Ostrava – Walbrzych, 2001.
SVOBODOVÁ, J.: Průvodce českou interpunkcí. VADE MECUM BOHEMIAE, 2003.
ŠINK, R.: Úroveň znalosti interpunkčního pravopisu na 2. stupni ZŠ. Nepublikovaná diplomová práce. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004.
Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna, 1996.

Summary

TEXT UNDERSTANDING AND PUNCTUATION ORTHOGRAPHY AT THE ELEMENTARY SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC

The paper deals with the research which results bring the narrow view to the ability of pupils to manage the basic punctuation of the Czech grammar especially the commas. The research was made in the last two grades of the elementary school in Czech Republic. In general the paper concerns the evaluation of the statement's text – dictation – that was worked up by pupils in the 8th and 9th grades at several schools. The specific analysis is focusing especially to the problem sentences, that was the most problematic part.

Mgr. Radim Šink

ZŠ dr. Miroslava Tyrše, Hlučín

e-mail: Radim.Sink@seznam.cz

Z teórie a didaktiky literatúry

K POETIKE A ESTETIKE SLOVENSKEHO ROMÁNU V 20. STOROČÍ

Viera ŽEMBEROVÁ

I. Román, žáner vo vývine modernej národnej literatúry

Žáner románu má v slovenskej literatúre svojich autorských predchodcov (Jozef Ignác Bajza, Jozef Miloslav Hurban, Ján Kalinčiak, Ľudovít Kubáni), do 19. storočia patrí aj zrod Kubániho teoretických a typologických názorov na európsky román svojej doby. Záujem o žánrové možnosti románu neskôr prejavili viacerí literáti, za mnohých pripomenieme tých, ktorí sa zapojili do praxe dobovej literárnokritickej výpovede či autorskej reflexie o románe, predovšetkým Svetozára Hurbana Vajanského, Jégého alebo Gejzu Vámoša.

Od dvadsiatych rokov 20. storočia a v atmosfére medzivojnového literárneho života sa slovenský román emancipuje vo svojej typologickej, estetickej, poetologickej a noetickej odlišnosti, ale aj v prejavoch jedinečnosti konkrétnych autorských dielní. Estetika a poetika, akú do slovenského románu vnášali literárne izmy, sa prejavila aj vo výrazných autorských projektoch, ktorým je blízka obraznosť výpovede, kultivovaný výraz a dôsledná práca so štýlom textu, čo však v protipolohe voči estetike textu znamená aj inklinovanie autorovej umeleckej metódy k poetike iných ako realistických zobrazovacích systémov. V medzivojnovnej literatúre má slovenský román vo svojej poetike zakomponované, popri realizme, postupy z poetiky expresiozizmu (Ján Hrušovský), naturalizmu (Jégé), naturizmu a lyrizmu (František Švantner, Dobroslav Chrobák, Margita Figuliová, Ľudo Ondrejov, Ľudo Zúbek, Zuzka Zguriška), ale aj symbolizmu, poetizmu a výraznú inklináciu k noetike členitých folklórnych žánrov, zvlášť inšpirácie mýtom, rozprávkou, baladou či piesňou, no aj nástrojmi na tvarovanie mýtického a mystického v prozaickej výpovedi, ktorej neodporuje rozpätie od sentimentu po drastickosť vo výraze a obraze (za všetkých výrazné románové, ale zväčša aj filozofujúce projekty Jégého, Gejzu Vámoša, Jozefa Cígera Hronského, Mila Urbana, Tida Jozefa Gašpara, Dobroslava Chrobáka, Margity Figuliovej, Františka Švantnera).

Od polovice 20. storočia, v iných spoločenských aj kultúrnych súradniciach aké sprevádzali medzivojnovú prózu slovenských autorov, sa slovenský román z pohľadu literárnej histórie organizuje okolo svojich dvoch (žáner román) syntéz, ktoré zblížuje i vzdaluje látka, téma, ideológia, metóda a poetika, estetika, typológia románu, aktivovanie kategórie literárneho času a literárneho priestoru, typ

postavy, ale predovšetkým noetika „veľkého“, rozsiahleho výpravného textu, zapojeného do požiadaviek dobovej kultúrnej politiky. Povšimnúť si treba, vo vzťahu k premenám románu v druhej polovici 20. storočia, prax povojnovej kultúrnej politiky, ideologickú a estetickú koncepciu národnej literatúry a to, čo sa považuje za spoločenskú objednávku adresovanú autorovi a jeho tvorivej dielni.

Do prvej epickej syntézy slovenského povojnového románu, kde dominuje románu (žánru) spoločenská aj autorská skúsenosť s nedávno ukončenou vojnou, sa presadí v látke, téme, nazeraní autora problém chápania smrti a víťazstva, ktorý neobíde ani modelovanie postavy a pointy, čo sa v estetike textu mení na možnosť aktualizovať popri realistickej aj modernistické zobrazovacie techniky. Spomedzi tých autorov, ktorí sa nevzdávali symbolu a zmyslom aj zmyslovosti v role gradujucej súčasti zložito organizovanej sémantickej línie v poetologicky otvorenej románovej výpovedi, sa možno odvolať na romány Dominika Tatarku, Vladimíra Mináča, Alfonza Bednára, neskôr Ladislava Ťažkého, Andreja Chudobu. Do vývinu moderného slovenského románu zasahuje aj všestranne diferencovaný autorský román, ktorý literárna história sústreďuje pod označenie druhá epická syntéza v normalizačnom desaťročí (Valér Petko, Milan Šútovec). To, čo exteriérovo spájalo romány päťdesiatych rokoch v prvej epickej syntéze, to už nevystačí na vystihnutie podstaty, spoločného i odlišujúceho v románe druhej epickej syntézy, kde pôvodne mala dominovať téma a postava, umelecká metóda a ideológia. Pravdepodobne za paradox, tak sa to javilo v danej dobe, sa javila autorská reakcia na požiadavku vyrovnať sa „poetikou“ socialistického realizmu s prítomnosťou a jej spoločenskými reáliami, kolektivismom, ideálmi, ideami a hodnotami. Situácia románu a románová situácia (Ján Stevček) sa premietla v (románovej) druhej epickej syntéze aj do periodizačného orientovania (Stanislav Šmatlák, Peter Zajac, rok 1963, Miloš Tomčík, rok 1984) sa vo vývine a do potreby reflektovať v látke, téme a v noetike textu návrat histórie (Ján Lenčo, Anton Hykisch, Ivan Hudec, Nora Baráthová a iní) a historizmu (predovšetkým Ladislav Ballek, Vincet Šikula, Ivan Habaj, Peter Jaroš) do tematiky drámy (Milan Ferko, Stanislav Šteпка, Ján Hudec a iní) a epiky (zvlášť novelistika a román).

II. Historizmus v slovenskom románe druhej polovice 20. storočia

Za rok, ktorým sa presila historizmu v slovenskom románe druhej epickej syntézy oslabuje, určil Miloš Tomčík rok 1984, čo by zodpovedalo aj vydavateľskej praxi s románovými projektmi Vincenta Šikulu (Majstri, Muškát, Vilma – 1976, 1977, 1979), Ladislava Balleka (Pomocník, Agáty, Lesné divadlo – 1977, 1981, 1987), Ladislava Ťažkého (Amenmária, Evanjelium čatára Matúša I. – II. – 1964, 1979), Petra Jaroša (Tisícročná včela, Nemé ucho, hluché oko – 1979, 1984) a Ivana Habaja (Kolonisti I. – III. – 1980, 1981, 1986).

Literárna kritika si už pri autorských textových jednotlivostiach povšimla, že sa slovenskí románopisci v sedemdesiatych rokoch 20. storočia vracajú zväčša

do „nedávnej“ minulosti. Z toho sa dalo odhadnúť, že sa nezatažujú problémom historického vedomia slovenskej spoločnosti, ale väčšmi ich zaujíma genéza, kvalita a prejavy etnickej identity spoločnosti, do ktorej aj ich romány vstupovali ako neprehliadnuteľná ponuka na individuálnu aj kolektívnu reflexiu o tom, čo je, s čím sa spontánne smerovanie výzvy dostalo aj k ďalšej otázke, ktorá vyústila do obnovennej spoločenskej diskusie o čase ako o hodnote s obsahom a formou. Autorské zázemie samo naznačuje, že ide o taký návrat do minulosti, aby súvisel s autorovou osobnou či spoločenskou empiriou, alebo s príležitosťou verifikovať prítomnosťou nedávnu minulosť. Čas sa pričinením románu s historizujúcou líniou stal pre román a jeho autora prejavom emancipovania sa v širšom priestore, než je len ten, ktorý pokrýva slovenské etnikum, emancipovať sa v európskych dejinách, kultúre, vede, politike, vkoreníť sa časovosťou, kontinuitou, tradíciou, svojou folklórnou entitou, prácou predovšetkým do človečského a až potom do etnického. Keď sa román päťdesiatych rokov vyrovnával so smrťou, román sedemdesiatych rokov si všima život, obidva výrazy na počiatok a koniec, trvanie a zlom v čase, vedome uvádzajú či dokonca „povyšujú“ autori slovenského moderného románu posledných desaťročí 20. storočia na filozofickú inštrukciu, ktorou sa vyjadruje „všetko,“ čo podnecuje, vyjadruje a limituje človeka v jeho činnostiach, citoch, mravoch a verdiktoch.

III. Románová entita v Jarošovej Tisícročnej včele

Jarošov román je súčasne a súbežne panoráma aj mozaika času, ktorá je ukotvená v literárnom priestore.

Literárna kritika zvýraznila v Jarošovom románe čas ako kompozičnú, tematickú, sujetovú a fabulačnú súčasť horizontálneho (stratégia autora) a vertikálneho (stratégia textu) „plánu“ románu.

Panoramatickosť románu zabezpečuje čas, jeho zvnútornenosť a orientovanie sa v temporytmickom organizovaní veľkého naračného celku zas rozprávač, ktorý má autorom určenú danosť, podľa ktorej sa prejavuje ako nepersonálny, nekonkrétny, ale vzápätí aj ako demiurg epizodických, izolovaných dejov, ktoré prepája, zosúladzuje či iniciuje práve on.

Presila výpovede narátora, dynamický sujet postáv a prototypov, rozbiehavá fabula podnecovaná pohybom narátora v literárnom priestore a literárnom čase, autorský model hry a hravosti prostredníctvom štýlu a lexiky, ktorá napokon smeruje k dômyselne organizovanému záveru z poznania jednotlivca a ľudského kolektívu v reálnych dejinných a spoločenských podmienkach vzniká z intertextuality, z navrstvovania a prepájania informácií, z dokumentov, ale aj z deskriptívnosti ako zo siete či anticipovanej „mapy“ so záznamom „presunu“ postáv v literárnom priestore, čo sa nie raz uskutočňuje takmer po kružnici od epicentra geograficky reálnej lokality po ohraničenia kontinentu.

Na jednej strane si interpretátori Jarošovho textu všimli socialistickorealistic-kú líniu románu (verifikačná historiografická línia), na druhej strane sa väčšmi venovali magicosti a karnevalizácii v poetike a noetike románu. Pravdepodobne za dotykové miesto týchto línií otvárania románu možno označiť latentné súčasti Jarošovej poetiky. Za prvú ideu, ktorou je zovretý noetický plán románu označíme Prácu ako kľúč k autorovmu a narátorovmu opakovanému premýšľaniu o práci ako o spôsobe (seba)uchovania v (tu) pamäti súčasníkov a v čase Prírody, ďalej o zložitej sociálnej skutočnosti a humanizme aj krutosti jednotlivca a o ľudskej, rodinnej, rodovej spolupatričnosti i tenzii, aby autor vniesol do noetiky textu tak zložitý a krehký výpovedný aj hodnotiaci výraz pre všetko, čo súvisí s človekom, aby sa mohlo všetko, čo sa v románe „udeje“, merať aj kritériom Pravda. Márquezovské magicorealisticke filiace navodila Jarošova brilantná práca so slovom a vetou, teda schopnosť personalizovať a ozvláštniť (irónia, groteska, humor) v románe Prírodu a človeka s vedomím pokory voči nej i jej múdrosti a odovzdanosti rytmického času. Príroda nie je tajomná v Jarošovom románe; a priori sa „vzdala“ akýchkoľvek riešení z osudovosti, rezignácie či presily Prírody nad človekom, aké pozná folklór a naturisti, naposledy Rudolf Jašík (Povešť o bielych klameňoch), raný Stanislav Rakús (Žobráci) a Karol Horák (Cukor). Karnevalizácia (Tibor Žilka, Ján Števček, Silvia Pokrivčáková) sa spomína v Tisícročnej včele ako „obal“ na presilu variovej animálnosti (telesnosť) postavy, na filozofiu sexu ako výrazu nadľudskej vášne a múdrostí reťazcov v pokračovaní rodu. Jarošovo fátum žena nemá romantické kliše, skôr je osudovo komponované ako zmyselnosť, krása, zlo, dobro, vášň, vždy ako prostriedok, akým možno „hovoriť“ s časom (rodová kronika, zmyselný vzťah).

Časová a čiastočne aj priestorová epizodická rozovretosť Jarošovej Tisícročnej včely sa ukotvuje na dvoch javoch, na statickom domove (Vladimír Petrík) ako na absolútnej hodnote pre postavu, ktorá ju tak nevníma, a na ceste (putovaní, Ján Števček) ako na spôsobe sebauvedomenia, sebavedomia a emancipovania sa vo svojom čase a spoločenskom priestore pre postavu aj figúrky, na odchodoch a návratoch, ako na začiatku a konci (obraznej) cesty hlúpeho Jana do sveta, aby sa z nej vrátil víťazne, ale aj s pokorou.

Literatúra

HODNOTY DESAŤROČIA. K problémom slovenskej literatúry sedemdesiatych rokov. Zostavil Vladimír Petrík. 1. vydanie. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1989.

HVIŠČ, J.: Slovenská historická próza. 1. vydanie. Bratislava: LIC, 1988.

JAROŠ, P.: Loď lásky alias Kronika dobrých nádejí. 1. vydanie. Bratislava: Agentúra Signum, 2000.

PETRÍK, V.: Slovenský román sedmdesátých let. 1. vydanie. Praha: Československý spisovatel, 1987.

POKRIVČÁKOVÁ, S.: Karnevalová a satirická grotesknosť. 1. vydanie. Nitra: Garmond, 2002.

SÚČASNOSŤ ROMÁNU – ROMÁN SÚČASNOSTI. Zostavil Rudolf Chmel. 1. vydanie. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987.

ŠABÍK, V.: Čítajúci Titus. 1. vydanie. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.

ŠTEVČEK, J.: Dejiny slovenského románu. 1. vydanie. Bratislava: Tatran, 1991.

Zusammenfassung

ZUR POETIK UND ÄSTHETIK DES SLOWAKISCHEN ROMANS IM 20. JAHRHUNDERT

Der Beitrag entwirft den Entwicklungsprozess des slowakischen Romans im 20. Jahrhundert, und zwar so, dass er die Periodisierung, Gattung, Genre, Thematik und einzelne Autorenwerkstätten respektiert. Die Absicht des Beitrags verfolgt, auf welche Art und Weise der slowakische Roman in den einzelnen Zeitabschnitten des 20. Jahrhunderts der poetologischen und ästhetischen Initiative eröffnet wird, und wie er dabei die genologische Tradition und die Norm ihres Genres modifiziert.

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: zember@unipo.sk

SPOLOČENSKÁ PRÓZA PRE DETI A MLÁDEŽ NA VZOSTUPE

Zuzana STANISLAVOVÁ

V kontexte slovenskej literatúry pre deti a mládež patrili žánre spoločenskej prózy (teda poviedky, novely a romány s tematikou života detí či dospelujúcich) minimálne desať – pätnásť rokov k vyslovene nedostatkovým žánrom. Tento stav spôsobilo viacero dôvodov. Azda najzávažnejším z nich bol nedostatok odvahy púšťať sa do málo preskúmaných a nedostatočne poznaných dobových sociálnych problémov, s ktorými detstvo a dospievanie dnes zápasí. Spoločenská próza (či už s orientáciou viac na psychologické aspekty detí, alebo na sociologické otázky ich existencie) sa totiž nezaobíde bez dôkladného poznania psychosociálnych podmienok, v akých deti žijú. V posledných rokoch boli však už zreteľné signály, že táto próza postupne začína tematizovať problémy súčasnosti. Platí to aj o produkcii roka 2007, v ktorej sa popri rozprávke práve príbehy s detským hrdinom objavili v bohatšom zastúpení a širšom problémovom diapazóne, než kedykoľvek predtým za posledných pätnásť rokov.

V tvorbe tohto typu prevládol referenčný hrdina, teda taká postava, ktorá je vekovo i skúsenosťou približne rovesníkom čitateľa. S ním vstupuje do príbehu každodenný život. K takémuto typu príbehov možno zaradiť prózy *Tone Revajovej* *Denis a jeho sestry* (Slovart, il. Martina Kráľová) a *Lubice Suballyovej* *Kľúčik od trinástej komnaty* (Martin, Vydavateľstvo MS, il. Juraj Martiška). T. Revajová ponúkla príbehy obvyčajnej panelákovkej rodiny. V tej súvislosti sa dotkla sociálnych problémov súčasnej spoločnosti (napríklad ekonomických problémov mladých rodín, nefunkčnosti, resp. rozpadu rodín, z ktorých jeden z rodičov dlhodobo pracuje v zahraničí, pocitov detí z detského domova a pod.). Stvárnjuje ich však len do takej miery, v akej je schopné zaznamenať ich desať – jedenásťročný rozprávač. Okrem toho všetko, vrátane detskej lásky rozprávača či formovania jeho vzťahu k adoptívnej sestre, je nadľahčené pre autorku typickým humorným nadhľadom, ktorý dokáže nenápadne „podsunúť“ výchovný aspekt. Kniha L. Suballyovej je zasa prázdninovým príbehom troch detí (s dominantným zástojom malej hrdinky Lidky). Bezstarosť prázdninového času v banskoštiavnickom prostredí sa malým hrdinom skomplikuje tým, že porušia zákaz vstúpiť do priestoru zaplneného vecami cudzej osoby (t. j. akoby do rozprávkovkej „trinástej komnaty“), ba tak ako v rozprávke si z nej dokonca bez opýtania vezmú cudziu neznámu vec. V podloží sujetového napätia zostáva potom nenápadná alúzia na rozprávku (test za preštúpenie zákazu), v tomto prípade v podobe vzájomného podozrievania a obáv, že sa tajomstvo odhalí. Všetko sa napokon vysvetlí a v deťoch zostáva poznanie, že istú morálnu hranicu sa prekročiť nepatrí. Kontext detských príbehov obohatila

aj reedícia knižky *Jany Šrámkovej Rozprávky štrbavej opičky* (Mladé letá, il. Alena Wagnerová). V edícii Prvá kniha dostali tak predškólači a prvočitelia príbehy, ktoré nezostarli napriek temer dvom desaťročiam od ich prvého vydania. Pôvab epizód predškólačky Gabiky spočíva jednak v spôsobe, akým navzájom korešponduje poviedkový a rozprávkový žánrový komponent pri riešení detských starostí protagonistky, jednak v autentickejšť detského sveta a v dobre odporozorovanej, živej detskej reči.

Problémy detí v súčasnom svete v posledných rokoch najsystematickejšie zaznamenávali poviedky publikované zásluhou vydavateľstva Perfekt (Poletíme za dúhou 1, 2005, Poletíme za dúhou 2, 2006). Tretí ročník poviedok z tohto vydavateľstva vyšiel pod názvom *Anjelik vo vysokej tráve* (il. kolektív žiakov Špeciálnej ZŠ vo Zvolene). Tak ako predchádzajúce ročníky, aj tentoraz poviedky ponúkajú literárne stvárnenie problémov, ktoré nie sú v tvorbe pre deti práve frekventované: smrť blízkeho človeka, rovné či nerovné kamarátstvo, rasizmus, outsiderstvo a šikanovanie, ale nechýba ani recesia a humor. Z literárno-umeleckého hľadiska je hodnotový trend poviedok jednotlivých ročníkov zreteľne stúpajúci.

Aktuálne, páľčivé životné starosti detí príbehovo stvárnňujú aj viaceré ďalšie prózy. *Roman Brat* v diele *Môj anjel sa vie biť* (Mladé letá, il. Miroslav Regitko) takto tematizoval problém šikanovania u detí. Pomyselné rozhovory rozprávača, piataka Oskara, s imaginárnym „anjeličkom – strážničkom“ (ktorému dá meno Oskariel a ktorého celkom dobre môžeme vnímať aj ako druhé „ja“ hrdinu), umožňujú zvnútra načrtnúť psychický rozmer šikanovaného dieťaťa bez toho, aby próza pôsobila frustrujúco. Dieťa zveruje imaginárnej postave svoje pocity strachu, radí sa s ním o hľadani spôsobov, ako čeliť šikane. Tak ako to často býva v realite, napriek harmonickej rodine i dobrým výsledkom v škole nezverí sa chlapec so svojím problémom ani rodičom, ani učiteľke. Hoci je subťilnej telesnej konštrukcie, modeluje ho autor ako húževnatú osobnosť. Pôvabne naivný detský aspekt, zmysel pre humor a dobre odhadnutá miera nadsádzky (vo vzťahu k šikanujúcim spolužiakom) spôsobujú, že spracovanie ťaživého problému i jeho riešenie (chlapec začne chodiť na karate a postaví sa svojim mučiteľom na odpor) vyznievajú psychologicky presvedčivo a pritom celkom prirodzene unesú posolstvo o tom, že vlastnú ľudskú dôstojnosť si treba brániť (hoci, ako vieme, v realí je pre deti riešenie takýchto problémov omnoho komplikovanejšie).

Jednou z najzaujímavejších publikácií minulého roka je v sledovanom okruhu próza poviedka *Slavky Liptákovej Chlapec bez mena* (vydala autorka s il. Fera Liptáka). Filozofický rozmer príbehu vzniká navrstvovaním bohatej znakovosti na motív života ľudí z okraja spoločnosti. Pre svet týchto ľudí, v próze zastúpený bezmenným chlapcom (hovoria mu „tento“), jeho starou matkou a starým otcom, je charakteristická uzavretosť dovnútra, prezentistický prístup k životu, citová otupenosť ako zámerná snaha brániť sa citovým väzbám, aby sa ubránili bolesti zo strát a sklamaní. Anonymita ich života znamená byť človekom bez osudu,

jestvovať bez osobnostnej identity. Cez drsnú prirodzenosť, s akou títo ľudia prijímajú všetko, čo sa stane, sa v knihe hovorí o odcudzenosti a ľudskej opustenosti, o relativite šťastia, o rôznych podobách lásky, o hľadaní vlastnej identity. Je to azda prvá kniha v slovenskej detskej literatúre, ktorá ako leitmotív spracúva problém bezdomovstva, bezprizornosti dieťaťa a v tej súvislosti jeho vnútornej opustenosti. Hovorí však aj o súvislosti medzi anonymitou života a slobodou voľby. Otvorený záver príbehu ponúka optimistickú eventualitu o nájdení svojho mena, a teda vlastnej osobnostnej identity. Vychádza tak v ústrety detskej potrebe uspokojujúceho riešenia problému, ktoré je však v tomto prípade skutočne len jednou z možností – tou rozprávkovovo šťastnou.

V dilógii **Luba Dobrovodu** *Ja malkáč. Román smutno-srandovinový a Ja veľkáč. Román necenzurovaný, asi ma zabijú* (Ďateľ 2007, 2008, il. Peter Haas) sú sociálny mikropriestor (rodina, detské kamarátstva), i spoločensko-politický makropriestor (totalitný režim 50. – 60. rokov) reflektované prostredníctvom zorného uhla dieťaťa, ktoré mnohému okolo seba a v sebe nerozumie. Preto len zaznamenáva udalosti, priraduje ich k sebe a opakuje repliky či výrazy, resp. komentuje ich tak, ako to počuje od dospelých. Vytvára sa tak kontext surovosti medziľudských vzťahov, v rámci čoho cítiť bezmocnosť dieťaťa zoči-voči deformujúcim vplyvom prostredia. Spôsob rozprávania umožňuje vnímať proces, akým sa kalíčila ľudská duša. Dobrovodove knihy sú najskôr drsnými obrazmi totality smerujúcimi k dospelému čitateľovi napriek detskému rozprávačovi. V každom prípade však táto dilógia patrí k dvom literárnym počinom roka 2007, ktoré sa metódou persifláže vyrovnávajú s deformovaným, absurdným svetom totalitného zriadenia, odkrývajúc jeho obľudnosť ako systému i tragikomickú nedôstojnosť jednotlivca v jeho mašinérii.

Druhou knihou, v ktorej sa úspešne uplatňuje persifláž so zámerom zachytiť totalitnú dobu, tentoraz cez priestor dievčenského dospievania, je próza **Ireny Brežnej** *Na slepačích krídlach* (Aspekt). Prostredníctvom rozprávačky, dievčata z tzv. „dobrej rodiny“, aké sa v 50. rokoch minulého storočia stali spoločensky nežiaducimi, autorka presvedčivo stvárnila psychológiu dospievania zasiahnutého praktikami totality 50. rokov. Na postave otca (právnika) má čitateľ možnosť vnímať osud intelektuálov odsúvaných na manuálne práce; cez postavu matky sa konkretizuje skutočnosť, ako ľahko sa dalo zmiznúť vo väzení; cez dospievajúcu protagonistku sú zreteľné spôsoby vymývania (nielen) detských mozgov dobovou ideológiou v škole i v masmédiách; cez stváranie sociálnych vzťahov v rodine a v širšej societe sa odkrývajú postupy a spôsoby manipulácie s ľuďmi. V podaní spomienkovo motivovanej prózy I. Brežnej má obraz života v 50. rokoch rozmer autenticity, ktorá nie je výsledkom fakticity udalostí, ale presvedčivosti prežitého. Atmosféra doby je konfrontovaná s tak trocha feministickým uhlom pohľadu na intímne starosti dievčenského dospievania.

Literatúra pre dospelievajúcich vo forme dievčenského alebo chlapčenského románu bola v posledných dvoch desaťročiach popoluškou pôvodnej tvorby. V minulom roku bol však už dievčenský román zastúpený výraznejšie. Okrem prózy I. Brežnej vyšli knihy **Paulíny Feriancovej** *Supertajný denník Lucie H.* (Slovart, spol. s.r.o., il. Lucia Pelikantová), **Martiny Solčanskej** *Aprílové dievča* (Ikar) a **Zuzky Šulajovej** *Džínsový denník* (Slovenský spisovateľ). V prípadoch týchto debutantiek máme však do činenia s konvenčnejším typom dievčenskej literatúry, pridržiavajúcej sa viac-menej jednotnej schémy: končia sa prázdniny (prípadne sa k nim naopak schyľuje) a hrdinka sa chystá do novej (strednej) školy (alebo očakáva prázdniny). Za tak trochu dramatických okolností stretne „úžasného“ chlapca, ktorý je – ako sa neskôr ukáže – najlepším kamarátom jej suseda (kamaráta) a napokon sa z neho vyklúje spolužiak a prvá láska. Celá love story je popretkávaná úspechmi a neúspechmi v škole, striedavou pohodou a napätím v rodine. Denníkovo koncipované romány P. Feriancovej a Z. Šulajovej zotrávajú na úrovni miestami trochu naivného, v každom prípade jednostranného naháňania vysneného chlapca (aby si napokon on a ona padli do náručia). M. Solčanská sa pokúsila osadiť trampoty svojej hrdinky s láskou aj do spoločenského kontextu (nihilistické životné postoje „zlatej“ mládeže) a vcelku presvedčivo stvárnila nielen prvú lásku, ale aj prvé sklamanie. Na rozdiel od Feriancovej a Šulajovej, ktoré vo svojich prózach redukovali život dospelievajúcich dievčat v podstate len na vzťah k druhému pohlaviu a príbeh ukončili happyendom, Solčanská sa teda aspoň o krôčik priblížila tej podobe dievčenského románu, ktorá prekračuje konvenčnú šablónu žánru smerom k spoločenskej próze (akú bezpochyby predstavuje napr. spomínaný román I. Brežnej). Štylisticky sú však tieto romány kultivované, čo žiaľ v súčasnosti nie je až taká samozrejmosť.

Pomerne výrazné príznaky príbehov zo života detí a mládeže majú aj dobrodružne ladené prózy, ktorých v roku 2007 vyšlo na slovenské pomery pomerne dosť. Do sledovaného žánrového okruhu síce nepatria, ale práve v súvislosti s nápadnými znakmi spoločenskej prózy v ich štruktúre ich aspoň marginálne spomenieme. Zaujímavým úkazom je fakt, že tvorcami týchto próz sú napospol ženské autorky, pričom v dvoch prípadoch použili v príbehoch aj prvky vedeckej fantastiky. Takto je to v dobrodružno-fantastickom románe **Betky Palackovej** *Priatelía Aragonitu* (Slovart). V rámci prázdninového príbehu sa fantastický motív viaže na nápad, že na svete žijú ľudia obdarení zvláštnymi schopnosťami (schopnosťou lietať, komunikovať so zvieratami, so zemou, s rastlinami a pod.). Tajomstvo existencie a pôvodu takýchto ľudí, aj skutočnosť, že ich neobyčajné vlastnosti súvisia s aragonitom, vypátrajú v priebehu prázdnin dvaja takto „pos-tihnutí“ dospelievajúci chlapci. Ako vieme, v prípade vedeckofantastickej prózy je vždy dôležitý pravdepodobnostný rozmer v zmysle logiky rozvinutia nápadu. Palacková sa tejto úlohy zhostila vcelku šikovne s použitím primeraných indícií (zriedkavosť aragonitových jaskýň, neobyčajná farba očí hrdinov, fakt mimoriad-

nej miery empatie vo vzťahu niektorých ľudí k živým a neživým prírodninám, odmetaforizovaný význam frazeologizmov využitý ako dôkaz, faktické jestvovanie meteoritov a pod.). Problémom románu je pomerne zdĺhavý, opisnými pasážami zatažený rozbeh sujetu; dynamika príbehu sa zvyšuje až v poslednej tretine textu. Aj *Katarína Petkaničová* vo svojej druhej dobrodružnej próze pre deti *Africká draci* (Vydavateľstvo Miroslava Demáka ESA, spol. s.r.o., il. Vladimír Kardelis) použila sci-fi prvok. Exotika príbehu je zabezpečená jeho priestorovou lokalizáciou do Sudánu, kam rodina s dvoma chlapcami odchádza za prácou. Od príchodu na africký kontinent sprevádza deti tajomnosť a záhady, ktoré napokon vyústia do nie celkom dobrovoľného pobytu u nomádov a do magickej úlohy vypestovať pre Afričanov s pomocou nomádskeho šamana a jeho vnučky rastlinu, ktorá nakŕmi hladujúcich, a stvoriť troch drakov, ktorí budú požírať škodlivý hmyz a kobylky. Príťažlivú atmosféru a napätie dodáva príbehu autentická znalosť Afriky, domorodej kultúry (autorka tam prežila niekoľko rokov). Prekážajú však nefunkčné opisy, zaťažujúce text deskriptívnosťou, a viaceré naivné zauzlenia. Sci-fi prvok (t. j. vypestovanie rastliny a drakov) je značne pritiahnutý za vlasy.

Mladším tínedžerom je určený aj dobrodružný príbeh *Ludmily Mičkovéj Na mori s Horáčom Nelsonom* (Vydavateľstvo Motýľ, il. autorka). Prázdninové zážitky dvoch súrodencov a ich psa Horáca Nelsona sú spojené s plavbou po Jadranskom mori, v rámci ktorej chlapci v prvej časti knihy odhalia miestneho zlodēja, v druhej časti zasa pašerákov drog. Aj v tomto prípade sa čitateľ stretne so zjednodušujúcimi postupmi, ako je napríklad naivita dospelých postáv alebo priehľadnosť niektorých dejových zauzlení. Ale vďaka dejovej dynamike a sujetovému napätiu sa kniha môže stretnúť so živým záujmom mladších čitateľov, a to napriek istému literárnemu a absolútnemu výtvarnému amaterizmu.

Ako sa ukazuje, ponor do sveta detstva či dospievania má v prózach z roka 2007 rozličnú intenzitu: od pseudokonfliktného, dobrodružne podfarbeného zachytávania detských hier cez starosti vyplývajúce z detských zážitkov až po analytický prienik do novodobých, doposiaľ nanajvýš celkom okrajovo tematizovaných sociálnych látok. Novým fenoménom je v tomto rámci tematický posun v spomienkovej próze: zdá sa totiž, že v tvorbe pre deti a mládež nastal čas na literárnoumelecké vyrovnávanie sa s obdobím totalitného režimu. A tak ako v 60. rokoch objavili autori svoju látku pre literárne spomienkové spracovanie v návratoch do vlastného vojnového detstva, objavili sa v roku 2007 prvýkrát autentické spomienky na detstvo prežité v povojnovom období budovania socializmu s jeho deformáciami.

Summary

SOCIAL PROSE FOR CHILDREN AND YOUTH ON THE RISE

The author of the paper brings the overview of significant books published in previous year (2007) contributing to the genre of social prose for children and youth. She outlines the typical features and main tendencies of this genre (in 2007), including the thematical shift in memoir prose – coping with totalitarian regime.

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: stanaz@unipo.sk

SONDY DO SOUČASNÉ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ V POLSKU (od let devadesátých XX. století)

Libor PAVERA

Podobně jako na Slovensku nebo v České republice stal se rovněž v Polsku výrazným předělem a mezníkem, který využívají literární historikové při popisu textového materiálu XX. století, rok 1989; stal se symbolem revolučních událostí v někdejších sovětských satelitech a zároveň ikonou, znázorňující šev mezi „starým“ a „novým“, mezi něčím „přežilým“ a „vyprázdněným“ a něčím, co budeme společně v „nově“ se ustavující společnosti budovat. Protože společenské poměry byly v minulosti úzce svázány s literárním životem, docházelo v souladu s proměnami společnosti v devadesátých letech XX. století zároveň k mnoha proměnám v oblasti literární, jež se nevyhnuly ani tvorbě a recepci literatury určené dětskému čtenáři a mládeži jako sice specifické, ale zároveň komplementární oblasti národní literatury.

Tak zvaný volný trh, který se v devadesátých letech XX. století začal utvářet, samozřejmě neobešel ani literaturu pro děti a mládež v polském prostředí. Na jedné straně vpád volného trhu znamenal redukování nebo rovnou likvidaci **dosavadního knižního systému**, zahrnujícího sféru autorskou, nakladatelskou, vydavatelskou i distribuční, na druhé straně přinesl záměrné i bezděčné vyrovnávání kvantity i kvality literatury pro děti a mládež vznikající v Polsku a ve světě. Zanikly staré **ediční řady a časopisy**, nově se na trhu začaly objevovat časopisy zahraniční v polských mutacích, např. „Dziewczyna“, „Popcorn“, „Muminki“ aj., o nichž je sice možno říci, že nepředstavují vrchol z hlediska uměleckého, nicméně ve své době bylo jejich vydávání potřebné, neboť vyrovnávaly myšlenkové světy mladých lidí dvou odlišných prostorů: prostorů fungujících sice ve stejném čase, ale vzdálených od sebe mořem vyznávaných hodnot i pohlížením na okolní svět. S příchodem volného trhu se začaly rozvíjet rovněž časopisy privátní, např. „Pentliczek“, „Zwierzaki“ aj. Privatizovaly se rovněž časopisy kdysi státní, např. „Młody Technik“.

Veliká část státních vydavatelských podniků někdejšího „perelu“ (užívaná zkratka z PRL – Polská lidová republika) byla v devadesátých letech XX. století zprivatizována, jiná část zanikla, na trhu se objevila vydavatelství zcela nová nebo ta, která obnovila po letech komunistických vlád svoji předcházející činnost známou z let meziválečných, např. „Księgarnia św. Wojciecha“, zabývající se vydáváním duchovní a náboženské tvorby pro děti a mládež.

Pokud běží o edice a ediční řady, mnohé v době transformace zanikly nebo se proměnily. Z nejznámějších je možno jmenovat „Biblioteka Narodowa dla Młó-

dzieży“, „Niezapomniane Książki Dzieciństwa“, „Zielona biblioteka“, „Zaczarowane Strony“, „Klasyka Polskiej Poezji Dziecięcej“ nebo „Klasyka Młodzieżowa“.

Transformací prošly nejen vydavatelství a ediční řady, ale rovněž úprava knih, ilustrační postupy a techniky. Importovaná knížka nasadila vysokou laťku, zapůsobila nejen na tvar, ale i na obsah textů určených dětskému čtenáři a mládeži. Začaly se objevovat větší formáty, tvrdé kvalitní desky obálek knih s bohatými až sofistikovanými grafikami na kvalitním papíře; týká se to zvláště různých komiksů a disneyovských publikací. Podobu knížky pro děti a mládež devadesátých let XX. století nelze porovnat vůbec s předcházejícím decenniem. Mezi kvalitní publikace postoupily rovněž texty populárněnaučné a nejrozmanitější zpracování biblických příběhů. Pod silným vlivem audiovizuálních technik musí knížka pro děti měnit svoji podobu, aby mohla držet krok ve vysoké konkurenci; v poslední době se proto tvůrci neobracejí svými texty pouze na jednu generaci čtenářů, ale na širší vrstvy, pracujíc přitom s některými moderními grafickými technikami. Ilustrační techniky musejí rovněž konkurovat počítačové technice nebo alespoň nesmějí být několik kroků pozadu za ní. Ze jmen polských ilustrátorů dětských knížek lze jmenovat M. Bieńkowskou, J. Bierzońskou, I. Łakomic-Kamińskou, P. Fąfrowicze, J. Sedlaczka aj.

S proměnou trhu s periodikou a knihami se samozřejmě proměnil **čtenář a čtenářství** jako nezbytný předpoklad recepce literatury. Výrazný vliv na čtenářství mají pochopitelně média a jiné žánry audiovizuální techniky, které samozřejmě z jistých pozic vytlačují tradiční čtení knih pro děti a mládež. Čtenářstvím se tradičně zabývá sociologie literatury, ale rozvíjejí se rovněž jiné přístupy k čtenářství, např. psychoanalytické, které sledují podvědomé činitele působící na čtenáře a čtenářství. Samozřejmě se přitom sleduje, jak čtenářství napomáhá při vzniku demokratického pojetí světa (zda knihy pro děti a mládež mají za cíl, mezi jiným, preferenci svobodného slova, pozitivní vztah k menšinám, řešení otázky nezaměstnanosti atd.). I když literatura je entitou fungující sama o sobě, přesto se nelze ubránit, aby neobsahovala právě strategie psychologické a nepůsobila na pojetí ekonomické nebo intelektuální. Problematikou metod výzkumu čtenářství se v polském prostředí zabývají I. Słońska, T. Parnowski, J. Papużińska, W. Pielasińska aj.

Pokud jde o některé tradiční **tematické a žánrové okruhy**, které byly pěstovány ve starší literatuře pro děti a mládež (např. historická povídka a román, již zčásti zastoupil komiks), dostávají se spíše do pozadí, zatímco centrální místo mezi současnými žánry literatury pro děti a mládež zaujímá většinou fantastika, román a povídka s dívčí hrdinkou nebo komiks.

Fantastika se rozvíjí jednak v oblasti sci-fi (tj. prózy typu vědecké fantastiky), jednak v oblasti **fantasy**. Polské lexiko přijalo anglický termín fantasy, pro nějž používá někdy i označení „moderní fantastika“ nebo „fantastická pohádka“. V devadesátých letech se zde objevily v překladech romány J. R. R. Tolkiena, po-

dobně jako v ostatních literaturách, z polských autorů žánru je možno jmenovat J. Kulmovou (Wio, Leokadio!), T. Konwickiego (Córka czarownic), J. Rudniańskou (Rok smoka) nebo A. Sapkowskiego a jeho cyklus románů o čarodějce Geraltě.

Povídka a román s dívčí hrdinkou tvoří v posledních letech spisovatelé napříč generacemi. Má různé podoby i hodnotovou kvalitu. Za hodnotově vysokou bývají považovány romány M. Musierowiczové z cyklu Jeżycjada, kde je současnost promítána na pozadí výchovy a vývoje několika generací poznaňské rodiny Borejkových. Jde o pozitivně laděné prózy (Tygrys i Róża, Imieniny aj.), naplněné rodinným poklidem, vzájemnou láskou a výměnou existenciálně důležitých a životně smysluplných hodnot. Podobně laděné jsou rovněž texty K. Sołonowicz-Olbrychskiej, I. Jurgielewiczové, B. Krupské aj. Pokud představovaný svět jmenovaných autorek je zpravidla harmonický až idylický, existují rovněž spisovatelky, které žádná tabu před svým čtenářem neschovávají, ale naopak o nich až příliš přímočaře mluví a řeší jej (prostitute dospívající šestnáctileté dívky v románech E. Przybylské Dotyk motyla a Druga strona lustra nebo problematika víry a náboženství v partnerství mladé neortodoxní dívky a jejího katolicky profilovaného mládence v románě K. Dunin Tabu).

Do této literatury vstupuje samozřejmě nově nasvícený dobový kontext. Projevuje se např. už v titulech literárních textů, např. u Marty Fox v jejích románech pro mládež Magda.doc (1996) nebo Paulina.doc (1997), v níž řeší mezi jiným problémy hledání vlastní identity a vůbec podává diagnózu dnešní společnosti a vztahů uvnitř ní na postavách mladých dívčích hrdinek. Sem lze přiřadit rovněž tvorbu D. Terakowské (Córka czarownic, Tam, gdzie spadają anioły) a J. Rudniańskiej (Rok smoka).

Nejen zde objevujeme **tradiční toposy** literatury pro děti a mládež, mezi něž patří topos šťastného dětství, dětství jako čas v ráji, dětství jako doba nevinnosti, topos otce a matky a jejich role, topos prvních lásek nebo vítězství dobra nad zlem. I když tyto toposy často podléhají změnám a proměně rolí, přesto jsou stále přítomným fermentem současných textů, ať už v jakési quasi podobě, nebo zcela naruby.

Oblíbený je rovněž **komiks**, který nemusí být nutně pouze vyprávěním fiktivních příběhů, ale může být i prostředníkem mezi vědou a mladými čtenáři – tzn. může zprostředkovávat zábavnou formou vědecké nebo populárněvědné poznání (mnohé příručky k výuce cizího jazyka mívají právě formu nebo alespoň prvky komiksu). Do polského prostředí se nejprve dostával v devadesátých letech XX. století komiks americký a francouzský, např. série o Asterixovi, ale i starší příběhy o Supermanovi a Batmanovi. Zájem o komiks vedl v polském prostředí dokonce ke vzniku specializovaného nakladatelství „Świat komiksu“ („Svět komiksu“) v roce 1998, s nímž spolupracují známí polští tvůrci komiksu jako J. Christ nebo T. Baranowski. Jiným známým časopisem, který se soustřeďuje na sledování komiksu,

je „AQQ“. Ze známých polských komiksů vyšší hodnoty je možno jmenovat Quo vadis nebo Wiedźmin Geralt.

Autoři polské dětské literatury se podobně jako slovenští nebo čeští autoři zapojují aktivně do **mezinárodního dění** v rámci mezinárodní organizace napomáhající spolupráci, založené v roce 1953 a známé pod zkratkou IBBY („International Board on Books for Young People“). V kontextu IBBY bývá udělována cena H. Ch. Andersena, kterou v posledních letech získaly (z polských textů) knihy D. Terakowské (Córka czarownic), A. Onichimowské (Najwyższa góra świata), K. Siesické (Dziewczyna mistrza gry) a K. Kotowské (Jeż).

Výrazným prostředkem, s nímž autoři pracují jako se strategickým činitelem recepcce textu již při zrodu, zůstává **identifikace** – čili psychologický mechanismus příznačný pro percepci fikčních útvarů, spočívající na čtenářském nebo diváckém přijetí představovaného světa a jeho až zaměnění s přirozeným světem.

Často se zapomíná na fakt, že literaturu pro děti a mládež netvoří jen dospělí, ale že existuje zároveň **literární tvorba dětí a mládeže**, která tvoří komplementární součást tohoto okruhu literatury; mladá generace se tak nejen učí kreativitě, ale zároveň vypovídá o svém pojetí člověka v současném technologicky i lidsky složitém světě svými očima. Z této oblasti jsou známé soubory Agnieszko wróc (1990) a Powrót Agnieszki (2000).

Je jistým specifkem polského prostředí, že tu vždy byla živá tradice **náboženské knížky pro děti a mládež**, a to i v letech komunistických vlád. Tvůrcové byli kněží, ale i osoby laické. Z poslední doby lze jmenovat svazky náboženské poezie L. A. Moczułského (Sto cudów) nebo J. Ratajczaka (Koledy i pastorałki). Do této oblasti lze zařadit rovněž prozaické životopisy svatých a světců nebo zpracování biblických příběhů; tyto knihy vycházejí většinou v „Księgarni św. Wojciecha“.

Literatuře pro děti a mládež se v Polsku v současnosti věnuje specializovaný **časopis Guliwer**. Vznikl v roce 1991 a jeho prvním vydavatelem byla Nadace „Książka dla Dziecka“ („Kniha pro dítě“), do roku 1999 vycházel jako měsíčník, později ve frekvenci 4krát ročně, v letech 2000 až 2002 se o vydávání časopisu postaral Zakład Narodowy im. Ossolińskich, konečně od roku 2003 se domovem časopisu stala Biblioteka Śląska se sídlem v Katovicích a vydavatelem Wydawnictwo Naukowe „Śląsk“. Redakční kruh, jak se lze dovědět z posledních vydaných čísel, v současné době tvoří: prof. Jan Malicki, ředitel Biblioteki Śląskiej (hlavní redaktor),



dr Aleksandra Pethe (zástupce), Aneta Satława (redakční sekretář), o vydávaných textech v časopisech rozhoduje vědecká rada ve složení: prof. Joanna Papužińska (Warszawa), prof. Irena Socha (Katowice), prof. Alicja Baluch (Kraków), dr Magdalena Ślusarska (Warszawa) a Liliana Bardijewska (Warszawa), jež se ve svém odborném a příp. beletristickém díle speciálně soustřeďují na sledování literatury pro děti a mládež. Časopis je určen nejen badatelům v této oblasti, ale rovněž pedagogům a knihovníkům, vydavatelům, tvůrcům, ilustrátorům, v neposlední řadě rovněž rodičům, kterým mají recenze a jiné texty o literatuře určené dětem a mládeži napomoci orientovat se v záplavě textů a při výběru dát přednost textům umělecky hodnotným a přizpůsobeným věkové rozrůzněnosti čtenářů. Vedle recenzí přinášejí jednotlivá čísla časopisu literárněhistorické sondy, články se sociologickým východiskem spjatým se čtenářstvím, informace knihovníků, články o důležitých událostech v oboru v Polsku i za hranicemi země. Časopis se tak již stal citlivým seismografem dění v oblasti současnosti, ale i minulosti literatury pro děti a mládež v Polsku.

Prameny

1. poslední 4 ročníky časopisu Guliwer (za laskavé zapůjčení periodik se patří poděkovat pracovníkům Biblioteki Śląskiej v Katovicích)
2. vlastní studium pramenů v Książcy Beskidskiej, Bielsko-Biala
3. veřejně dostupné informace (zejména www stránky)

Summary

EXPLORING OF CONTEMPORARY POLISH LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH (from the 1990's)

In our paper we outline the changes in Polish literature for children and youth after the year 1989. We focus on the new tendencies in genres, topics as well as the new methods in literary criticism of contemporary literature for children and youth.

doc. PhDr. Libor Pavera, PhD.

Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biala

e-mail: L.Pavera@sezman.cz

NOVOKONCIPOVANÉ POHĽADY NA PROBLEMATIKU HISTORIZMU V LITERÁRNOVEDNOM A LINGVISTICKOM VÝSKUME

Renáta HLAVATÁ

Úvod

V teoretických úvahách o modernom literárnom texte sa do centra pozornosti dostáva celý komplex otázok, ktoré smerujú k zásadnému uchopeniu určitého literárneho či literárnohistorického javu alebo procesu na základe aplikácie filozofických, filologických, literárnoteoretických či metodologických východísk. Pri sledovaní vývoja koncepcií o literatúre je zrejmé, že podliehajú vplyvu dobových myšlienkových systémov, ale zároveň sú ovplyvňované formovaním vzťahu medzi literárnou teóriou (pohybujúcou sa na lingvistickom či estetickom póle) a vlastnou literárnou tvorbou.¹ Určujúcim východiskom pri sledovaní literárnej tvorby v určitom období sú rozličné prístupy k textu a dielu. Každá doba prináša diela písané novým spôsobom, novým jazykom, novou metodikou dešifrovania skutočnosti. Aktívny vzťah k literatúre sa nadobúda aj „novým čítaním“, novým poznávaním, novým overovaním si fixovaných hodnôt, a preto umeleckú literatúru treba vnímať v korelácii mnohostranných vzťahov a súvislostí, vidieť dielo v dobovom začlenení, mať na zreteli osobnosť tvorcu, jeho umeleckú orientáciu, národnú špecifickosť a svojrázny umelecký prejav. Uvedená požiadavka je dnes veľmi aktuálna najmä preto, aby prestal existovať jednostranný prístup k literárnej minulosti, či už ide o jej nekritické vyzdvihovanie alebo o nezájum. A práve toto nové myslenie sa premieta do bežných problémov literárnej vedy, a to v čo najširších kultúrnych a spoločenských súvislostiach, t. j. s ohľadom na najrozmanitejšie aspekty ľudskej existencie a pamäti (dejín). Nové myslenie sa snaží nielen sledovať nové poznatky v širších kontextoch, ale zároveň sa ich pokúša implantovať do literárnej vedy a lingvistiky, a to novým spôsobom.

V súčasnom modernom a postmodernom svete pod vplyvom novej spoločenskej situácie vznikajú vo vedeckom bádaní podmienky na interdisciplinarizáciu, ktorej cieľom je využívať poznatky z rôznych disciplín psychológie, historiografie, sociológie, filozofie, umenovedy, lingvistiky, literárnej vedy atď.

Úvahy o umeleckom a vedeckom zobrazovaní minulosti a jej interpretácií súčasníkom nie sú nové. Otázkam ich vzájomného vzťahu, ako aj povahe podobnosti

1 Objektivistický, lingvistický prístup zahŕňa štrukturálnu analýzu a semiotiku a subjektivistický, estetický prístup obsahuje napr. hermeneutiku, recepcnú estetiku. Bližšie pozri M. Štoch (2005, s. 34-35).

a odlišnosti, sa venovali mnohí literárni vedci, filozofi, lingvisti. Historikej téme a jej umeleckému spracovaniu cez funkčnú analýzu jazyka a štýlu umeleckého textu sa venoval Ján Findra (1990, s. 77-81). Svoju pozornosť sústredil na povrchovú, jazykovo-kompozičnú organizáciu textu, v ktorej sa organicky spája minulé a súčasné. V štúdiu *Historická téma a jej povrchová realizácia* upozornil na vonkajšiu a vnútornú štruktúru textu, v ktorej možno vidieť dialektickú podmienenosť a funkčnú väzbu.² V svojej monografii *Štylistika slovenčiny* (2004) charakterizuje formálne a obsahové modelové štruktúry umeleckých a náučných textov, čím porovnáva, vysvetľuje čiastkové modely sveta, napr. model vo vede a model umenia (literatúry). Na literárne umelecké dielo sa pozerá ako na estetický komunikát, ktorý nesie estetickú informáciu o reálnej skutočnosti alebo o virtuálnom svete. Náučnú (vedeckú) modelovú štruktúru vníma ako verejnú prezentáciu výsledkov vedeckého bádania venovanú okruhu odborných záujemcov a prípadne aj širšej kultúrnej verejnosti.³

O vzťahu umenia (literatúry) k dejinám, svetu, vede sa vyjadrili viacerí literárni vedci, historici, teoretici histórie a filozofie dejín a umenia. Zjednodušene sa možno vyjadriť o umení (literatúre) ako o aktivite *zobrazujúcej* a o vede, dejinách (historiografii), lingvistike ako *výpovednej aktivite* v tvorbe historikov a literárnych tvorcov. Je známe, že umelecké dielo ako model sa líši od modelovania vo vede.

V historickej rovine je text komunikátom a nie iba výpoveďou so súborom informácií a nejakých kultúrnych faktov vyžadujúcich si interpretáciu. Historičnosť textu je podmienená podľa K. Bartoszyńskiego (1978) historickej metodológie a normám štruktúracie historického textu. Za jeho charakteristické znaky považuje 1. „skrytosť“ autora alebo naratívnej situácie, 2. „priblíženie“ popisovanej skutočnosti, 3. zachovanie odstupu a časového rozdielu, ktorý zodpovedá výkladu „ex post“, 4. zhodu usporiadania výpovede so „skutočnou“ časovou postupnosťou popisovaných udalostí a 5. výrazné oddelenie jazyka narácie od citovaných výpovedí.

Iné chápanie súčasnej historiografie pochádza z pera poľskej autorky Ewy Domańskiej (1999), ktorá upozorňuje na nový spôsob videnia a analyzovania minulej skutočnosti, aj keď alternatívne spôsoby písania o minulosti nepovažuje za lepšie od tradičných. Hovorí, že ide o iné poňatie histórie, ktoré „viacej zodpovedá meniacej sa kultúre a atmosfére medziepochálneho prechodu.“⁴ Ewa Domańska (tamže) rozlišuje dva prístupy k nášmu náhľadu na minulosť. Podľa prvého náš pohľad na minulosť možno chápať cez jej tzv. fundamentálne (mimoetické) spodobovanie.

2 Findra, J.: *Historická téma a jej povrchová organizácia*. In: Literárnemuzejný letopis, roč. 24, 1990, s. 77 – 81.

3 Findra, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta 2004, s. 181 – 204.

4 Domańska, E.: *Mikrohistorie (Spotkania w międzys'wiatach)*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, 1999. 300 s. Citované podľa Šuch, J.: *Mikrohistoria (Stretnutie v medzivesetoch)*. In: Historický časopis, roč. 49, 2001, č. 1, s. 108 – 110.

Autorka sa však domnieva, že „...relácia medzi minulosťou a jej prezentáciou sa zakladá na metaforickom spodobovaní.“⁵ Podľa druhého prístupu upozorňuje na odhaľovanie obyčajných, každodenných výjavov z „mikrosvetov“ ľudí (pričom čitateľa zaujímajú predovšetkým ich zápletky a hrdinstvá z „iného“ sveta) na romantizáciu minulosti, v ktorej sa objavujú túžby, očakávania a frustrácia, čoho dôsledkom je fakt, že história sa stáva snom človeka, žijúceho v dilemách postmodernity.

V postmodernej dobe hovoriacej o inom, minulom svete, sa tvorí nový svet s novou kultúrou a s **novým historizmom**. **Nový historizmus** vychádza zo štruktúrneho ponímania histórie, čiže z predstavy významotvorného a hodnototvorného ponímania času a vývoja ako štruktúry či hierarchie zmien. Štruktúrne ponímanie histórie vystupuje proti kauzálnej kontinuite ako jedinému zdôvodneniu historického zmyslu.⁶

Nový historizmus možno definovať ako smer, ktorý skúma dejinnosť textov a textovosť dejín. Historické dokumenty chápe ako texty s poetickou funkciou. **Nový historizmus** skúma naratívne spôsoby historiografického podania a vysvetlenia dejín opísaných na základe súvzťažnosti času a rozprávania. Jeho záujem o narativitu v historickom vyjadrení či narativitu dejepisných textov možno chápať ako určitú novú formu kultúrnej poetiky, ktorá vychádza z predpokladu, že obsah literárnych diel a ostatných kultúrnych dokumentov sa stáva zrozumiteľným na základe spojenia doby so spoločenskou a kultúrnou situáciou society.⁷

Vychádza z nových kultúrnych zdrojov, z novej kultúrnej histórie, ktorá prináša so sebou nový spôsob videnia a analyzovania minulej skutočnosti. Historik spracováva podobne ako autor literárneho diela danú problematiku v súlade s rámcom vopred vytvorenej predstavy a v súlade s autorským zámerom, podľa pravidiel naratívneho diskurzu a rétoriky, t. j. podľa štylistických naratívnych, žánrových pravidiel (či obmedzení).⁸ Na spôsob spracovania a podania historickej témy v modernom prozaickom texte upozorňuje Petr A. Bílek v monografii *Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu* (2003).

5 Tamže, s. 110.

6 Štochl, M.: *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005, s. 173.

7 Tamže, s. 174.

8 Špecifickú stránku výstavby literárneho diela a literárneho procesu so zdrojmi novej formy kultúrnej histórie možno vyvodit' z literárnovedných teórií najmä francúzskych štrukturalistov a semiotikov (Algirdasa Julienu Greimasa, Paula Ricoeura, Michela Foucaulta, René Girarda, Gérauda Genetta, Julie Kristevovej, Clauda Lévi-Straussa, Tzvetana Todorova) a iných literárnych teoretikov z nemecky hovoriacich oblastí rozoberajúcich problematiku literárneho diela z hľadiska jeho jazykovo-štylistickej interpretácie a problematiky rozprávacích situácií a novej rozprávacej techniky, ktorá rozlišuje prežívajúce a rozprávajúce „JA“ (Franza Stanzela, Heralda Weinricha, Ebeharda Lämmerta, Lea Spitzera a iných).

P. A. Bílek (tamže, s. 73) vníma **nový historizmus** ako pojem, ktorého cieľom nie je systematizovať vlastné teoretické predpoklady a vytvoriť všeobecnú teóriu literárnej histórie. Základným pojmom nového historizmu sa stáva podľa P. A. Bílka (tamže) literárne zobrazenie (*representation*), ktoré sa analyzuje na pozadí historicky špecifického inštitucionálneho fungovania. Preto v deväťdesiatych rokoch 20. storočia funguje už skôr ako vágna nálepka, pod ktorou každý vidí niečo iné. Deväťdesiate roky 20. storočia možno charakterizovať aj ako „štúdie kultúr“ (*cultural studies*), pretože prinášajú bohatú produkciu metodologicky nie príliš vyhranených smerovaní.⁹ Orientujú sa viac na aspekty literárnej histórie než teórie a interpretácie. Literatúra i v duchu „štúdií kultúr“ – podobne ako **nový historizmus**, stráca svoju esteticky dominantnú podobu a stáva sa skôr materiálom rozprávajúcim o tom, čo sa práve hľadá.¹⁰ Literárnoteoretické myslenie Michela Foucaulta a školy **nového historizmu** vychádza z pojmu textovosť,¹¹ kde udalosti, spôsoby fungovania inštitúcií a ich vzťahov sú vnímané ako znakové systémy, čiže ako texty, ktoré sa majú „dešifrovať“ či interpretovať. Michel Foucault textovosť vníma ako istý proces zarámovania textu, ktorý zároveň umožňuje intertextové a kontextové fungovanie textu. K modernému mysleniu zaraďuje **historicismus**, ktorý definuje ako implikáciu istej filozofie alebo aspoň istej metodológie živého chápania, medziľudskej komunikácie a hermeneutiky, ktorá prostredníctvom zjavného zmyslu znovu uchopuje rozpravu istého sekundárneho a zároveň primárneho zmyslu, t. j. zmyslu, ktorý je skrytý, ale základnejší.¹²

Nový pohľad na dejiny cez využitie naratologického princípu v histórii, v literárnych a umeleckých útvaroch súvisí s koncepciou **nového historizmu**. Svoju pozornosť nový historizmus zaciľuje na narativitu dejepisných textov či narativitu historického podania príbehov, ktoré chápe ako novú formu kultúrnej poetiky.

9 V literárnovednom výskume môžeme sledovať smerovania napr. k marginálnym oblastiam: upíri v literatúre, incest v renesančnej literatúre, literatúra tajných spoločenskostí atď. Z hľadiska dejín literatúry vznikajú nové dejiny afroamerického, ázijsko-amerického, indiánskeho ľudu.

10 Tamže, s. 73.

11 Pojem *textovosť* sa v 80. a 90. rokoch 20. storočia vníma v spojení s určitým uceleným diskurzom. Hugh J. Silverman (citované podľa Bílek, P. A.: Tamže, s. 173) *textovosť* navrhuje skúmať ako diskurzívne prelínanie, keď do textu vstupujú kultúrne a iné kódy z najrôznejších rovín a zdrojov. Rozlišuje „autobiografickú textovosť“, „filozofickú textovosť“, „inštitučnú textovosť“ a pod. V rámci *písanej autobiografie* upozorňuje na autorské „ja“ a textové „ja“, ďalej na *priestorové mimotextové entity* „tu“ a „tam“ a *časové entity* (minulosť, prítomnosť, budúcnosť). Bližšie pozri: Tamže, s. 172 – 178.

12 Michel Foucault v monografii *Slová a veci. Archeológia humanitných vied* (1987) v druhej časti 10. kapitoly *Humanitné vedy* (s. 455 – 505) načrtáva formy a konštitatívne modely humanitných vied s prienikom do spoločenských priestorov. *Historicismus* vníma ako spôsob zdôrazňovania vlastného významu stáleho kritického vzťahu medzi históriou a humanitnými vedami. Citované podľa Foucault, M., 1987, s. 488.

Naratívne ponímanie histórie sa do súčasného literárneho a lingvistického výskumu generuje ako súčasť **nového historizmu**.¹³

Zdá sa, že **nový historizmus** sa môže stať zaujímavým aj pre slovenské literárnovedné a lingvistické badania, pretože predstavuje významný obrat v skúmaní, čo predstavuje potrebu (novo) definovať dejinný horizont a analyzovať jeho špecifiká. **Nový historizmus** obracia text k jeho dejinnosti, pričom umelecký text vyníma z jeho prirodzeného prostredia a komparáciou s textovým materiálom iného typu ruší hranice medzi jednotlivými textami (i medzi textami umeleckými a neumeleckými). Významy textov sú rozptýlené v iných textoch, čo vyvoláva dojem nekonečnej hry neurčitých, nestabilných významov a ich diferenciácií. Pri pokuse o analýzu významu textu je možné poukazovať na ďalšie a ďalšie významy. Z uvedeného vyplýva, že **nový historizmus** sa nejaví ako samoúčelný experiment, ale ako produktívna metóda narušajúca čiastočne typ „slepoty“ a má bližšie k dekonštrukcii, než k štrukturalistickým či novokritickým konceptom.¹⁴

Do centra ich pozornosti sa dostáva aj problematika pragmatiky jazyka, recepcie, jazykových hier, rozprávania veľkých príbehov (mýtov, emancipačných konceptov), ktoré sa usilujú vykresliť, ako daná kultúra vznikala, aký je jej zmysel, v čom je jej cieľ. Postmoderné myslenie zrovnoprávňuje autora a čitateľa, a to takým spôsobom, že každý má vo vzťahu k textu a jazyku k dispozícii neobmedzený počet stratégií (herných pravidiel) a až potom sa text stáva rozhodujúcim miestom konfrontácie.¹⁵ Jazykový obraz sa stáva formou zobrazenia a obraznosti fikčných a reálnych modelových príbehov. Pomocou jazyka sa vytvárajú rôzne verzie obrazu sveta a ich životné formy. Ide o komunikačný systém, v ktorom jazykový výraz sa stáva samostatným obrazom sveta (reálneho i fiktívneho). Na základe sledovania podobností jazyka a textov historiografie a literárnej fikcie je možné špecificky pristupovať k analýze **nového historizmu**, a to na základe 1. *interdisciplinarity* – nový historizmus spája v rámci svojho výskumu rozličné metódy a poznatky humanitných a spoločenských vied – historiografie, kulturológie, lingvistiky a literárnej teórie; 2. *neprehľadnosti textu* – žiadny text nie je priezorom ku skutočnosti, pretože každý text je súčasťou diskurzívnej praxe a plní určitú funkciu; 3. *textuálnej spletnosti* – žiadny text nie je monologický a monotematický, ale je to priestor potencionálne súperiacich diskurzov; 4. *textuálnej odlišnosti* – v textoch môžeme nájsť iné významy ako tie zjavné vyplývajúce z textu, a to prostredníctvom rôznych signálov či zážitkov percipientov; 5. *spochybnenia textuálnej autority* – text často deklaruje, že má kontrolu nad niečím, pričom stráca kontrolu nad sebou samým.¹⁶

13 *Nový historizmus* skúma naratívne spôsoby historiografického vysvetlenia dejín na základe súvzťažnosti času, príbehu, udalostí rozprávania.

14 Haman, A. – Holý, J. – Papoušek, V.: Tamže, s. 195 – 196.

15 Štochl, M.: Tamže, s. 48.

16 Bližšie pozri Štochl, M., 2005, s. 181.

Predstavitelia *nového historizmu* sa usilujú prelomiť hegemoniu jazyka a textu, a to tak, že odkrývajú nerozlučnosť vzťahu medzi históriou, textom, jazykom a ideológiami.

Nový historizmus v súvislosti s humanitným myslením možno označiť za textocentrický, t. j. nechápe dielo ako metafyzický komplex TU a TERAZ navždy vytvorený vo svojej významovej identite nad dejinami, ale ako generátor cirkulujúcich významov, ktoré odkazujú na dielo a zároveň aj mimo neho. Nesústreďuje sa iba na sledovanie znakov, ale objavuje sa u neho antropocentrizmus, t. j. zachytené stopy majú podobu hľadania istej predmetnosti či telesnosti v dejinách. A práve touto skutočnosťou oživa v *novom historizme* pragmatická tradícia.¹⁷

Nový historizmus nezaujíma premeny a diferenciácie významov, ale skúma texty na mnohých úrovniach (literárne i neliterárne) ako entity podieľajúce sa na dejinnej každodennosti. Spochybňuje kánon a hranice medzi centrom a periferiou. Vyberá si obskurtné dobové texty, na ktorých demonštruje širšie dobové súvislosti či zákonitosti pohybu dobových paradigiem.

Záver

V príspevku sme sa pokúsili poukázať na problematiku historizmu v interdisciplinarite humanitných vied, a to sledovaním styčných bodov medzi literárnovedným bádaním a presahmi k poznatkom z oblasti filozofie, historiografie, lingvistiky atď. Tým, že sme sa v našom príspevku venovali aj otázkam filologickým (štylistickým), medziodborový kontext nášho príspevku sa rozšíril a z tohto prístupu vyplývajú aj niektoré nové netradičné pohľady na tradičné otázky.

Literatúra

- BARTOSZYNSKI, K.: Aspekty i relacje tekstów. In: *Dzielo literackie jako źródło historyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 52 – 93. Bez ISBN
- BERTENS, H. – NATOLI, J.: *Encyklopedie postmodernizmu*. Brno: Barrister & Principal, 2005. 324 s. ISBN 80-865-98-26-8.
- BÍLEK, A. P.: *Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu*. Ed. Teoretická knihovna 8. Brno: Host, 2003. 360 s. ISBN 80-7294-080-5.
- DOMAŇSKA, E.: *Mikrohistorie (Spotkania wo międzys'wiatach)*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, 1999. 300 s.
- FINDRA, J.: Historická téma a jej povrchová organizácia. In: *Literárnomúzejný letopis*, roč. 24, 1990, s. 77 – 81.

17 Predstaviteľom modernej pragmatickej filozofie je Richard Rorty, ktorý je presvedčený, že každá interpretácia je vysoko subjektívna a ovplyvnená osobnými účelmi. Využitie textu na určité vlastné účely môže podľa R. Rortyho pomôcť zmeniť názor čitateľa na seba, zmeniť svoje ciele, priority, celý život. Bližšie pozri: Hoffmannová, J.: *Interpretace literárního textu*. In: *Romboid*, roč. 32, 1997, č. 2 – 3, s. 12 – 13.

- FINDRA, J.: Štylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 2004. 232 s. ISBN 80-8063-142-5.
- GRENZ, J. S.: Úvod do postmodernismu. Praha: Návrat domů, 1997. 199 s. ISBN 80-85495-74-0.
- HAMAN, A. – HOLÝ, J. – PAPOUŠEK, V.: Kritické úvahy o západní literární teorii. Praha: ARSCI, 2006. 204 s. ISBN 80-86078-58-2.
- Historismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine internationale Diskussion. Herausgegeben von Gunter Scholtz. Berlin: Akademie Verlag GmbH, 1997, 222 s. ISBN 3-05-002848-3
- HOLLIDAY, M. A. K. – HASANOVÁ, R.: Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: University Press 1990. 126 s.
- JASIŇSKA, M.: Rozprávač v epickom diele (Náčrt problémov). In: Slovo, význam, dielo. Antológia poľskej literárnej vedy. Zostavil A. Popovič. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1972, s. 376 – 402.
- KRAUSOVÁ, N.: Poetika v časoch za a proti. Bratislava: Literárne informačné centrum, 1999. 225 s. ISBN 80-88878-53-5.
- LOTMAN, J. M.: Text a kultúra. Edícia Filozofia do vrečka. Zv. 9. Bratislava: Archa 1994. 100 s. ISBN 80-7119-066-5.
- RICOEUR, P.: Čas a literárne rozprávanie. Bratislava: IRIS, 1997. 265 s. ISBN 80-89018-29-7.
- SCHOBEROVÁ, R.: V zajatí jazyka. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1973. 127 s. Bez ISBN
- STANLEY, J. G.: Úvod do postmodernismu. Praha: Návrat domů, 1997, 199 s. ISBN 80-85495-74-0.
- SZONDI, P.: Úvod do literárnej hermeneutiky. Edice Teoretická knihovna. Brno: Host, 2003, 184 s. ISBN 80-7294-094-5.
- ŠABÍK, V.: Diskurzy o kultúre. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2001. 427 s. ISBN 80-8061-121-1.
- ŠTOCHL, M.: Teorie literární komunikace. Praha: Akropolis, 2005. 217 s. ISBN 80-86903-09-5.
- TOPOLSKI, J.: Metodológia histórii. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, 575 s. Bez ISBN
- TRUHLÁŘ, B.: Nový historizmus v súčasnej próze. In: Zborník príspevkov. Súčasnosť románu, román súčasnosti. Zostavil R. Chmel. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987. 258 s. Bez ISBN
- Úvod do literárnej vedy. Editori: M. Pechlivanos, S. Rieger, W. Struck, M. Weitz, Praha: Herrmann & synové, 1999, 452 s. Bez ISBN
- VAŇKO, J.: Komunikácia a jazyk. Nitra: FF UKF, 1999. 201 s. ISBN 80-80-50-253-6.

ŽEMBEROVÁ, V.: Kontinuita a kontext textu. Literárnohistorické a interpretačné prieniky do slovenskej literatúry dvoch storočí. Prešov: Náuka, 2004. 467 s. ISBN 80-8938-20-4.

Summary

The notions historicism and new historicism in the context of postmodern period obtain topicality in the beginning of the 21 century and become not only interesting, but also necessary for slovak literary – scientific and linguistic research. They introduce not only approaching of cultures and intertextual tying, but also new techniques or interpretation of the text.

PaedDr. Renáta Hlavatá, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra

e-mail: renhla@post.sk

LITERÁRNE TEXTY AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Pavol ZUBAL

Obdobie po spoločenskom zvrate, ktorý priniesli novembrové udalosti roku 1989, bolo v oblasti školstva poznamenané do značnej miery aj zmeneným postavením cudzieho jazyka v hierarchii učebných predmetov v úzkej súčinnosti s aktuálnymi spoločenskými potrebami. Priorita cudzích jazykov sa pritom síce stala nespochybniteľnou, avšak v oblasti školskej praxe zavládla značná neistota v tom, akým spôsobom a ako čo najefektívnejšie si je možné osvojiť základné zručnosti, schopnosti a návyky v oblasti cudzojazyčnej kompetencie tak, aby v tejto oblasti boli dosiahnuté čo najlepšie výsledky už aj vzhľadom na spoločenskú objednávku, resp. aj vzhľadom na uplatnenie v trhovom prostredí výrobnjej i nevýrobnjej praxe. Uvedená problematika nesporne súvisí aj so zabezpečením odborníkov na vyučovanie cudzieho jazyka už na základnej škole, čo je však problém, riešenie ktorého nemôže a ani nechce byť predmetom nasledujúcich úvah, ale je to aj otázka toho, čo všetko má vyučovanie cudzieho jazyka obsahovať, resp. aká úloha patrí v rámci cudzojazyčného vyučovania nielen tradičnej gramatickej a prekladovej metóde, ale aj oblasti krajinovedy, kultúry a napokon aj literárnych textov. Skúsenosti uplynulého obdobia ukazujú (a potvrdzuje to napokon aj vzdelávanie budúcich germanistov ako potenciálnych odborníkov pôsobiacich v podmienkach školskej praxe), že literárne texty si v tomto zmysle pomerne ťažko vydobývajú rovnocenné miesto ako integrálna súčasť sprostredkovania cudzojazyčných kompetencií a že sa skôr chápu v zmysle oživenia tohto procesu, pričom umelecké texty majú v pertraktovanom procese plniť iba akúsi ilustratívnu či dokonca relaxačnú úlohu. Takéto chápanie významu literárnych textov je však značne zúžené, ba istým spôsobom dokonca až kontraproduktívne, keďže práve obdobie povinnej školskej dochádzky formuje žiaka okrem tradičných hodnôt a postojov aj vo vzťahu k umeleckej literatúre, čo môže mať negatívne dôsledky i v ďalších štádiách života. Z hľadiska metód procesu osvojovania si cudzieho jazyka to znamená i značné zanedbávanie možností, ktoré umelecká literatúra môže poskytovať, čo je iste pochopiteľné vzhľadom na možnosti, ktoré majú v rámci časovej dotácie učiteľia cudzieho jazyka k dispozícii.

Vyučovanie cudzieho jazyka je v súčasnosti poznamenané množstvom problémov personálneho i technického charakteru ako aj odlišnými podmienkami v závislosti od podmienok, ktoré jednotlivé školy môžu zabezpečiť, avšak z hľadiska práce s literárnymi textami je potrebné zdôrazniť aj to, že skutočnosť, do akej miery sa literárne texty môžu stať integrálnou súčasťou nadobúdania vedomostí

v oblasti cudzojazyčného vzdelávania, závisí aj od osobnosti vyučujúceho, resp. od jeho vzťahu k literatúre vôbec, ako aj uvedomenia si možností literárneho textu pri osvojovaní si cudzieho jazyka. V tejto súvislosti sa žiada pripomenúť relevantný názor M. Germuškovej, že „literárny text považujeme za médium, prostredníctvom ktorého sa uvádzajú do pohybu, do komunikačných vzťahov všetky didaktické činitele: učiteľ, žiak, metódy, formy a prostriedky vyučovania“ (Germušková, 2003, s. 6). S tradičnými predstavami o sprostredkovaní cudzojazyčných kompetencií sa stretávame v súčasnosti síce ešte veľmi často, avšak „po mnohých rokoch, keď sa pri vyučovaní cudzích jazykov preferovala prekladovo-gramatická metóda a neskôr sa kládol dôraz na komunikatívny prístup, keď literatúra nebola považovaná za vhodnú pri vyučovaní cudzích jazykov, sa situácia konečne radikálne mení“ (Ritlyová, 2000, s. 60). V tejto súvislosti sa však žiada podotknúť i to, že aj napriek istej miery entuziazmu sú pritom potrebné aj určité poznatky z oblasti metodiky cudzích jazykov, ktorá zohľadňuje aj takéto aspekty vyučovania cudzích jazykov, hoci zároveň treba kriticky poznamenať aj to, že v porovnaní s ostatnými čiastkovými aspektmi metodických postupov je práve oblasť využívania literárnych textov azda tou najmenej preskúmanou oblasťou. Dozaista však nemožno povedať, že to zároveň znamená, že ide o menej dôležitú súčasť takéhoto procesu, ale skôr možno vysloviť názor, že uvedený fakt je do značnej miery dôsledkom celkovej náročnosti problematiky začleňovania literárnych textov do celkovej koncepcie cudzojazyčného vzdelávania. Súčasne však nemá opodstatnenie ani predstava o tom, že ide iba o záležitosť metodiky cudzieho jazyka, pretože problematika literárnych textov a ich recepcie rezonuje aj v oblasti literárnej vedy, i keď metodologické východiská výskumu v tejto oblasti majú všeobecnejší základ. V tejto súvislosti je dôležité spomenúť najmä postoj k problematike realizácie aktu na osi: recipient a percipient v procese „uzrejmienia“ literárneho, resp. funkcionálneho textu. Zohľadniť je pritom potrebné nepochybne i akcentovanie poznatkov disciplín, ktoré sa pohybujú na pomedzí viacerých vied, pričom ide napr. o problematiku filozofickej hermeneutiky, teórie komunikácie atď. Nezanedbateľná úloha patrí v tomto smere aj skutočnosti existencie historického odstupu literárneho textu a čitateľa. Uvedený odstup sa pritom netýka iba času v dejinnom chápaní, ale ide predovšetkým o problematiku kultúrneho priestoru. Zohľadňujúc uvedené skutočnosti nespočíva zmysel textu iba v reaktivácii jeho významu, ale určitým spôsobom ide aj o dialóg medzi samostatnými pozíciami jednotlivých subjektov. „Inakosť“, ktorú pritom recipient nadobudol na základe textu, nemusí nutne znamenať iba prekážku na ceste k porozumeniu textu (čo môže byť dokonca vnímané aj ako negatívna skúsenosť so všetkými dôsledkami), ale ide predovšetkým o vytváranie predpokladu, aby si subjekt tohto procesu, teda potenciálny prijímateľ, v procese recepcie uvedomil svoju osobitosť. Súčasne sa mu týmto spôsobom ponúka šanca vlastnej profilácie ako jedinečnej osobnosti

vo vzťahu k svojmu okoliu. Ide teda o dialektický vzťah, pričom v takomto vzťahu majú jeho jednotlivé činitele svoje nezastupiteľné miesto.

Ak má tento príspevok ambíciu uvažovať o literárnych textoch vo vyučovaní cudzieho jazyka na základných školách, je nesporne dôležité zdôrazniť predovšetkým existenciu viacerých aspektov tejto problematiky, pričom v intenciách vymedzeného priestoru na takéto úvahy ani nie je možné priniesť komplexné odpovede na jednotlivé relevantné otázky. Aj napriek takému hendikepu, ktorý do značnej miery zabraňuje prinášať odpovede s hlbšou výpovednou hodnotou na takto postulované otázky, je zrejme najmä to, že je potrebné poopraviť prevládajúce názory o tom, že pri práci s literárnymi textami ide iba o ponuku a výber vhodných literárnych textov, ako sa táto problematika vo všeobecnosti (a treba poznamenať, že veľmi zjednodušujúco) chápe. Ponuku a výber literárnych textov nesporne treba v tomto procese pokladať za síce veľmi dôležité faktory, avšak svoje nezastupiteľné miesto majú v tomto ohľade aj iné aspekty, ktoré do značnej miery prispievajú k úspešnému osvojovaniu si cudzojazyčných kompetencií. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť najmä prípravnú a motivačnú fázu práce s literárnym textom, ako aj domáce čítanie na základe pokynov vyučujúceho a napokon aj bezprostrednú prácu s literárnym textom na hodinách cudzieho jazyka. Nemožno však poprieť, že o úspechu zakaomponovania literárneho textu do procesu budovania cudzojazyčných kompetencií rozhoduje do značnej miery predovšetkým vhodný výber literárneho textu, pričom vzhľadom na osobitosti podmienok na základnej škole, ako aj na špecifikum veku z hľadiska mentálnej a emocionálnej zrelosti zodpovedá cieľom práce s literárnym textom najmä rozprávkový žáner, v ktorom možno popri realizácii zámerov z hľadiska budovania cudzojazyčných kompetencií súčasne naplňať aj výchovné aspekty a zároveň rozvíjať aj tvorivosť žiakov a ich schopnosť imaginácie.

Už prípravná fáza znamená vytváranie základných predpokladov porozumenia literárneho textu v cudzom jazyku, pričom je zrejme, že dlhší text si vyžaduje väčší časový priestor na prípravu, avšak nemusí to tak byť vždy, pokiaľ aj rozsiahlejší literárny text nie je príliš náročný z hľadiska existujúcej cudzojazyčnej kompetencie žiakov. Aj rozsahom menší literárny text však môže už v tejto fáze spôsobiť značné problémy, pokiaľ vyučujúci nezohľadní jeho prílišnú náročnosť. Ako čiastkový aspekt tohto problému sa javí aj autentickeosť textu, ktorý v podmienkach základnej školy bez špeciálneho zamerania na prípravu žiakov v cudzom jazyku musí byť adaptovaný vzhľadom na daný stav vytvárania cudzojazyčných kompetencií žiakov. Ak má byť v čo najväčšej miere zachovaná autentickeosť textu, je vhodné zohľadniť aj historický kontext, a preto je vhodné v rámci intencií zámeru učiteľa, ako aj možností žiakov, zaradenie literárnych textov súčasných autorov, pričom dôvodom je najmä jazyk, ktorý je v tomto prípade detskému prijímateľovi bližší. Nesporne je to spôsobené aj tým, že súčasná mladá generácia nadobúda cudzojazyčné kompetencie (aj keď dozaista nie vždy účelovo) aj prostredníc-

tvom médií a najmä satelitného televízneho vysielania, kde deti často sledujú vizuálne stvárnenie rôznych literárnych predlôh, ktorých jazykové stvárnenie zodpovedá súčasným tendenciám jazykového prejavu v každodennom styku. Aj táto skutočnosť nepochybne vytvára predpoklady lepšieho porozumenia literárnych textov cudzojazyčnej proveniencie prezentovaných na hodinách cudzieho jazyka. Literárne texty, ktoré reprezentujú staršie vývinové obdobia literatúry, majú v zmysle predchádzajúcich úvah značnú nevýhodu, a preto sú aj náročnejšie nielen zo strany žiakov, avšak aj zo strany učiteľa, ktorého úlohou je navyše aj sprostredkovanie aspoň minima poznatkov, ktoré sú nevyhnutné na pochopenie historických súvislostí, bez ktorých by porozumenie obsahovo-tematickej stránky textu bolo sotva možné. Zároveň je však možné v intenciách priblíženia historického kontextu takéhoto literárneho textu využiť aj audiovizuálne prostriedky, čo napomáha zvyšovať záujem žiakov o dobové i obsahové súvislosti, ako aj literárny text do istej miery zatraktívniť. V tejto súvislosti sa žiada poznamenať aj to, že prípravná fáza sa veľmi často prelína s fázou motivačnou, pričom hranica medzi týmito dvoma fázami je veľmi vágna, čo však napokon z hľadiska plánovaných zámerov a cieľov možno pokladať za skutočnosť, ktorá nie je natoľko podstatná. To, čo však treba osobitným spôsobom zdôrazniť, je fakt, že je dôležité najmä prebudiť záujem žiakov a využívať pritom ich zvedavosť, resp. navodiť aj určitú atmosféru očakávania. Pre učiteľa z toho okrem iného vyplýva aj úloha nielen vysvetliť vecný rámec daného literárneho textu, ale zároveň je potrebné nadviazať aj na určité predstavy a spomienky žiakov, resp. hovoriť s nimi o tom, ako chápu istú konfliktnú situáciu, rozhodnutie postáv, ich charakter a konanie oni samotní. Naplneniu zámerov učiteľa môže vo významnej miere napomôcť aj názov literárneho textu, ilustrácia, ale aj upútavajúci text. O relevantnosti takéhoto postupu možno hovoriť v súvislosti s impulzom na rozhovor už aj vytváraním prvotného priestoru na otázky a naznačením tematických okruhov literárneho textu.

S motivačnou fázou úzko súvisí aj fáza domáceho čítania, pričom je potrebné zachovať stupeň dosiahnutej motivácie, resp. dbať na to, aby sa v ďalšom priebehu celkového procesu motivácia nevytrácala. Vzhľadom na prvotnú recepciu textu možno hovoriť najmä o dvoch možnostiach, keď žiaci text čítajú úplne voľne, bez akýchkoľvek pokynov učiteľa, resp. úloh, ktoré je v rámci jeho pokynov potrebné plniť. Zároveň však existuje aj možnosť pracovať vedome podľa pokynov učiteľa, keď je potrebné napr. charakterizovať protagonistu textu, nájsť kľúčové miesta deja, formulovať ústredný problém textu, prípadne sa sústrediť aj na jazykové stvárnenie literárneho textu, ako aj isté osobitosti vyplývajúce z tejto roviny literárneho textu vzhľadom na to, že aj jazykové stvárnenie textu je do značnej miery istým východiskom stvárnenia literárnych postáv, ako aj imaginácie, asociácií atď. Dôležité pritom je aj vedieť, v rámci akých otázok možno text interpretovať, pretože už samotná formulácia otázky môže pomôcť odhaliť kľúčové miesta, ktoré si vyžadujú intenzívnejšiu pozornosť, keďže môžu priniesť odpovede na mnohé

dôležité otázky s osobitným zreteľom na určenie stanovených zámerov a cieľov. Naopak, príliš veľké množstvo, resp. prílišná komplikovanosť formulácií nepodporujú takýto proces, ale v konečnom dôsledku ho narúšajú a môžu ho dokonca aj úplne zmariť. Vzhľadom na uvedené skutočnosti má v práci s literárnym textom svoje nezastupiteľné miesto aj „medzirozhovor“, v rámci ktorého možno vysvetliť prípadné ťažkosti vyplývajúce či už z neporozumenia jazykovej roviny textu alebo jeho obsahovej stránky, resp. určitých kontextových súvislostí. Do istej miery možno týmto spôsobom zabezpečiť aj spätnú väzbu o stave prípravy žiakov na jednotlivé úlohy zadané učiteľom. Istý krátky „medzirozhovor“ môže pritom uviesť aj otázka učiteľa, ktoré miesto pokladajú žiaci v texte za najzaujímavejšie, resp. najnudnejšie, prípadne aj najmenej zrozumiteľné. Na základe toho možno získať aj istú predstavu o čitateľskej rýchlosti žiakov, pričom aktivita niektorých žiakov môže na ich slabších, resp. pomalších spolužiakov pôsobiť motivujúco.

Ak hovoríme o mieste literárnych textov vo vyučovaní cudzieho jazyka, je nesporne vyvrcholením snaženia všetkých zainteresovaných subjektov, v tomto prípade teda učiteľa a žiakov, práca s literárnym textom priamo na vyučovacej hodine, kde si zároveň možno overiť rovnako dôslednosť prípravy žiakov, ako aj isté úskalia, resp. aj vhodnosť či nevhodnosť zvoleného metodického postupu. Vzhľadom na úroveň cudzojazyčných kompetencií žiakov (vzhľadom na ich rozvíjanie a zdokonaľovanie) by bolo možné veľmi dlho hovoriť o význame literárnych textov predovšetkým v intenciách rozvíjania gramatických zručností a obohacovania slovnéj zásoby, čo napokon zodpovedá základným cieľom práce s literárnymi textami vo vyučovaní cudzieho jazyka či už zo strany odbornej, ale aj laickej verejnosti, pričom však v tejto súvislosti je potrebné upozorniť ešte aj na pomerne málo frekventovanú skutočnosť, resp. okrajovú súčasť pertraktovaného procesu. Ide o kreativnosť a imaginatívnosť ako súčasti práce s literárnym textom, ktoré istým spôsobom možno pokladať za vyvrcholenie takto orientovaného procesu budovania cudzojazyčných kompetencií. Dosiahnutá úroveň osvojenia si gramatických zručností a obohatenia slovnéj zásoby predstavuje v tomto prípade istú „základňu“ práve na rozvíjanie sveta predstáv a tvorivej fantázie. Nezanedbateľnou skutočnosťou je v daných súvislostiach aj určitý psychologický moment, keď žiaci (samozrejme na istej úrovni primeranej ich možnostiam, stavu zručností, schopností a návykov) dokážu akoby dokonca „odstrániť“ učiteľa ako nadradený subjekt v procese vyučovania cudzieho jazyka v situácii, v ktorej dochádza k tomu, že (nesporne iba z ich subjektívneho hľadiska) nie učiteľ, ale práve oni sú subjektom určujúcim priebeh hodiny. Ide teda o istú fázu procesu práce s literárnym textom, ktorú by bolo možné označiť ako otvorenú, pričom práve táto fáza dokumentuje to, čo sa v rámci uvedeného procesu podarilo/nepodarilo dosiahnuť. Prírodzene, žiak nedisponuje všetkými predpokladmi na to, aby dokázal rozpoznať, čo je vzhľadom na interpretáciu textu dôležité, a preto je z takejto otvorenej fázy potrebný prechod do ďalšej fázy, ktorú by bolo možné

označiť ako fázu rozpracovania. Úlohou učiteľa je pritom nenásilným spôsobom vstupovať do rozhovoru žiakov ako jeho účastník tak, aby u žiakov nevznikal pocit, že z jeho strany ide o poučovanie. Učiteľ má byť skôr istým koordinátorom uvedeného rozhovoru tak, aby sa podľa možnosti nesústreďoval na veci, ktoré sú z hľadiska interpretácie textov irelevantné, prípadne aby názory žiakov využil aj v prospech výchovného pôsobenia, avšak nenásilným spôsobom, pretože inak sa motivácia žiakov môže vytratiť. Ak hovoríme v súvislosti s prácou s literárnymi textami na hodinách cudzieho jazyka aj o kreatívnosti, nemožno zabúdať ani na písomný prejav žiakov, pričom názory žiakov zaznamenané v rámci rozhovoru v priebehu vyučovacej hodiny sa môžu stať bezprostredným podnetom na výzvu ich zaznamenania aj v písomnej podobe tak, aby žiaci mali pocit, že ich názory boli pre učiteľa príjemným prekvapením, ktoré si aj chce uchovať, aby mu takto túto skutočnosť pripomínali. Ak sa z hľadiska takto postulovaných cieľov využívania literárnych textov v procese vyučovania cudzích jazykov javí ako veľmi vhodný práve žánr rozprávky najmä z hľadiska prítomnosti výrazného didaktického momentu, je vhodné zadať žiakom aj úlohu v zmysle opisu niekoľkými slovami, čo je podľa nich hlavnou myšlienkou literárneho textu, s ktorým pracovali, čím sa zároveň naplní aj jeden z výchovných cieľov v rámci vyučovacieho procesu vôbec.

Na záver predchádzajúcich úvah je vari potrebné ešte pripomenúť, že na prácu s literárnymi textami v procese vyučovania cudzieho jazyka na základnej škole často chýba i odvaha, ako aj nedostatok invencie zo strany učiteľov, pričom prekonanie takejto psychologickéj bariéry je do značnej miery individuálnou záležitosťou. Dôvodom býva však neraz aj nedostatočná činnosť metodických centier v tejto oblasti, ktoré možnostiam práce s literárnymi textami vo vyučovaní cudzieho jazyka venujú pozornosť často iba sporadicky, ako i to, že možnosti práce s literárnymi textami vo vyučovaní cudzieho jazyka nie sú v dostatočnej miere zachytené aj v písomnej podobe, pričom aj distribúcia už existujúcich materiálov v tejto oblasti nie je na žiadateľnej úrovni oproti materiálom zaoberajúcimi sa ostatnými súčasťami procesu osvojovania si cudzojazyčných kompetencií vo vyučovaní cudzieho jazyka na základnej škole. Situáciu by azda v tomto smere mohol vyriešiť aj určitý „tlak zdola,“ čo si však nesporne ako predpoklad vyžaduje aj istú sebareflexiu samotných učiteľov cudzieho jazyka.

Literatúra

GERMUŠKOVÁ, M.: Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy).

Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2003. 119 s. ISBN 80-8068-193-7.

RITLYOVÁ, A.: Poézia vo vyučovaní cudzieho jazyka. In: Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Presoviensis. Prešov 2000, s. 60-66. ISBN 80-88885-70-1.

Zusammenfassung

Der Autor war im Rahmen dieses Beitrags bemüht, einige Gedanken zur Problematik der literarischen Texte im Unterricht der Fremdsprachen an der Grundschule zum Ausdruck zu bringen. Die Schlussfolgerungen der obengenannten Behandlung solcher Fragen bestehen sowohl in den objektiven als auch in den subjektiven Faktoren dieses Prozesses, wenn als ein wichtiger Faktor vor allem die dialektische Beziehung der einzelnen teilgenommenen Subjekte in den Vordergrund hervorgebracht werden kann. Die angeführten Gedanken sind zugleich gewissermaßen auch ein bestimmter Hinweis darauf, dass die Arbeit mit den literarischen Texten trotz bestimmten Nachteilen hinsichtlich der subjektiven bzw. objektiven Tatsachen kein Selbstzweck, sondern ein legitimer und integraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses an der Grundschule ist, der nicht nur zur Entwicklung der Sprachkompetenzen, sondern auch zur Entfaltung der erzieherischen Funktion dieses Prozesses beitragen kann.

doc. PhDr. Pavol Zubal, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: zubal@unipo.sk

MARGINÁLNE O VZŤAHU LITERATÚRY A FILOZOFIE

Marcel FORGÁČ

Problematika spoločensko-kultúrneho obrazu človeka, autorom transponovaného do témy umeleckých (literárnych) diel, v ktorých sa etický, axiologický, epistemologický, morálny a iný charakter samotnej spoločnosti vo vzťahu k individu (a naopak) artikuluje z pozície reflektujúceho, referujúceho, referenčného a okrem iného aj progresívne pôsobiaceho (z hľadiska vytvárania nových tendencií) stanoviska, je predmetom viacerých štúdií filozofov aj literárnych vedcov (Farkašová, Mokrejš, Bilasová, Mihina, Žemberová a iní). Takmer všetci sa zhodujú v generalizovanom názore, že oblasť filozofie a literatúry koexistujú ako dva dopĺňajúce sa priestory v okruhu riešenia otázky mierenej na status, podstatu, zmysel či hodnotu skutočnosti a ľudskej existencie. Obidva vypovedajú o človeku (a, v) skutočnosti zo svojho pohľadu, využívajúc vlastné špecifické terminologické penzum, stupeň abstrakcie, metodiku skúmania atď. Zároveň obidve oblasti poznania (filozofia i literatúra) sú výrazom snahy človeka porozumieť nielen svojmu vzťahu k tomu, čo ho obklopuje, determinuje, obmedzuje, ohraničuje, tomu, čo mu kladie prekážky a poskytuje priestor pre sebarealizáciu, ale aj samotnému procesu sebarealizácie v priestore a čase. Neschopnosť poznania a objektívneho porozumenia týmto vzťahom rezonuje v najdominantnejšej a zároveň latentnej otázke – otázke po zmysle ľudského bytia, po zmysle existencie *tu a teraz*. Vo svojej túžbe vedieť, v hľadaní a očakávaní uspokojivej odpovede, ktorá by mala nadobudnúť oporný pilier na ceste životom, ktorá by bola, obrazne povedané, svetlom na konci túpania, sa človek uchýľuje k najrozličnejším formám výpovede, ktorým zväčša predchádza samotná životná (žitá) skúsenosť so svetom a so sebou samým ako s problémom.

Človek sa vzťahuje ku skutočnosti i sebe samému ako k otázke; a teda vzťah človeka k tomu, čoho sa pýta, je vzťahom pýtajúceho sa a opýtaného. Predpokladom samotného formulovania otázky je istá forma porozumenia toho, čoho sa pýta a na čo sa pýta. To, na čo sa človek pýta, má podiel na transcencii pre človeka zatiaľ nezrozumiteľného bytia.

Každou položenou otázkou sa človek stavia pred opýtané v očakávaní odpovede. Otázka nielen ako výraz nevedenia (J. – P. Sartre), ale aj ako isté predporozumenie bytiu (M. Heidegger) zmenšuje mieru nezrozumiteľnosti toho, na čo sa pýtame, pretože ešte pred položením otázky je človek zákonite s opýtaným oboznámený do takej miery, ktorá mu dovoľuje očakávať, že sa mu toto opýtané v istej forme odpovede nejakým spôsobom odhalí.

Ak literatúru a filozofiu vnímame ako proces formulovania otázky a zároveň ako proces nachádzania odpovede, musíme uznať širokospektrálnu epistemologickú kompetenciu obidvoch oblastí, schopnú artikulovať a sprostredkovať poznanie v oblasti ontológie, etiky, axiológie, morálky atď. Vytvorenie obrazu o skutočnosti, o stave vecí, o variantnosti či invariantnosti ľudskej existencie prostredníctvom tvorivého aktu znamená podľa nášho názoru uchopenie existujúcich (často nedostatočných/nedostačujúcich) konštánt a ich problematizovanie až do podoby predmetu kritickej reflexie, ktorá si nenárokuje na objektívnu platnosť. Z toho vyplývajúca relatívnosť výsledku procesu poznania otvára priestor pre neustále artikulovanie nových hodnotových kritérií a prispieva tak k sebauchopeniu, sebaapochopeniu a sebaurčeniu individua v intersubjektívnych konšteláciách.

Súhlasíme s názorom, podľa ktorého „*potreba tvorivého (seba)uskutočňovania súvisí s bytostnou potrebou človeka nachádzať zmysel života...*“ (Bilasová – Žemberová, 2005, s. 6). Umelecká (literárna) výpoveď tým, že odráža život priamo, bez odbočení, neteoretickým jazykom, predstavuje špecifický spôsob *odhaľovania* bytia. Toto *odhaľovanie* (a *odhalenie* ako výsledok) so sebou nesie hodnotiace postuláty vyplňajúce potrebu konkrétneho človeka po formulovaní zmyslu svojej existencie. Tým, že neexistuje všeobecné meradlo pre určenie toho, čo je alebo nie je hodnotné, *odhaľovanie*, resp. *odhalenie* bytia prostredníctvom umeleckej (literárnej) výpovede chápeme v zmysle zaujatia singulárneho/jedinečného stanoviska, ktorého presadzovanie proti zovšeobecneniam potvrdzuje narcistickú¹ perspektívu v poznaní. Poznanie sprostredkované literárnym artefaktom sa tak stáva vyjadrením epistemologického potenciálu individua vo svete, prejavom schopnosti jedinca uviesť a pochopiť problém v širších spoločenských i súkromných konzekvenciách. V tomto procese dospieva človek k z významňovaniu skutočnosti a vymedzuje sa buď v zhode s ňou, alebo v antagonistickej pozícii proti nej. V každom prípade na základe určenia/priradenia významu parciálnym konštantám skutočnosti prostredníctvom tvorivého aktu dochádza k artikulovaniu zmyslu² existencie.

V otázke týkajúcej sa „*ozmysľovania*“ „vecí“ totiž zastávame názor, že zmysel „vecí“ je vyjadrený postojom, ktorý človek k danej konštante zaujme. Svet – skutočnosť – situácia prvorotne iba je a vzájomný vzťah človeka a fakticity vecí/konštánt

1 Termín narcizmus používame v špecifickom zmysle „cez konštituovanie svojho Ja“

2 Antonín Mokrejš vyjadruje pre nás značne zaujímavý názor: „V základu každého nášeho porozumení smysluplnému nároku se nachází vždy už uplatněný **předpoklad smyslu** (zvýraznil M. F.). Nejedná se ovšem o nějakou domněnku či hypotézu, vyplývající z formulované alternativy o existenci nebo neexistenci smyslu. A neodehrávají se tu pohyby myšlení ve významu, jak se myšlení obvykle chápe. Předpoklad smyslu znamená, že vždy už **žijeme ve výkonu smyslu** (zvýraznil M. F.) a nacházíme se v jeho horizontu, v dosahu jeho platnosti. **Potud lze říci, že vše, co člověk podniká, se zakládá na předpokladu smyslu. A ještě výrazněji, předpokládá smysl a existovat jako člověk je jedno a totéž** (zvýraznil M. F.) (Mokrejš, 1995, s. 129).

má indiferentný charakter. Svet „dostáva“ svoj zmysel až v intencionalnej aktivite vedomia a odhaľuje sa až v aktoch voľby človeka. Až v tejto intencionalite a v následnom akte voľby vychádza svet ako situácia zo svojej strnulosti, nehybnosti a začína nadobúdať význam – je to však význam, ktorý mu dáva človek sám, je to *význam sveta pre človeka*. Svet – skutočnosť – situácia je sama osebe nezmyselná a ľahostajná, pokiaľ jej sloboda človeka nedá zmysel tým, že na ňu nejakým spôsobom reaguje prostredníctvom voľby. Nijaká situácia nie je zmysluplná či absurdná sama osebe; zmysluplnou či absurdnou sa stane až vtedy, keď sa voči nej človek zvolí ako ten, kto ju za takú bude považovať. Takto sa aj *zmysluplnosť* či *absurdno* stáva vyjadrením vzťahu/postoja človeka k svetu.

V tomto kontexte literatúru (umeleckú výpoveď) i filozofiu chápeme ako špecifické vyjadrenie/zaujatie postoja k *existujúcemu*, teda ako „prostriedok“ na *ozmysľovanie* toho, čo je. Ak si teda v konečnom dôsledku položíme otázku o zmysle literatúry a filozofie (ktoré pre túto chvíľu definujeme ako špecifické tvorivé akty/výkony človeka), na základe povedaného dospejeme k záveru, že zmyslom obidvoch oblastí je (okrem iného) „dávať“ zmysel univerzu; a to tým, že ho jednoducho tematizujú, že naň nejakým spôsobom reagujú. Z toho vyplýva, že tým, že literatúra a filozofia *ozmysľujú* univerzum, dávajú zmysel aj vlastnej existencii. Takáto pozícia nás oprávňuje uvažovať, či zmyslom ľudského individua ako *tvorivej bytosti* nie je práve „dávať“³ (nielen prostredníctvom umenia či filozofie) zmysel celému univerzu.

Témy, otázky, problémy, teórie, ktorých traktovanie sa odohrávalo výhradne na pôde filozofie, a ktoré boli analyzované prísne racionalizovaným systémom výpovedí, sa stávajú súčasťou témy literárnych diel, čím sa literárne dielo (najmä v podobe eseje⁴) zároveň transformuje do nositeľa filozoficky heuristickej funkcie v procese poznania Bytia. V tomto kontexte Etela Farkašová hovorí o explózii „filozofujúcej literatúry“, ktorej charakteristickým znakom je ústup epickej línie „na úkor“ filozofickej reflexie (Farkašová, 1998, s. 106), pričom (nielen E. Farkašová) vyzdvihuje noetickú funkciu a význam literárneho metaforického jazyka pre filozofickú reflexiu. Filozofia, ktorá stále častejšie rezignuje na svoju schopnosť systematického poznania celku (univerza), vstupuje do (vzhľadom k reálnej skutočnosti) redukovaného celku fiktívneho sveta literárneho diela, ktorého výrazná sémantická zataženosť či obraznosť jej ponúka iné (nové) prostriedky pre v podstate stále tú istú deskripciu, analýzu svojho predmetu.

3 Nie hľadať, ani nachádzať, ani pomenovať „niečo mimo“ človeka.

4 Etela Farkašová zároveň hovorí o „literarizujúcej filozofii“, ktorá ako model výpovede používa najčastejšie žáner eseje (Farkašová, 1998, s. 106). Vzhľadom na charakter tejto práce problematike „literarizujúcej filozofie“ nebudeme venovať intenzívnu pozornosť. Nás zaujíma práve „filozofujúca literatúra“, ktorej kompetencie pri riešení filozofických otázok chceme verifikovať.

Preto sa pripájame k názorovej platforme, podľa ktorej má vzťah filozofie a umeleckého (literárneho) diela výrazný recipročne komplementárny charakter. Nehovoríme tu o povrchnom dotyku či formálnom plytkom prieniku daných oblastí, ale o vzájomnom VSTUPE⁵ jednej oblasti do druhej a naopak. *Filozofické* (generalizujúce, teoretické, vysoko abstraktné, univerzálne, celostné, systematické, exaktné, deskriptívne, analytické, ale aj vedecké s nárokom na objektívnu platnosť a pravdivosť) a *literárne* (obrazné, metaforické, alegorické, príbehové, fiktívne, konkrétne, individuálne, partikulárne, s výrazným emocionálnym pôsobením, subjektívne) sa dopĺňajú v prospech širokospektrálneho, viacvrstvého, a zároveň polyfónneho oboznamovania sa so skutočnosťou.⁶

Literatúra

BILASOVÁ, V. – ŽEMBEROVÁ, V.: Z prienikov filozofie, etiky a literatúry. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2005.

FARKAŠOVÁ, E.: Etudy o bolesti a iné eseje. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov 1998.

MOKREJŠ, A.: Filosofie a život – život a umění. Praha: FILOSOFIA 1995.

Summary

Philosophy and literature coexist as two complementing fields dealing with status, sense or value of reality and human existence. They express the ambition of a human being to understand their relation to things they are surrounded, determined, limited by and they supply them with space for self-realization. If we understand literature and philosophy as a process of formulation of a question, and at the same time as a process of finding an answer, we have to admit the wide spectre of epistemological competence of both fields, which is capable of articulating knowledge in field of ontology, ethics, axiology, morality etc. We think that the relation of philosophy and literary text has a complementary character.

Mgr. Marcel Forgáč

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: marcelforgac@yahoo.com

5 Ale aj prestupe, prelínání.

6 „Literárne dielo nielenže môže veľmi účinným spôsobom prenášať súbory (najmä) morálneho vedenia, ale môže odovzdávať aj isté ‚národy‘, ideály, hodnoty, vzory konania, môže stimulovať k istému životnému štýlu (M. Nussbaumová). Ani nehovoriac o tom, že literárne dielo môže ‚nainfikovať‘ novým spôsobom videnia, prepožičiavať opotrebovanému pohľadu novú perspektívu, učiť odкрývať nové dimenzie nášho ‚zabývaného‘ sveta“ (Farkašová, 1998, s. 109).

PROBLÉM ŠIKANOVANIA V LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ

Martina KASANIČOVÁ

Jednou z foriem agresie na školách je šikanovanie.¹ Posmech, nadávky, hrubé urážky, pokorujúce prezývky, ale aj fyzické násilie sú najčastejšie namierené proti deťom, ktoré sú nejakým spôsobom iné. Či už je to prosté nosenie okuliarov, nejaký fyzický hendikep, nadváha, nízky vzrast alebo jednoducho s tým spojený výborný prospech v škole – to všetko stačí útočníkom² ako dôvod na to, aby si z týchto detí vybrali svoju obeť. „K školskému šikanovaniu dochádza v ústraní (v šatni, na záchode, kde nechodí pedagóg, ktorý je poverený dozorom) a je prítomná iba obeť a agresor alebo skupinka dvoch až troch agresorov.³ Okrem priestorov školy môže k šikanovaniu dochádzať i mimo nich (na ceste do/zo školy). Útočníci ponížujú svoju obeť pred zrakmi ostatných spolužiakov, ktorí zo strachu mlčia a nezasiahnu, aby aj týmto spôsobom demonštrovali svoju silu. Strach obeť i spolužiakov prehovorí a označí agresorov umožňuje šikanovaniu dlhodobu a nepozorovanu „prežiť“. A práve táto dlhodobosť, ako aj nemožnosť nájsť únik z danej situácie vedú k psychickým poruchám dieťaťa, ohrozeniu jeho zdravia i života. Problém šikanovania na školách je nevyhnutné riešiť, k čomu by mali dopomôcť nielen pedagógovia, ale aj (predovšetkým) rodičia.

Proces šikanovania (ale aj iných typov násilia) môžeme rozdeliť do troch fáz:

Prvá fáza, označme ju termínom preventívna, je spätá s (ešte len) potenciálnym neskorším agresorom a jeho rodičom, ktorý by v prípade zistenia, že si doma „vychováva“ malého (?) násilníka, mal zareagovať ako prvý a zvoliť také výchovné metódy (prípadne sa poradiť s odborníkom), ktoré by eliminovali toto nebezpečenstvo. Ak si dieťa od útleho veku vynucuje pozornosť okolia krikom, búchaním, kopaním či údermi (zatiaľ len) pästičkami a s pribúdaním veku (ale i výšky a hmotnosti) útočí na iné deti (v kolektíve materskej školy, na detskom

1 Šikanovanie (iné názvy: šikanácia, šikanéria, šikana) je prílišné zámerné preháňanie osoby, kladenie jej prekážok, násilné ponížujúce správanie voči nej alebo jej týranie zo strany jednotlivca alebo skupiny, spravidla ak sa táto osoba nemôže tejto situácii vyhnúť a nie je schopná sa jej účinne brániť. Pre šikanovanie je typický nepomer síl medzi páchatelom a obeťou a častá pasivita a bezmocnosť obeť.

2 Útočníci – agresori/Ide o jedincov:

1. nadpriemerne telesne zdatných, silných, obratných (hlavne pri fyzických útokoch),
2. sebaistých, neúzkostných, často však poškodených nevhodnou výchovou,
3. typická je túžba dominovať, ovládať druhých, bezohľadne sa presadzovať,
4. ktorí sa chcú týmto spôsobom zaradiť do partie...

3 ŠKODOVÁ, I.: Šikanovanie detí a mládeže. Metodik KPPP, november 1998. Prístupné na <http://kpppbbs.svsbb.sk/material/ss/sikana>.

ihrisku...), prípadne na štvornohých domácich miláčikov, mal by rodič zbystriť pozornosť. Samozrejme, že z každého takéhoto dieťaťa nemusí nevyhnutne vyrásť násilník. Avšak mlčaním a ignorovaním takýchto prejavov správania akoby rodič dával dieťaťu súhlas a vyjadroval spokojnosť s jeho konaním. Rodič je dieťaťu vzorom, mal by ho upozorniť na dobré a zlé stránky spolužitia i života v spoločnosti vôbec. Ak to rodič neurobí, dieťa túto vedomosť nemá ako nadobudnúť. A ak sa to nenaučí v ranom veku, pravdepodobne sa to nenaučí nikdy. Prvá fáza teda nemá so skutočným, „pravým“ násilím nič spoločné. Predstavuje „len“ prevenciu, predchádzanie vzniku násilia.

V druhej fáze dochádza k páchaniu násilia na inej osobe alebo osobách, v našom prípade k šikanovaniu na školách. V bežnom ponímaní spoločnosti je obeť šikanovania tým jedincom, ktorý má problém. Musí sa vysporiadať so slovnými útokmi na svoju osobu, s fyzickým násilím a často aj s psychickým tlakom. V prípade, že sa rozhodne vyriešiť „svoj“ problém s pomocou prostredníka (rodičov, pedagógov, psychológa, spolužiakov), bude mu poskytnutá ich všestranná podpora. Takéto dieťa, resp. mladý človek, má veľké predpoklady, že táto „neprijemnosť“ nezanechá v jeho živote trvalé stopy. Často sa však zabúda, že problém má nielen obeť, ale aj útočník. Či už je to rozvod rodičov, alkoholizmus a fyzické násilie v rodine, alebo neschopnosť kontrolovať a ovládať svoje správanie. Dôležité je zistenie príčiny útočnickej agresie a ponúknuť pomoc aj jemu. Každý má predsa právo na druhú šancu, predovšetkým vyvíjajúca sa osobnosť mladého človeka. Týmto prezentovaním vlastného názoru nechceme ospravedlňovať správanie agresorov. Myslíme si však, že osobitný prístup pri riešení každého problému násilia umožní rozlíšiť nenapraviteľných od tých, ktorí chcú svoje správanie zmeniť.

Tretou fázou problému šikanovania je finálny proces jeho riešenia. Stanislav Bendl⁴ vo svojej knihe *Prevence a řešení šikany ve škole* uvádza nasledujúce možné riešenia šikany:

- *Utopické riešenia:* Zrušenie povinnej školskej dochádzky. Vylúčenie agresorov zo školy. Trestné stíhanie agresorov. Pri súčasnej legislatíve tieto riešenia nie sú reálne.
- *Zaujímavé učivo a atraktívny školský program:* Toto riešenie predpokladá, že jednou z príčin šikanovania je nuda.
- *Odhalenie šikanovania:* Šikanovaniu sa darí viac tam, kde je možné držať ho v tajnosti pred rodičmi a učiteľmi. Škola sa môže pokúsiť o zintenzívnenie dozoru alebo môže nainštalovať kamery. Je tiež možné uzavrieť alebo odstrániť skryté zákutia, ktoré sú častým miestom šikany.
- *Práca s obetami:* Obete a potenciálne obete sú vedené k tomu, aby šikanovaniu vzdorovali útekem, volaním o pomoc, sebaobranou a v ľahších prípadoch psychologickými prostriedkami ako je humor či ignorovanie agresora.

4 BENDL, S.: *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha 2003.

- *Práca s agresormi*: Presmerovanie agresivity do športu alebo inej vzrušujúcej aktivity. Budovanie osobnej perspektívy agresora a následné presmerovanie energie na konštruktívne aktivity. Potenciálnych agresorov je tiež možné učiť súcitu (empatii) a relaxačným technikám. Agresora je možné presunúť do inej triedy alebo inej školy (prehadzovanie horúceho zemiaka).
- *Práca s triedou a celou školou*: Podporovanie spolupráce medzi žiakmi. Podporovanie demokratickej samosprávy žiakov. Viest kampaň proti šikanovaniu (letáky, plagáty).

Mnohé z týchto ponúknutých riešení sú na našich školách nerealizovateľné, a preto je v tejto záverečnej fáze riešenia problému šikanovania najdôležitejšou osobou učiteľ. Vzhľadom NA TO, že násilím zastrašení spolužiaci mlčia, je práve na pedagógovi, aby rozpoznal príznaky šikanovania a pristúpil k jeho riešeniu (rozhovor s obeťou, rozhovor s agresorom, pohovor s rodičmi a vedením školy).

Problém šikanovania na školách našiel svoj odraz aj v literatúre. Jeho svojské riešenie ponúka spisovateľ Roman Brat. Vo svojej najnovšej knihe, primárne určenej detskému príjemcovi (*Môj anjel sa vie biť*), podáva obraz šikanovaného chlapca Oskara, „dengľavého, bifloša a šibnutého okuliarnika“, ktorý sa rozhodne vyriešiť „svoj“ problém sám. Spomenutým problémom sú telesne zdatní, ale intelektuálne prázdni „prepadlíci“ Pifko a Tudor, ktorí využívajú svoje obmedzené rozumové schopnosti na to, aby vymysleli nové druhy mučenia: „...mi dávajú kokosy na hlavu. Päťami sa mi zaprú o vlasy a silno potiahnu. Zhora nadol, alebo opačne. Strašne to šticuje a, prirodzene, že aj bolí. **No nezanecháva to nijaké stopy** (zvýraznila M. K.), **preto moji rodičia nič netušia.**“⁵

Oskarovým protiopatreniam nechýba originalita. Fazuľové náboje či trenírkové rezne daný problém zľahčujú, vyvolávajú (u čitateľa) úsmev i pocit zadostučinenia. Definitívnym riešením Oskarovho problému je však zapísanie sa do kurzu karate. To chlapcovi zdvihne sebavedomie natoľko, že sa svojim utláčateľom dokáže otvorené postaviť na odpor. „*Vtom sa rozohnal a chystal sa ma udrieť do brady. No ja som bol v strehu. Šikovne som sa uhol, rýchlym úkonom som k nemu pristúpil a pravačkou som mu na nos zasadil taký úder, až Pifko spadol na zem. Vôkol mňa všetci zmeraveli. Zazdalo sa mi, že i školský dvor, na ktorom trávime veľkú prestávku, stíchol. Nebolo revu žiakov, štebotu vtákov, ani zvukov vrčiacich áut na neďalekej ceste. Odrazu som nič nepočul, nič nevidel.*“⁶

„Svoj“ problém nevyriešil Oskar úplne sám. „Pomáhal“ mu jeho anjel Oskariel, v ktorého existenciu a ochrannú ruku chlapec tak veril, že sa mu vždy pred spaním zveroval so svojimi radosťami i starosťami. Sen o ovládaní karate si Oskar vysvetlil ako posolstvo od svojho anjela a začal prakticky konať. Postupným cvičením, sebazapieraním a nadobúdaním zručností v sebaobrane získava Oskar pocit vlastnej dôležitosti. Zo zakríknutého, hanblivého chlapca sa stáva sebavedomý

5 BRAT, R.: *Môj anjel sa vie biť*. Bratislava: Mladé letá 2007. s. 9.

6 BRAT, R.: *Môj anjel sa vie biť*. Bratislava: Mladé letá 2007. s. 92 – 93.

jedinec, vedomý si svojho miesta v spoločnosti. „Cítim, že už nikdy nebudem ten zakríknutý a nesmýly chalan, ktorý musí donekonečna svojmu okoliu dokazovať, že tu na zemi má svoje miesto, že ho treba rešpektovať a brať vážne. A za to vďačím tebe, Oskariel. Vypočul si moje prosby a ukázal si mi cestu. Keď sa ma najbližšie Anka spýta, či verím na anjelov, poviem jej bez zaváhania, že áno, že anjeli stoja pri nás a všemožne nám pomáhajú. Stačí len lepšie počúvať.“⁷

Rozprávačom v knihe *Môj anjel sa vie biť* je Oskar, ktorý hovorí všetko priamo svojmu anjelovi. Používanie 1. osoby singuláru (v prípade Oskara, odosielateľa správy, informácie) a 2. osoby singuláru (v prípade anjela a aj (predovšetkým) čitateľa ako príjemcu správy, informácie) umožňuje nadviazať priamy dialóg s čitateľom, ktorý môže mať rovnaký alebo podobný problém. Aj toto je jedna z ciest, ako riešiť problém šikanovania na školách. Podať pomocnú ruku, poskytnúť radu, ukázať cestu, smer a zmobilizovať v dieťati všetky vnútorné sily, o ktorých možno ani netušilo, že ich má.

Šikanovanie ako nebezpečný sociálno-patologický jav nie je problémom úzkeho okruhu ľudí. Pri jeho riešení je dôležité dať dieťatu na vedomie, že pri ňom stoja rodičia a na „svoj“ problém nie je samo.

Literatúra

- BENDL, S. (2003). Prevence a řešení šikany ve škole. Praha 2003. ISBN 80-86642-08-9.
- BRAT, R. (2007). *Môj anjel sa vie biť*. Bratislava: Mladé letá 2007. ISBN 978-80-10-01326-5.
- ŠKODOVÁ, I. (1998). Šikanovanie detí a mládeže. Metodik KPPP, november 1998. <http://kpppbbs.svsbb.sk/material/ss/sikana>.

Summary

THE PROBLEM OF BULLYING IN THE LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

The subject of this work is problem of bullying at schools. Author informs about problem of bullying in the literature for children and youth, especially in the book *My angel knows to beat* by Roman Brat. This book shows to young man one way of defend or one way of solutions of this problem.

Mgr. Martina Kasaničová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: jkasanic@zoznam.sk

⁷ Tamtiež, s. 94.

O INDIVIDUÁLNYCH UČEBNÝCH ŠTÝLOCH ŽIAKOV A ICH VPLYVE NA RECEPCIU LITERATÚRY (Didaktické reflexie)

Eva DOLINSKÁ

*Nikto vám nemôže odhaliť nič iné, než čo už leží
driemajúce v prítomí vášho vedomia.*

*Učiteľ chodiaci v tieni chrámu pomedzi svojich žiakov
nedáva im zo svojej múdrosti, ale skôr zo svojej viery
a láskyplnosti.*

*Ak je však naozaj múdry, nepozýva vás, aby ste vstú-
pili do domu jeho múdrosti, ale radšej vás vedie
k prahu vašej vlastnej mysle.*

K. Gibran

M. Zelina (2000, s. 13) definuje tradičnú školu ako:

- a) pamäťovo-reprodukčnú,
- b) s autoritatívnym postavením učiteľa,
- c) ktorá používa donucovacie metódy,
- d) ktorá má relatívne stálu organizáciu vyučovacích hodín, vyučovania a škol-
ského roku,
- e) ako školu s pevnými osnovami a učebnými plánmi určenými „zvonku“
– mimo školy,
- f) ako školu s direktívnym spôsobom riadenia školy a edukatívnych proce-
sov.

Pri komunikatívnom spôsobe vyučovania, keď v centre pozornosti nie je učiteľ, ale žiak, je potrebné sústrediť sa na individuálne učebné štýly žiakov, ktoré podľa Petláka (2000, s. 81, podľa Straková, 2003) nie sú pevné, ale menia sa v závislosti od vývinu osobnosti, ale tiež v závislosti od povahy predmetu. Najčastejším kritériom klasifikácie učebných štýlov žiakov je zmyslová preferencia, podľa ktorej rozoznávame žiakov vizuálnych, auditívnych alebo kinestetických.

Vizuálni žiaci radi pracujú s obrazovým materiálom, uprednostňujú vizuálnu fixáciu nových poznatkov, dokážu si lepšie predstaviť čítaný text.

Auditívni žiaci uprednostňujú sluchový vnem, pri percepcii literárneho textu si vytvárajú najmä zvukové predstavy, pri upevňovaní učiva využívajú zvukové spojenia, radi počúvajú čítaný text.

Kinestetickí žiaci, pre ktorých je typický pohyb, text vnímajú prostredníctvom fyzického pohybu, či už prostredníctvom kartičiek, na ktorých sú vety prípadne obrázky, podľa ktorých tvoria príbeh (Mareš, 1998; Petlák, 2000, podľa Straková, 2003).

Ďalším kritériom by mohlo byť napr. rozdelenie podľa vnímania na žiakov, ktorí uprednostňujú **konkrétne** informácie a tých, ktorí zasa preferujú **abstraktné** informácie. Pre prvú skupinu žiakov sú vhodné praktické aktivity ako napr.: hry, rolové úlohy, simulácie, teda také aktivity, ktorých zmysel budú schopní vnímať. Skupina žiakov, ktorá uprednostňuje abstraktné informácie bude vyhľadávať aktivity, ktoré vyžadujú premýšľanie, zdôvodňovanie a logické myslenie.

Do tretice možno uviesť ešte kritérium **sekvenčného a náhodného** štýlu pričom sekvenční žiaci inklinujú k analytickému mysleniu a žiaci s náhodným štýlom disponujú bohatšou predstavivosťou a intuíciou a často prekvapujú svojimi nápadmi a originalitou (Lowe, Target, 1998, podľa Straková, 2003, s. 18). Učiteľ má veľa možností, ako žiakom pomáhať pri rozvíjaní ich učebného štýlu, ako sú:

1. Povzbudzovanie a motivovanie žiakov k samostatnému učeniu sa, a to predovšetkým rozvíjaním afektívnych stratégií, ktoré sa zaoberajú emocionálnou stránkou učenia (znižovanie stresu, vlastné povzbudzovanie, pozitívna klíma v triede...) a tiež možnosťou výberu z ponuky činností, napr.: chcem sa dozvedieť, o kom text je a kde sa odohráva, chcem vedieť kľúčové slová textu, chcem si prečítať text a povedať hlavnú myšlienku alebo odpovedať na otázky týkajúce sa textu atď. Podľa výberu jednotlivých úloh zaradíme žiakov do skupín.
2. Podpora osobného rozvoja žiaka, napr.: prostredníctvom skupinovej práce: Podľa V. Žemberovej (2001, s. 53) vo výchovno-vzdelávacom procese treba brať do úvahy *„zvlášť spoločenskú a vedomostnú atmosféru, zloženie jednotlivcov v triede, ktoré spravidla dokáže podstatne ovplyvniť kvalitu vzťahu a intenzitu záujmu jednotlivca k literárnemu vzdelávaniu sa v jej kolektíve“*.

Sociálne interakcie medzi žiakmi môžu mať v priebehu procesu výučby rozmanité podoby a charakter. Často sa stáva, že žiaci sú v pozícii protivníkov a nastáva súťaž, ktorý žiak dosiahne lepší výkon, lepší výsledok. Učitelia, v dobrom úmysle motivovať žiakov k čo najlepším výkonom, často takúto súťaživosť podporujú, dokonca na nej cieľavedome budujú svoje stratégie výučby. I keď nemožno jednoznačne povedať, že by tento postup vplýval na žiakov negatívne, je v mnohých prípadoch prinajmenšom málo efektívny.

V záujme takýchto cieľov je vhodnejšie uplatňovať také stratégie výučby, ktoré sú založené na pozitívnej sociálnej interakcii, spolupráci a kooperácii. Týmto sa žiaci učia nielen prispôbovať svoje správanie, postoje a záujmy potrebám skupiny, v ktorej pracujú, ale sa učia aj to, ako asertívnym spôsobom presadiť v rámci skupiny svoje názory, postoje a uspokojiť svoje individuálne potreby.

Nie každá práca v skupine si vyžaduje kooperáciu. Ku kooperácii totiž dochádza iba v tom prípade, ak úloha, ktorú má skupina riešiť, je tak koncipovaná, že jednotlivec ju nemá možnosť vyriešiť sám. Na jej riešenie je potrebné spojiť svoje sily, a tak dosiahnuť synergický efekt, ktorého podstatu možno vyjadriť matematickým príkladom „ $2 + 2 = 5$ “. Ide tu o také spolupôsobenie jednotlivých členov skupiny, keď je výsledný efekt ich spolupráce vyšší, ako jednoduchý súčet toho, čo by dokázal každý sám. Tento efekt „navyš“ vzniká v dôsledku sociálnych interakcií *tvárou v tvár* v skupine, *pozitívnu vzájomnou závislosťou* jednotlivcov a pocitom *osobnej zodpovednosti* za výsledky jednotlivcov i skupiny ako celku.

Každá kooperatívna úloha má dve stránky. Je to stránka **náuková**, vďaka ktorej sa žiaci naučia nové vedomosti, ktoré dokážu neskôr tvorivo využívať. Druhá stránka je **sociálno-emocionálna**, vďaka ktorej sa žiaci v priebehu riešenia učebných úloh učia novým sociálnym zručnostiam (poznať sa, dôverovať si, otvorene komunikovať, akceptovať druhých, aktívne počúvať, pomáhať si, riešiť konfliktné situácie a pod.).

K tomu, aby sme efektívne využili prednosti kooperatívneho učenia, je potrebné, aby mali žiaci na riešenie úlohy a situácií v skupine dostatok času, autonómie (nezávislosti od mentorskej kontroly učiteľa) a určitej slobody voľby vlastných stratégií.

Ako príklad skupinovej práce uvádzame aktivitu „príbeh tých druhých“. Podstatou tejto aktivity je preniknúť do obsahovej štruktúry neznámeho textu a na základe tvorivého prístupu využiť empatické schopnosti vžívať sa do spôsobu myslenia, uvažovania a prežívania iných.

Žiaci triedy sa rozdelia na troj-štvorčlenné skupiny tak, aby počet skupín bol párný. Skupiny sú označené A a B, pričom každá skupina A si vyberie svoju partnerskú skupinu B alebo naopak. Pripraví sa dva nie veľmi dlhé literárne texty s jednoduchou dejovou zápletkou. Mali by to byť texty, ktoré žiaci nepoznajú. Jeden z textov dostanú skupiny A a druhý skupiny B. Každá skupina pracuje samostatne. Žiaci si prečítajú text. Objasnia si medzi sebou obsah a neznáme pojmy (učiteľ asistuje skupinám). Potom z každého textu vyberú na základe vzájomnej dohody slová, ktoré považujú za kľúčové (teda také, ktoré sú pre pochopenie textu rozhodujúce). Tu učiteľ upozorní, že by to mali byť v prvom rade slovesá, podstatné mená a prídavné mená. Žiaci tieto slová vypíšu na hárok papiera. Partnerské skupiny si potom vymenia kľúčové slová navzájom. V ďalšej fáze každá skupina bez toho, aby poznala skutočný príbeh, sa usiluje o jeho rekonštrukciu na základe slov, ktoré má k dispozícii. Kľúčové slová môžu byť doplnené o nejakú vstupnú informáciu. Napr., je to rozprávka o malom chlapcovi, v príbehu vystupujú tri postavy... Keď skupiny vytvoria a napíšu svoje príbehy, tak sa partnerské skupiny spoja a porovnávajú si čítaním svoje pôvodné a nanovo vytvorené, rekonštruované príbehy.

Táto aktivita sa môže uviesť tak, že na tabuľu sa napíšu kľúčové slová príbehu, ktorý je žiakom dobre známy, a žiaci skúsia uhádnuť, o ktorý príbeh ide (Porubský, 2002, s. 40).

3. Zadávanie takých problémov žiakom, ktoré sú blízke reálnemu životu:

Žiaci majú za úlohu:

- a) porovnať dva žánrovo odlišné texty,
- b) vytvoriť záver prvého textu,
- c) zorganizovať tlačovú besedu so starcom Santiagom a dvanásťročným Aidanom,
- d) napísať reportáž s podobnou tematikou.

E. Hemingway Starec a more

Teraz už nemôžem byť veľmi ďaleko, pomyslel si. Dúfam, že si nikto nerobil veľké starosti. Pravdaže, iba chlapec mohol byť ustarostený. Ale som si istý, že mi dôveruje. Mnohí zo starších rybárov si budú robiť starosti. Aj podaktorí druhí, pomyslel si. Žijem v milom meste.

Už sa nemohol zhovárať s rybou, lebo bola veľmi zohavená. Potom mu čosi preblysko myslou.

Poloryba, "riekol. „Ty, čo si bola rybou: mrzí ma, že som zašiel priveľmi ďaleko. Zničil som i teba i seba, ale obidvaja sme zabili hodne žralokov a dokaličili sme ich tiež hodne. Koľko že si ich dovedna zabila ty, stará ryba? Ten meč na hlave podistým nemáš nadarmo.“

So záľubou premýšľal o rybe a o tom, čo by vykonala žralokovi, keby voľne plával...

Ležal na prove a pri kormidlovaní dával pozor, či dakde na oblohe nezazrie žiaru. Mám z nej ešte polovicu, pomyslel si. Môžbyť sa mi pošťastí doviest prednú polovicu domov. Mal by som mať aspoň trochu šťastia. Ale nie, riekol si. Odohnal si šťastie, lebo si zašiel príďaleko na more.

Lovec žralokov: Len dvanásťročný Aidan Murray Medley z Floridy sa môže pochváliť jedinečným úlovkom – chytil dvestopäťdesiatkilového žraloka. Z oceánu ho vyťahoval takmer hodinu, ale stálo to za to. V prístave Sailfish Marina si väčší úlovok nepamätajú.

(Plus 7 dní, 2/2008, s. 22)

4. Stimulovanie žiakov k tomu, aby sa zamýšľali, ako sa vyvíjajú ich interpretačné pokusy, napr. vedenie denníka o prečítaných dielach.

Žiaci si robia poznámky o tom, čo práve čítajú, čo sa im v diele páči (alebo nepáči), čo by v ňom chceli zmeniť, hodnotia činy literárnych postáv, realizujú s postavami „interview“, vyjadrujú, aké mali pocity pri čítaní. Je veľmi dôležité viesť žiakov k tomu, aby svoje názory vedeli zdôvodniť a argumentačne podložiť. Pred zadaním úlohy sme so žiakmi viedli motivačný rozhovor. Žiaci mali popisovať nasledovné, a to, ako si predstavujú:

- klokana,

- priateľovu tvár,
- televízny program,
- (alebo či dokážu):
- sledovať, ako sa menia televízne scény
- počuť pieseň,
- počuť, ako sa spev vtákov mení na požiaru sirény...

Na ilustráciu vyberám zaujímavú časť denníka žiačky 5. ročníka:

Porovnanie knihy a filmu

Čítala som knihu *Malé ženy* od autorky Louisy May Alcott a asi o mesiac na to som si pozrela film *Malé ženy*, a tak som mala možnosť porovnať kvality filmu a knihy. Keď som čítala knihu, predstavovala som si, ako tie postavy vyzerajú, ako vyzerá prostredie, v ktorom sa dej odohráva. A zrazu vo filme bolo všetko iné, napr: ja som si predstavovala, že jedna z postáv má tmavé vlasy, no a vo filme mala svetlé. Ak si niekto najprv prečíta knihu a potom vidí film, môže sa s ním len ťažko stotožniť. Ale ak by sme si najprv pozreli film a potom čítali knihu, výzor postáv, prostredie by sme si už predstavovali podľa filmu.

Slavomíra, 5. A

5. Učenie prostredníctvom činností, napr: rôzne didaktické hry, dramatizácia, rolová hra a pod.:

Aktivita „rozhlasová hra“ umožňuje zapojiť do čítania nejakého príbehu celú triedu. Odporúčame vybrať si príbeh bohatý na dej a počet účinkujúcich postáv. Niektorí žiaci budú čítať dialógy postáv. Iný žiak bude rozprávačom. Ostatní žiaci budú vytvárať zvukovú kulisu príbehu (napr. dupot konských kopýt, vietor, húkanie sovy, žblnkotanie potôčika, cvengot padajúcich mincí...). K imitácii zvukov môžu použiť svoj hlas alebo improvizované pomôcky. Podľa charakteru zvuku sú imitátormi jednotlivci alebo malá skupina žiakov. Musíme dbať na to, aby sa každému žiakovi ušla úloha. Potom realizujeme dramatizáciu príbehu v podobe rozhlasovej hry. Každý žiak číta svoju rolu a imitátori zvukov vždy v adekvátnej chvíli podfarbujú dej zvukmi. Ak sa žiakom aktivita bude páčiť, môžeme ju zaznamenať na magnetofón. Dôležité je, aby každý pozorne sledoval dej a koordinoval svoju rolu s ostatnými.

Individuálny prístup k žiakom z hľadiska preferencií jednotlivých učebných štýlov (alebo ich kombinácií) posilní a rozvíja:

1. **kompetencie k riešeniu problémov** – žiak vníma rôzne situácie a porovnáva ich vykreslenie v umeleckom texte s reálnym životom; plánuje riešenie problému, kriticky myslí, využíva vlastný úsudok a skúsenosti.
2. **komunikačné kompetencie** – žiak počúva názory spolužiakov, vhodne

na nich reaguje, účinne sa zapája do diskusie, obhajuje svoj názor, vhodne argumentuje.

3. **personálne a sociálne kompetencie** – žiak spolupracuje v skupine, vo dvojici, spoluvytvára kritériá a pravidlá práce; rešpektuje rôzne hľadiská podporuje svoju sebadôveru a samostatný rozvoj.

Literatúra

- FRÜHAUFOVÁ, E.: Didaktické aspekty vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: Język i literatura slowacka w perspektywie slowianskiej. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellockiego 2005, s. 193 – 197.
- GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992.
- HANDZELOVÁ, J.: Výstupné materiály. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd. 2002.
- HARRÉ, R., GILLET, G.: Diskurz a myseľ. Bratislava: Iris, 2001.
- HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: SPN, 1982.
- KOSOÁ, B.: Alternatívne koncepcie vyučovania a ich prínos pre tradičnú školu, výchovu a vzdelávanie. In: Technológia vzdelávania, 1997, č. 10, s. 2 – 5.
- KOSOÁ, B.: Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov: Metodické centrum, 2000.
- Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre 1. stupeň základnej školy. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 2000.
- OBERT, V.: Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa 1998.
- PORUBSKÝ, Š.: Výstupné materiály. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd. 2002.
- SEDLÁKOVÁ, M.: Miesto učebnice pri zlepšovaní čitateľskej gramotnosti žiakov, Pedagogické spektrum, 2006, roč. XV, č. 9 – 10, s. 1 – 11.
- SLÁVIKOVÁ, Z.: Integrálna osobnosť v procese humanizácie výchovy. In: Zborník z hudobno-pedagogickej konferencie Učebnice, učebné pomôcky a programy pre hudobnú výchovu. Prešov: PdF UPJŠ 1995, s. 64-66.
- STRAKOVÁ, Z.: Vedíme žiakov k samostatnosti. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003.
- VANČÁT, J.: Výchova k tvorivosti ve Školním vzdělávacím programu. Praha: MAC, spol. s r.o. 2007.
- ZELINA, M.: Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS, 2000.
- ŽEMBEROVÁ, V.: Text a kontext. Prešov: Metodické centrum, 2001.

Summary

INDIVIDUAL EDUCATIONAL STYLES OF PUPILS AND THEIR INFLUENCE ON THE RECEPTION OF LITERATURE (DIDACTIC REFLECTIONS)

In her paper, the author deals with the classification of individual educational styles of pupils according to particular criteria to visual, kinesthetic, random, abstract, and concrete. She offers several models of motivation aimed at the development of individual educational styles of pupils, or their combinations.

PaedDr. Eva Dolinská, PhD.

*Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: edol@centrum.sk*

FENOMÉN ZLA V ROMÁNE PRÍBEHY SVÄTENÉ VETROM¹

Bibiána HLEBOVÁ

„Možno niet naliehavejšej, vážnejšej a ťažšej otázky, ako je otázka pôvodu a fungovania ľudského zla. Odkiaľ sa v nás berie zlo? Je nevyhnutné, aby sme boli zlí? uvažuje M. Zelina (2006, s. 33). Podľa autora nás zlo vracia do predľudského stavu a zbavuje nás toho, čo je špecificky ľudské: rozumu, lásky a slobody. Zároveň konštatuje, že človek sa nikdy nemôže uspokojiť so zlom ako s riešením.

V našich úvahách o zle ako estetickom fenoméne vo vybranom literárnom diele budeme vychádzať z pojmu **zlo**, ktoré sa v Krátkom slovníku slovenského jazyka vysvetľuje ako niečo, čo je ľuďom škodlivé, zlá vec, zlý čin (Kačala et al., 2003, s. 948). **Zlo** v bežnom živote obyčajne spájame s tendenciou nepriateľského správania alebo fyzických útokov na druhého človeka so zámerom ublížiť niekomu. **Zlo** drieme v každom človeku, je to „špecifický ľudský jav“ (Zelina, 2007, s. 36), ba dokonca „vyviera z ľudského temperamentu a všade sa vyskytuje“ (Benčíč, 2007, s. 24). E. Fromm nazýva **zlo** syndrómom rozpadu, ktorý núti človeka ničiť za účelom skazy a nenávidieť za účelom nenávisti. Autor zároveň konštatuje, že „každý človek kráča dopredu tým smerom, ktorý si zvolil, smerom k životu alebo smerom k smrti, smerom k dobre alebo smerom k zlu“ (In: Zelina, 2007, s. 36).

Zaujima nás, či aj pre našich protagonistov románu *Príbehy svätené vetrom* s podtitulom *O cigánskej duši* od rómskeho spisovateľa **Ľudovíta Didiho** je **zlo** typickou ľudskou vlastnosťou, pretože zvlášť s rómskou povahou sa spája akási živelnosť, tajomnosť, ba až zločinnosť. Na netradičný spôsob zobrazenia osudov ľudí z autentického rómskeho prostredia v tesnej blízkosti majoritnej spoločnosti nás upozornil literárny historik O. Sliacky, ktorý považuje autora L. Didiho za „zakladateľa, kodifikátora rómskej literatúry na Slovensku a jeho knihu za jej hodnotového ukazovateľa, ... za rómsky variant magického realizmu“ (2007, s. 45).

Protagonistom knihy je Róm Lajko Ondráš, ktorý vo svojich spomienkach sprítomňuje mimoriadne prežívané udalosti zo svojho detstva i dospelého veku. Keďže rómsky čas nelieči, každá minulá zlá udalosť oživa v jeho emóciách s väčšou intenzitou. Podľa R. Rusňáka „zlo nežije samo zo seba ani v sebe; žije sprostredkované – v niekom a cez niečo. Je prostriedkom i cieľom zároveň“ (2007, s. 2). V tejto súvislosti nás v románe zaujali tie kategórie zla, ktoré hlavný hrdina vníma **emocionálne** alebo **fyzicky**, a to v intenciách vlastnej, minoritnej i majoritnej spoločnosti, ale aj tie, ktoré len pozoroval v spolužití dospelých Rómov i Nerómov. Môžeme konštatovať, že **zlo** sa v románe prejavuje v agresívnych reakciách:

1 Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/3711/06 Fenomén zla v súčasnom umení pre deti a mládež.

1. ako **deštruktívna agresia** – ide o typ agresie, keď človek nemá uspokojené základné potreby, patria tu krádeže, bežné i ťažké fyzické ublíženia, bitky, násilia, ničenie vecí a i.;
2. ako **inštrumentálna agresia** – ide o agresiu, ktorou človek nechce druhému človeku spôsobiť fyzické utrpenie, ale chce dosiahnuť nejaký cieľ, napr. slovnými útokmi, nadávkami, vyhrážkami a i. (Zelina, 2007, s. 34).

V ďalšej časti príspevku poukážeme na to, ako Lajko citlivo vnímal zlo, ktoré sám na sebe pociťoval ako krivdu a s ktorým sa stretával aj vo svojom okolí.

1. podoba zla: deštruktívna agresia

Lajko býval v malom chatrnom domčeku, kde vyrastal bez otca, lebo bol „*nezákonný*.“ Od útleho detstva nepocítil obetavú lásku svojich rodičov, vychovávala ho len babka s dedkom, čo v porovnaní s ostatnými rovesníkmi určite považoval za prvú krivdu, s ktorou sa vo svojom živote stretol. Často pociťoval hlad, smäd, biedu, nedostatok jedla a šatstva. Odmalička musel chodiť k susedom pracovať, aby zabezpečil pre rodinu nejaké živobytie: „*Neraz som doniesol domov kopu peňazí, ... bez slova som vyvrátil vrecká, vysypal drobné na stôl a zmorený zimou zaliezol do kúta, na svoje biedne lôžko*“ (s. 13). Ale keď rodina zasadla k plnému stolu jedál, Lajko dostal vždy ten najmenší kúsok mäsa a najmenšiu porciu, čo, samozrejme, považoval za krivdu. Musel sa však uspokojiť s babkinou odpoveďou, že je najmenší, a preto musí mať na tanieri najmenej. Zraňovalo ho však, že aj keď z rodiny najviac prispieval na obživu, stále bol odstrkovaný a neuznávaný.

Najväčšiu krivdu zažil Lajko na Mikuláša, keď spolu s ostatnými deťmi očakával od Mikuláša, „*ktorý na nikoho nezabúda*,“ obdarovanie balíčkom. „*Stojím, čakám a počúvam, lebo Mikuláš dvíha ruky a po jednom vyvoláva mená. A hodí po mne okom, ako keby vedel, že i ja budem odmenený. Lebo Mikuláš rozdáva za poslušnosť, za dobrotu. A ja som bol poslušný, naozaj si zaslužím balíček*“ (s. 19). Lajko sa len smutne díval na posledný balíček v koši, ale ani ten nebol jeho. Sklamáný si pomyslel: „*Mikuláš na mňa asi zabudol*“ (s. 20). Domov sa vrátil nešťastný a hneď sa vyžaloval babke: „*Mikuláš rozdával balíčky a ja som nedostal, ... veď aj ja som bol dobrý, aj ja som si zaslužil balíček*“ (s. 21). Od babky sa však dozvedá chladnú odpoveď, že Mikuláš darčeky nenosí. Ušla sa mu aj nadávka, že je „*somár*“ a buchnúť pod rebrá – to bol jeho reálny „mikulášsky“ darček.

Lajko negatívne vnímal najmä ťažkú fyzickú prácu, ktorú vykonával hladný hneď po príchode zo školy u susedov – gadžov. Najviac poníženia utrížil u obchodníka, kde za bochník čerstvého chleba sa musel sám zapriať do vozíka a ťahať ho aj s tovarom. Vtedy sa nesmeli obzerať okolo seba, či ho nevidia spolužiaci, ktorí sa mu často vysmievali. Keď si po práci doma vyzliekol kabát i košeľu, na chrbte mu zostali boľavé červené pruhy od hrubého špagáta.

Lajko sa už v detstve čudoval nad tým, ako sa v rodine hospodári s jedlom a peniazmi.

Až po niekoľkých rokoch pochopil, že „*cigán túžobne čaká na peniaze, a keď ich má, tak ich ohromne rýchlo míňa, len sa tak za nimi zapráši. Je v tom nejaká logika: pri dlhom čakaní stratíš prehľad, triezvosť, míňaš a znovu si na dne. Tak to bolo aj u nás a tak je aj dnes u mnohých rómskych rodín*“ (s. 8). Nevedel pochopiť, prečo len on musel ťažko pracovať. Dedko a dvaja ujcovia „*ani prstom nepohli...*“ (s. 10). Zo strany svojich najbližších príbuzných to pociťoval ako veľkú nespravodlivosť. Najviac ho však zraňovalo to, ako sa o jeho ťažko zarobených peniazoch doma rozhodovalo: či sa použijú na ďalší chlieb alebo na cigarety. „*Vyhrali cigarety. Žalúdky zostali znovu prázdne a vybielené*“ (s. 22).

Lajko však bol šikovný v učení i v športe. Najviac obdivoval náboženskú nauku, preto ho miestny kanonik odporúčal na ďalšie štúdium do malého seminára, ktoré by mu finančne uhradila cirkev. Žiaľ nové povojnové pomery, nová spoločenská ideológia zmarili jeho plány, a to v tom čase vnímal ako najväčšiu krivdu vo svojom živote.

Lajko už v detskom veku spoznáva zlo, ktoré sa ho síce bytostne netýka, ale často sprevádza život dospelých Rómov. Z ich rozprávania sa napríklad dozvedá o smutnom osude dvoch dedinských tulákov – o pomätenom Pištovi z Milochova, ktorý sa živil žobraním a ktorého neraz cigáni okradli, alebo o švárnom udičskom cigánovi, ktorý sa rád správal povýšenecky a často sa chvastal dovtedy, kým nedopltil na šibalstvo iného prefíkaného Róma.

Lajko pozorovaním spoznával život Rómov vo svojom okolí a ich životné zásady, podľa ktorých žili odjakživa. Niektoré z nich sa mu nepozdávali, napríklad to, že „*Rómovia poväčšine vylihujujú, prehadzujú sa zboka na bok a ženy chodia po žobraní. ... Róm robiť nebude, veď nerobí, odkedy svet svetom stojí*“ (s. 27). Tiež odsudzoval to, akým spôsobom si zabezpečovali svoje živobytie. Najčastejšie to boli krádeže, ale i prepadnutia, bitky, rôzne druhy násilia, vyhrážky, ba aj vraždy, za ktoré boli Rómovia neraz potrestaní a väznení.

Prvý kontakt chlapca so smrťou súvisel s ochorením na rakovinu a stratou blízkeho človeka – dedka Ondráša. Lajko to vtedy vnímal ako najväčšie zlo. Lajko ako literárna postava, podobne ako spisovateľ Ludovít Didi, rovnako citlivo vnímali nesprávnú životnú filozofiu a štýl života Rómov, predovšetkým ich nehospodárne gazdovanie, nezáujem o prácu, nezodpovednosť za rodinu a spoliehanie sa na ťažkú prácu žien. V jeho živote boli každodenným javom žobrania, krádeže, klamstvá, podvody, prepadávanie, bitky, hádky, vyhrážky, ba aj vraždy.

2. podoba zla: inštrumentálna agresia

Keď po veľkých hodoch Lajkova rodina niekoľko dní hladovala, bývali často medzi babkou a dedkom zvady, ktoré malý chlapec citlivo vnímal. Dedko vtedy zvyčajne vyriešil spor po svojom ako muzikant, vzal husle a spolu s Lajkom išiel od

domu k domu po žobraní. Dedko hral na husliach a Lajko musel spievať. U susedov – gadžov, kde bývali jeho spolužiaci a spolužiačky, chlapec prežíval nielen veľké poníženie a výsmech, ale často bol svedkom aj lakomosti bohatých gadžov.

Lajko sa však na „vlastnej koži“ stretáva s prefikanosťou a lakomosťou iných Rómov. Súčasťou jeho rodiny sa stali dvaja Rómovia – bratia Jankovia (prezývaní Jáger a Frak), ktorí si rôznymi podvodmi a klamstvami získali ich dôveru. Keď pravda vyšla najavo, jeho dedko sa veľmi nahneval a povedal, že „*čestný človek vždy doplatí na vagabundov*“ (s. 219). Lajka rozhorčilo uvedomenie si toho, ako sa dali oklamať vypočítavými Rómami.

Od dospelých Rómov sa Lajko dozvedá aj o veciach, ktoré mu naháňali veľký strach, napríklad o mulanoch (duchoch mŕtvych) alebo o smutných udalostiach, ktoré postihovali Rómov i Nerómov. Citlivo vnímal osud jedného nešťastného človeka – mrzáka muzikanta Pištu, ktorého pre hrb opustila milovaná dievčina. Ten svoj žiaľ zapíjal v krčme s ostatnými cigánmi, ktorí „*smrdeli grošom*,“ nikde nepracovali, len čakali na hosťa, pri ktorom by sa mohli priživiť.

Podľa M. Žilkovej „*uvedomenie si zla úzko súvisí s hľadaním a poznaním pravdy*“ (2007, s. 1), čo napokon nachádzame aj v životnom príbehu spisovateľa. Lajko nepodľahol zlu, nikdy zlo nekonal, nikomu neublížoval, zlo neoplácal zlom, hoci sa nad ním zamýšľal a hodnotil ho. Lajko v románe nachádza dobro a pravdu nielen v kruhu jeho vlastnej rodiny po boku milovanej manželky a synčeka, ale aj vo svojom okolí, kde ho považovali za poriadneho človeka, lebo pracoval a zodpovedne sa staral o rodinu. Na zlo, ktoré istý čas prežíval so svojou rodinou pri matke a Frakovi, rýchlo zabudol. Vybudoval si vlastný domov, vyštudoval vysokú školu a spolu s manželkou viedli usporiadaný život. Politické zmeny v spoločnosti po roku 1968 a podpísanie Charty 77 priniesli do Lajkovho, teda aj spisovateľovho života opäť zlo v podobe prenasledovania, vypočúvania, zákazu slobodného vyjadrovania, tvrdej práce a ponížovania, čiže v podobe **deštruktívnej a inštrumentálnej agresie** (Zelina, 2007, s. 34). Našich protagonistov to však nezlomilo. Pomocou viery v Boha a životnej filozofie „*žiť a prežiť*“ vždy sa dokázali „*odraziť sa od dna*“ a prekonať všetky prekážky.

Domnievame sa, že v románovom debute *Príbehy svätené vetrom* od rómskeho spisovateľa **Ludovíta Didiho** môžeme spoznať nielen identitu rómskeho etnika, jeho kultúru a životnú filozofiu, ale aj spoločenský a estetický fenomén zla. Stotožňujeme sa s názorom O. Sliackeho (2007, s. 45), že je to román „*o cigánskom plači, predovšetkým o cigánskej duši*,“ ktorá je v prípade Ludovíta Didiho mimoriadne emotívna, citlivá a orientovaná na dobro, čo v konečnom dôsledku je víťazstvo rozumu a slobodného zmýšľania.

Literatúra

BENČIČ, S.: Pôvod psychických príčin pre konanie zla. In: *Zlo v kontexte súčasných socio-kultúrnych premien*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2007, s. 24 – 28.

- DIDI, L.: *Príbehy svätené vetrom. O cigánskej duši*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovart, spol. s r. o., 2004. 277 s.
- KAČALA, J. et al.: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2003, s. 948.
- RUSŇÁK, R.: Podoby zla. In: *BIBIANA*, revue o umení pre deti a mládež, XIV., 1/2007, s. 2 – 3.
- SLIACKY, O.: Príbehy svätené vetrom alebo O cigánskej duši. In: *BIBIANA*, revue o umení pre deti a mládež, XII., č. 1, 2005, s. 44 – 45.
- ZELINA, M.: Psychoanalýza zla. In: *BIBIANA*, revue o umení pre deti a mládež, XIII., 1/2006, s. 33 – 40.
- ŽILKOVÁ, M.: Mnohotvárnosť zla. In: *BIBIANA*, revue o umení pre deti a mládež, XIV., 1/2007, s. 1 – 5.

Summary

THE PHENOMENON OF EVIL IN THE NOVEL „TALES BLESSED BY THE WIND“

The author of the paper goes into the novel „*Tales blessed by the wind*“ subtitled „*On Gypsy Soul*“ by a Romany writer **Eudovít Didi** who unusually depicted the history of the people of an authentic Romany environment. She focuses on those categories of evil which the main character, Romany boy Lajko, perceives emotionally or physically within his own minor or major society, as well as on those he only observes in coexistence of adult Romanies and non-Romanies.

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: bhlebova@unipo.sk

TEMATIZÁCIA DETSTVA V POVIEDKOVEJ TVORBE MARTINA KUKUČINA

Andrea LOBOVÁ

Vo svojom príspevku pozornosť venujem trom Kukučínovým poviedkam, ktoré napísal počas svojho pobytu v Prahe (1885 – 1893) a v ktorých sa pokúsil o tematizáciu detstva ako akceptovateľnej etickej hodnoty. Ide o texty *Z teplého hniezda*, *Veľkou lyžicou* a *Pred skúškou*, ktoré sa zároveň stali neoddeliteľnou súčasťou literatúry pre deti a mládež, v rámci ktorej sa zaraďujú medzi príbehovú prózu s detským hrdinom. Prózy *Z teplého hniezda* a *Veľkou lyžicou* patria do ne-intencionálnej literatúry, to znamená, že Kukučín ich nepísal priamo pre detského percipienta, ale pre dospelého čitateľa. Vďaka tomu, že za hrdinov si zvolil detské postavičky, sa tieto texty stali obľúbenými aj u detských čitateľov a postupne prešli do čítania pre deti a mládež. Iba poviedku *Pred skúškou* napísal autor priamo pre detského recipienta, pričom pri písaní striktnie dodržiaval konvenčné názory na detskú literatúru, čo malo za následok to, že didaktická a moralizátorská funkcia potláčala a tlmila funkciu estetickú. Paradoxom zostáva, že keď autor písal diela priamo určené pre deti „*prestával tvoriť umelecké obrazy života. Nasadil si masku mravokárcu a s výstražne zdvihnutým ukazovákom poučoval, moralizoval*“, ale „*keď písal o deťoch pre dospelých, keď písal o deťoch aj pre vlastnú radosť, a teda z vnútornej potreby, oživoval klasické literárne postavy. Tým nedvojak kládol aj základné stavebné kamene novodobej slovenskej prózy pre deti a mládež*“ (Poliak, 1963, s. 282).

Inšpiračným prameňom na napísanie uvedených poviedok boli Kukučínovi reminiscencie na vlastné detstvo. Texty však nemajú charakter čisto autobiografických a memoárových prác, detstvo a spomienky sú pre autora iba východiskovou situáciou, ktorú dotvára a prispôsobuje vlastnému umeleckému zámeru. „*Kukučín sa nedal spomienkou absorbovať. Vždy si nechal dostatok priestoru na cielavedomú tvorbu. Iba výnimočne použil formu priamej memoárovej prózy. Osobné rozpomienky pretváral a dotváral na základe vlastnej sujetotvornej a charakterotvornej fantázie. Myšlienkové a citové jadro spomienkového podnetu objektivizoval*“ (Tamtiež, s. 281).

S postavami detských hrdinov sa v literatúre pred Martinom Kukučínom stretávajú iba ojedinele (napr. v Kalinčiakovej Reštavrácii alebo v Kubániho Mendíkovi). Zásľuhou Kukučina sa v literatúre začínajú objavovať aj detské postavy, postavy študentov a mladých ľudí vôbec. Jeho detskí hrdinovia sú individualizované životné typy, žiadne schémy, prežívajú svoje detské radosti, ale aj starosti, sklamania, ktoré im prináša sociálna životná realita. Kukučínov detský hrdina sa neoddáva iba bezstarostným detským hrám, ale zaoberá sa aj otázkami

mi, dotýkajúcimi sa celej spoločnosti, resp. dedinského kolektívu. Autor tak do textov okrem motívu detstva vkomponoval aj aspekt sociálny a morálny. Preto jeho príbehy môžu sčasti pôsobiť výchovne a mentorsky. Zároveň to môže byť aj vplyvom jeho učiteľského povolania, ktoré určitý čas vykonával.

Autor svoje detské postavy neizoluje od sveta dospelých, naopak, dieťa je neoddeliteľnou súčasťou tohto sveta. Kukučín zobrazuje svet a vek dieťaťa v interakcii k svetu a veku dospelého. Aspekt detského a aspekt dospelého pôsobia vo vzťahu dialektickej jednoty a protirečivosti. Na jednej strane medzi detským a dospelým vládne vzájomná disharmónia prameniaca z vekovej a mentálno-psychickej rozdielnosti, ale aj z detskej nevedomosti a naivnosti. Na druhej strane, ako uvádza Poliak: „...to špecificky detské a študentské nie je kategóriou trvalou, nemennou a sebestačnou. Jej nestály vnútorný obsah nepochopíme, ak zanedbáme druhú stránku života mladých – skutočnosť, že medzi nimi a dospelými nie je pevných priehrad“ (Poliak, 1963, s. 283). Detstvo tak u Kukučina nadobúda dve podoby, ktoré sú vo vzájomnej dialektickej súhre. Aj svet dospelých má u Kukučina dve podoby – blízka rodina detského protagonistu (matka, otec) a vzdialená „rodina“ (dedina).

1. Z teplého hniezda

V poviedke *Z teplého hniezda* je zachytený príbeh malého chlapca Maľka Rafikovie, ktorý sa chystá „vyletieť z rodného hniezda“. Je to subtilný príbeh z dedinského prostredia, plný emocionálnych zážitkov a prejavov. Už samotný názov má konotatívny význam, evokujúci predstavu domova, rodiny, ktorej súčasťou je ako svet detí, tak aj svet dospelých. Substantívum „hniezdo“ navodzuje atmosféru rodinného zázemia, domova a bezpečia. Doplnením adjektíva „teplého“ (teplého hniezda) autor podčiarkol a zvýraznil teplo, útulnosť, bezpečie a istotu domova. Prepozíciou „Z“ (*Z teplého hniezda*) načrtol vlastne kľúčový motív celej poviedky, t. j. odchod malého chlapca, ešte dieťaťa, z domu. Už samotný názov tak čitateľovi navodí východiskovú situáciu, ktorú autor neskôr rozpracuje do uceleného príbehu. Ako som už naznačila, hlavným hrdinom príbehu je malý chlapec Maľko Rafikovie, ktorý opúšťa rodný domov, pretože ho rodičia posielajú do sveta vyučiť sa remeslu. Autor sa ponára do citlivej duše malého chlapca, odкрýva jeho myšlienkovovo-emocionálny stav pri rozlúčke s rodičmi, domovom a rodným krajom. Rodičia sa snažia vypraviť syna do sveta ako pána. Obliekajú ho do nových (pánskych) šiat, namiesto starých krpcov mu obúvajú nové čizmy. Táto vonkajšia premena spôsobuje hrdinovi veľké utrpenie: „*Maľko Rafikovie je teda preto ako umučený, že prvý raz vo svojom živote dostal čizmy. Nuž toto bolo by ešte len ešte, dalo by sa i to nejak zmôcť: ale – čo horšie – zvliekli mu predošlé, sedliacke šaty a obliekli ho do nových, pánskych*“ (Kukučín, 1963, s. 18-19). Vnútorne prežívanie dieťaťa autor sklbil s jeho vonkajším opisom. Fyzický a duševný stav Maľka je ambivalentný. Navonok vyzerá ako pán, ale vo vnútri sa cíti stále

ako sedliak, je smutný a nepáči sa mu táto náhla zmena. Dokonca sa bojí, že ho to pošpatí a bude z neho „*strašidlo do konopí*“ (Tamtiež, s. 19). Naopak, rodičia sú pyšní a hrdí na to, že Maľko vyzerá ako „pán“. Tu vzniká disharmónia medzi svetom detí a dospelých, ktorá v tomto prípade pochádza z rozdielneho pohľadu na realitu, ako aj z detskej naivity a nevedomosti. Maľko ešte nechápe, prečo jeho rodičia konajú tak, ako konajú. Dokonca aj samotní rodičia danú situáciu (odchod syna) prežívajú rozdielne. Matka otvorene manifestuje svoje pocity, emócie, prejaví sa ako úzkostlivá a milujúca osoba, kým otec svoje emocionálne pochody potláča vo svojom vnútri a navonok sa správa racionálne. V závere poviedky autor ešte hlbšie preniká do vnútorného sveta svojho hrdinu a odhaľuje pred nami ďalšiu jeho charakteristickú črtu, ktorou je jeho vrúcna láska k domovu a rodnej dedine: „*Zbohom, zbohom! A chlapec, násilne vyrvaný z náručia matky, už sedí na voze. ... Hľa, už tu koniec dediny, už tu pole; voz sa preválí za vrštek, dedina zmizla, len vysoké jasene z nej čnejú, i tie už zašli, už vidno len vežu s krížom, vždy menej a menej, len bod s kríža a – všetko zakryl vrštek. Zbohom! Zbohom!*“ (Tamtiež, s. 28). Celá táto záverečná scéna je veľmi melancholická, evokuje náladu clivého smútku dieťaťa za domovom, ktorý postupne graduje. Akcent sa tu kladie na chlapcov úprimný vzťah k rodnému kraju. V pojme domov je vlastne obsiahnutý celý motív detstva. Pre Kukučina detstvo nie sú iba detské hry a radovánky, ale detstvo to je láska k domovu, k rodnej dedine a povinnosť (pracovať, študovať...).

Svet dospelých okrem chlapcových rodičov reprezentujú aj susedia, remeselnícki majstri a príbuzní, ktorí sa prichádzajú s Maľkom rozlúčiť a súčasne ho aj materiálne podporiť. Kukučin využil túto situáciu na poučanie a moralizovanie s jemnou štipkou ironie a satiry. Dieťa pouča formou prísloví, porekadiel a poučení, ktoré vkladá do úst prichádzajúcich hostí. „*Každá žena vedela predsa nielen niečo dať, ale aj pekné napomenutie pripojiť k darku.*“ – „*Syn môj, buď poslušný, veru ti nebude tak ako doma; ešte ani nepovedia rozkaz, a ty už skoč!*“, „*Matejko, v jedení nepreberaj; čo ti dajú, zjedz. Ak ťa od stola odlúčia a dajú ti pod pecou jesť, neplač; vieš, že sluha nie pán...*“, „*Peniažky si varuj, ... lebo kto si málo neváži, mnohého nie je hoden*“ (Tamtiež, s. 26). Uvedené citácie sú ilustráciou ľudovej múdrosti, ale z prehovorov návštevníkov vyznievajú humorne, ba až satiricky. Súčasne dokumentujú Kukučinov blízky a vrelý vzťah k slovesnému folklóru a ľudovým tradíciám.

Autor okrem prvkov humoru a komiky vniesol do poviedky aj prvky tragiky. Ako uvádza Oskar Čepan (2001, s. 127): „... *Oscilácia na pomedzí tragického a komického nadobúda osobitú tvárnosť v biograficky štylizovaných prózach (Z teplého hniezda, Veľkou lyžicou a i.), v ktorých motív domova vyvoláva clivé reminiscencie rozprávača na príčiny, ktoré chlapcovi zabránili navždy zostať v „teplom hniezde“ rodného prostredia a stotožniť sa natrvalo s jeho životnými isotami, zabezpečenými hrejivým povedomím rodinných zväzkov.*“ Pre Maľka sa tak odchod z domu stáva

tragickým, pretože musí opustiť to, čo miluje – rodinu a dedinu. Svojím odchodom zatvára za sebou bránu detstva a otvára bránu dospelovania a dospelosti.

2. *Velkou lyžicou*

Poviedka *Velkou lyžicou* je dojemnou reminiscenciou autora na vlastné detstvo. Kukučín na malej ploche rozpracoval problematiku odchodu sedliackeho chlapca, Cyrila Ferancovie, na štúdiá. Danému motívu predchádza niekoľko humorných a komických scén okolo jeho narodenia, „*ktoré bolo tak trochu čudné: chlapec sa v čepčeku narodil. ... Staré ženy prorokovali ako naisto, že ten chlapec, nech sa dá na čokoľvek, vždy bude šťastný*“ (Kukučín, 1963, s. 42). Po narodení dieťaťa pôrodná babica uteká s chlapcom do kostola, dať ho pokrstiť, ale zabudla sa opýtať rodičov, aké mu vybrali meno. Nakoniec mu ho vybral pán farár – pokrstil ho menom Cyril. Okolo chlapcovho mena autor rozvíja novú situáciu, ktorou zároveň poukazuje na nevedomosť a závisť dedinského ľudu: „*Cy –ril! ... Divné meno! Komu by aj zišlo na um! Len ako ho mohli ten pán farár tak chytré vymyslieť. Panebože, Cyril! Počul to kedy, ktorý človek? ... No príhoda táto i v dedine spôsobila obdiv a hnev*“ (Tamtiež, s. 46 – 47). Autor novú situáciu rozvíja, obohacuje a „*začleňuje do systému svojho obrazu prostredníctvom preskupovania pohľadu – prostredníctvom zámeny pohľadu. ... Zámena organizuje do značnej miery i sujetovú stavbu...*“ (Čepan, 1957, s. 374, s. 376). „Zázračné“ narodenie Cyrila spôsobí zmenu v pohľade rodičov na objektívnu realitu. Rozhodnú sa dať svojho syna študovať, domnievajú sa, že vzdelaním sa z ich syna (sedliaka) stane pán: „*Ach, moje dieťa ... ísť do škôl ... byť pánom ... oh*“ (Kukučín, 1963, s. 50). Spôsob ich myslenia je v intenciách myslenia dedinského človeka veľmi jednoduchý, ba až primitívny. Ich myslenie, konanie a emocionálny stav je v rozpore s myslením, konaním a emocionálnym stavom ich syna. Kukučín tak opäť otvára problematiku interakcie medzi deťmi a dospelými, ktorá je v ustavičnej tenzii a disharmónii. Rodičia, mysliac si, že štúdiom ich syn získa bohatstvo, slávu, nebude musieť fyzicky pracovať a začlení sa do vyšších spoločenských vrstiev, syna rozmaznávajú. Matka nevie, aké jedlo mu má po príchode z prázdnin pripraviť a otec mu zakazuje stýkať sa so sedliackymi deťmi: „*Nuž, ale si ty v svete bol na to, aby si sa so sprostými deťmi kamarátil?*“ (Tamtiež, s. 55), ba dokonca mu zakazuje aj pracovať, „*on by bol najradšej, keby jeho syn vždy za stolom sedel a čítal. To je jeho robota, a nie bič a pluh*“ (Tamtiež, s. 55). Cyril sa cíti osamotený a odcudzený vo svojom rodinnom prostredí, „*má rodičov, a je predsa len ako sirota*“ (Tamtiež, s. 59). Rodičia nechápu jeho detské túžby a potreby, nerešpektujú jeho názory, pretože ich psychicko-mentálne dispozície sú inak usporiadané ako u neho. Neuvedomujú si, že svojimi názormi a konaním potláčajú v synovi detskú prirodzenosť a spontánnosť. Ale Cyril odmieta panské spôsoby, postoje svojich rodičov (i keď len vo vnútri, nemá odvahu nahlas predostrieť svoje túžby), najradšej by pomáhal otcovi na poli alebo sa hral s dedinskými chlapcami, vtedy „*je vo svojom živle, medzi seberovnými*“ (Tamtiež, s. 55). Jeho detská duša prahne

po hrách so svojimi rovesníkmi. Hra, zábava je prejavom voľnosti, slobody, pri hrách sa dieťa cíti uvoľnené, koná spontánne a prirodzene. Kukučín Cyrilovu túžbu po bezstarostnej detskej zábave, voľnosti patrične vystihol v scéne, keď sa Cyril v nových šatách driape z farárovho podnetu na strom po višne. „V nových šatách, s pozláteným šálikom driapal sa na strom. Plátenné futro šiat a košela pri rýchlych pohyboch šušľali. Horko-tažko vyčistené čižmy stratili všetok lesk – boli poškúľané. ... S mäkkými kaderami jeho pohrával si vetrik. No Cyril si toho nič nevšimol, cítil sa dobre, opravdive – ako doma. Všetky regule, čo mu predriekala mať, vyšumeli z hlavy: on je zas voľný, svojský“ (Tamtiež, s. 60). V tejto scéne autor spojil vnútornú charakteristiku chlapca s vonkajšou. Cyrilovi neprekáža, že si úplne zničil nové šaty, pretože sa cíti slobodný a nespútaný.

Východiskovým prvkom prózy je motív detstva. Pojem detstvo je aj v tejto poviedke bezprostredne prepojený s motívom domova, rodiny a dedinského prostredia. Cyril, podobne ako Maľko Rafikovie, je emocionálne pripútaný k rodnému kraju, k sedliackej vrstve, aj napriek skutočnosti, že sa nachádza ďaleko od domova. Kukučín vytvoril typ detského hrdinu, ktorý sa nedokáže a nechce odcudziť rodnému prostrediu. Mohlo by sa zdať, že autor túto chlapcovu vlastnosť hyperbolizuje, ale nie je tomu tak. Cyril nie je žiadna schéma autorovho ideálu, je to postava životná, pôsobiaca prirodzene detsky, humorne, miestami až komicky.

Dôležitú úlohu v poviedke (ako vo väčšine Kukučínových diel) zohráva aj dedina a dedinský ľud. Kukučínova dedina je konzervatívna a tradicionalistická, preto ju rozhodnutie Cyrilovho otca dať syna študovať, pobúri: „Týmto činom stala sa roztržka medzi ním a celou dedinou. Všetci ľudia ukazovali naň, že sa panští“ (Tamtiež, s. 42). Proces vzdelávania dedinskí ľudia chápali ako „popanšťovanie sa“. Aj napriek skutočnosti, že Kukučín dedinu a jej ľud miloval a často idealizoval, neeliminuje jeho negatívne črty a vlastnosti ako pokrytectvo, faloš, pretváрку a závisť. Nevystupoval pritom v úlohe moralizátora, mravokárcu, ale zobrazoval ich nedostatky a slabosti s láskavým humorom jemu vlastným. Aj Cyril je neoddeliteľnou súčasťou Kukučínovej dediny, miluje ju, nechce sa jej odcudziť a prijíma jej pravidlá.

K dedine neodmysliteľne patrí aj slovesný folklór. V texte je prítomný vo forme proroctiev, zvykov a tradícií (napr. narodenie dieťaťa, krst dieťaťa, výber mena). „Otec bol ako bez rozumu. Svoje dieťa by bol ľahko nešťastným urobil: bol by vám ho zabudol vyložiť na prípecok! ... Ak chceš z chlapca mať skrčenca, dobre; ale ak chceš, aby ti narástol, ukáž mu, koľký má byť“ (Tamtiež, s. 42). Podobných ukážok ľudovej slovesnosti nájdeme v poviedke niekoľko. Je známa skutočnosť, že Martin Kukučín mal veľmi vrelý vzťah k slovesnému folklóru, ktorý do istej miery formoval jeho literárnu tvorbu a stal sa jej neodmysliteľnou súčasťou.

3. Pred skúškou

Poviedka *Pred skúškou* je jediným textom zámerne písaným pre detského percipienta. Kukučín tematicky spracoval dva navzájom antinomicke motívy – detskú rivalitu a priateľstvo. Zachytáva príbeh chlapca Jožka v časovom úseku šesť rokov (od I. ročníka po VI. ročník), čím percipientovi umožňuje sledovať proces uvedomovania a dozrievania detského hrdinu. Pred zrakom čitateľa sa odvíja síce krátky, ale dynamický dej a s dejom sa postupne rozvíja a formuje aj charakter chlapčenskej postavy. Na začiatku Kukučín Jožka predstavuje s typickými detskými vlastnosťami ako je detská naivita, rivalita, súťaživosť a závisť, prameniaca z vekovej nezrelosti a nevedomosti. Počas celého príbehu Jožko ostáva vo fáze neuvedomovania si, až v úplnom závere nechá autor svojho detského hrdinu dospieť k poznaniu. Cesta formovania osobnosti detského hrdinu je cestou od nevedomosti k poznaniu. Detská postava je koncipovaná mnohotvárne, nie šablónovite a schematicky.

Kategóriu detstva Kukučín tematizuje prostredníctvom konfrontácie dvoch navzájom diferentných detských postáv – Jožka a Janka Ružanovie. Postavy chlapcov pochádzajú z rozdielnych spoločenských vrstiev, majú odlišný pohľad na objektívnu realitu, odlišne reagujú na danú životnú situáciu. Jožko je synom bohatého richtára a Janko synom chudobnej vdovy. Pre Jožka je mierou hodnôt priateľstva materiálne bohatstvo a vzdelanie: „*Hanbil som sa pred staršími uznať, že tento chlapec, taký sprostý a k tomu otrhaný, je mojím priateľom*“ (Tamtiež, s. 9). Jožko síce pochádza z bohatej rodiny, ale jeho detstvo je neustále súperenie, rivalita a dokazovanie vedomostí okoliu. Preto mu unikajú momenty, ktorými je detstvo charakteristické – bezstarostnosť, radosť, hravosť, spontánnosť a pod. Janko tým, že pochádza z chudobných pomerov, je pre neho prirodzená úprimnosť, srdečnosť a obetavosť, preto aj priateľstvo vníma ako syntézu týchto hodnôt. Janko je morálne vyššie ako Jožko a aj stupeň jeho poznania je kvalitatívne vyšší. Uvedomuje si sociálne a triedne rozdiely prevládajúce v spoločnosti a nesnaží sa ich prekročiť: „*Tvoji rodičia dali mi také nádherné šaty ako tebe. Ja ich neoblečiem. Moja mať je chudobná vdova a tvoj otec richtár; kde by som sa ti ja mohol vyrovnáť!*“ (Tamtiež, s. 16).

Ako som už naznačila, k poznaniu skutočnej hodnoty priateľstva Jožko prichádza až v závere poviedky. Signálom tejto jeho metamorfózy je situácia, keď ukradne Jankovi vítanku, prizná sa pred ním k svojmu činu, ale Janko mu neverí, pretože ako vraví Jožkovi: „*Boli sme vždy dobrými priateľmi – prečo? Ty by si to nebol urobil*“ (Tamtiež, s. 16). Vtedy si Jožko začína uvedomovať svoje konanie. Autor v tomto okamihu začína analyzovať psychický stav Jožka a prostredníctvom vnútorného monológu demonštruje fázu prerodu detského hrdinu. „*Teda nechcel uveriť, že som ho okradol! Aká to hanba, byť horším, než za akého nás pokladajú! Ako sa tu brániť? Pred útokmi ľudí ľahšie sa brániť než pred vlastným svedomím. No upokojil som sa, ba zajasal radostou. Jeho som dochytil na lži, ani on nie je*

taký nevinný, akým sa ukazuje“ (Tamtiež, s. 16). Proces poznania skutočného priateľstva nastáva v momente, kedy zistí, že Janko vôbec neklame a presvedčí sa o jeho úprimnosti: *„Moja posledná nádej zmizla. Chybným som bol len ja. Janko bol ku mne úprimný. ... povedal som sám sebe: „Janko je predsa len lepší než ty. ... Od skúšky stali sme sa ešte lepšími priateľmi“* (Tamtiež, s. 17).

Ani v tejto próze Kukučín neobišiel svet dospelých, ale na rozdiel od predchádzajúcich textov dospelí tu plnia iba okrajovú funkciu. Sú akýmsi prechodným a spojovacím mostom medzi oboma chlapčenskými postavami. Svet dospelých reprezentujú Jožkovi rodičia a pán učiteľ, ktorí z pozície starších, skúsenejších a uvedomelejších smerujú konanie a myslenie detského hrdinu. I keď z pohľadu Jožka sú dospelí voči nemu nespravodliví a predpojatí. Dochádza tak k zrážke sveta dospelého a detského, kde vládne nerovnováha a disharmónia, prameniaca opäť z detskej nevedomosti.

Záver poviedky je typicky kukučínovský, autor sa opäť prejavil ako harmonizátor životných javov, ale s jemnou dávkou didaktizmu: *„Nielen škola, ale i život ničí rozdiely medzi chudobnými a bohatými“* (Tamtiež, s. 17). Tematizácia detstva je tak opäť prepojená s aspektom sociálnym a výchovným, ktoré tlmia intenzitu detského prežívania, myslenia a konania.

Záver

Všetky tri poviedky sú Kukučínovou reminiscenciou na vlastné detstvo. Ako uvádza Ján Poliak (1963, s. 290): *„Kukučín patrí k spisovateľom, u ktorých spomienka odohrala významnú rolu na vrchole ich literárnej tvorivosti. Patrí k tým, ktorým návraty k detstvu, k rodnému domu, k rodnej obci, k školám, čo ho odchovali, neboli únikom zo situácií práve prežívaných, k útekem k pobrežiu bezstarostnej mladosti. Spomienková próza stala sa Kukučínovi jednou z ciest riešenia jeho základných problémov svetonáhľadových, stala sa súčasťou umeleckého programu a výrazom čínorodého postoja k životu.“* So spomienkou na detstvo úzko súvisí motív domova, intímna rodinná atmosféra, dedinské prostredie a dedinský človek. S témou domova Kukučín spája aj často pertraktovaný vzťah dieťa – dospelý. Pozerá sa na svet očami svojich detských protagonistov, ale miestami autor cez postavy chlapcov hodnotí skutočnosť svojimi očami.

Základ Kukučínových poviedok tvorí dedinský svet s jeho tradíciami, zvyklosťami a dedinský človek v ňom žijúci. V úvode každej prózy autor načrtne idylický svet slovenskej dediny, svet životnej harmónie, ktorý však vzápätí naruša niečo neobvyklé, s čím si ľudia nevedia poradiť. V diele Z teplého hniezda je to malý chlapec, strojaci sa na remeslo do sveta; v diele Veľkou lyžicou zasa hrdina strojaci sa do školy. Tieto detské typy vyvolávajú v jednotvárnom živote dediny alebo rodiny novú situáciu. Svet dieťaťa a svet dospelého v Kukučínových poviedkach tak pôsobi vo vzťahu dialektickej jednoty a protirečivosti.

Literatúra

ČEPAN, O.: Literárnohistorické poznámky. In: KUKUČÍN, M.: Rozprávky. Dielo II. Bratislava: SVKL, 1957.

ČEPAN, O.: Próza slovenského realizmu. Bratislava: VEDA, 2001.

KUKUČÍN, M.: Spod školského prahu. Martin: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1963.

POLIAK, J.: Kukučínove rozprávky o detských a študentských rokoch. In: KUKUČÍN, M.: Spod školského prahu. Martin: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1963.

SEDLÁK, J.: Epické žánre v literatúre pre mládež. Bratislava: SPN, 1972.

Summary

THEMATIZATION OF CHILDHOOD IN MARTIN KUKUČÍN'S STORY WRITING

In my contribution, I pay attention to three Kukučín's stories - *Z teplého hniezda* (From A Warm Nest), *Veľkou lyžicou* (With a Big Spoon) a *Pred skúškou* (Before the Exam), in which the author tried his hand at thematization of childhood as an acceptable ethical value. First two fictions belong to non-intentional literature, just the last story had been written right for a child percipient. It was Kukučín's reminiscences of his own childhood which became the source of inspiration for writing all the three works. Childhood have become a dominating value for him, nevertheless the texts do not have pattern of clearly autobiographical and memorial works, for the author, childhood and memories are only initial situation to which he gives a finishing touch and adjusts it to his own creative purpose. The mental and emotional core of the retrospective motion has been objectified.

PaedDr. Andrea Lobová

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

e-mail: lobova.andrea@gmail.com

PODSTATA BÁSNĚ OČIMA STUDENTŮ

Jaroslav VALA

Úvod

V hodinách literární výchovy převažuje na našich školách spíše práce s prozaickými texty, neboť řada učitelů se básním v čítankách raději vyhýbá, nebo s nimi pracuje především formálně (a autor tohoto příspěvku nebyl v počátcích své učitelské dráhy výjimkou). Neví si rady s tím, jak báseň uchopit, jak ji jednoznačně interpretovat a jak překonávat odstup, který mají k poezii studenti, jsouce ovlivněni recepčními stereotypy užívanými při čtení prózy. Proto je žádoucí učitele i žáky seznamovat na praktických příkladech s principy recepční estetiky, zdůrazňující aktivní přístup čtenáře k uměleckému textu a poukazující na možnou nejednoznačnost jeho výkladu danou rozdílnými životními zkušenostmi.

Cíl výzkumu a podmínky jeho realizace

V souladu s výše uvedenými principy recepční estetiky jsme realizovali výzkumnou sondu, jejímž cílem bylo zjistit, jakou mají studenti představu o poezii a jak se tato představa mění s jejich věkem. Soustředili jsme se především na to, jak studenti chápou poezii obecně, protože tento jejich postoj se automaticky promítá do jejich čtenářských reakcí. Nezřídka totiž studenti přistupují k básnickému textu s takovým recepčním očekáváním, které je adekvátní spíše k textům prozaickým.

Sonda byla realizována v roce 2007 mezi studenty Slovanského gymnázia v Olomouci. Konkrétně bylo osloveno 151 respondentů v šesti třídách: v primách (**kategorie K1** – 52 studentů, věková kategorie 12 let), v kvartách (**kategorie K2** – 53 studentů, 15 let) a ve 2. ročnících čtyřletého gymnázia (**kategorie K3** – 46 respondentů, 17 let). Studentům byl k vyplnění předložen dotazník, v jehož úvodu se měli pokusit vysvětlit vlastními slovy, co chápou pod pojmem báseň: jaká je, jak vypadá, jaké má znaky, co k ní patří, co nepatří. Cílem nebylo získat přesnou akademickou definici daného pojmu. Měli si představit, že vysvětlují význam tohoto slova mimozemšťanovi, který o něm nemá ani potuchy. Dílčí inspirací nám byl výzkum realizovaný v 90. letech v Anglii (Fleming, 1992). Druhou část dotazníku představovalo 10 textů (označených T1 – T10) bez uvedení jména autora, u kterých respondenti zaznamenávali na sedmibodové škále, zda a nakolik je považují za báseň. Čím vyšší bylo bodové hodnocení, tím více je daný text považován za báseň. Škálové hodnocení mohli doprovodit vlastním komentářem. Cílem bylo zjistit, nakolik se s věkem proměňuje chápání básnického textu, jakou roli hraje jeho formální stránka a jakou obsah. Výběr textů byl velice rozmanitý: starojaponské pětiverší, starojaponské pětiverší převedené do prózy, ukázka z Halasovy básně

Staré ženy, ukázka z téže básně převedená do prózy, čtyřverší J. Skácela, epigram K. H. Borovského, dětské rozpočítadlo, nákupní seznam, nákupní seznam označený názvem Ženská práce a zřymovaný nákupní seznam.

Výběr z výsledků a jejich interpretace

Zaměříme se nyní na první část výsledků, tj. na to, jak studenti vnímají termín „báseň“ a zda a nakolik se tato jejich představa s vyšším věkem a větší čtenářskou zkušeností proměňuje.

Nejmladší respondenti (K1 – věková kategorie 12 let) často zdůrazňují pouze formální stránku poezie a za její základní znak považují rým, liší se pouze v míře přesvědčení jeho nutnosti: „... *báseň může být o čemkoli, ale rozhodně se musí rýmovat*“, „... *měla by mít verše, sloky, měla by se rýmovat*.“ Z dalších komentářů se dozvídáme, že se báseň skládá z veršů, bývá uspořádaná do sloupců, mívá nadpis i uvedené jméno autora, obsahuje zdobnéliny. Pouze malá část žáků jde za formální podobu textu, ale vzhledem k jejich nízkému věku jsou jejich úvahy zajímavé: např. jeden respondent poukazuje na specifickou funkci jazyka: „... *básničky jsou zajímavé hry se slovíčky uspořádané ve verších*.“ Jeho spolužák se vyjadřuje k námětům a snaží se pospat jejich širokou škálu: „... *někdy vyjadřují příhody, události, ale také lidské vlastnosti, cit k někomu a třeba i povahu básníkovu*.“ A jedna dívka nevědomky podporuje teorii recepční estetiky, když konstatuje: „... *dá se v ní číst mezi řádky a z textu si můžeme vzít i jiné ponaučení, než je v hlavním námětu. Některé básně se díky svému smyslu a užitym slovům dostávají až pod kůži*.“ Poslední definice stojí za pozornost, zvláště vědomí dětského respondenta, že opravdu můžeme v básni číst tzv. mezi řádky a že si každý odnese něco trochu jiného.

Soustředíme-li se na analýzu odpovědí studentů o čtyři roky starších (K2), zjistíme, že jejich odpovědi obsahují více literárněteoretických pojmů: „... *báseň může být lyrická nebo epická, lyrické se dělí na společenské, osobní a přírodní*“, „... *může obsahovat metaforu a básnické přívlastky*.“ Důraz na formální podobu básně je oslaben ve prospěch jejího obsahu, vnitřní náplně. Za všechny komentáře uvádíme pouze jeden: „... *bývá v ní zachycen nějaký pocit autora, ale někdo píše básně „jen tak“*.“ Je složitější než próza a přitom tak jednoduchá. Myslím, že hranice mezi básní a běžným textem bývá velmi úzká a záleží na každém z nás, co vnímá a co chce vnímat jako báseň. Něco, co já označím za hromádku zmatených slov, může pro autora být tím nejcennějším a nejchoulostivějším, co kdy napsal. Mimosťanovi bych řekl, že mu báseň popsat nedokážu, ale možná bych mu jich pár přečetl.“

Tendence menšího zdůrazňování formální podoby básně pokračuje také u nejstarších respondentů (K3): „... *báseň je obrazem básníkovy duše, jsou v ní jeho názory, pocity a touhy*“, „... *báseň přináší velice subjektivní autorovy názory, nápady, pohledy na svět. Autor umí sladit slova k sobě, aby to mělo příjemný úči-*

nek.“ Objevují se také srovnání básní klasických (s pravidelným rytmem, rýmem) a básní moderních. Zmíněná konstatování vyplývají z větší čtenářské zkušenosti i z vyjadřovacích schopností starších studentů.

Ve druhé části dotazníku bylo studenty hodnoceno deset výše konkretizovaných textů (T1 – T10), u nichž měli určit, zda se podle jejich mínění jedná o báseň či nikoli. Vzhledem k velkému množství získaných dat a omezenému rozsahu příspěvku se zaměříme pouze na vybranou oblast.

Spočítáme-li průměr celkového bodového hodnocení všech deseti básní pro jednotlivé kategorie, zjistíme zajímavé posuny: K1 – 3,55 bodů, K2 – 4,11 bodů, K3 – 4,45 bodů. Z deseti předložených textů byly některé hodnoceny ve všech kategoriích podobně, u jiných byly více či méně patrné rozdíly. Soustředíme se na text (T2), který patřil k těm nejodlišněji přijatým:

TEXT 2

Staré ženy

Vy ruce starých žen
šustící listy
obracené nedočkavostí svítání
obracené utrpením
obracené modlitbou
vy ruce starých žen
tak zapomínající
na šíje mužů
na vlasy dětí
vy ruce starých žen
silné jen tak

Bodové skóre této básně mělo v jednotlivých kategoriích tuto hodnotu:

K1 = 3,3; K2 = 5,34; K3 = 5,81.

Z výsledků vyplývá, že tuto ukázkou z působivého Halasova básnického textu v průměru chápali jako poezii především starší studenti (K2, K3). Nicméně ve všech kategoriích se ozývaly jak argumenty vyvracející tuto skutečnost, tak i argumenty opačné. Uvažování žáků nad zadaným úkolem můžeme dobře ilustrovat jejich tvrzeními: „... netypická báseň, nerýmuje se“; „... je zde náznak souvislosti, ale chybí rým“; „... je to tak na rozhraní, nevidím tam totiž rým“; „... je v tom cítit poezie, ale nerýmuje se to“. A naopak konstatování o básnickosti daného textu: „... určitě báseň, i když se nerýmuje“; „... má rysy balady, myšlenku“; „... typický umělecký projev, který chce zachytit skutečnost“.

Závěr

Ze zaznamenaných odpovědí není cítit antipatie vůči poezii, spíše nejistota,

hledání. Poezie sama o sobě ve studentech bariéru odporu zřejmě nebuduje, ve větší míře se na tom podílí nevhodný didaktický přístup, kdy občas analýza umrtvuje duši básně, a nevhodná aplikace informačního čtení namísto čtení estetického. Dalším důvodem často odtažitého postoje k poezii může být také fakt, že se s ní ve škole setkávají ve srovnání s prózou pouze zřídka.

Jistý zmatek mezi studenty přináší i značná variabilita podob básnických textů, s nimiž se mohou setkat. Ze zjištěných údajů vyplývá, že zatímco nejmladší respondenti byli v hodnocení vybraných textů coby básní skeptičtější, nejstarší studenti naopak projevovali při jejich posuzování podstatně vyšší toleranci. Důvodem může být skutečnost, že se nejmladší žáci setkávají pouze s úzkým výběrem básnických textů, který pochopitelně modeluje jejich představu o podobě poezie. Ve vyšších ročnících se rozmanitost textů rozšiřuje, a proto nejsou tito studenti zaskočení ani moderní poezií. Absenci klasické formy básnického textu nepocítují tak negativně jako jejich mladší spolužáci, pro které jsou hlavními kritérii formální kvality textu (např. rým a sloky). Za velmi přínosné pro tyto žáky proto považujeme jejich postupné seznamování i s nestandardními básnickými útvary, aby se rozšiřovalo jejich chápání poezie jako takové.

Literatura

FLEMING, M. Pupils' preception of the nature of poetry. Cambridge Journal of Education, 1992, roč. 22, č. 1, s. 31 – 41.

HALAS, F. Mladé ženy; Staré ženy. Praha: Nibiru, 2002. ISBN 80-902726-2-2.

Summary

STUDENTS AND THE PRINCIPLE OF POETRY

This article reports on an enquiry undertaken with the students at age 12 – 17 which was conducted in order to gain some understanding of pupils' construct of poetry. We have for object to explore what concepts of poetry the employ. Gained findings could use teachers by work with poetry at the school.

Mgr. Jaroslav Vala, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

e-mail: jaroslav.vala@upol.cz

K INTERTEXTUÁLNEJ LEKTÚRE (BORGESOVHO) ALEFU

Marek MITKA

Svojskú prozaickú parafrázu má v názve spomenutý paranormálny objekt (fikcie) i Borgesovu rovnomennú poviedku a súčasne modifikované vypracovanie niektorých motívov či lepšie sklonov nazerania na javovú podstatu viditeľného sveta, dobre zaznamenateľných aj u bulharského spisovateľa G. Gospodinova (dotkne sa ich neskôr), predstavuje poviedka slovenského prozaika Ballu *Atlét a Alef* zo súboru *Unglik*. „*Lenže toto sú už iba spomienky. Prepáčte. Prepáčte mi ten prítomný čas. Seba som chcel oklamať. Jedine seba*“ (Balla, 2003, s. 87), upozorňuje hlavný hrdina – Atlét predtým ako začína zoširoka líčiť históriu sprisahania obyvateľov panelového činžiaka proti nemu. Keď sa istého dňa neplánovane ocitne na domevej schôdzi, zúčastnení: poslanec, pani Vozáriková, miestny domovník a dumelec ho usvedčia z vlastníctva pivnice, čo dovtedy popieral tvrdiac, že mu ju ukradli skôr, ako sa nasťahoval do bratovho bytu. Inkriminovaná pivnica, ku ktorej Atléta spomenutí nájomníci násilím privlečú, totiž podľa vyjadrenia poslanca obsahuje Alef. „- *Alef nás ohrozuje. Lebo – načo je nám Alef? Načo je poriadnym, čestným, pracovitým... obyčajným, slovom... Alef? – Správne. Načo? – pridal sa domovník, – aby sme nemohli spať pokojne? Aby sme večne naň zízali? O ňom dokola rozmýšľali? A nemáme iné starosti?*“ (tamže, s. 98). V Ballovej poviedke potom pomstychtiví susedia ponechávajú Atléta v priestore jeho pivnice napospas Alefu, ktorý má neprispôsobivého, kontroverzného nájomníka pohltiť, zlikvidovať. Trochu iné rozmery majú okolnosti okolo Alefu v Borgesovej poviedke *Alef* – Ballovej bezprostrednej predlohe. Básnik Carlos Argentino Daneri tu za tajuplných okolností informuje rozprávača príbehu (jeho meno je Borges), že v pivnici rodičovského domu na Garayovej ulici, ktorý hodlajú podnikaví obchodníci Zunino a Zungri zbúrať kvôli rozšíreniu mliečného baru, má ukrytý Alef. Daneri ho objavil ešte v predškolskom veku a vďaka nemu môže ako dospelý muž, ktorý je narcisticky presvedčený o svojom talente a schopnosti zveršovať čokoľvek, komponovať triumfálnu básnickú skladbu o Zemeguli. Borges po tom, ako si liha v pivničnom výklenku na chrbát, napočíta na radu Danerihho presne devätnásť schodíkov, zatvárajú sa za ním padacie dvierka a on nadobúda pocit, že sa stal obeťou výstrelku šialenca, ho konečne môže vidieť. Alef je „*miesto, kde sa nachádzajú všetky miesta na svete a sú viditeľné zo všetkých zorných uhlov*“ (Borges, 2003, s. 222), „*je to mikrokozmos alchymistov a kabalistov, náš príslovečný, konkrétny priateľ, ono multum in parvo!*“ (tamže, s. 223), guľa, „*ktorá má svoj stred všade, ale obvod nikde*“ (tamže, s. 224). „*Najprv som si myslel, že sa krúti, ale potom som pochopil, že ten pohyb je klam, vyvolaný závrtnými dejmi vnútri gule.*

Alef mal priemer len dva či tri centimetre, ale bol v ňom obsiahnutý celý a nezmenený kozmický priestor“ (tamže). U Ballu sa naproti tomu stretávame s kombináciou viet takmer doslovne prevzatých od Borgesa s odsekmi, ktoré naňho nadväzujú kvázi dialogickou formou a komickým rozvíjaním dojmov zo situácie, ktorá obklopuje Atléta: „*Toto mám mať teraz na krku stále? Miesto, v ktorom sú všetky miesta na svete, neprelínajú sa a sú viditeľné zo všetkých zorných uhlov súčasne. Čosi kubistické, hm? To je ten mikrokozmos kabalistov a alchymistov, o ktorom som čítal vo Svete mágie! Len aby som si ho nakoniec neoblúbil. Alef je svet – týmto poznaním si ho snažím držať od tela*“ (Balla, 2003, s. 99). V Ballovej poviedke však tvorí Alef s postavou nedeliteľný celok. Ich prítomnosť, ktorá od trpenej prechádza k nežiaducej, sa takisto ako ich odstránenie zo susedstva nájomníkov vzájomne podmieňuje. Alef vyviera zdanlivo nezávisle na svojom pôvodcovi, podobný nádoru, v ktorom sa koncentruje sféra minuciózneho spoznávania sveta a konfrontovania sa s ním. Ocitať sa v bezprostrednej blízkosti Alefu znamená pre obyvateľov činžiaka dobrovoľne sa zneisťovať vzhliadaním často nepríjemných detailov žitej skutočnosti a každodenne si pripomínať vlastnú provizórnosť, efemérnosť jestvovania. Jednotvárný syntagmatický rytmus povinností i oddychu tu ohrozuje paradigma nastavených zrkadiel, v ktorých na potenciálneho pozorovateľa striehne jeho niekoľkonásobné zmnoženie vo všetkých časoch vrátane budúcnosti. Alef nepredstavuje pre Atléta a Borgesa nijaké nebezpečenstvo, pretože vo vzťahu k sebe sú obaja dokonale prebádanými hrdinami a aj keď sú v pomere k okoliu určené rozdielnymi odstupmi – Balla iróniou a Borges dôstojnosťou aristokrata, zhodne ho považujú iba za jeden z článkov metaforickej štruktúry sveta. Jeho umiestnenie v priestranstve pivnice má zaiste odkazovať na hĺbku a ňou implikované tajomstvo, čosi ťažko dostupné a teda nepreskúmané, určené zasväteným, no len za zvláštnych okolností. Tento predpoklad sa potvrdzuje viac u Borgesa, kde Carlos Argentino s hlavným hrdinom postupujú na ceste k Alefu s obradnosťou, kým Atlét je k nemu násilne dotiahnutý. Je to vari tým, že Borgesa s Alefom nespája žiaden užší vzťah, znamená pre neho iba nalistovanie ďalšieho encyklopedického hesla, ktorého vypracovanie je ochotný akceptovať ako výsledok konzekventného prístupu k deskripcii reality a rovnako výtvor fikcie. „*Na ulici, na schodoch na námestí Constitución i v podzemnej dráhe sa mi všetky tváre videli dôverne známe. Obával som sa, že sa už nikdy nestrasiem dojmu svojho ustavičného návratu. Ale po niekoľkých bezsenných nociach ma znovu ovládlo zabúdanie*“ (Borges, 2003, s. 226), hovorí Borgesov hrdina po nezvyčajnej návšteve u Daneriho. Treba zdôrazniť, že práve blahodarnnej možnosti zabúdať sa nielen v Borgesových textoch prisudzuje pozoruhodná dôležitosť. Zabúdanie má totiž do činenia s omylmi a roztržitosťou, ktoré nám dovoľujú žiť v predstave systematizovaného a pochopením zvládnutého sveta, pričom nás nejdenný raz láskavo upozorňujú, že sme napriek najrôznejším epochálnym ambíciám či predsavzatiam na hranici krkolomného experimentu stále

iba nedokonalými ľuďmi. J. L. Borges rozoberá uvedený motív aj v eseji *Analytický jazyk Johna Wilkinsa*, kde medzi iným spomína „výstrelky“ apokryfného čínskeho encyklopedistu a tiež „výčiny“ (nepresnosti a zmätočnosť viacerých záznamov) bruselského Bibliografického inštitútu. „Očividne niet takej klasifikácie sveta, ktorá by nebola svojvoľná a založená na dohadoch. Príčina je veľmi jednoduchá. Nevieme, čo je náš svet“ (Borges, 2005, s. 141). „Alef je svet“, hovorí vyššie citovaný Balla, no s pobavením si okamžite uvedomujeme neplatnosť recipročného tvrdenia, pretože svet, aspoň ten autenticky zažívaný, rozhodne nie je Alefom. So svojím sukcesívnym temporálnym spôsobením nemá totiž s výnimkou básnickej metafory ani v jazyku prostriedky na vyjadrenie vecí naraz, ba nie je ich v stave ani simultánne vnímať. Skrze slovník J. Lacana – jeho úvahy z oblasti psychoanalýzy a konštituovania „ja“ ako subjektu, by sa dalo povedať, že napokon i ľudské vedomie je štruktúrované ako reč. Od momentu, kedy si Borges inštruovaný Danerim líha na dlážku pivnice a zoči – voči omračujúcim dejom sa energicky púšťa do verbálneho reprodukovania, obrazne vyslovené, Alef prestáva byť Alefom a začína sa väčšmi podobať svetu. V Ballovej poviedke potom výrok *Alef je svet* naznačuje jeho lievikovitý prevod do bezprostredného gramatického jazyka v snahe vyhnúť sa pocitom stratenosti, resp. „vrhnutosti“ do víru času a rozpusteniu vo vševedúcom poznaní, kým Borges prikračuje k celej kauze z protiláhleho konca: konštatovaním, že *nevieme, čo je náš svet*, ktorého jazyk znamenite ovládame, sme podľa neho nepodmienečne odsúdení na lúštenie záhad a metafyzické vnuknutia, keďže všetko je „*dar Náhody a nie ducha. Naše sú len omyly*“ (tenže, 2003, s. 252). Tu majú pôvod i takpovediac ťažiskové ontologické „obrysy“ prototypov hrdinu u oboch autorov: Ballov protagonista smeruje preč od kníh a syntetizujúceho poznania. Živočíšnosťou či vulgaritou „ventiluje“ vo svojich textoch filozofiu a náročnejšie intelektuálne projekty, býva často fyzicky labilný a neduživý, krvácajúci, opitý, ba umierajúci, schopný okamžitej inkarnácie do nižšieho biologického druhu (výborne sa cíti ako pes či pavúk), no pritom majú jeho „príbehy“ často charakter analytických rozpráv, medziriadkovo plynúcich dišputácií s predlohou ukrytou v podtexte. Ich nezáväznosť je však iba zdanlivá. Borges je naopak stelesnením vznešenosti, jazykovo i tematicky plne väzí v mysteriôznosti literatúry, dejepisectva a veľkolepých scenároch fikcie, v ktorých dáva bez mihnutia oka povstať novým údajom v známych slovníkoch, novým literárnym hrdinom, filozofom, vedcom, štátnikom, geografickým regiónom, krajinám, kultúram alebo dokonca celým planétam (porovnaj poviedku *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* – 2003, s. 11 – 25). Je pohrúžený do dokazovania Božej existencie a zároveň štúdia pohanských bôžikov, modiel a primitívnych zvykov, indiánskych povier, mágie a zaklínadiel, doživotne „rozpustený“ v najvšemožnejších textových i ústnych prameňoch. U Ballu aj Borgesa môže mať i tragično azda preto výlučne (tragi)komické vyústenie – smrť, bolesť, úklady či akékoľvek strádanie tu nadobúdajú povahu apostrofovania čohosi za textom, mimo naratívne-

ho rámca hlavného hrdinu, avšak predsa vždy uprostred vzťahu, ktorý počíta aj s ním. Spravidla ide o dva svety narážajúce na seba plusovým a mínusovým pólom, ako je to povedzme pri irónii a intertextualite. V prvom prípade sme svedkami „kolízie“ vážneho a komického prvku, v druhom zjavnejšieho alebo skrytejšieho primerania dvoch fikčných svetov. Podobne sa morfológia tragického rozvíja aj v Gospodinovovej poviedke *Osmá noc*, ktorá tematicky kryštalizuje na pozadí Borgesovej *Slepoty*. Motív postupujúcej hluchoty tu podnecuje hlavného hrdinu k zostaveniu súpisu vecí, „*zlatého fondu, kompletní sbírky záznamů*“ (Gospodinov, 2004, s. 16), ktoré túži do okamihu úplného ohluchnutia bezpodmienečne počuť ešte raz a dobre si zafixovať, aby si ich mohol „*po dlouhé hluché hodiny vybavovat v paměti*“ (tamže, s. 17). Podobne si Borges vybavuje pavilóny zoologickej záhrady s tigrími kliečkami, aby si pripomenul žltú farbu, ktorej sa spolu s niekoľkými ďalšími jeho slabnúcí zrak medzičasom spreneveril. V tomto úsilí vidíme programovanie množín sekvencií a elementov nadobro vyňatých spod pôsobnosti fyzikálneho času, „nalepovanie“ útržkov pamäti do mnohouholníkového kaleidoskopu súkromného Alefu, ktorého deje sa svojou fraktálnosťou približujú u Gospodinova často skloňovanej štruktúre mušieho oka a spôsobu ním zaznamenávaných obrazov. Parafrázujúc R. Barthesa (pozri bližšie Barthes, 1995), *studium* i *punctum* smrti tak nie sú súmerateľné v predbudúcom čase, ktorý je v Barthesových fotografických pozorovaniach jasne čitateľnou anticipáciou, ale sú odbleskom minulého, čo sa môže vzniesť kdekoľvek, no iba v „bubline“ vlastnej autenticity. Uvedená zákonitosť platí potom v oveľa väčšej miere pri textoch, ktoré žijú doslova hypertrofiou intertextuality a sú porušením nami naznačeného paralelizovania dvoch svetov fikcie.

Literatúra

BALLA: Unglik. Levice: L.C.A. Publishers Group, 2003.

BARTHES, R.: Světla komora, prel. M. Petříček ml. Bratislava: Kalligram, 1995.

BORGES, J. L.: Borges ústne, prel. P. Šišmišová. Bratislava: Kalligram, 2005.

BORGES, J. L.: Rozhovory mŕtvych, prel. V. Oleríny. Bratislava: Slovart, 2003.

GOSPODINOV, G.: Gaustin neboli člověk s mnoha jmény, prel. I. Srbková. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004.

Summary

In the paper the author tries to approach the prosaic work of a Slovak fiction writer Balla and Bulgarian writer G. Gospodinov. He highlights some intertextual connections in their work and analyses in more details his attitude to the work of the Argentinian fiction writer J. L. Borges, most of all with his short story Alef. Mitka consider evident interconnection due to quotations as very important but the Balla's admirable predisposition towards his sensible and exact „act of

entering“ into the Borges personal touch – a way or possible style of writing, convincingly notice the stylistic modality of the text, which is also intensified by the variations and unconventional developing of some motifs and methods of the Borges dictionary.

Mgr. Marek Mitka

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: marmit@unipo.sk

DRAMATICKÝ TEXT A JEHO MEDIÁLNA REALIZÁCIA alebo KOLKO ŽIVOTOV MÁ LITERATÚRA?

Adela MITROVÁ

1. Kým nezanedbateľná skupina autorov a čitateľov stále verí v zachovanie literatúry v jej písanej forme a tomu, že ľudia neprestávajú a neprestanú čítať, čoraz častejšie sa ozývajú apokalyptické vízie o zániku literatúry. Prikláňame sa k prvému názoru, hoci nás prax presvedča o tom, že pesimistické hlasy nie sú neoprávnené – svedčia o stave a zmene v rámci kultúry. Faktom ostáva, že literatúra v písanej forme, ale najmä v čítanej recepcii (čo je nevyhnutné pre život literárneho diela) sa stáva menšinovým fenoménom.

Literatúra však má, našťastie, viacero životov, „nespolieha“ sa len na čitateľskú reflexiu, neostáva iba v písanej forme – veď aj tú nadobúda až od „vynájdenia“ a rozvoja písma a do tých čias existuje ako ústna slovesnosť (s tvorivým využívaním variantnosti, čo je v súčasnosti znova – spolu s fenoménom intermediálnosti, medzitextovým nadväzovaním a citáciami, ktoré priniesla, resp. znovuobjavila postmoderna – v umení aktuálnym javom), ale „hľadá“ iného nosiča. S rozvojom technických možností si aj literatúra nachádza nové prostriedky prístupu k príjemcovi. Od 20. storočia sú nimi elektronické médiá (rozhlas, televízia, video, internet a i.).

V mediálnej kultúre predstavujú základ umeleckej tvorby a vysielania dramatické žánre, pretože sú divácky (nielen pre audiovizuálne médiá) atraktívne. Masmédiálna kultúra sa tak stala výrazným konkurentom divadla, ktoré má, na rozdiel od nich, dlhodobú tradíciu.

Kým v minulosti sa v prevažnej miere uvažovalo o dráme najmä v kontexte literatúry (ako jeden zo základných literárnych druhov) a divadla (ako dramatický text určený na javiskovú realizáciu), od 20. storočia dráma funguje aj v kontexte (elektronických) masmédií (ako dramatický text určený na realizáciu v akomkoľvek médiu). Dva aspekty dramatického textu – literárny a divadelný, o ktorých uvažuje M. Mistrík vo svojej habilitačnej prednáške (r. 1999), by sme mohli a mali rozšíriť o tretí aspekt – mediálny (televízny, rozhlasový, filmový a i.).

2. V dejinách drámy a divadla existujú a prelínajú sa dva názory na dramatický text: 1. dramatický text ako svojbytný literárno-dramatický útvar, ktorý má svoj vlastný umelecký život, ako primárna zložka potenciálnej divadelnej (v súčasnosti aj mediálnej) realizácie, pričom režijná koncepcia by ho mala realizačne rešpektovať a inscenačne naplniť, dramatický text ako autorita (takýto prístup

je evidentný najmä v tzv. prvej divadelnej reforme¹⁾ a 2. dramatický text iba ako východisko javiskovej realizácie a autorskej výpovede režiséra a kolektívu tvorcov (najmä druhá divadelná reforma a postmoderna). Z uvedeného vyplýva nielen rôznorodosť režijných prístupov k dramatickému textu v súčasnosti, ale aj teoretických analýz a interpretácií.

M. Žilková² si kladie otázku, ktorá vyvstáva pred každým recenzentom či teoretikom mediálnej, konkrétne audiálnej drámy: čo vlastne analyzovať, scenár či zvukovú realizáciu? Názory odborníkov sú nejednotné. Jedni väčšmi vychádzajú z teórie literatúry, iní uprednostňujú teatrologický prístup či štrukturálny, no v tomto prípade je dôležité zdôrazniť aj mediálny aspekt drámy; ako napr. uvádza M. Žilková, rozhlasová hra je špecifická svojou technickou realizačnou stránkou, ktorú je potrebné brať do úvahy aj pri analýze rozhlasovej hry. Nazdávame sa, že izolovaná analýza dramatického textu alebo iba jeho realizačnej podoby je možná, ale neúplná. Keďže tu vystupuje do popredia ešte väčšmi ako pri divadelnej hre „polotovarovosť“, neukončenosť dramatického textu ako literárnej predlohy, ako najvhodnejšia sa javí syntetická metóda: analyzovanie finálnej podoby mediálnej drámy, teda všetkých zložiek textovej štruktúry drámy i realizačnej (akustickej, resp. vizuálno-akustickej).

3. S mediálnym aspektom dramatického textu veľmi úzko súvisí aj fenomén intermediálnosti³ (vzájomné pôsobenie médií), možnosť fungovania drámy vo viacerých médiách, dokonca v rámci mediálnej interakcie možnosť transponovania jedného dramatického prototextu do rôznych médií (ide o tzv. intersemiotickú transformáciu,⁴ o transformáciu z jednej znakovkej sústavy do inej: z jazykovej do vizuálno-akustickej – v divadle, televízii, filme – alebo iba do akustickej – v rozhlase).

Vzájomné prelínanie, obohacovanie, ale aj súperenie bolo markantné vždy s nástupom nového, modernejšieho média, napr. až v takých extrémoch, ako bolo ohlasovanie zániku divadelnej kultúry s nástupom filmového priemyslu.

Podstatný je však progresívny, obohacujúci efekt interakcie médií. Fenomén intermediálnosti zahŕňa široké a rôznorodé spektrum ovplyvňovania. Môže ísť o transformáciu obsahov alebo techník, príp. výrazových prostriedkov iných médií. Napríklad v prípade rozhlasového dramatického umenia ide o rozhlasové dramatizácie pôvodne epických, ojedinele lyrických literárnych textov; priame

1 O 1. a 2. divadelnej reforme Braun, K.: Druhá divadelní reforma? Praha: Divadelní ústav 1993.

2 Žilková, M.: Výhry a prehry mediálnej drámy. Bratislava: Slovenský rozhlas 2004, s. 55.

3 O intermediálnosti z divadelného aspektu pozri napr. Pavis, P.: Divadelní slovník. Praha: Divadelní ústav 2003, s. 207.

4 Termín Osolobě, I.: Mnoho povyku pro semiotiku. Brno: Nakladatelství "G" hudba a divadlo 1992.

prenosy alebo záznamy divadelných predstavení (čoraz zriedkavejšie); rozhlasové adaptácie, čiže transponovanie dramatického textu určeného pôvodne na realizáciu v inom médiu (divadelnej hry, televízneho či filmového scenára) do rozhlasovej podoby a i.

4. Ukazuje sa, že práve rozhlas je literatúre najbližšie, najadekvátnejšie médium s potenciálom tvorivej transformácie (nerátame internet ako výlučne prenosové médium), pretože ich spája rovnaký výrazový jazykový materiál a vďaka tomu podobný spôsob recepcie, pri čítaní i počúvaní vzniká v mysli vnútorná hra predstáv. Na rozdiel od literatúry má slovo v rozhlase zvukovú dimenziu. Pri rozhlasovej reprodukcii dochádza k transponovaniu pôvodne písaného literárneho textu (grafický, jazykový znakový systém) do rozhlasovej podoby (do zvukového, verbálneho znakového systému). Rozhlas teda vracia literatúre prapôvodnosť. P. Pavis⁵ v tejto súvislosti konštatuje, že rozhlas sa vracia k intímny, takmer náboženským koreňom reči a prenáša nás tak do prapôvodného štádia orálnej literatúry. Kvôli tomuto úzkemu prepojeniu s literatúrou sa v štruktúre rozhlasovej hry často využívajú aj prvky iných literárnych druhov ako je dráma (oveľa väčšmi ako v divadle), najmä epické (rozhlasové hry s dramaticko-epickou štruktúrou) alebo aj lyrické (rozhlasové hry s dramaticko-lyrickou štruktúrou).

Oproti dramatickým umeniam, ktoré využívajú audiovizuálne vyjadrovacie prostriedky môže byť rozhlasová dráma v tomto smere pre publikum menej atraktívna. V kontexte mediálnej drámy rozhlasová hra skutočne nemá dominantné postavenie, práve naopak. Avšak výhodou rozhlasovej hry je jej neviazanosť na časové a priestorové dimenzie, „javisková éterickosť“, vizualizácia počutého prostredníctvom poslucháčovej predstavivosti a aktivizačná funkcia. Tento jej potenciál by sa mohol oveľa efektívnejšie využívať (zo strany rozhlasu ako inštitúcie, ale aj pedagógov), napr. v rámci mediálnej a estetickej výchovy, kultivovania recepcie umenia a pod. Varovným signálom je vytlačanie pôvodnej rozhlasovej drámy z pozornosti mladého percipienta, čo je však globálny problém rozhlasového média v kontexte súčasnej mediálnej kultúry. Našťastie, literatúra má vďaka svojej vynaliezavosti viacero životov.

Literatúra

PAVIS, P.: Divadelní slovník. Praha: Divadelní ústav 2003.

ŽILKOVÁ, M.: Výhry a prehry mediálnej drámy. Bratislava: Slovenský rozhlas 2004.

OSOLSOBĚ, I.: Mnoho povyku pro semiotiku. Brno: Nakladatelství „G“ hudba a divadlo 1992.

5 Pavis, P.: Divadelní slovník. Praha: Divadelní ústav 2003, s. 356.

Summary

In our contribution, The dramatic text and its medial realization or How many lives literature has? We are thinking about various possibility of perception of a literary text. From the end of the 19th century, with a technical expansion, literature find a new means of ways to the recipients. From the 20th century it is a electronic medium – radio, television, internet etc. In the media culture the basis of the art creation comprise the dramatic genre. We suppose, that two aspects of the dramatic text – literary and theatrical - we should supplement with the third aspect – media (televisual, broadcast, film aspect etc.).

Mgr. Adela Mitrová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: adelam@unipo.sk

ONTOLÓGIA SYMBOLICKO-FILOZOFICKÉHO TEXTU ERIKA JAKUBA GROCHA PÍŠŤALKÁR (Ukážka interpretácie dominant literárneho textu)

Radoslav RUSŇÁK

Priestor symbolicko-filozofickej rozprávky obyčajne viac vyhovuje náročnejším a hlbavejším autorom. Možno je to spôsobené aj tým, že nie každý autor sa dokáže popasovať s výzvou umelecky, a pritom zážitkovo zachytiť na relatívne malom priestore skutočne veľké posolstvo. Posolstvo, ktoré sa nepohybuje v mantineloch času. Symbolicko-filozofický text je teda v pravom slova zmysle **challenge text** – a to nielen pre autora, ale aj potenciálneho čitateľa. Aj preto sa tento typ rozprávky zvykne označovať za najvyšší typ rozprávky, pretože štruktúra rozprávky autorovi poskytuje možnosť intímneho a zároveň nadčasového sebayjadrenia (Klátik, 1975). Bohatá významovosť potom za sebou vždy ukrýva problémy človeka, ktoré sa na povraze života objavujú neraz ako (gordické) uzly. Miera ich čitateľnosti môže byť rôzna, keďže obyčajne ich riešenie býva kódované v druhom pláne rozprávok. Ide teda o to, do akej miery symbolická rozprávka vystihne detský aspekt, Chaloupkovými slovami (1973, s. 75), do akej miery dokáže pomenovať detský svet a ako ho dokáže negovať v smere k ďalšej ontogenéze. Sémanticky je teda skladba týchto rozprávok tvorená dvomi rovinami. Jedna rovina je vyjadrením aspektu dieťaťa, druhá zas aspektu dospelého. Príznačná dvojpolovosť je priezračne viditeľná aj v rozprávkovom príbehu od Erika Jakuba Grocha Píšťalkár.

Píšťalkár je jednoduchým nahým človekom, ktorý ide po svete za svojim nosom, neustále si pískajúc jednu a tú istú pieseň. Jeho nahota, smer cesty, ako aj opakovanie tej istej melódie budia záujem ostatných ľudí, no píšťalkár nedokáže zvedavcov uspokojiť svojou odpoveďou, pretože sa nad vecami, ktoré ich v súvislosti s jeho osobou a počínaním zaujímajú (ba až trápia), nikdy nezamýšľal. Jedného dňa dôjde na lúku, uprostred ktorej sedia anjeli s velikánskymi snehobielymi krídlami. Sadne si do trávy a počúva, o čom sa zhováraajú. Všetci anjeli nachádzajú pôvod svojich nádherných krídel individuálnych zásluhách a ako ich vystatovanie graduje, ich krídla sa stávajú žltšími, tmavšími a menšími. Ale píšťalkár o tom nepremýšľa a putuje ďalej. Nezastaví sa ani pri úpätí hory a pískajúc a kráčajúc dôjde až na jej vrchol. A keďže o tom nikdy nepremýšľal, stúpa ďalej.

Hoci ide o noeticky zaťažený text, koncepcia detského vnímania sveta a špecifickej optiky tu zostáva zachovaná, slovami D. Leškovej (2007, s. 26), nestal sa v priestore detského čitateľa nekomunikovateľným. Autor to docielil veľmi jednoducho: zvoleným žánrom. Text je krátkym, no predsa *rozprávkovým* príbe-

hom, sujetovo veľmi blízkym *ľudovej čarovnej rozprávke*. Navyše, ako potvrdzuje odborná literatúra i školská prax, detský čitateľ je v istom zmysle omnoho viac normatívnejší než dospelý čitateľ. Súvisí to najmä s jeho prekonceptiami o žánre rozprávky, t. j. štruktúrami, na základe ktorých si buduje svoje poznanie o literatúre ako o umení slova. Ľudové rozprávkové artefakty sú totiž dieťaťu blízke od najútlejšieho veku, a preto ich modelovo často uplatňuje na celok všetkých rozprávok ako šablónu, ktorej jedinej rozumie.

Kratučký text o Píšťalkárovi teda môžeme nazvať ontologickým rozprávkovým príbehom postaveným na základoch folklórnej (čarovnej) rozprávky. Kondenzovaná ontológia tak nenarúša detské vnímanie sveta, lebo neohrozuje jeho prekonceptiu o rozprávke. Grochov text deťom ponúka **hrdinu** – píšťalkára, ktorý svojím spôsobom napĺňa ľudové kritérium obyčajného a jednoduchého človeka (miestami až deficitného typu (pozri Milčák, P., 1997, s. 61) – má schopnosť myslieť, no nevyužíva ju). V koncepcii stvárnenia tejto postavy je čitateľná biblická konotácia rajskeho Adama – Adama ako archetypu prvého človeka, čistej ľudskej duše, čistého vedomia; ako „apriórneho (predskúsenostného) človeka“ nezaťaženého váhou poznania a životnej empirie. Filozoficky môžeme v tejto koncepcii anticipovať tiež *tabulu rasu* Johna Locka či *Emila* Jeana-Jacquesa Rousseaua. Vo vzťahu k píšťalkárovi sa postavy anjelov (v morálnej sfére zastávajúcej pozíciu potenciálnych rozprávkových **protivníkov**) vonkajškovo javia ako neobyčajnejšie a rozhodne vznešenejšie (transcendentné) bytosti. Vonkajškovosť ale v tomto prípade nekorešponduje s vnútornými charakteristikami (z anjelov priveľmi cítiť slabosti „človečiny“), a tak píšťalkár, hoci ani zďaleka nie je heroickým hrdinom, z kontaktu s anjeli ako etického stretu (podobnému **boju** dobra so zlom) neuvedomene vychádza ako morálny **vítaz**. V porovnaní s anjeli píšťalkár nedisponuje hmotnými krídlami (je nahý), no na rozdiel od transcendentálnych anjelských bytostí je práve on schopný lietať. Motív krídel je v príbehu pilierovým, pretože v ňom je anticipovaná štruktúrna sémantika textu. Koncepcne sa opiera o paradoxný princíp s vertikálnym vyústením. Anjeli sú božské bytosti, sú predstaviteľmi spravodlivosti a dobra. V ideálnej verzii plnia úlohu božích poslov, ochrancov ľudí, sú sudcami i nositeľmi trestu, ktorí by mali prinášať ľuďom osvietenie (podľa Richter, 2004, s. 6). Svojou existenciou by teda mali patriť metafyzickému priestoru hore, t. j. nebu; píšťalkár ich však stretáva uprostred lúky. Čo sa povyšovalo, bolo ponížené; čo bolo hore, zišlo dolu. Reália krídel svojou funkciou rovnako patrí oblohe, nebu a výškam, veď krídla umožňujú vzniesť sa, lietať. Nepoužívané velikanárske krídla jalovo debatujúcich a na zemi sediacich anjelov pôsobia ako nevyužitá devíza, ako zahodený dar, ako potencialita letu, ktorá nedostala šancu, a preto je odsúdená ak nie na zakrpatenie a nefunkčnosť, tak aspoň na poškrvnenie a zohyzdenie.

Podstatné však nie je to, čo je viditeľné oku. Najväčšie krídla spomedzi všetkých má paradoxne píšťalkár. Nie sú viditeľné voľným okom, ale to je nepodstatné. Nie

je jasná ani ich veľkosť. Aj to je bezvýznamné. O ich belosti sa tiež nič nevie. Je irelevantná. Kritérium rozlišovania dôležitosti krídel je ukryté v schopnosti a možnostiach ich uplatnenia. Krídla sú rozprávkovou reáliou súvisiacou s božstvom a nadprirodzenosťou, so vzduchom a duchom (c. d., s. 23). Krídla sú mytologickým (daidalovským) symbolom premeny možnosti na skutočnosť; možnosti odpútať sa od zdanlivo zotročujúcich prízemností. Sú symbolom ducha, túžby, predstavivosti a fantázie, ktorá nemá hranice, je bezrozmerná, je nekonečná, a preto aj večná. Skutočné zemepisné parametre hory, naplňajúce funkciu rozprávkovej **prekážky**, ktorá sa hrdinovi nevyhnutne stavia do cesty, sa cez optiku krídel javia ako bezpredmetné. Rozprávkový hrdina má totiž vždy naporúdzi pomocníka. Funkciu **pomocníka** v Grochovom texte na seba berie píšťalka. Jej rozprávková funkcia síce nemá v texte oporu a navonok sa teda ako čarovný predmet vôbec nejaví, no disponuje zvnútorneným čarom – z jej útrobov neustále vychádza tá istá pieseň.

Píšťalka je hudobným nástrojom, ktorý je historicky prirodzene spätý so slovenskou ľudovou kultúrou a slovesnosťou. V tomto chápaní ju možno vnímať ako rustikálnu *metonymiu* ľudovej poézie a v jej reláciách ľudovej piesne (bližšie pozri Hlebová, 2006). Zároveň je *symbolom* návratu ku koreňom, k podhubiu, k prvotnej tradícii a kultúre v slovenskom kontexte. Pieseň je dodnes najesenciálnejšou archetypálnou ingredienciou ustrojenia človeka ako bytosti s historickou pamäťou a diachrónnou kontinuitou, a preto si uchováva schopnosť byť intímny, priam spirituálnym esteticko-komunikačným kanálom človeka nielen vo vzťahu k svetu, prírode a spoločnosti, ale aj k sebe samému. Symbol návratu k základom človeka je z píšťalky čitateľný aj cez tzv. detskú optiku. Môžeme to doložiť nielen niekdajšou ľudovou tradíciou zhotovovania vrbových píšťaliiek deťmi v jarnom období, ale i umeleckým počinom J. M. Barrieho. Jeho literárna postava Petra Pana, večne mladého a nedospievajúceho chlapca, totiž tiež disponuje píšťalkou. Tým sa konotácia tohto hudobného nástroja (inak veľmi jednoduchého a nenáročného), odkazujúca na dieťa, detský svet a jeho špecifické parametre, znásobuje a nadobúda štruktúrne kontúry.

Podľa vzoru hrdinov čarovných rozprávok je aj píšťalkár na **cestě**. Cieľ a smer jeho prvoplánovo koncipovanej cesty v príbehu je nejasný a neznámy, no napriek tomu jeho kráčanie nie je bezcieľné. V druhom pláne sa totiž objavuje ono naznačenie cesty, na ktoré moderná autorská rozprávka podľa S. Urbanovej (2004, s. 75-76) nerezignovala, pretože nadobudla skôr ontologický charakter, ktorý sa v nej stále viac uplatňuje cez naznačovanie cesty. D. Lešková (2007, s. 25) vidí motív cesty v Píšťalkárovi ako predostieranie základných otázok ľudského bytia pred čitateľa v zmysle kto som, odkiaľ prichádzam a kam smerujem. V tejto súvislosti je nutné dodať, že „*čitateľ podvedome túžiaci po pádných odpovediach na zásadné otázky bytia si musí uvedomiť, že text nie je nijakou sériou uspokojujúcich riešení, ale úporným hľadaním a neustálym nastolovaním otázok*“ (Milčák, M., 1998, s.

24). V prípade Grochovho textu túto premisu potvrdzuje samotná forma príbehu. Možno ju nazvať básňou v próze i lyrizovanou prózou. Tvar prozaického mikropříbehu – formálne koncipovaného ako báseň – len zvýrazňuje výpovednú hodnotu textu, ktorý sa pokúša byť podobenstvom ľudského života i odpoveďou na ním nastolené otázky. Forma básne teda znásobuje komunikačný potenciál príbehu, pretože báseň sa „*takmer vždy pokúša vypovedať nevypovedateľné*“ (c. d., s. 24).

Príbeh o nahom písťalkárovi teda neponúka denotačne sýte odpovede, ale skôr ich len načrtáva a naznačuje. Tu sa do popredia dostáva motív tajomstva, ktorý zabezpečuje či predznamenáva už spomínanú nadčasovosť textu. Hrdina s písťalkou nevie dať uspokojivé odpovede ľuďom, ktorí sa jasných odpovedí dožadujú. Ich nástoječivá túžba zodpovedať otázky by mohla spĺňať rozprávkové kritérium zadania ťažkej a nesplniteľnej **úlohy** hlavnému hrdinovi. On totiž naozaj nevie, prečo sa neoblečie; nevie, kam ide; a nevie ani, prečo si píska stále tú istú pieseň. Ak by to vedel, tajomstvo by sa stratilo. Vypovedané by zostarło, kým nedopovedané bude trvať večne. Hrdinova nevedomosť sa tak stáva nielen tútorom tajomstva, ale zároveň pomáha odhaliť svet v jeho autentickej verzii, v jeho demaskovanom variante. V rovine nevedomosti písťalkár imaginárne kráča ruka v ruke s princípom detského nazerania na svet, v ktorom práve prirodzená optika nevedomosti dodáva svetu tajomnosť a nezvyčajnosť (podobne Milčák, P., 1994). Úprimná nevedomosť, ako aj milá rezignácia na zodpovedanie zvedavých otázok po poznaní bažiacich ľudí, sú v príbehu najjasnejšou odpoveďou na to, čo by podľa autora malo byť kvintesenciou života človeka. Možno práve preto „*zobrazuje vnímanie i prechádzanie životom, v ktorom vedomá kontrola vlastného bytia, vôľa ako sebaregulujúci princíp nie je na prvom mieste, je nahradená potrebou tajomstva, ktoré nemá byť odhalené*“ (Lešková, 2007, s. 25).

V duchu origenesovského interpretačného pravidla možno o Grochovom texte povedať, že v jeho štruktúre je anticipovateľná tak rovina doslovného a etického významu, ako aj rovina mystická. A práve v umení nesamozrejmá sféra mystiky dielo posúva na axiologicko-ontologický level, vďaka ktorému sa text stáva nepriateľom času.

Útly, no pregnantný príbeh o písťalkárovi je teda ontologickou miniatúrou – prameňom, z ktorého sa dieťa zrejme plnými dúškami nenapije, no aspoň si navlhčí pery. A na vyprahnutých púšťach má každá kvapka vody cenu zlata. Navyše všetko, s čím sa dieťa v literatúre esteticky a zážitkovo konfrontuje, ho v istom zmysle poznačí. Koniec koncov, prečo by mali byť hranice ľudského poznania zároveň hranicami poznateľného sveta?

*„A keď prišiel k úpätiu vysokej hory,
ani mu nenapadlo zastaviť sa.
Iba kráčaľ a pískaľ si a stúpaľ,
až bol odrazu celkom hore,*

*na samom vrchu hory.
Ale pretože o tom nikdy nepremýšľal,
stúpал ďalej.“*

Literatúra

- GROCH, E. J. *Píšťalkár*. Prešov: Občianske združenie Slniečkovo, 2007. ISBN 80-969577-7-5.
- HLEBOVÁ, B. *Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2006. ISBN 80-8068-403-0.
- CHALOUPKA, O., NEZKUSIL. V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I*. Praha: Albatros, 1973.
- KLÁTIK, Z. *Slovo, klúč k detstvu*. Bratislava: Mladé letá, 1975.
- LEŠKOVÁ, D. Viera v dobro a lásku. In: *Ladění*, č. 2, 2007, s. 24 – 26. ISSN 1211-3484.
- MILČÁK, M. O pravdivosti básnického textu. In: *Realizácie textu*. Levoča: Modrý Peter, 1998, s. 17-24. ISBN 80-85515-50-4.
- MILČÁK, P. Princíp detskosti na pozadí reálneho a fantazijného v autorskej rozprávke. In: *Realizácie textu*. Levoča: Modrý Peter, 1994, s. 63-68.
- MILČÁK, P. K poetike animálnych postáv v autorskej rozprávke. In: *Realizácie textu*. Levoča: Modrý Peter, 1997, s. 58 – 63. ISBN 80-85515-45-8.
- RICHTER, L. *Co je co v pohádce (Pohádkové reálie)*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-3-6.
- URBANOVÁ, S. et al. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

Summary

ONTOLOGY OF SYMBOLIC-PHILOSOPHICAL TEXT BY ERIK JAKUB GROCH PÍŠŤALKÁR

In the article we draw our attention to specific (symbolic-philosophical) variant of modern slovak author's fairy tale by Erik Jakub Groch Píšťalkár. We deal with its interpretation analysis and ontology (it's the challenge text), which doesn't belongs exclusively to the children's world. We suggest Groch's fairy tale Píšťalkár in children reception as a unique genre variant – ontological miniature.

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

*Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: rusnagr@unipo.sk*

KLASICKÝ SPOMIENKOVÝ PRÍBEH V ČÍTANÍ DNEŠNÝCH DETÍ (Prolegomena k didaktickej interpretácii)

Martina KOHÚTOVÁ

Medzi „rodinné striebro“ detských knižníc patria aj príbehy z rokov dávno zabudnutých, ktoré možno ešte niekde ožívajú pri rozprávaní starých otcov a starých mám. Môžu nadchnúť čitateľa a priviesť k premýšľaniu o životných peripetiách. O tom, aký bol svet kedysi a aký je dnes.

Položme si najskôr otázku: Čo by knihy rozprávajúce ľudské príbehy z minulého storočia mohli ešte odovzdať dnešným deťom, aké hodnoty môžu vôbec priniesť do súčasnej literatúry?

Pri hľadaní odpovede na položenú otázku budeme vychádzať z pojmov recepcná opora a recepcná bariéra. *„Pod pojmom recepcná opora budeme rozumieť evidentné alebo latentné štruktúrne prvky textu (látkové a tematické, sujetovo-kompozičné, jazykovo-štylistické, ale aj paratextové), ktoré uľahčujú komunikáciu čitateľa s textom, t. j. prijatie a pochopenie jeho sémantiky. Sú to prvky, ktoré vyvolávajú spontánny záujem detského čitateľa o text a pri didaktickej interpretácii sa možno o ne opierať. Pojem recepcná bariéra označuje príznaky textu, ktoré predstavujú prekážky v jeho spontánnom prijatí (t. j. porozumení a výklade).“*¹

Vieme, že jazyk literatúry nie je jednoznačný a neskúsený čitateľ potrebuje pomocou didaktickej interpretácie prekonávať bariéry, ktoré spôsobujú problémy v pochopení diela. Pokúsime sa odhaliť ich na nových vydaniach kníh pre deti a mládež vydaných v prvej polovici 20. storočia.

Vydavateľstvo Ikar² v roku 2002 vypracovalo projekt novej edície klasickej detskej literatúry pre deti a mládež. Edícia obsahovala novelu Jána Bodenka *Ivkova biela mať* (1938), prózy Fraňa Kráľa *Jano* (1931) a *Čenkovej deti* (1932), Zelinovej prózu *Jakubko* (1959), dievčenský román Terézie Vansovej *Sirota Podhradských* (1889), prózu Luda Ondrejova *Zbojnícka mladosť* (1937) a román Martina Rázusa *Maroško* (1932).

Možno predpokladať, že zo skupiny uvedených titulov bude pre deti elementárnej školy najpútavejšia kniha Fraňa Kráľa *Jano*. Prvým prífazlivým momentom

1 STANISLAVOVÁ, Z.: Recepčia a interpretácia básnického textu ako problém recepcných opôr a bariér, Štúdiá napísaná v rukopise, s. 6, 2007.

2 Knihy vychádzali v nasledujúcom poradí: Zistili sme, že vydavateľstvo Ikar neplánuje v blízkej budúcnosti uviesť na trh ďalšie knihy klasickej literatúry pre deti a mládež. Pravdepodobne sa tituly na trhu nestretli s takým záujmom, ako vydavateľstvo očakávalo.

v príbehu je referenčný hrdina.³ Pod týmto pojmom sa rozumie osoba, ktorá je čitateľovi do istej miery podobná (vekom, skúsenosťami, zážitkami a pod.) tak, že medzi ním a čitateľom môže dochádzať (a obyčajne aj dochádza) nielen k mechanizmom napodobňovania, príp. indentifikácie, ale aj k priamemu porovnávaniu sa s hrdinom. Čítanie o rovesníkovi teda aj v prípade Kráľovej prózy pôsobí na čitateľa ako motivačný prvok. Ďalším prvkom čitateľského záujmu v detskej literatúre býva opozícia dobra a zla, vyvolávajúca dejové napätie. Táto opozícia pôsobí aj v próze Jano a vrcholí detským aktom „spravodlivosti“ (potrestaním zla – Igora Bogušovie), ktorý súvisí so sociálnym statusom detských hrdinov a ich predstavou riešenia sociálnych krívd. Modelovanie dobra a zla korešponduje s rozprávkou, teda žánrom s vysokou obľúbenosťou u detských čitateľov; a tak prítomnosť rozprávkovosti možno považovať za ďalší zdroj príťažlivosti textu, rovnako ako prítomnosť hry. Hra sa v súlade s vidieckym prostredím transformuje do zbojníckeho motívu. Zbojnícky motív sa prenáša nielen do spôsobu hry, ale aj do spôsobu života hrdinu: Jano je na svojom putovaní slobodný, ako boli slobodní zbojníci. Prežije fantastické aj reálne príhody, ktorým nechýba rozmer dobrodružnosti. Text robí ďalej zaujímavým určite aj prítomnosť komiky. V kapitole *Na Štrbskom plese* sa komika objavuje napríklad zásluhou detského aspektu, detskej naivity hrdinu konfrontovanej s reflektovanou realitou. Fantastické motívy, ktoré vsunul autor do deja, akceptujú rozprávkové vedomie dieťaťa. Veršované vsuvky, ktoré prerušujú dynamický príbeh, môžu zasa zintenzívniť atmosféru príbehu, ale zároveň pôsobiť retardujúco a stať sa teda jednou z recepčných bariér textu. Názor autora na dobové zriadenie, explikovaný pomocou fragmentu zbojníckej pesničky (*Hej, ja musím byť zbojník, bo krivda veľiká, nepravosť u pánov, pravda u zbojníka!*), predstavuje ako pointa prózy primeraný (detský) spôsob vyjadrenia nevyhnutnosti nastoliť spravodlivejší spoločenský poriadok.

Literárna kritika v medzivojnových rokoch formulovala závažnú otázku: „*Má spisovateľ pre deti svojou tvorbou v absolútnej miere rešpektovať detský sklon k optimizmu, k hravosti a fantazijnosti, alebo má umeleckým spôsobom konkretizovať myšlienku, podľa ktorej svet detí nejestvuje ako izolovaná rezervácia, ale ako súčasť spoločensko-sociálneho celku dobovej reality?*“⁴ Ďalšie Kráľovo dielo Čenkovej deti napomáha riešiť túto dilemu v prospech druhého názoru. Už viaceré dobové interpretácie ho označovali za dielo pochmúrne (pesimistické) a smutné (Štefánik, Dvořák, Majerová).⁵ Hlavnou postavou sa stáva v istom zmysle „kolektívny“ hrdina (táto voľba slúži ako prostriedok nasvietenia spoločenských problémov prostredníctvom osudov Čenkovej deti), pričom vek detí sa približuje veku či-

3 Tento typ literárneho hrdinu nájdeme v štúdií Otakara Chaloupku *Hrdina v literatúre pro děti a mládež*. In: Zlatý máj, Bratislava, 1979, roč. 23, č. 4, s. 200-207.

4 SLIACKY, O.: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945*. Bratislava: Mladé letá 1990, s. 139.

5 SLIACKY, O.: *Sen o spravodlivosti*. Bratislava: Mladé letá 1985, s. 73 - 82.

tateľov. Sila hry, ktorú sme zaznamenali v predchádzajúcom diele, tu absentuje. Náznaky hry sa vyskytujú len výnimočne a v deformovaných podobách (Paľko ako hračka pre rozmazanú pani továrničku, Miška prijímajú chlapci do cechu učňov rituálnou bitkou). Tristnosť príbehu môže znamenať recepčnú bariéru, pretože na detského čitateľa pôsobí traumatizujúco. Možno predpokladať, že Kráľovo dielo upúta čitateľov disponujúcich vysokou mierou empatie a súcitu. Prostredníctvom postáv Miška, Hanky, Paľka a Evičky približuje sociálnu situáciu jednotlivých spoločenských tried v čase hospodárskej krízy v prvej tretine minulého storočia. Tvrdšie a priamočiarejšie (publicistické kvázi citáty z dobovej tlače o tom, ako chudobná vdova zo zúfalstva predáva na trhu svoje deti) ako v diele Jano autor poukazuje na postavenie chudobných. Sociálne postavenie detských hrdinov sa vyjavuje prostredníctvom konfrontácie so svetom dospelých zástupcov jednotlivých spoločenských vrstiev (veľkofabrikant, dedinský boháč, pauperizovaný remeselník, bezdomovkyňa). Správanie remeselníka Kaspera k Michalovi, správanie gazdu Riga ku kraviarčatú Hanke, fabrikantovej ženy k Paľkovi je zotročujúce a bezcitné. Starostlivosť a láska v diele nenachádzajú svoje miesto. Najväčším šťastím detí je moment, keď sa po životných útrapách opäť stretnú všetci v lese pri jazierku. Ak v Janovi je pointou vyjadrený postoj autora k potrebe zmeniť svet (t. j. zmeniť ho vzbúrou), tak v Čenkovej deťoch je v záverečnej scéne vyjadrené presvedčenie o tom, že pri tomto akte vzbury sa treba spojiť.

Do kontextu klasickej literatúry pre deti patrí aj novela Jána Bodeneka Ivkova biela mať (1938). Dôraz na sociálno-psychologický rozmer detskej postavy sťažuje jej recepciu u detského čitateľa. Príbeh sa stáva totiž málo „akčným“, príliš reflexívnym, a tak napriek detskému protagonistovi odozvu nájde skôr u dospievajúcich a dospelých. Prvok hry sa aj v tomto diele vyskytuje len výnimočne a nepriamo: hlavný hrdina nie je účastníkom hry medzi svojimi vrstovníkmi. Neprijímaný rovesníkmi stáva sa iba pasívnym pozorovateľom detských hier, čo môže na čitateľa pôsobiť jednak zraňujúco (hlboký súcit), jednak (z hľadiska stavby prózy) staticky. Aj takmer nulovým zastúpením humoru je kniha blízka Čenkovej deťom. Nevýrazná dobrodružnosť sa viaže len na niektoré momenty deja (motív úteku z domu). Hlavným prvkom, ktorý sa nesie celým príbehom, je ťažká práca a biologizácia človeka. Detskému čitateľovi môže byť spomínaný prvok cudzí a na dostatočnej úrovni nemusí pochopiť hlboko humánne poslanstvo kníh.

Naopak Hana Zelinová predstavila svoju knihu Jakubko v inom kontexte ako predchádzajúci autori. Jej kniha prilákala čitateľov hlavne svojou exotikou. Jakubko je typom referenčného hrdinu, ale zároveň je zahalený rôznymi exotickými okolnosťami, ktoré ho sprevádzajú od príchodu k náhradnej matke (babenke – hrbenke) až po tragickú smrť. Exotický pôvod (rómsky) a výzor (vzrast a dvojfarebné oko) dedičanov odpudzuje. Dobrodružnosť v podobe exotiky je v diele výrazná, umocnená tajomnosťou a rozprávačskými postupmi. Zelinová pracuje s čitateľovou fantáziou, jej rozprávačka – postava vystupuje miestami v pozícii

„detektíva“ (dozvedá sa o Jakubkovi), miestami ako pasívna pozorovateľka, ale aj ako pomocníčka (pomáha pri zásobovaní partizánov potravinami). Humor sa symbolicky prejavuje v hre (Jakubkova hra s vrbami), ktorá zároveň poukazuje na Jakubkovu odlišnosť (svoju inakosť prenáša na vrbu tým, že im nalepí červené čiapočky). Hra môže mať aj inú podobu ako v predchádzajúcich dielach. Ak by sme vnímali Jakubkovu pomoc partizánom cez prvok hry, dalo by sa označiť ju ako hru či rolu „životnú“, existenciálnu, končiacu tragicky. Nesmieme ale zabudnúť na vážnosť tejto roly a Jakubkovho posolstva slobody a spravodlivosti. Príroda a dedinské prostredie, do ktorého je vsadený príbeh, má podobnú funkciu ako v diele Jano. Neodmysliteľnou zložkou čitateľskej príťažlivosti sa stáva aj dynamickosť deja, ktorá je posilnená kontaktovejmi prejavmi rozprávačky. Aj v tomto diele nachádzame súciti, ktorý môže čitateľa zaskočiť, ale neublíži, pretože sa ním tematizované uzatvára osud hlavného hrdinu.

Kniha evanjelického kňaza Martina Rázusa Maroško vznikla podľa J. Poliaka z vnútornej potreby umelca bilancovať svoj život, hľadať svoje ľudské korene, konfrontovať výsledky svojich bojov a snažení s dávnymi detskými túžbami a snami.⁶ Dielo približuje životné príhody malého chlapca „jedináčika“. Maroško vystupuje v jednotlivých etapách svojho života ako referenčný hrdina a neskôr ako predstaviteľ detského kolektívu, ktorý spája spoločné presvedčenie za dobrú vec. Dynamickosť deja je podnietená množstvom postáv, ktoré v diele vystupujú a nesú so sebou rozmanité epizódy. Významne zastúpený je motív detskej hry vyúsťujúcej do humorných situácií. Okrem humoru práve detská hra, riekanky (prípoievky) môže byť recepčnou oporou pre detského čitateľa, rovnako ako aj zbojnícky motív objavujúci sa v detskej rolovej hre (podobne ako v diele Fraňa Kráľa). Zmysel hrdinu pre slobodu a spravodlivosť autor uplatňoval v situáciách vyrovnávania si účtov pri stretnutiach chudobných dedinských detí „Mostičanov“ s meštianskymi deťmi „pánčatami“. Triedne rozdiely sa prehľbujú nástupom maďarizácie a prejavujú sa pri dejových scénach medzi „sedliakmi – Slovákmami“ a „Maďarmi – pánčatami“. S chudobou sa v diele stretávame skrytejšie ako v prípade F. Kráľa Čenkovkej deti alebo J. Bodenka Ivkova biela mať. Rázusovo dielo nevysťihuje ani prívlastok humoristický, ani vážny alebo tragický príbeh. Všetky tieto aspekty sú v ňom zastúpené tak prirodzene, ako sa vyskytujú v živote dieťaťa. Jazykový štýl spisovateľa môže však pôsobiť trochu monotónne aj v dôsledku značnej deskriptívnosti a „určitej patiny historickosti.“⁷ Opisnosť a viditeľný minulosťný rozmer prózy sa preto môže stať bariérou medzi textom a detským čitateľom. Ale tak, ako spomína Ján Poliak, čitateľ sa môže s hrdinom stotožniť, prežívať jeho údel ako svoj napriek dobe, ktorá prehľbuje časový rozdiel medzi vznikom knihy a súčasnosťou.⁸

6 POLIAK, J.: *V službách detskej literatúry*. Bratislava: Mladé letá 1983, s. 73.

7 ŠMATLÁK, S.: *Dejiny slovenskej literatúry*. Bratislava: Tatran 1988, s. 495.

8 POLIAK, J.: *Podoby a premeny literatúry pre mládež*. Bratislava: Mladé letá 1970, s. 252.

Pozastavme sa napokon nad dielom Ľuda Ondrejova *Zbojnícka mladosť*. Tak ako v románe *Maroško*, aj tu spisovateľ pretavil ponímanie detstva do okúzľujúceho príbehu vnímajúceho citlivosť na krivdu, klamstvo a pretváрку. Spisovateľ spätý s čistou prírodou vložil postavu Jerguša do nespočetných obrazov a podôb vrchovského prostredia. Detský svet sa tu stretáva so sociálnou realitou a smeruje k emocionálnemu príľnutiu k rodnému vrchárskemu prostrediu. Triedne rozdiely neboli analyzované do takej hĺbky ako v prózach F. Kráľa a J. Bodenka. Veľa spoločných prvkov má *Zbojnícka mladosť* s dielom *Maroško*. Maroško i Jerguš Lapin sa stretávajú s realitou podmienenou spoločenským systémom, pomocou ktorej prichádzajú k uvedomovaniu si svojej hodnoty.⁹ Obidvaja hrdinovia si získavajú kamarátov, ale aj nepriateľov svojou odvahou, činmi a postojmi v živote aj v detských hrách. Na rozdiel od štruktúry knihy *Maroško* Ľudo Ondrejov rozčlenil svoje dielo na menšie kapitoly v podobe krátkych a nenadväzujúcich epizód. Ak Martin Rázus kontinuálne opisoval príhody svojho hrdinu, Ľudo Ondrejov podáva každú príhodu zvlášť, s podrobným opisom prírody a prostredia, v ktorom sa dej odohráva. Početné opisy však môžu spontánnu detskú recepciu pritlmať. Impulzom k napísaniu diela bol Ondrejovov zážitok „jednej búrlivej noci po ťažkom daždi“, v ktorej sa zrodil malý zbojník Jerguš Lapin, bez ktorého by kniha nevznikla.¹⁰ Motív zbojníctva rámcuje celé dielo (od prológu, ktorý predstavuje osudové predurčenie hrdinu, až po naplnenie tejto predurčenosti v epilógu). Tiahne sa však aj celým dejom v zobrazení Jergušovho životného štýlu inklinujúceho k spravodlivosti, ale najmä k slobode a horám. Práve sloboda, ktorá pomáha precítiť krásu a harmóniu prírodného sveta, neskôr vyvoláva v Jergušovi rozčarovanie pri spoznávaní nespravodlivosti ľudí v dedinách a mestách. Voľnosť a sloboda prenesená z autorovho osobného zážitku s divokou prírodou (návšteva hniezda dravca)¹¹ sa stáva základnou myšlienkou a hlavným zmyslom (posolstvom) *Zbojníckej mladosti*.

Prvý dievčenský román v slovenskej literatúre, teda román Terézie Vansovej Sirota Podhradských (1889), necháme pre túto chvíľu bokom napriek tomu, že bol vydaný v Ľkare v jednom edičnom rade s väčšinou vyššie spomínaných kníh. Dôvodom je predovšetkým jednak určenie vekovo vyššej kategórii čitateľov, jednak množstvo sentimentálnych prvkov, zastaralý vyjadrovací štýl autorky a pod.

V prózach, ktorým sme venovali pozornosť, sme sledovali viacero štruktúrnych prvkov: referenčnosť hrdinu, humor, dobrodružnosť, motívy hry, slobody, zbojníctva a iné. Na základe interpretačných náčrtov možno predpokladať, že najúspešnejšou prózou pre najmladšie vekové rozpätie žiakov elementárnej školy

9 SLIACKY, O.: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945*. Bratislava: Mladé letá 1990, s. 141.

10 HLEBOVÁ, B.: *Ľudo Ondrejov (antológia z tvorby pre deti a mládež)*. Prešov: Prešovská univerzita 2008, s. 22.

11 Túto spomienku uvádza B. Hlebová In: c.d., s. 22.

(7 – 8 rokov) môže byť próza Jano. Obsahuje primeranú dávku dobrodružnosti a štýl blízky detskému čitateľovi. Pre staršieho čitateľa (9 – 10 rokov) dychtiaceho po dobrodružnosti môže byť zaujímavá kniha Maroško a Zbojnícka mladosť, aj keď sa obávame, že deskriptívny štýl (Maroško) a množstvo prírodných lyrických opisov (Zbojnícka mladosť) môžu pri sledovaní dejovej línie pôsobiť rušivo a vyvolať pokles záujmu o dielo. Neutrálnym dielom a možno aj náhradným zástupcom predchádzajúcich dvoch titulov sa môže stať poviedka Jakubko. Rozprávačský postup nenarúša vývoj dejovej štruktúry, napomáha dobrodružnosti a pracuje aj s prvkami „detektívnosti“. V novej reedícii bol text poviedky upravený, zbavený ideologického nánosu totalitnej doby, v ktorej vznikol (pionieri a pionierska organizácia by súčasným deťom už nič nehovorili). Próza Čenkovej deti a Ivkova biela mať patria do kategórie starších čitateľov (nad 11 rokov), ktorí znesú patričnú dávku neodplatenej nepravosti, neúplného konca s beznádejnou vyhlídkou do budúcnosti.

Prózy L. Ondrejova, M. Rázusa, F. Kráľa, J. Bodenka a H. Zelinovej patria k tým dielam slovenskej literatúry, ktoré „*chceli pomôcť čitateľovi vyznať sa v zložitých ľudských vzťahoch, chceli cibriť jeho mravný cit a orientačný zmysel v situáciách, ktoré boli zaťažkavou skúškou charakteru mladého človeka*“.¹² Preto si zaslúžia miesto aj v čitateľskom kontexte súčasných detí. To, či ho tam skutočne aj majú, si skúsime v blízkej budúcnosti overiť experimentom.

Literatúra

- HLEBOVÁ, B.: 2008. Ludo Ondrejov (antológia z tvorby pre deti a mládež). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-8068-716-8, s. 154.
- JURČO, M.: 1997. Dotyky a prieniky nad textami diel literatúry pre deti a mládež. Vydal Rektorát Univerzity Mateja Bela a Fakulta humanitných vied UMB v spolupráci s vydavateľstvom SKALNÁ RUŽA, 1997, ISBN 80-967526-1-8.
- KOPÁL, J.: 1984. Literatúra pre deti v procese. Bratislava: Mladé letá, 1984, 66-162-84. 221.
- KYSELOVÁ, L. 1985. Nadpočetné hodiny života. Bratislava: Mladé letá 1985, 66-222-85, s. 284.
- POLIAK, J.: 1963. Literatúra, mládež a súčasnosť. Bratislava: Mladé letá, 1963, 36-139-63, s. 202.
- POLIAK, J.: 1970.: Podoby a premeny literatúry pre mládež. Bratislava: Mladé letá, 1970, 66-154-70, s. 331.
- POLIAK, J.: 1983. V službách detskej literatúry. Bratislava: Mladé letá, 1983, 66-242-83, s. 333.
- SLIACKY, O.: 1990. Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945. Bratislava: Mladé letá, 1990, ISBN 80-06-00150-2, s. 263.

12 ŠMATLÁK, S.: *Dejiny slovenskej literatúry*. Bratislava: Tatran 1988, str. 504 – 520.

- SLIACKY, O.: 1985. Sen o spravodlivosti. Bratislava: Mladé letá 1985, 66-210-85, s. 90
- STANISLAVOVÁ, Z.: Recepčia a interpretácia básnického textu ako problém recepčných opôr a bariér (z rukopisu autorky, 2007).
- ŠMATLÁK, S.: 1988. Dejiny slovenskej literatúry (od stredoveku po súčasnosť). Bratislava: Mladé letá, 1988, 061-055-88 DSL, s. 623.

Summary

THE CLASICS MEMORY (RECOLLECTION) STORY IN CONTEMPORARY CHILDREN READING

Our reflection came into being for the suggestion of Ikar publishing project in 2002. In the new edition of classic children literature for children and the youth were issued these titles: long-short story *Ivkova biela mať* (1938) written by Jan Bodenska, prose *Jano* (1931) and *Čenkovej deti* (1932) written by Fraňo Kráľ, prose *Jakubko* (1959) written by Hana Zelinová, girls story *Sirota Podhradských* (1889) written by Terezia Vansová, prose *Zbojnická mladosť* (1937) written by Ludo Ondrejov and novel *Maroško* (1932) written by Martin Razus.

In these novels, we were analysing, some structure elements had to be observed: reference feature, humour, adventurous, play, freedom and bush-ranger motives ect.

By the analysis of above mentioned titles, we find out, that the prose written by Ludo Ondrejov, M. Rázus, F. Kráľ, J. Bodenek and H. Zelinová belong to the slovak literature books, that „*wanted to help the readers to behave in the difficult man relationship, wanted to raise up the man moral attitudes and the sense for orientation, in the situations, that were the difficult proof of the young man character.*“ Therefore, they deserves the place in the reading context of nowadays children. In the close future, we will reach out by the experiment, if its really true.

Mgr. Martina Kohútová

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: mkohutova@unipo.sk

LITERÁRNÍ VÝCHOVA SMYSLY, ROZUMEM I SRDCEM

**Toman, J.: Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice:
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 116 s.
ISBN 978-80-7394-038-6.**

Slovenská didaktická literatúra venovaná literárnej výchove na 1. stupni základnej školy (ZŠ) má za posledných desiat rokov krom toho množstva monografických príspevkov tiež dve publikácie zásadného významu: *Det'ská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa* (Bratislava, 1998) a *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov* (Bratislava, 2003). Jejich autor Viliam Obert v nich hodnotí literárne-výchovný proces komplexne (zvlášť však vo vzťahoch k teórii literárnej komunikácie a špecificky k teórii deťského čtenárství), takže je možné chápať i ako modernú teoretickú kompendia pre vysokoškolské štúdium didaktiky literárnej výchovy v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ.

V českém odborném prostředí, třebaže netrpí kritickým nedostatkem drobných didaktických prací a studií o deťském čtenárství vzťahujících sa i k teórii literárneho vyučovania, dosiaľ chýbala súčasná práca teoreticky reflektujúca veškerou problematiku čtení a literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ a zároveň rešpektujúca študijné možnosti a pedagogické zamerenie štúdia učiteľstva primárnej školy (resp. nezamerenie – vždyť v pregraduálnej príprave študent musí zvládnuť oborové didaktiky rady predmetov).

Jmenované požiadavky dobre spĺňa nová učebnica Jaroslava Tomana *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. Autor pre koncipovanie jej obsahu vychádzal z rady svojich predchádzajúcich prací didaktika literatúry, výskumníka deťského čtenárství, odborníka v histórii a teórii literatúry pre deti a mládež, autora edičnej rady čítanek pre 2. – 5. ročník ZŠ a metodické príručky k nim (ta sa stala bázou niektorých kapitol); v širokom zábere zúročil tiež ďalšiu sekundárnu literatúru knižnú i časopiseckú – didaktickú, pedagogickú, psychologickú (včetne té o poruchách čtení), literárne-teoretickú. V neposlední rad sa v koncepcii učebnice promietla i Tomanova dlouholetá prax vysokoškolského učiteľa a znalosť súčasného stavu vyučovacej praxe na ZŠ a schopnosť poučené (tj. nejen popisne, ale zámerné formatívne) reagovať na jej potreby. Tomanova skripta vstúpila do viac než štyri desať rokov trvajúceho vaku v ponúkaní študijnej literatúry daného oboru pre 1. stupeň ZŠ (posledným komplexným vysokoškolským kompendiom bola v bývalom

Československu kniha Jaromíra Plcha *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku* z r. 1981, poplatná ovšem tehdejšímu ideologickému tlaku).

Spojení Tomanových skript s didaktickou teorií v jejím historickém vývoji reprezentuje kapitola Teorie a praxe primární literární výchovy v historickém a aktuálním kontextu. Spojení s vyučovací praxí současnou i nedávnou prokazují skripta kapitolou o vzdělávacích programech – o těch, které bezprostředně předcházely Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (RVPZV), tj. o programech pro obecnou školu, pro základní školu a pro národní školu, ale samozřejmě i o RVPZV (srov. s. 9 – 23). Pokud o dalších kapitolách tvrdíme, že jsou v učebnici nezbytné, o této to říci nelze – s obsahem programů by se studenti měli seznámit v jejich originále. Výklad v učebnici by k ministerským materiálům mohl jen odkazovat, neměl by být popisný, ale interpretační, měl by obsahovat komentář či závěrečné shrnutí upozorňující v komparaci na požadavky konstantní, specifické a inovační, a tak přispět k utváření kvalifikovaného postoje studenta.

Na druhé straně hodnotíme pozitivně, že autor, který celoživotně prosazoval v didaktice literární výchovy respekt k dítěti (i prostřednictvím poznání úrovně jeho spontánního čtenářství), který si byl vědom významu žákovy subjektivní tvořivé aktivity v komunikaci s uměleckým textem, nezbytnosti žákovy adekvátního poznání poetiky textu a uměleckého žánrového kontextu a aktualizace výchovné hodnoty literatury ve vyučování, se obešel ve svém didaktickém výkladu bez nově rámcovým programem zavedených názvů, které obecný obsah RVPZV jen zjevně sofistikují a které se v českém školním prostředí (fakulty vzdělávající učitele nevyjímaje) staly jakýmsi zaklínadlem. J. Toman svou učebnicí mj. ukázal, že didaktická odbornost není závislá na inovaci pojmů, ale na výsledcích výzkumné práce.

Skripta svou kompozicí zhruba odpovídají obsahové struktuře předmětové složky čtení a literární výchova, jak je autorem představena v šesti komponentách: výcvik čtení (hlasitého – výrazného, tichého – studijního), kultura mluveného projevu, soubor umělecky hodnotných textů školní žákovské četby, literárně-esetické činnosti, elementární vědomosti o literatuře a tzv. příležitostná výchova literaturou a uměním (srov. s. 7), do níž se zařazuje i mimoškolní četba žáka a mimoškolní umělecké podněty v rámci aktuální literární výchovy.

V rámci výkladu o procesech čtení (z aspektu psychologického i didaktického) se student seznámí jak s jednotlivými fázemi čtenářské dovednosti, tak získá i poučení o častěji frekventovaných žákovských chybách v jednotlivých fázích, a co je nejdůležitější – o metodice jejich nápravy – vysoko hodnotíme kapitolu Diagnostika čtení, v níž se píše o jejích druzích, funkcích a metodice poznávání úrovně čtenářského výkonu dětí (srov. s. 49, kde je uveden metodický postup pro komplexní diagnostikování). Autor odmítá postupy, které brání žákovu porozumění významům textu a tomu, aby své pochopení mohli promítnout do zvukové kvality hlasitého čtení. Zdůrazňuje, že součástí dosažené a hodnocené kvality čtení je žákovy „úroveň recepčních, interpretačních a estetických dovedností“, s. 49.

Pro Tomanův didaktický postoj je příznačný zřetel ke všem determinantám vyučovacího procesu, akcentuje pojetí, které vychází z respektu ke čtenářským kompetencím žáka, tento respekt však není na překážku ve zvyšování požadavků na žákovu čtenářskou připravenost a literární vzdělanost s formativním dosahem do vývoje žákovy osobnosti. Autor i v souvislosti se svými předchozími pracemi zdůrazňuje v přípravě učitelů vyváženost vzdělání ve složce literárněvědecké, psychologické a pedagogicko-didaktické a těžiště učitelovy literárněvýchovné práce vidí v kvalifikovaném vedení čtenářské komunikace žáka s uměleckým textem, podněcujícím žákovy interpretační a literárně-estetické činnosti.

V kapitolách o literárněvýchovném procesu se autor nejdříve věnuje zvláštností procesu v 1. ročníku a odtud i metodám práce: Pěstuje se zde pozorné vnímání literatury poslechem (žák se učí nasloucháním vytvářet „jasné, konkrétní a odpovídající představy“, s. 62), orientace ve významech textu (především v tematické složce a žánrových specifikách), žák se vede prostřednictvím čtenářské, resp. posluchačské zkušenosti k osvojení základních literárních pojmů. Ve výkladu o literární výchově ve vyšších ročnících autor sleduje fáze učitelovy přípravy na vedení žákovské četby, koncentruje se především k průběhu komunikace a představuje specifčnost a variantnost didaktické interpretace uměleckého textu na 1. st. ZŠ. Velmi složitou problematiku se Tomanovi podařilo vyjádřit srozumitelně a relativně jednoduše (srov. s. 65 – 78). V této části výkladu oceňujeme především fakt, že interpretační metodice se autor věnuje v širším didaktickém kontextu, že popsaný způsob tzv. práce s textem, ač vede ve vztahu k určitým vytčeným cílům k algoritmu, není představen jako neměnný skelet, ale spíše jako cesta, jejíž průběh je závislý na řadě dalších činitelů.

Naprosto souhlasíme s autorem, že při odborném literárním vedení a respektu k úrovni žákovu čtenářství je nutné na děti vyvíjet adekvátní didaktický tlak, požadovat, aby postihly textové kompoziční vztahy celku a částí, příčinnost narativních úseků, významy frekventovaných kompozičních principů v literatuře pro děti, zvláště opakování a kontrastu (srov. s. 78 – 79), aby prožily a zhodnotily estetickou funkci uměleckého jazyka. V této souvislosti upozorňujeme na didakticky objevený metodický postup pro usnadnění žákovské komunikace s obrazností jazyka (zejména s frekventovaným druhem metafor v dětské literatuře – personifikací a antropomorfizací – a s nonsensem, srov. s. 80 – 83), který je demonstrován na interpretaci literárních obrazů z tohoto aspektu, a vysoce hodnotíme celou kapitolu Pronikání do obraznosti textu (s. 83 – 86), v níž čtenář najde didakticky nosné „*metodické přístupy usnadňující osvojování obrazného principu*“, s. 86.

Autorovu didaktickou pozornost si vyžádaly i receptivně interpretační činnosti a metody, využívající a rozvíjející dětskou slovesnou tvořivost: výrazné čtení, přednes a dramatizace, s nimiž je spjata „*samostatná práce žáků s textem*“. Tu autor představuje v její komplexnosti, v sepětí aktivit reprodukčních, analogických a kreativních (ukázaných jako řešení problémových úkolů spjatých s literárně-

estetickými činnostmi). Doporučuje ji nejen ve funkci opakování, ale i shrnování a systemizaci učiva. Na s. 87 – 100 uvádí řadu vynalézavých metodických variant s teoretickým didaktickým komentářem, zdůvodňujícím výchovně vzdělávací efekt metody a užívající k jejímu představení konkrétní textový materiál z čítanek.

Efektivita samostatné práce žáka je podmíněna také „výběrem vhodných, přiměřených a diferencovaných zadání, jejich srozumitelnou a výstižnou formulací, rozmanitým způsobem jejich prezentace (a) jasnými organizačními pokyny“, s. 87. Zde se J. Toman dotkl pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem jako aktuálního a stále ožehavějšího problému, totiž malé schopnosti studentů a začínajících učitelů vhodně stylizovat svůj vyučovací jazyk, aby byl skutečným nástrojem dorozumění. Považujeme za nutné v rámci učitelského studia v didaktickém semináři cílevědomě utvářet komunikační schopnosti studentů účelově zaměřené na literárněvýchovnou práci, na vedení didaktické interpretace, včetně vedení samostatné práce žáků.

Z této poslední poznámky je zřejmé, že Tomanova skripta přináší nejen poučný didaktický výklad pro studenty učitelství, ale též nepřímo hodnotí úroveň jejich didaktického vzdělání a provokují řadu studijních, teoretických i provozně-technických otázek souvisejících s koncepcí studia na fakultách vzdělávajících učitele. To konstatujeme s uspokojením, stejně jako fakt, že nová studijní příručka nepřekvapuje revolučním zatracováním cílevědomé školní pracovní kázně ve prospěch žakovského tzv. svobodného individuálního čtení, ať kritického či nekritického, neboť její autor chápe školní literární výchovu a spontánní dětskou četbu jako aktivity komplementární (srov. kap. Aktuální výchova literaturou a uměním) a jako výzkumník čtenářství prepubescentních dětí si je vědom toho, že „zpravidla nedovedou dešifrovat ideový smysl a zcela ignorují retardační popisy prostředí, reflexe i umělecký jazyk a styl. Řada opravdu pozoruhodných a zásadních významů textu jim tak zůstane skryta“, s. 110 v kap. Aktuální profil dětského čtenáře mladšího školního věku.

Didaktiku čtení a primární literární výchovy Jaroslava Tomana považujeme za odborně fundovanou učebnici obsahující všechna důležitá témata dané didaktické disciplíny. Soupisem reprezentativní literatury knižní, včetně některých titulů pomocných věd, literatury časopisecké i soupisem vybraných edičních souborů čítanek umožňuje vhléd do původní odborné literatury. Je systematicky koncipovaná, srozumitelně napsaná a graficky účelně řešená (ale všeho moc škodí – písmo už opravdu nelze víc zmenšit...). Tedy nejen pro současnou absenci konkurenčního titulu ji hodnotíme jako velmi potřebnou pro pregraduální studenty a začínající učitele 1. stupně ZŠ.

doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň

e-mail: llederbu@kcj.zcu.cz

...KDY ZASE ZNOVU NEBUDEME JAKO JSME PŘEDTÍM NEBYLI... (JAN SKÁCEL)

Šubrtová, M.: Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež.

Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2007. 127 s.

ISBN 978-80-210-4413-5.

Tematikou smrti v literatuře pro děti a mládež se v současné době v českém prostředí systematicky věnují dvě vysokoškolské pedagožky a literární badatelky – Olga Kubeczková a Milena Šubrtová. Pro úplnost však dodejme, že také Jiří Trávnický ve své nejnovější publikaci *Vyprávěj mi něco...* (Jak si děti osvojují příběhy) z roku 2007 zasvětil jednu z kapitol tomu, jak se dětský recipient skrze umělecký text setkává a vyrovnává se smrtí.

Olga Kubeczková z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě zaměřuje svou odbornou pozornost zvláště na obraz smrti v přírodní próze, připomeňme její studie o motivech smrti v literární tvorbě J. Tomečka. Pozornost si zaslouží také její studie o cenzurních zásadách, které vedly k vyřazení některých pasáží zobrazujících smrt z Nepilovy prózy *Polní žínka* Evelínka. A opomenout bychom neměli ani příspěvky vymezující místo tvorby zobrazující lidskou smrtelnost v literární výchově na základní škole.

Milena Šubrtová z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně shrnula poznatky z dlouhodobých mapování dané tematiky v monografii *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Autorka publikaci rozčlenila do tří nosných částí. První z nich je věnována pohledu na lidskou smrtelnost ze sociologického, psychologického a antropologického hlediska. To, jak společnost v minulých etapách svého vývoje vnímala neodvratnost smrti a jak se se smrtí vyrovnávala, M. Šubrtová neustále konfrontuje s dnešním stavem, s tím, jak je existence smrti zprostředkována dnešním dětem a mladým lidem. Autorka podnětně upozorňuje, že současný svět médií a nejsilnější všudypřítomná reklama utvrzuje v dětech i dospělých představu, že každý jedinec má právo na trvale radostný, bezproblémový a bezbolestný život, že je možno vše podstatné – krásu, zdraví, mládí – obstarat, pokud víme, kam se vydat a co konkrétně koupit. Uměle vytvářený obraz čistost-kvoucího, sterilního světa neladí s případnými obrazy smrti, ta je proto z našeho života vytěšňována a dochází k její tabuizaci.

Druhá – stěžejní – část publikace mapuje tematiku smrti v literatuře pro děti a mládež 19. a 20. století. Autorka postupuje chronologicky, při sledování početnější literární produkce s danou tematikou zvláště v druhé polovině 20. století doplňuje chronologické hledisko o dalším kritérium: o způsob pojmání a výkladu smrti v literárním textu.

Autorka pomocí odkazů ke konkrétním prózám dokládá, že literární produkce pro dětské čtenáře vznikla v 19. a zčásti v první polovině 20. století zachycuje smrt jako přirozenou součást lidské existence bez zbytečného sentimentu a drásavosti. Od poloviny 20. století se zobrazení smrti proměňuje, spojuje se např. s hledáním smyslu lidské existence (J. Requero, výrazně pak J. Gaarder), se zdůrazněním věčného koloběhu života v přírodě a naplněním nezpochybnitelného přírodního řádu (T. Janssenová) nebo s vyjádřením touhy po nesmrtelnosti. Tak se děje např. v prózách A. Lindgrenové *Bratři Lví srdce* nebo *Mio, můj Mio*, které v době svého vzniku vyvolaly živé debaty o „patřičnosti smrti“ v literární produkci pro dětské čtenáře. M. Šubrtová připomíná, že A. Lindgrenová smrt zobrazuje jako přechod z jedné podoby bytí v určitém životním prostoru do podoby další, přičemž tento pohyb s sebou nese naději na lepší, snesitelnější a smysluplnější existenci.

M. Šubrtová si je vědoma skutečnosti, že interpretace textů s danou tematikou ve výuce literatury vyžaduje značnou odbornou i pedagogickou erudici. Vychází proto vstřícně učitelům závěrečnou třetí částí monografie, v níž na malé ploše, ale jasně a přesvědčivě nastiňuje, jak s texty tohoto typu pracovat. Správně zdůrazňuje, že „učitel musí být připraven jak na pozitivní, tak i na vysloveně záporné, odmítavé reakce na text“ tohoto typu.

Autorka se ztotožňuje se zásadami literárněvýchovné interpretace, jak je vymezila L. Lederbuchová, a názorně objasňuje, jak je aplikovat v podmínkách literární výchovy při práci s texty z tematikou smrti.

V samém závěru autorka jen nenápadně připodotkla, že analyzovaná literární díla mohou najít uplatnění ve výuce dalších předmětů. Zcela jistě by své místo našly např. v občanské nauce (nebo v základech společenských věd na středních školách), v rodinné výchově, nově zaváděné etické výchově nebo výchově ke zdravému životnímu stylu.

V mnoha nejednoduchých výukových situacích může právě kvalitní umělecký text, nosný, nebanální příběh pomoci učiteli i žákům hovořit o problematice, která má oprávněné místo ve vzdělávání a je vzhledem ke své závažnosti podstatná při formování celistvé osobnosti našich žáků.

Mgr. Ivana Gejgušová, PhD.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava

e-mail: ivana.gejgusova@osu.cz

FRANTIŠEK ŠVANTNER, AUTOR ZNÁMY, A PREDSA NEPOZNANÝ

Švantner, F.: *Integrálny denník. Prológ Ján Števček. Epilóg Pavol Števček.*
1. vydanie. Pezinok: Agentúra Fischer. Edícia G. – piaty zväzok 2001. 182 s.
ISBN 80-967911-3-3.

Integrálny denník Františka Švantnera (1912 – 1950) je voľne, do šiestich „zostavených“ zostavený, záznamník, možno miestami aj náčrtník učiteľa, skicár autora, poznámkový blok súkromnej osoby a jednotlivca, zamýšľajúceho sa nad svojou dobou, ktorý vznikol z rukopisnej pozostalosti prozaika vďaka záujmu literárneho historika Jána Števčka (1929 – 1996).

A ako to už pri súkromných zápisoch býva, aj Integrálny denník dotvára spoločnosťou mozaiky z útržkov, poznámok, sentencií, gnóm, reflexií, ale aj axióm jeden konkrétny život rovnako – jednej – autorskej dielne, čím sa spresňuje poznanie o osobnosti Františka Švantnera, napovie sa nemálo o genéze konkrétneho diela, ale predovšetkým, hoci z odstupu polstoročia, nanovo sa modeluje a objasňuje autorovo videnie, vedenie a myslenia o čase (tvorivom, dejinnom, spoločenskom, politickom), ktorý mu bol prisúdený a on naň vo svojich zápisoch reagoval.

František Švantner žije v kultúrnej prítomnosti predovšetkým svojím prozaickým dielom, v literárnohistorickom výskume sa s ním vyrovnali J. Števček a O. Čepan (1925-1992), ale i ďalší, či už v role dobových kritikov alebo pri dejinných a autorských súhrnoch slovenskej literatúry 30. a 40. rokov (napríklad Andrej Mráz, Albín Bagin, Stanislav Šmatlák – Alexander Matuška, František Miko, Milan Šútovec, Jana Kuzmová). F. Švantner ako ľudský meteor prešiel jednotlivými vrstvami slovenskej literatúry aj kultúry a národného vedomia osebe, aby zmĺkol. Po rokoch sa F. Švantnerovo novelistické i románové dielo stáva objektom záujmov televíznej a filmovej tvorby (*Život bez konca*, *Nevesta hôľ*, *Stretnutia*, *Sedliak*, *Dáma*, *Malka* – na jej libreto skomponoval v r. 1988 operu J. Gahér a i.). Napokon J. Števček autorsky otvoril jeho archív s torzami látky i tém a urobil tak so zámerom scenáristicky dopracovať v „autorom tvorivom duchu“ jeho pôvodný epický náčrt, aby sa dostal do dramaturgie slovenskej televíznej tvorby a jej zásluhou do poznania slovenskej kultúrnej verejnosti ďalšia autorská „tvár“ Františka Švantnera (*Paulínka*, 1980 a i.).

Integrálny denník sa stáva po svojom zverejnení prirodzenou súčasťou autorskej dielne a prozaického diela Františka Švantnera. Ak už ničím iným, tak autorovými opakovanými návratmi k *Životu bez konca* v mikrozápisoch s označením: *Život bez konca (po katastrofe)*, *Paulínka (Život bez konca)*, *Kapitola Ezra*, *Tóno (štúdia k Životu bez konca)*, *Alpár (Život bez konca)* a ďalšie.

Prozaických náčrtov sa v Integrovanom denníku nájde viacero a môžu mať i takúto podobu: „*Sama (Napadlo mi: milostný trojuholník (...). Látka vhodná na novelu. Mohla by sa nazvať Sama,*“ s. 48 – 49), alebo až úsporne kondenzovaný, aká sa dostala do zápisu „*Stará panna a jej chovanec (novela). Vzbúrení*“ (s. 109). V denníku sa uchovalo aj viacero „nápadov“, ktoré sa premenili na text (*Kňaz, Kňaz (materiál)*), alebo sústredili do seba potrebný impulz, po ktorý sa autor vrátil v inej súvislosti: *Zo starších spomienok (prípady s Tiborovými hodinami), Kôň a paholok* (31. XII. 47), *Trilógia (prvá časť), Trilógia (II. časť), Dvaja bratia (štúdia), Čistota (novela), Malá komédia – alebo tragédia, Karola, Slovenská balada* a iné.

Integrovaný denník, ako ho zostavil Ján Števček, sa dostáva do rozporu s ústrednou vlastnosťou, danosťou a predpokladom časového záznamníka: nerešpektuje postupnosť časovej následnosti jednotlivých zápisov, teda ako keby popieral kauzalitu času, preto trvá na svojej integrite prostredníctvom nazerania na problémy umenia a na impulzy z akútnej povojnovej kultúrnej praxe. I napriek tomu možno zachytiť časové rozpätie F. Švantnerových zápisov, tie sa pohybujú medzi neúplným údajom 20. IX., pokračujú rokom 1946, 1947, 1948 a končia dvoma zápsmi (11. a 12. IX.) v roku 1949. Pritom najviac údajov, označených dátumom, je v roku 1948.

Švantner svojim zápisom už pri ich vzniku nedával viac za úlohu, ako mu vo vhodnej chvíli pripomenúť, čo potrebuje premyslieť, na čom sa ustálil vo svojom názore a s čím jednoducho nemôže nájsť spoločnú reč. Všetličo o Švantnerovom svete otázok a odpovedí, ktorý ponúka aj Integrovaný denník, napovedia termíny, aké sa vyskytujú viackrát v jeho záznamoch, až sa možno dohodoriť pracovne aj na tom, že práve z nich sa tvorilo pevné a vyhranené umelecké, mravné, nazeracie, estetické, poznávacie aj občianske vedomie autora. Napokon sa ukáže, že ide práve o tie a také termíny, ktoré sa stali a ostanú mostom do jeho umeleckého textu. Medzi nimi dominujú slovo, sen, krása, šťastie, smrť, kresťanstvo, dobro, zlo, práca, harmónia, čistota, krčma, kostol, život, ale aj pojmy s rozsiahlejším dosahom, teda umenie a spisovateľ.

Roky, v ktorých sa autorsky rozvíjal „život“ spisovateľa Františka Švantnera, patria svojim politickým a ideologickým smerovaním spoločnosti a jej kultúry medzi zložité a výskumne otvorené úseky aktuálneho literárnohistorického vývinu slovenskej literatúry.

Na autora, ktorému nechýba schopnosť analytického zhodnocovania skutočnosti, dolieha trauma z postavenia autorov „novej“ spoločnosti (**Čo sa žiada od spisovateľa, Má umelec povinnosť voči spoločnosti?, Čas epiky** a iné), z povojnovej spoločenskej objednávky (**Umenie a spoločnosť, Umenie nemá uniformu, Umenie je morfiom, O umení, Umenie, Umenie je iba jedno, Úpadkové umenie, Umenie je odrazom života** a i.), z direktív tvoriť socialistické umenie a socialistický realizmus (**K existencializmu, O tendenčnosti a netendenčnosti umenia, Ruské filmy, Zmena myslenia, O vodcoch, O umeleckom diele**) a o hrdinovi literatúry

(**Papierový hrdina**), akú si želajú „noví kultúrnici,“ lebo tak ich František Švantner opakovane nazýva v Integrálnom denníku.

František Švantner bol maximalista, keď uvažoval o umení, autorovi a jeho diele. Zastával vnútorné presvedčenie o zmysle kontinuity a čistoty všetkého, čo súvisí s talentom a tvorivosťou v národnej literatúre a v umení ako „reči“ odlišných kultúr, pretože: „*Veľké umenie neskláňa sa pred ničím. Má svoju vlastnú silu a to ukázalo sa rozhodne účinnejším ako politika. Veľké umenie slúži len jednému a to životu, všade a vždy. Ak aj niektorá politika, napríklad socialistická, chce slúžiť životu, potom sa vo svojom cílení zhoduje s umením*“ (s. 40), lebo „*Áno, spoločnosť má právo žiadať umenie určitého razenia, – ale nemá povinnosť jej ho dať*“ (s. 20), preto „*Tvrdiť, že umelec má tvoriť pri triezvom rozume, myslím si, že umelecké dielo má byť iba výtvorom čistého rozumu, môže iba človek, ktorý nielenže nikdy žiadne umenie netvoril, ale ani ho správne nechápať*“ (s. 21). Azda nič nemožno namietat ani voči jeho sentencii: „*Spisovateľ má viac uvažovať, ako písať*“ (s. 52), čo s takým odstupom od ich vzniku aj Integrálny denník potvrdzuje ako zásadu, ktorej sa František Švantner držal: myslel svojím dielom a utvoril v ňom svet skutočnosti, ktorá neubíja svojou vecnosťou, ale pomáha v súzvuku so svojím autorom „*prezrieť, pochopiť, zobraziť poslanie tohto ľudstva, sledovať, či a ako splňa súčasná spoločnosť toto poslanie*“ (s. 126).

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: zember@unipo.sk

ĽUDO ONDREJOV V LITERÁRNOHISTORICKEJ RECEPCII

Hlebová, B.: *Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii*.

Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2007. 215 s.

ISBN 978-80-8068-561-1.

Práca PaedDr. Bibiány Hlebovej, PhD., členky Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, na tému *Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii* (217 norm. str. rkp.) svedčí predovšetkým o hlbokej bytostnej zaujatosti autorky o predmet svojho výskumu. Len tak si možno vysvetliť jej odvahu podujat' sa na zvládnutie časovo, materiálovo aj metodologicky mimoriadne náročnej úlohy – podať systematický výklad ľudsky, umelecky aj spoločensky osobitého (t. j. legendárneho a zároveň kontroverzného) fenoménu, aký predstavuje najmä v súčasnom spoločenskom povedomí spisovateľ Ludo Ondrejov (1902 – 1962). Hovoriť o odvahe neznamená v tomto prípade spochybnenie autorkinej výskumnej kompetencie, ale skôr obdiv voči jej nevšednej heuristickej dôslednosti, o čom o. i. svedčí aj temer 30-stranový *Zoznam bibliografických odkazov*.

Bibiána Hlebová si pri voľbe témy svojej práce bola vedomá, že osobnosť a dielo Luda Ondrejova ako popredného predstaviteľa slovenskej lyrizovanej prózy, resp. prózy naturizmu, patrí k dôkladne preskúmaným a zhodnoteným témam. Veľavravný je už fakt, že sa tejto tematike v hlavnom prúde slovenského literárnovedného výskumu venovali Alexander Matuška, Michal Chorváth, Ján Gregorec, Ján Števček, Anna Šebestová-Fischerová, Augustín Maťovčík a špecificky v oblasti literatúry pre deti a mládež Zlatko Klátik, Ján Kopál, Ján Poliak, Brigita Šimonová, Viera Žemberová, Zuzana Stanislavová, Eva Pršová a i. Len tvorba máloktorého autora z prvej polovice 20. storočia natoľko upútala čitateľský záujem a zároveň pozornosť jazykovedného, literárnovedného a knihovedného výskumu ako dielo Luda Ondrejova. A napriek tomu ani po dlhšom odstupe času nemožno pokladať portrét tohto spisovateľa za historicky ustálený, čo naznačujú rôzne disonantné názory vyslovené pri storočnom jubileu autora v súvislosti s jeho etickým a občianskym kreditom.

Už z názvu monografie **Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii** je zrejmé, že v tomto prípade nejde o kvantitatívne rozširovanie doterajších výskumov zameraných na osobnosť, typológiu a textovú analýzu spisovateľovho diela, ale predovšetkým o jeho literárnohistorickú konkretizáciu a čitateľskú recepciu. V Úvode sama autorka svoj výskumný cieľ ozrejmuje ako vklad do súčasného úsilia „... literárnych teoretikov a kritikov, aby z nového uhla pohľadu a v nových spočen-

ských podmienkach aktualizovali či prehodnotili jeho celoživotné dielo a objasnili aj niektoré menej známe okamihy z jeho života“ (s. 4). Následne bližšie špecifikuje obsah svojej monografickej práce v zmysle „... aktuálne vnímanej recepcie literárnohistorickej osobnosti Ľuda Ondrejova a jeho tvorby pre deti a mládež“ (s. 5).

Uvedenému zámeru zodpovedá aj rozčlenenie práce jej na tri nosné kapitoly: 1. *Ľudo Ondrejov v dobovej literárnohistorickej recepcii* (30. – 60. roky 20. storočia), 2. *Ľudo Ondrejov v novodobej literárnohistorickej recepcii* (druhá polovica 20. storočia a začiatok 21. storočia) a 3. *Komparácia literárnohistorickej recepcie Ľuda Ondrejova*. Tu sa žiada upozorniť na určitú chronologickú a terminologickú nedôslednosť pri rozčleňovaní spoločenskej recepcie spisovateľovho diela na tzv. *dobovú* a *novodobú* etapu, pretože najmä druhá polovica 20. storočia s presahom až do súčasnosti je vnútorne príliš protirečivá nato, aby ju bolo možné vnímať ako jednu vývinovú periódu. Táto nedôslednosť vystupuje do popredia obzvlášť v podkapitolách, venovaných novodobým pohľadom na genézu Ondrejovovej tvorby pre deti a mládež a Ondrejovovej tvorbe pre deti mládež v novodobej recepcii. Upozorňujem na toto nedopatrenie hlavne pre prípad, že spomínané, ináč starostlivo vypracované Hlebovej štúdie, budú knižne publikované.

Posudzovaná literárnovedná monografia Bibiány Hlebovej si celkovo – po koncepcnej, obsahovej aj textologickej stránke – zasluhuje vysoko pozitívne hodnotenie. Autorka popri schopnosti zvoliť si výskumne originálnu a spoločensky aktuálnu tematiku v nej zároveň preukazuje svoju profesionálnu zrelosť na materiállovej aj metodologickej zvládnutie takéhoto obsiahleho výskumného projektu. Archívny výskum tohto druhu je najmä pre bádateľa pôsobiaceho mimo Bratislavy, resp. Martina realizačne mimoriadne náročný. Preto aj priznanie autorky: „V sledovanom časovom období 30. – 60. rokov 20. storočia sme využili všetky dostupné archívne materiály na zmapovanie podstatných okamihov v živote Ľuda Ondrejova“ (s. 23) je vskutku imponujúce.

Autorka sa vo svojom pracovnom postupe, zameranom na priblíženie literárnohistorickej recepcie osobnosti a diela Ľuda Ondrejova, primárne musela sústrediť na štúdium rozsiahlych literárnovedných prameňov a kultúrnej publicistiky. Len takto mohla dospieť k dokumentárnej vecnosti a informatívnej hodnote svojej práce, ktorá má nesporný poznávací a vzhľadom na široký časový záber aj komparatívny význam. Miestami však jej prílišná heuristická snaha o úplnosť, prejavujúca sa prílišným hromadením bibliografických údajov (napr. s. 55 a i.), pôsobí redundantne a čitateľ by namiesto nich akiste radšej videl reprezentatívne ukážky z umeleckých textov samého spisovateľa. Tu treba však kvôli objektívnosti uviesť, že Bibiána Hlebová túto požiadavku brilantne splnila vydaním samostatnej knižnej publikácie **Ľudo Ondrejov. Antológia z tvorby pre deti a mládež** (Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. 162 s.).

Prevažnú časť posudzovanej monografie Bibiány Hlebovej predstavuje jej druhá kapitola – *Ľudo Ondrejov v novodobej literárnohistorickej recepcii* (s. 59

– 169), venovaná spoločenskej a umeleckej konkretizácii fenoménu *Ludo Ondrejov* s presahom až za prah 21. storočia. Na rozdiel od prvej, prevažne informatívnej kapitoly, sa Hlebová v tejto tematicky rôznorodej časti po sugestívnom priblížení detstva, mladosti, osudových zvrátov a životnej filozofie autora, ako aj objasnení kontroverzného občianskeho postoja Luda Ondrejova v súvislosti s jeho arizáciou židovského kníhkupectva Steiner v Bratislave r. 1942, pristupuje k špecificky zameranému literárnovednému a umenovednému výskumu.

Aktuálnu poznávaciu a sekundárne aj výchovnú hodnotu monografie majú podkapitoly *Novodobé pohľady na genézu Ondrejovovej tvorby pre deti a mládež* a *Ondrejovova tvorba pre deti a mládež v novodobej recepcii*. V nich Hlebová nielen prostredníctvom početných ohlasov na autorove diela, ale aj prehĺbeným vlastným poznaním hodnotí Ondrejovov umelecký prínos do utvárania modernej slovenskej literatúry pre deti a mládež. Autentickým priblížením spisovateľovho citlivého vzťahu k domovu, k horskej prírode a jeho výnimočnej schopnosti umelecky ozvlášťovať svet detských zážitkov, hier a dobrodružných objavov – ukázkovo vyjadreným najmä prezentáciou legendárnej *Zbojníckej mladosti* – sa Hlebová v súčasnosti radí k najpovolanejším znalcom a interpretom Ondrejovovho diela.

prof. PhDr. Zdenko Kasáč, CSc.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

e-mail: zkasac@pdf.umb.sk

ROZPRÁVKA PRÍŤAHUJE

Magalová, G.: Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou.
Nitra: Filozofická fakulta UKF, 2007. 125s. ISBN 978-80-8094-165-9.

Ak chceme mať ucelený pohľad na literatúru pre deti a mládež, je potrebné jej venovať komplexnú pozornosť. Aktuálnou úlohou výskumu literatúry je nielen sledovanie súčasnej produkcie a jej hodnotenie, ale aj pohľad do minulosti, na problémy a parciality, na ktoré bol skreslený pohľad alebo sa im z rôznych dôvodov (napr. ideologických) nevenovala pozornosť. Takouto témou je i rozprávka s kresťansko-didaktickou tendenciou. Gabriela Magalová sa jej výskumu venuje systematicky a čo je obzvlášť prínosné, jej pohľad nie je jednostranný. V uplynulom roku v Nitre jej na pôde FF UKF vyšla monografia *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou*, ktorá je nateraz završením výskumu v tejto oblasti.

V úvodnom pojednaní monografie *Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou* autorka analyzuje vývoj autorskej rozprávky so špecifickým zameraním na rozprávku s primárnym didaktickým zameraním. Svoje sledovanie začína v devätnástom storočí a vychádza z monografií O. Sliackeho, P. Libu, J. Sedláka, ale aj (a najmä) z vlastných interpretačných prienikov do tejto literatúry. Za najväčší nedostatok literatúry tohto obdobia považuje skutočnosť, že súdobí autori sa prostredníctvom literatúry nepribližovali k dieťaťu, ale dieťa si približovali a pretvárali podľa svojich predstáv. Autorka zároveň vyšpecifikovala ostrejšie hranice medzi literatúrou pre deti a literatúrou pre mládež. Druhá kapitola je venovaná najvýraznejším osobnostiam reprezentujúcim sledovanú líniu v detskej literatúre 19. storočia, ktorými sú podľa G. Magalovej Jozef Ľudovít Holuby a Kristína Royová. Zaznamenáva pozitíva i negatíva ich tvorby, upozorňuje na to, že akcentácia didaktickej funkcie detskej literatúry nebola vždy samoúčelná. Vyzdvihuje najmä osobnosť a prínos K. Royovej, ktorej tvorba bola donedávna ignorovaná a o jej rehabilitáciu sa zaslúžil až O. Sliacký v aktuálnom *Slovníku slovenských spisovateľov pre deti a mládež* (2005). Autorka definuje a rozlišuje termíny didaktizmus, utilitarizmus a výchovno-poznávací program literatúry. Dôležitým a zásadným zistením je fakt, že didaktizmus nemôžeme spájať s neumeleckosťou. V rámci svojho interpretačného prístupu sa G. Magalová nevyhýba ani komparatistickým metódam (porovnanie Royová – Tolstoj).

Kapitola *Podoby súčasnej rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou* sú interpretačnými prienikmi do tvorby autorov 20. i začiatku 21. storočia. Predmetom pozornosti G. Magalovej sú títo spisovatelia: Zuzana Kozičová, Terézia Baroková, Jana Nagajová, Ján Lichtner, Juraj Mrocek, Daniel Pastirčák. Väčší interpretačný priestor je vyčlenený práve tvorbe Daniela Pastirčáka, pretože jeho texty podľa autorkinho postrehu aktualizujú v našej literatúre meditatívny typ rozprávky, ktorý spolu s prezentovaním kresťanskej viery vnaša do textu

mnoho iných filozofických inšpirácií. Samostatnú podkapitolu tvorí meditatívna rozprávka a jej pôsobenie na detského čitateľa. Konštatovania autorky monografie nie sú všeobecné, prevláda interpretačný prístup k literárnemu textu. Svoje tvrdenia dokladuje konkrétnymi príkladmi, jej prednosťou je podrobná a dôkladná práca s literárnou predlohou. Šírka sledovanej problematiky, množstvo autorov, ktorým sa venovala i odborná literatúra, jej slúžila ako východisko uvažovania a následných konštatácií k problematike rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou. Nebojí sa konfrontácie, pripomína autorov, ktorí boli podľa jej názoru nespravodlivo zatlačení do úzadia či tendenčne hodnotení, vyzdvihuje pozitíva, ale neglorifikuje. Uvedomuje si, že výchovnosť nemôže byť jediným atribútom literatúry pre deti a mládež, zásadná je prítomnosť či neprítomnosť estetických prvkov v texte. Polarita didaktickosť – nedidaktickosť nie je kritériom kvality. Monografia dáva odpoveď na mnohé otázky v súvislosti s históriou, vývinom i súčasnosťou rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou, ale mnohé len kladie a necháva otvorené. Je to tak v poriadku a prirodzené, pretože literatúra je otvorený a dynamický organizmus, nefunguje izolovane od vonkajšieho sveta (a čitateľa). V závere publikácie Gabriela Magalová formuluje svoj názor a otázky nasledovne: „Pre literatúru s kresťanskou tendenciou (či už ide o literatúru pre deti alebo o literatúru pre dospelých) sú výkyvy príjmu zákonité, a to bez ohľadu na to, či ide o literatúru textových kvalít, alebo nie. Čo však je náboženská tendencia literárnych diel? Musia to byť diela náboženské aj ideou, aj fabulou, aj lexikou, aj autorským myšlienkovým rozpätím? Alebo stačí z tohto výpočtu len niečo? Je Sienkiewiczovo Quo vadis náboženskou literatúrou? Je ňou Waltariho román Tajomstvo Božieho kráľovstva? Ak platí Kopálova téza, že poznávaciu funkciu detskej literatúry chápeme ako implicitnú hodnotu hodnoty estetickej, platí táto téza aj obrátene? Môže byť aj estetická hodnota implicitnou hodnotou funkcie poznávacej a výchovnej? Pôjde ešte o umenie? Ukázalo sa, že striktné delenie literatúry na didaktickú – nedidaktickú nemôže byť samo osebe delidlom kvality“ (s. 117).

Monografia Rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou je úvahou o detskej literatúre súčasnosti, teoretickým pojednaním o nábožensko-didaktickej línii v slovenskej rozprávkovej tvorbe i praktickou príručkou v orientácii v tomto špecifickom žánri. Hľadá a pomenúva špecifiká, hodnoty, pokúša sa vystopovať vývinovú súvislosť a prínos týchto rozprávok v zmenenej kultúrno-spoločenskej situácii. Treba len dúfať, že podobné monografie sprítomňujúce aktuálne otázky budú v reflektovaní slovenskej detskej literatúry pribúdať.

doc. PaedDr. Eva Vitězová, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra

e-mail: evitezova@ukf.sk

RUKOPIS 01 06 (REVUE O PSANÍ)

Rukopis 1/2006, ročník I., vydáva Literární akademie
(Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého). ISSN 1801-7630.

V zahraničí, najmä v anglofónnych krajinách, má tvorivé písanie pomerne dlhú tradíciu. Na mnohých vysokých školách bolo akreditované ako magisterské či doktorandské študijné programy, býva však aj obsahom rôznych kurzov pre odbornú alebo širokú verejnosť. Na Slovensko a do Čiech tvorivé písanie postupne preniká od deväťdesiatych rokov minulého storočia. Išlo a na Slovensku doteraz ide skôr o individuálne iniciatívy lektorov a učiteľov na rozličných typoch škôl. Súvisí to zrejme aj so skutočnosťou, že pre základné a stredné školy v oboch našich krajinách je pomerne dobre rozpracovaná didaktika slohu i literárnej výchovy v materinskom jazyku a aj na vysokých školách sa preto písanie spravidla vníma ako jedna zo zručností, ktorú študent má alebo môže rozvíjať individuálne, bez inštitucionalizovanej výučby. Keďže sa nepociťuje výraznejšia potreba venovať sa týmto aktivitám systematickejšie, v študijných programoch slovenských a českých vysokých škôl sa kurzy písania začali objavovať iba ojedinele. Spočiatku boli orientované predovšetkým na prekladanie umeleckých textov alebo tvorbu novinárskych žánrov. Až koncom deväťdesiatych rokov sa na vysokoškolské štúdium tvorivého písania začala špecializovať pražská Literárna akadémia J. Škvoreckého.

Časopis *Rukopis*, venujúci sa problematike tvorivého písania, má ojedinelé postavenie v Čechách i na Slovensku. Vydáva ho Literárna akadémia (Súkromná vysoká škola Josefa Škvoreckého) v Prahe od roku 2006 s plánovanou periodicitou 3 čísla ročne. Časopis zachytáva pohyb tohto mladého akademického odboru v Českej republike i jeho vývin na vybraných zahraničných vysokých školách, najmä v anglofónnych krajinách.

Obsah časopisu svedčí o vysokej profesionalite redakčného tímu – do zdanlivo voľnej skladačky prirodzene zapadá aj eufória stredoeurópanov nad objavovanými potencialitami odboru, aj istá skepsa anglosaských krajín, kde tvorivé písanie už vstupuje do novej fázy vývoja. Ide o skepsu nad efektívnosťou volených postupov pri výučbe tvorivého písania, najmä v rovine väzieb medzi pedagogickými skúsenosťami a literárnou teóriou. Prioritnou sa však nestáva otázka, či je písanie naučiteľné, ale či volené postupy sú správne.

V časopise pritom polyfónne zaznievajú hlasy spisovateľov, učiteľov tvorivého písania, prekladateľov, literárnych vedcov i kritikov, ako aj hlasy frekventantov kurzov tvorivého písania.

Obsahovú štruktúru časopisu tvoria tri tematické celky. Kým v časti *Různočtení* dominuje pohľad na problematiku tvorivého písania zvonku – formou pragmatic-

kejšie orientovaných štúdií, recenzií, rozhovorov a správ, v časti *Vzkříšený autor* zaznievajú hlasy zvnútra – formou zväčša esejisticky ladenej sebareflexie píšucich autorov alebo ich recepcnej čitateľskej reflexie. Posledný celok *Huť* tvorí zmes najčerstvejších textov frekventantov LA a poznámok k nim.

V časti **Růžnočtení** dominuje hľadanie väzieb medzi praxou (empirickými pedagogickými skúsenosťami) tvorivého písania a literárnou teóriou. Hľadanie týchto prepojení nadobúda charakter intelektuálneho dobrodružstva s nádychom „súboja“. Ťažiskovými z tohto aspektu sú debaty o roli učiteľa tvorivého písania, resp. o tom, ako sa rôzne role učiteľa tvorivého písania (spisovateľa, redaktora, editora, mentora, kritika a skúšajúceho) premietajú do výučby. V článku *Vzkříšený autor* Jeri Krollová (koordinátorka programu tvorivého písania na Flindersovej univerzite v Austrálii) naznačuje, že práve vďaka viacerým roliam, v ktorých sa učitelia-autori nachádzajú, môže dôjsť k ich opakovaným znovuvzkrieseniam. Na druhej strane autori-literárni vedci nevytvárajú len „teóriu praxe“, ale aj dôležitý spojovací článok medzi literatúrou a verejnou sférou. Krollová hľadá odpovede na otázky, čo znamená byť autorom 21. storočia, ako hľadať rovnováhu medzi identitami tvorcu, kritika a výskumníka, ako ponímať autorstvo – či ako činnosť individuálneho génia, produkt kultúry, alebo ako súčinnosť trhu a technológie.

Otázkou autorstva sa zaoberá aj Tomáš Glanc (český literárny vedec a historik, editor a prekladateľ). Skúma autorstvo mimo a vnútri textu, autorstvo ako inštanciu – kým je autor voči textu? Analyzuje autora ako pôvodcu textu, ako jeho zdroj či prostredníka, zaoberá sa konceptom implicitného autora, obrazom autora v texte a kategóriou auctora (autora ako garanta kánonu). Autorstvo pritom vníma ako produkt mnohých zámerných a nezámerných, individuálnych a kolektívnych manipulácií, ako „výrobok“ množiny producentov a súčtu okolností a náhod.

V rubrike *Recenzie a správy* sa Daniel Soukup venuje monografii *Creative Writing and the New Humanities* Paula Dawsona, literárneho vedca a spisovateľa pôsobiaceho na Univerzite Nový Južný Wales v Austrálii. Autor vníma monografiu ako mimoriadne významnú, pretože ponúka nielen bohatý faktografický prehľad histórie a súčasnosti odboru (aj keď len v USA a v Austrálii), ale aj typologický rozbor základných problémov odboru a analýzu vzťahov medzi TP, literárnou vedou a ďalšími disciplínami. Čitateľ sa tak môže dozvedieť, o aké ponímanie literatúry sa vlastne výučba tvorivého písania na univerzite opiera a ako súvisí tvorba študentov a učiteľov s literárnovednými poznatím. Dawson vymedzuje štyri modelové ponímania tvorivého písania ako univerzitného odboru: *tvorivé sebavyjadrenie* (creative self-expression), zdôrazňujúce rozvíjanie „vnútorného hlasu“ a spontánneho prejavu študentov, *remeslo* (craft) a *gramotnosť* (literacy), kladúce dôraz na vonkajšie pravidlá a remeselné zvládnutie techník určitých žánrov a *čítanie zvnútra* (reading from the inside) ponímajúce TP ako cestu k lepšiemu chápaniu a vnímaniu literárnych diel. Soukup v recenzii bližšie predstavuje aj tri

Dawsonove modely novej koexistencie programov TP s literárnou a kultúrnou teóriou: *integračný* – vychádzajúci z predpokladu, že medzi spisovateľmi a literárnymi kritikmi panuje zásadný spor o povahe literatúry a vo výučbe TP vidí spôsob, ako medzi nimi nastoliť dialóg, *avantgardný* – označujúci najrôznejšie spôsoby experimentálneho miešania a kríženia beletrického a odborného diskurzu a *politický* – hodlajúci obohatiť výučbu TP o kulturologický sociálnokritický rozmer. V závere autor recenzie predstavuje aj vízie Dawsona do budúcnosti o žiaducom včlenení TP do súčasného prúdu „nových humanitných vied“ (New Humanities), smerujúce k prehodnoteniu terajšieho usporiadania jednotlivých vedných odborov a k užšiemu prepojeniu akademického sveta so spoločenskou praxou.

Štyri správy ponúkajú prehľad o dianí a programoch v odbore tvorivé písanie za rok 2005. Hoci v USA, Veľkej Británii a Austrálii už jestvujú rôzne asociácie združujúce programy tvorivého písania, v kontinentálnej Európe sa systematická spolupráca začala rozvíjať až vďaka Pražskej literárnej akadémii, ktorá usporiadala roku 2005 zakladajúce sympóziu *Európskej siete programov tvorivého písania* (European Network of Creative Writing Programmes (ENCWP)). Slovensko, žiaľ, na týchto programoch zatiaľ neparticipuje. Otázkam autorstva sa venovala interdisciplinárna konferencia *Dimensions of Authorship* usporiadaná Katedrou umenia a kultúry fínskej Univerzity Jyväskylä, tvorivému písaniu sa venovala aj konferencia *Great Writing* v Portsmouthe, jedna z najväčších a najvýznamnejších akcií svojho druhu na Britských ostrovoch, a v tom istom roku sa uskutočnil aj 1. medzinárodný kongres tvorivého písania usporiadaný Nemeckým literárnym inštitútom v Lipsku.

V rubrike *Rozhovor* Daniel Soukup diskutuje s Paulom Dawsonom o niektorých aspektoch odboru. Hoci, ako naznačuje Soukup, sa dnes u učiteľov tvorivého písania prejavuje zjavný odklon od tradične empirického ponímania odboru smerom k najrôznejším literárnovedným a kulturologickým teóriám, Dawson nevníma tieto teórie ako alternatívu k empirickým vyučovacím postupom, ale skôr ako ich obohatenie. Vlastné odborné a umelecké písanie pritom chápe oddelene, pričom prechod z jednej činnosti do druhej je podľa neho veľmi náročný. V prvom prípade (odborné písanie) sa autor včleňuje do nepretržitej verejnej debaty, posudzuje práce iných a má pritom neustále na mysli možnú kritiku svojho spôsobu uvažovania, pri umeleckom písaní ide skôr o osobný zápas s jazykom. Pri prvom dominuje túžba zaplniť medzeru v poznaní, pri druhom túžba napísať niečo, čo by si sám rád prečítal. V súvislosti s rastúcim záujmom o tvorivé písanie vo výučbe cudzích jazykov, Dawson poznamenáva, že kým preňho principiálnym cieľom tvorivého písania je porozumieť literatúre a podieľať sa na nej, tak sledovanie tohto cieľa v kontexte výučby cudzích jazykov by istotne viedlo k pozoruhodným zisteniam o povahe písania a tvorivosti. Zaujímavým podnetom k zamysleniu je aj Dawsonove chápanie tzv. opozičnej kritiky, ponímajúcej literárne diela ako prejavy najrôznejších teórií textuality, kultúry a politiky. Nazdáva sa, že jej uplatňovaním v pedagogickej

praxi by študenti mohli začať vnímať písanie ako verejnú intelektuálnu prácu. Ako spisovatelia by následne boli schopní chápať skutočný alebo možný dopad svojej tvorby na verejnú sféru a prijať tak za svoju tvorbu zodpovednosť.

Časť **Vzkříšený autor** ponúka pestrý kaleidoskop 11-tich príspevkov – kratších textov umelcov slova. Jemne ironizujúca esej W. H. Audena *Básnik a mesto* ponúka hneď niekoľko dôvodov, prečo básnik už nie je tým, čím býval a prečo stratilo krásne umenie „potrebnosť“, ktorú kedysi malo. S humornou nadsádzkou ponúka aj päťicu zásad, podľa ktorých by sa riadila jeho vysnená Básnická akadémia. Esaj završuje uvedením štyroch zdrojov sťažujúcich situáciu umelca v porovnaní s minulosťou: strata viery vo večnosť fyzického vesmíru, strata viery v hodnotu a pravdivosť zmyslového vnímania, strata viery v štandardnú povahu ľudskej prirodzenosti a zánik verejnej sféry ako oblasti objavných individuálnych skutkov.

Za „pesimistickou“ víziou básnika v meste nasleduje pôvabná úsmevná (zrejme čiastočne autobiografická) poviedka Elizabeth Bishopovej *Škola Tvorivého písania USA* a *Tri texty o písaní* Ingeborg Bachmannovej, rakúskej poetky a prozaičky, ktorá písanie vníma ako zvláštny asociálny, osamelý a prekliaty spôsob existencie. Súčasne sa však vyznáva, že môže existovať len vtedy, keď píše, že je ničím, keď nepíše, je si úplne cudzia, sama zo seba „vypadnutá“. Písanie básní jej pripadá zo všetkého najťažšie, „protože se tu v jednom musí vyřešit problémy formální, problémy tématu a slovníku, protože básně musejí naslouchat rytmu doby, a přesto nám nějak spořádané navrší na srdce, v němž je uzamčena minulost, přítomnost i budoucnost, celou tu nepřehlednou hojnost starých i nových věcí“.

V článku *Mezi sebou a sebou* Miroslav Olšovský rozohráva etudy o vetách, písaní, „ja“ a jazyku. Uvažuje o možnostiach existencií viet, o vetách sprítomnených a latentných, nevypovedaných, a o relativizme textu – toho, čo je napísané, i toho, čo napísané nie je. Písanie sa tak stáva neustálou trýznivou voľbou, rozhodovaním a hodnotením. K téme autorstva sa vyjadruje z inej polohy, hľadá seba samého v texte, skúma iluzórnosť „ja“: kto je „ja“, či sa „ja“ mení spolu s písaním, či je „ja“ v písaní niekým iným.

Ďalšie texty rubriky ponúkajú podnetné úvahy o samom tvorivom procese, napr. Věra Linhartová v krátkej reflexii sprítomňuje zdroje a pohnútky, ktoré viedli k vzniku básne *Modrozračno*, Viola Fisherová v článku *Kdo za mně udělal tu přesnou práci?* sa pokúša objasniť „zázemie“ svojich umeleckých textov; odkryva, ako videla „svoj životný materiál“, ako mu rozumela a k čomu dospela, resp. čo z čoho urobila. Vlasta Dufková v texte *Obá snění (Epická bázeň)* s nadľahčeným ironizujúcim odstupom polemizuje akoby sama so sebou o písaní básní v medziach slobody a limitov. Vymedzuje báseň ako limitované nekonečno, v ktorom niet slobody básne bez medzí tvaru. Ilma Rakusa (švajčiarska poetka a prekladateľka) v úvahe *Překládat z několika jazyků* konštatuje, že úsilie systematickej jazykovej

práce pri preklade sprevádza radosť z fascinujúcich objavov. Jej vlastný „malý jazykový babylon“ jej umožňuje vnímať svet ostrejšie a diferencovanejšie. Prekladať do nemčiny pre ňu znamená zachraňovať cudzí osobný štýl a inštalovať ho v jej vlastnom básnickom jazyku. Uvedomuje si pritom, že jej riešenie je len jedným z mnohých možných. Michaela Jacobsonová dokumentuje svoje prekladateľské postupy (*Z mosta do prosta*) na jednom konkrétnom príklade. Je si istá tým, že hľadanie a tápanie musí v konečnom dôsledku korunovať odvaha, s ktorou sa postaví na miesto svojho prekladaného básnika a bude si počínať rovnako rezolútne ako on. Translatologické reflexie završuje päť vhodne zoskupených krátkych básní rôznych poetov *O/při/po překládání*, brilantne korunujúcich večné dilemy prekladateľov:

Jsem s prací hotov, která není moje,
jsem hotov s prací, jež je víc než má;...
(Otokar Fischer: Po dokončení překladu Fausta)

S celkovým charakterom časopisu súznejú aj ukážky prác študentov Literárnej akadémie v záverečnej časti **Huť**. Mariana Housková (prekladateľka, vedúca katedry výučby cudzích jazykov na LA) komentuje niektoré vydarené časti prác študentov LA: napr. predklad básní Rogera McGougha od Heleny Šolcovej, ktorý zachováva hlavné rysy poetiky originálu a je pritom plynulý a prirodzený alebo preklad poviedky *Báječný starý pán* Dorothy Parkerovej od Jany Kunovej, ktorá s jazykom a štýlom zaobchádza rovnako bravúrne ako autorka.

Časopis presvedčivo reflektuje dynamické dianie v odbore tvorivé písanie a môže slúžiť ako vhodný podnet pre všetkých, ktorí sa mienia tvorivým písaním zaoberať profesionálne. Jeho pravidelné vydávanie dozaista prispeje k etablovaniu tvorivého písania na akademickej pôde v širšom meradle. Z tohto pohľadu predstavuje časopis počin mimoriadneho významu.

PhDr. Viera Eliašová, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

e-mail: viera.eliasova@phil.uniba.sk

HUDOBNÉ MOTÍVY V DIELE VINCENTA ŠIKULU INTERPRETÁCIA TEXTOV S PRVKAMI HUDOBNOSTI V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI

Dolinská, E.: *Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu. Interpretácia textov s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii*. Prešov: Rokus, 2006. 152 s.
ISBN 80-89055-68-0.

V roku 2006 vyšla vo vydavateľstve Rokus v Prešove zaujímavá publikácia pod názvom *Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu. Interpretácia textov s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii* od E. Dolinskej.

Monografia koncepcne pozostáva z desiatich kapitol so vstupnou časťou *Život a dielo Vincenta Šikulu* (5 strán), v ktorej autorka približuje krátky portrét autora a autentický záznam z rozhovoru s autorom. V prvej kapitole *Podobnosť prózy Nebýva na každom vršku hostinec s ľudovou piesňou* (10 strán) autorka poukazuje na fungovanie konkrétnych jazykových prostriedkov (zdrobnenia, zvukomalebných slov, symbolov) vo vybranej šikulovej próze, ktoré podľa nej nápadne pripomínajú ľudovú pieseň. Autorka svoje úvahy ďalej rozvíja v 2. kapitole *Funkcie piesní v Šikulovej próze* (13 strán) a dokazuje, ako V. Šikula pomocou zvukov, tónov, melódií a piesní dotváral svoje umelecké texty. Z hľadiska Šikulovho majstrovského využitia zvukov rôznych hudobných nástrojov sa autorka pozastavuje aj pri spisovateľovej básnickej tvorbe v podkapitole tretej časti monografie *Motívy hudobných nástrojov v próze Vincenta Šikulu* (14 strán). Autorka objavuje zvuky pestrých hudobných nástrojov (organu, harfy, pikoly, hoboja, klarinetu, fagoty, lesného rohu) v zbierke básní *Bubeník september*. Podľa nej majú intenzívny účinok na čitateľa, „prehlbujú citový a estetický zážitok, dokresľujú zmysel, sémantický obsah a rozsah diela, dotvárajú jeho kolorit“ (s. 37). V kontexte ústredného problému sa autorka pozastavuje aj pri Šikulovej próze *Česká škola*, aby interpretáciou zvukov ďalších hudobných nástrojov poukázala na ich funkčné využitie v umeleckom texte. E. Dolinskú pri interpretácii Šikulových umeleckých textov zaujalo, ako sa spisovateľ dokázal pohrávať so širokou škálou výrazových prostriedkov hudby v texte. Na prelínanie týchto zvukov a vyvolávanie rôznych rytmov autorka poukazuje v štvrtej kapitole *Rytmus, tempo a dynamika v próze Vincenta Šikulu* (15 strán). Šikulovu muzikálnu a hravú dušu prirovnáva k detskej, čo špecifikuje adresnosť spisovateľových prozaických textov.

Ďalšie štyri kapitoly monografie E. Dolinskej pod názvom *Odras hudobných foriem v diele Vincenta Šikulu* (17 strán), *Hudobná polyfónia v próze Vincenta Šikulu* (12 strán), *Netradičné kompozičné postupy v prozaickom diele Vincenta Šikulu* (7 strán), *Genéza hudobnosti diela Vincenta Šikulu* (4 strany) svedčia o hudobnovednej i literárnovednej erudovanosti autorky. Na malej ploche (30 strán)

autorka ponúka svojmu čitateľovi precíznu interpretáciu synkrézie hudobného a literárneho umenia vo vybraných prozaických dielach Vincenta Šikulu, jedinečný pohľad na širokospektrálne umelecké majstrovstvo spisovateľa, ktoré zapôsobil aj na samotnú autorku: „Šikulova hudobnosťou „kontaminovaná“ próza ma obohatila svojou morálnou a etickou čistotou, filozofickou pravdou o svete, ľuďoch a Bohu, a do tretice ľahkosťou rozprávačského štýlu. To všetko sa deje v područí zvukov a hudby“ (s. 105).

Pragmatickejší charakter nadobúdajú posledné dve kapitoly monografie: *Literárny text s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii* (30 strán) a *Projekt literárnych seminárov pre študentov gymnázií* (6 strán). V nich autorka prezentuje niekoľko námetov na invenčné hodiny literárnej výchovy s integráciou esteticko-výchovných predmetov (hudobná výchova, výtvarná výchova), pričom zohľadňuje kognitívne, afektívne a psychomotorické ciele rozvoja osobnosti žiakov na základných školách. Podnetne pôsobí aj autorkou realizovaný projekt literárnych seminárov pre študentov na gymnáziách.

Prezentovanú monografiu Evy Dolinskej ***Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu. Interpretácia textov s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii*** (2006) môžeme považovať za originálne spracovaný literárnovedný pohľad na hudobnosť v umeleckej tvorbe pre deti a mládež spisovateľa Vincenta Šikulu. Netradičným spracovaním problematiky nový titul obohatí naše doterajšie poznanie o tvorbe jedného z výrazných predstaviteľov slovenskej literatúry pre deti a mládež.

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: bhlebova@unipo.sk

HOLD HODNOTNÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Dorovský, I. a kol.: *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I.*
Praha: Libri, 2007. ISBN 80-7277-314-3.

V září roku 2007 se na českém knižním trhu objevila dlouho očekávaná publikace. Jedná se o *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I.*, který vyšel v nakladatelství Libri. Několik let ho pod vedením prof. PhDr. Ivana Dorovského, DrSc., z Filosofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a doc. PhDr. Vlasty Řeřichové, CSc., z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci sestavoval autorský kolektiv složený z pracovníků českých vysokých škol a z Ústavu svetovej literatúry Slovenskej akadémie vied v Bratislavě.

První svazek přináší přehled vybraných zahraničních spisovatelů, především z Evropy a USA. Jeho úvodní část obsahuje nástin vývojových etap jednotlivých národních literatur pro děti a mládež. Autoři sledují vzrůstající tematickou a žánrovou pestrost tvorby reflektující vývoj postojů společnosti vůči dítěti s ohledem na jeho domnělé i skutečné potřeby. Literárněhistorický výklad je zasazen do kontextu společenských, kulturních a politických proměn. Lze tak sledovat, jak jsou v knihách pro děti a mládež během historického vývoje stále více akcentovány zábavná a estetická funkce, humor, nonsens, nekonvenční postupy, ale také ve světě dětí doposud tabuizovaná témata.

Slovník autorů obsahuje bezmála tisíc hesel. Ta připomínají nejen spisovatele, ale informují rovněž o literárních žánrech (např. fantasy), významných literárních oceněních (např. AA – Cena Hanse Christiana Andersena) nebo časopisech orientovaných na danou problematiku (např. Barnboken).

Biografická část autorských medailonů nabízí kromě obvyklých údajů také informaci o výslovnosti příjmení tvůrčí osobnosti. Kompletní údaje o výslovnosti jsou součástí abecedních seznamů hesel v závěru slovníku, strukturovaných podle jednotlivých národních literatur. Vedle přesného data a místa narození (u již nežijících autorů také úmrtí) jsou v medailonech spisovatelů připomenuty jejich leckdy pozoruhodné a pohnuté životní osudy a okolnosti vzniku nejvýznamnějších děl. Nechybí ani zmínka o případných divadelních nebo filmových adaptacích knih. Jednotlivé medailony uzavírá bibliografický výběr z tvorby autora, doplněný o české nebo slovenské překlady názvů.

Do slovníku jsou zařazeni nejen autoři literatury intencionální (vytvořené záměrně pro dětské čtenáře a posluchače), ale také spisovatelé, jejichž nejznámější díla byla původně určena dospělým (např. J. Swift, J. Verne, D. Defoe) a postupem času si je oblíbili i mladší čtenáři.

Vydání uvedeného slovníku je významným počinem, který uvítají nejen vysokoškolští studenti, učitelé, překladatelé, ale i pracovníci nejrůznějších kulturních institucí. Lze předpokládat, že se slovník stane díky své přehlednosti, zasvěceným úvodním textům a důkladně i čtivě zpracovaným heslům vyhledávanou pomůckou i mezi širší veřejností. Jistě tomu napomůže skutečnost, že tato jedinečná publikace vychází nejen knižně, ale také v elektronické podobě na CD.

Mgr. Jana Knápková

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

e-mail: knapkova.jana@email.cz

INŠPIRAČNÝ PRÍSLUB DO BUDÚCNOSTI

Interpretačné a recepcné sondy do detskej literatúry I. – III.

Ed. Jana Nemcová. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2006, 2007.

Zborníky Interpretáčnej a recepcnej sondy do detskej literatúry I. – III. sú výsledkom práce kolektívu autorov zaoberajúcich sa problematikou literatúry pre deti a mládež. V centre ich záujmu je slovenská detská literatúra druhej polovice 20. storočia v čitateľskej recepcii a interpretácii. Publikácie zároveň ponúkajú aj sondy do českej literatúry pre deti a mládež, a to predovšetkým v úzko špecifikovaných témach J. Tomana, L. Melkovej, K. Homolovej a iných.

V prvom zborníku autori štúdií reflektujú „slovenskú tvorbu pre deti a mládež v súvislosti s jej schopnosťou osloviť mladého čitateľa, rozvinúť s ním komunikáciu“. Tematická rôznorodosť jednotlivých príspevkov siaha od klasických foriem ľudovej slovesnosti až po dnešné možnosti i úskalia tvorby pre deti a mládež. Nové interpretácie starších textov ponúkajú možnosti ich súčasného uchopenia i využitia napríklad v školskom vzdelávaní. Druhá publikácia prezentuje príspevky venované problému umeleckého textu a jeho interaktívnym vzťahom s inými textami či inými typmi umenia. K slovu sa tak dostáva tzv. okrajová literatúra (western, indiánky), posolstvo rozprávok s kresťansko-didaktickou tendenciou či vážna téma smrti a spôsob jej stvárnenia v literatúre pre deti a mládež. „V tretej publikácii ide autorom o spoluúčasť umenia a najmä literatúry na utváraní osobnosti detského čitateľa, na jeho citovom, intelektuálnom a osobnostnom raste.“ Zo zamerania všetkých troch zborníkov je evidentné, že všetka pozornosť autorov štúdií je primárne a prednostne sústredená na čitateľa (dieťa, mladého človeka). Práve on je epicentrom pri riešení všetkých parciálnych otázok.

Nitrianske centrum výskumu literatúry pre deti a mládež opäť raz prispelo svojou „troškou“ k nahliadnutiu do tejto problematiky, zároveň však otvorilo (a ponúklo) priestor pre mnohé ďalšie otázky. Zborníky teda nie sú definitívnou bodkou k tejto téme, ale skôr inšpiračným príslubom do budúcnosti.

Mgr. Martina Kasaničová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: jkasanic@zoznam.sk

ILUSTRÁCIA A BÁSEŇ

**Tokár, M.: Ilustrácia a báseň. Pavol Šidelský.
Prešov: Akcent print, 2006. 170 s.**

Poézia a ilustrácia v našom kultúrnom priestore už akosi podvedome patria spolu, tvoria takmer nerozlučnú dvojicu. Zvykli sme si očakávať ich koexistenciu – ilustrovaná kniha poézie, to je skrátka klasika. Laickému konzumentovi, ktorý je školený masovou kultúrou, by sa mohlo vidieť málo aktuálne zamýšľať sa nad niečím tak „tradičným“ práve v dobe, keď digitálne technológie a masmediálna produkcia stále markantnejšie prenikajú do všetkých sfér ľudského života – veď o knihách zdanlivo všetko už muselo byť vypovedané. Mohli by sme si položiť otázku, v čom tkvejú klesajúce tendencie v čitateľskom záujme o knihu a literatúru vôbec a čo, či kto má na svedomí upadajúcu čitateľskú (kultúrnu) gramotnosť. Na jej úplné zodpovedanie by sme asi potrebovali vypočítať názory literárnej teórie a kritiky reflektujúcich literárnu prax, možno samotných literárnych autorov, ale aj slov vydavateľských „tímov“, ktoré by zasa mohli rozprávať o úskaliach zosúladenia ponuky a dopytu nielen v rovine ekonomickej. Určite sa ale nepomýlim, ak budem tvrdiť, že existuje silná skupina čitateľov, ktorí ku knihe pristupujú v jej totalite, teda nielen pre jej literárne kvality ukryté v texte, ale rovnakou mierou i kvôli jej „výzoru“, kvalitnej obrazovej stránke a grafickej úprave. Rovnako osoznými pre vytvorenie odpovede na položenú otázku sú teda i postrehy zo strany ilustrátorov kníh a najmä reflexia ich tvorby vo výtvarnej kritike a teórii.

A práve takýmto príspevkom je i posledná publikácia *Michala Tokára*, docenta Katedry umeleckej, estetickej a pohybovej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, s jednoduchým, no práve preto výstižným a nič nešifrujúcim názvom *Ilustrácia a báseň*. Je ďalším logickým článkom a teoreticko-metodologickým vyústením dlhoročnej mravčej práce pri mapovaní fenoménu ilustrácie v snahe popísať tak „biele miesta“ domácej výtvarnej teórie na poli teórie ilustrácie. Prichádza po autorových monografiách *Kontexty umeleckej ilustrácie* (1996), *Ilustrácia a názornosť* (1998), *Kapitoly z teórie knižnej ilustrácie* (2000), *Obrázkové príbehy* (2002) a početných štúdiách v zborníkoch a odborných časopisoch. Kontextuálne presahuje do výtvarnej estetiky i všeobecnej umenovedy, opierajúc sa pritom aj o literárnu teóriu. Sympatickou snahou nefixovať svoj pohľad jednostranne (z pozícií výtvarného umenia) následne etabluje problematiku tejto umeleckej oblasti na pomedzí úžitkovej a voľnej tvorby i vo filozofickej reflexii umenia hľadaním ciest aplikácie spektra estetických prístupov a smerov do vlastných sfér bádania. V knihe nájdeme početné odkazy na myšlienky osobností nedávno uplynulého storočia, aj myšlienky súčasníkov zaoberajúcich sa estetickou problematikou, kultúrnymi súvislosťami umenia a otázkami jeho interpretácie (Francastel, Ingarden, Foucault,

Eco, Flusser, i osobnosti „domáceho“, stredoeurópskeho priestoru – Mukařovský, Kulka, Šabouk, Gero a iní). Funkčnosť ilustrácie a jej miesto v knižnom diele zvažuje v jej rozsiahlom umelecko-komunikačnom základe.

Predkladaná knižka sa zaoberá práve osobitosťami ilustrácie poézie, ilustráciami lyrických textov. Svojimi rozmermi je nenápadná, no po otvorení zisťujeme, aká bohatá je aspiráciami šírky záberu i hĺbkou pohľadu. Na ilustrácie básnického textu sa nedáva popisne v ich prvoplánovej, javovo-konkrétnej podobe a snaží sa tak zrevidovať kvality tradične (a nekriticky) spájané s ilustráciou, uvedomujúc si, že „*klasické prístupy k hodnotám ilustrácie už nezodpovedajú dnešnej dobe. Klasická estetika nekládla dôraz na emócie, obchádzala tak (možno aj transcendentálnu) estetickú hodnotu zobrazenia*“ (s. 154). Nie je ani receptárom ilustrácií a nedáva instantné – normatívne návody na ich tvorbu. Nenájdeme v nej ani vyrátané znaky „dobrej“ či „zlej“ ilustrácie. Snaží sa však nachádzať štrukturálne súvislosti ich tvorby ilustrátorom i percepcie čitateľom – divákom v jednej osobe (a v tomto poradí), neglorifikujúc estetické zážitky z vizuálu knihy, ale pripisujúc im patričnú vážnosť, ktorá je svojím významom určite na mieste. Zvlášť plodné sa zdá byť východisko poňatí báseň a jej ilustráciu nie ako koexistenciu dvoch paralelných, avšak svojbytných komunikátov, ale ako *jednotnú syntagmu*, vznikajúcu v procese tvorby aj percepcie, ktorej zvláštnosťou je semiotická korelácia dvoch odlišných jazykov – jazykom v bežnom zmysle slova, vo vzťahu k básni so svojimi poetickými špecifikami, a jazykom výtvarného umenia, ktorý je čitateľovi viac alebo menej dostupný. Ponúka kľúč k estetike ilustrovanej knihy poézie. Práve v aspekte takto poňatej interpretácie môže byť kniha *Báseň a ilustrácia* i akýmsi liberálnym manuálom či prinajmenšom inšpiráciou *ako porozumieť ilustráciám básní*, nasmerovanou k náročnému čitateľovi, ktorý má záujem rozšíriť svoj estetický zážitok i do rovín mimoliterárnych.

Nosným pojmom sa v autorových úvahách stáva mnohostranne poňatá *vizualizácia* – vizualizácia lyrického textu v čitateľovej predstave, vizualizácia ako zhmotňovanie a zhmotnenie ilustrátorovej predstavy prostredníctvom realizácie ilustrácie, aj v súvislosti s vizualizáciou ako pretavením prvotnej (teda vizuálnej) predstavy básnika do poetického jazyka. Prvá časť knihy, pomenovaná *Ilustrácia, báseň, čitateľ*, analyzuje práve ich spleť vzťahy. Estetický zážitok v prípade recepcie básne prepojenej s ilustráciou má mnoho vrstiev a zložky, ktoré ho utvárajú, majú rôznorodé kvality, literárne i výtvarné. Nekonenčnými sú postrehy súvisiace so skutočnosťami, ktoré zostávajú pre čitateľov väčšinou skryté v rovine neuvedomeného, no o to zaujímavejšia je ich analýza z pohľadu teoretika umenia, ktorý študuje platformu tvorby a percepcie ilustrácií i celého knižného diela v ich dynamike. Autor sa dôsledne snaží ozrejmiť recepciu, „finalizáciu“ – dokončenie ilustrácie ako výtvarného diela vo vedomí diváka – čitateľa, akcentujúc práve osobitosti ilustrácie lyriky vyplývajúce z metaforickej povahy poetického jazyka. Sleduje vzťah výtvarnej a literárnej metafory a dôrazne varuje (najmä ilustrujúcich

výtvarníkov, ale aj pri interpretácii ilustrácie) pred ich priamočiarymi tautológiami: „*Ilustrácia poézie by nemala siahať na konkrétne básnické obrazy (metaforu) mechanickým prepisom významov holých slovných pojmov, pretože ich zobrazenie vo funkcii ilustrácie smeruje mimo obsahovo-výpovednej i zážitkovo-emocionálnej podstaty metaforického textu [...]; evokuje celkom iné významy i zážitky, aké báseň vyjadruje*“ (s. 51). Úsilie o dôsledný rozbor témy dokladuje i záujem o pomerne špecifické prípady. Napríklad v úvodných kapitolách, ktoré skúmajú okrem iného vzťah básne – ilustrácie ako prototextu – metatextu, sa autor bližšie zaoberá i v teórii často obchádzanou problematikou textu básne ako metatextu ilustrácie (kedy sa básnik inšpiruje výtvarným dielom), i problematikou tvorivých kompetencií ilustrátora a knižného grafika v rámci kreácie knižného diela (kapitola *Ilustrácia a výtvarný sprievod*). Kapitoly *Ilustrácia na prebale a vo vnútri knihy* a *Postmoderna a výtvarná stránka knihy básní pre deti*, zaradené takmer na koniec prvej časti knihy, sa venujú umiestneniu ilustrácie v architektonike knihy v jej celosti s vedomím, že čitateľovi sa do rúk dostáva konkrétne knižné dielo s mnohorakými kvalitami, ktoré môžu byť vysvetlené len symbioticky, nie izolovane. V postmodernej skrumáži možností expresie, z ktorých každá sa snaží presadiť ako umelecky legitímna, vyvstáva problém anómie vyplývajúci zo straty akýchkoľvek noriem v umení ilustrácie, ba dokonca umelecká ilustrácia stráca charakter umeleckej a aj do kníh básní prenikajú ilustrácie alebo prvky svojím vzhľadom vedecké, grafy, schémy, značky. Táto nová výzorová nesúrodosť však nie je označovaná ako slepá cesta umeleckej ilustrácie a s poukázaním na kontextualitu možných ciest umenia je reakciou na komplikujúcu sa vizuálno-percepčnú štruktúru nášho života v súčasnom postmodernom svete, v ktorom informácie oscilujú medzi svojím vecným a umeleckým významom.

Druhá časť knihy – *Kaligramy* – sa programovo dotýka časti množiny „vizuálne aktívnych“ literárnych útvarov (slovné spojenie vypožičané od Jaceka Wesołowskeho, poľského teoretika literatúry a filozofa umenia), obrazových básní (alebo, ak chcete, ideogramov), teda tých poetických „dielok“, v ktorých samotná matéria textu (grafické znaky, ktorých bežným – utilitárnym poslaním je fixovať reč) stáva sa relevantnou pre zrkovité vnímanie. Nesie význam, ktorý spoluvytvára esteticko-umelecký zážitok z takýchto malých – veľkých (obrazových) básní, ktoré raz čítame a o zlomok sekundy zasa pozeráme. Napriek tomu, že „*obrazová (vizuálna) stránka kaligramu nie je knižnou ilustráciou, lebo ikonicitu nie je sama osebe (napr. podoba motýľa) oddeliteľným komunikátom od jej „stavebného materiálu“ – grafém, slov textu a ich významu*“ (s. 123), a teda v ich zhmotnení neexistuje hranica medzi verbálnym a vizuálnym komunikátom (pretože splyvajú do jediného, univerzálneho textu – slovobrazu), zaradenie kaligramov pod významový celok naznačený titulom knihy odkazuje na potrebu ich alokácie aj v systéme teórie ilustrácie. Nájdeme tu aj pokus o ich výtvarnú, tvarovú typológiu. Načrtnutá je aj potreba ďalšieho rozpracovania vlastných estetických špecifik obrazových básní v teórii

umenia (hra, výraz, ikonocita, lingvisticko-semiotické vzťahy atď.), berúc do úvahy smerovanie literatúry a súčasné vizualizačné tendencie v kultúre vôbec.

Celá kniha je poprepletaná početnými odkazmi na príklady z pramennej literatúry, so zameraním sa predovšetkým na slovenskú produkciu tých kníh poézie, ktoré sú svojou hravosťou určené najmä deťom. Za obsahom monografie môžeme vytušiť skúseného pedagóga, ktorý vie, že porozumieť umeniu je možné i potrebné sa naučiť. Práve v tom spočíva i akýsi výchovný optimizmus, napriek tomu, že často počujeme, že v dnešnej dobe kniha stráca svoje dávne postavenie a hodnoty. Možno ale preto je potrebné zamyslieť sa nad tým, ako odvrátiť otupené pohľady našich detí od poväčšine duchaprodstej ponuky televíznej obrazovky a počítačových hier. Parafrázujúc autora knihy *Ilustrácia a báseň*, ponúknuť im knihu poézie kvalitnú textom i grafickou podobou, nesúcu umelecké i ľudské posolstvo, ešte samo o sebe nestačí na to, aby sme ich priviedli k umeleckým hodnotám. Môže to však byť prvý krok k ich pochopeniu, samozrejme za predpokladu, že deti (a prečo nie aj dospelých) naučíme čítať „abecedu“ umenia rovnako, ako sa učia tú naozajstnú. Spoluzdieľam hlboké presvedčenie, že táto zázračná schopnosť je naučiteľná a k životu rovnako nutná ako aritmetika či prírodopis. Začítať a zahľadieť sa do peknej knihy určite nie je staromilectvo.

Mgr. Iveta Drzewiecka

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

ČÍTAME SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKÉHO JAZYKA

Slovník súčasného slovenského jazyka (A – G).

Red. K. Buzássyová – A. Jarošová, Bratislava: Veda 2006, 1134 s.

Vydanie I. zväzku nového výkladového slovníka nášho jazyka, ktorý vyšiel (s vročením 2006) pod názvom *Slovník súčasného slovenského jazyka* a – g, vyvolalo nezvyčajnú pozornosť širokej kultúrnej verejnosti, rezonujúcu v elektronických i tlačných médiách.

Je celkom pochopiteľné a prirodzené, že sa o ňom mnohoaspektovo diskutuje aj v slovenskej jazykovednej societe. Vyšli už aj odborné recenzie; Mária Pisárčiková publikovala svoj zasvätený text v časopise *Kultúra slova*, na stránkach posledného (trinásteho) ročníka zborníka *Slovo o slove* o ňom písal Martin Ološtiak. Z lexikografického aspektu je to pozoruhodné dielo, jeho informatívna hodnota je vysoká. Slovník má však aj kodifikačný rozmer a musí plniť úlohy aj v tejto oblasti. Viacerí jazykovedci i kultúrne pracovníci avizujú, že v tomto smere nie sú všetky kodifikačné úpravy optimálne a žiaduce. Najviac sa diskutuje o uvádzaní kvantitatívnych dvojtvarov typu **béčkar/béčkár – béčkarský/béčkársky, dialkar/dialkár – dialkarský/dialkársky**. M. Ološtiak považuje uvádzanie dvojtvarov typu **desiatar/desiatár** za sociolingvisticky dostatočne odôvodnené a úpravu hodnotí pozitívne. Toto konštatovanie by sme chceli komentovať v širších súvislostiach.

Uvádzanie dvojtvarov sa odôvodňuje v úvodných výkladoch o východiskách a zásadách spracovania slovníka (s. 16 – 17) takto: „Upravuje sa písanie a vyslovovanie substantívnych a adjektívnych prípon *-ar/-ár, -areň/-áreň, -arský/-ársky* po slabike s dlhou samohláskou alebo s dvojhĺskou. V týchto prípadoch sa pripúšťajú varianty, z ktorých prvý sleduje pôsobenie tzv. rytmického krátenia v slovenčine, kým druhý variant vzniká v živom jazyku pod tlakom iných rovin (najmä slovotvornej) na zvukovú štruktúru slovenčiny...“.

Možno však kumulovať dve rozdielne kodifikácie kvantity? A čo možno označiť ako varianty? Alebo nebudaj nefungujú v živom jazyku podoby reflektujúce rytmický zákon? Koľko autochtónnych obyvateľov východného Slovenska používa podoby so sufixom *-ár*? Ako sa v tejto úprave prejavuje ohlasovaný ohľad na takzvaného reálneho používateľa spisovnej slovenčiny? Kde ostali výsledky sociolingvistických výskumov? Otázok je možno priveľa; podrobne a priamo na ne odpovedať pri tejto príležitosti nehodláme. Pripomenieme však iné – podľa nášho názoru relevantné – fakty a okolnosti.

Kodifikáciu kvantity (uplatňovania pravidla o rytmickom krátení) v *Pravidlách slovenského pravopisu* (ďalej PSP) z r. 1991 – i jej rozšírenie aj na prípady s predchádzajúcou dvojhĺskou, teda v slovách typu *dialka – dialkar – dialkarský*

a pod. v 2. vydaní PSP z r. 1998 – odobrila pravopisná komisia po komplexnom výskume problematiky. (Komisii, ktorá pripravila 2. vyd. PSP, som ex offio predsedal.) Kodifikácia bola teda výsledkom dlhodobého štúdia kvantitatívnych javov v spisovnej slovenčine a ich výskytu v bežnej jazykovej (najmä písomnej) praxi. Odborná aj širšia kultúrna verejnosť prijala kodifikačné úpravy prezentované v PSP z r. 1991 i 1998 pozitívne; zodpovedali duchu spisovnej slovenčiny. Proti kodifikácii ustanovenej na začiatku 90. rokov nikto nič vážne verejne nenamietal, odborná komunita i laická verejnosť ju (okrem niektorých jednotlivcov) akceptovala. Úpravy sa začali spochybňovať po nástupe nového vedenia Jazykovedného ústavu L. Štúra SAV; v odbornej tlači na „rekodifikáciu“ podôb s neskráteným sufixom *-ár* vyzývali najmä L. Ďurovič a S. Ondrejovič. A to aj napriek tomu, že na reálny výskyt podôb typu *béčkár/béčkársky* v Národnom korpuse slovenského jazyka niet dostatok dokladov.

Úpravy kodifikácie PSP z r. 1991 a z r. 1998 v novom SSSJ sa navyše realizovali tak, že recenzenti mali k dispozícii text, v ktorom neboli uvedené kvantitatívne dvojtvary; tie sa do SSSJ implantovali na poslednú chvíľu. Na takomto postupe sa dohodli členovia pravopisnej komisie JÚLŠ SAV na zasadnutí konanom 26. 6. 2006 (Komisia pracovala v novom zložení; o schválení nominácie nových členov sa v zápisnici z príslušného zasadania nič nehovorí.). Nechceme totálne odmietat tézu, podľa ktorej v norme objektívne existuje tendencia k homeostáze, k istému vyvažovaniu. V SSSJ prezentované úpravy kodifikácie kvantitativy slov so sufixom *-ár(eň)/-ársky* sú však retrográdnym odrazom tendencie tzv. „zmäkčovania“ normy. Kvantita v spisovnej slovenčine nepribúda; skôr opak je pravdou.

Pri čítaní I. zväzku SSSJ sa stretneme aj s niektorými ďalšími pravopisnými problémami. V slovníku sa napr. – najmä v porovnaní s liberalizáciou či uvoľňovaním rytmického zákona v prípadoch typu *áčkár, bábkár, dialkár* a v niektorých derivátoch – prekvapujúco hyperkorektne uplatňuje pravidlo o rytmickom krátení v odvodeninách od prevzatých slov, v ktorých sa vyskytujú zoskupenia hlások *ia, ie, iu, io*. Paušálne neodmietam názory, že je tu tendencia v niektorých prípadoch postupne meniť ich status a vnímať (aj interpretovať) ich ako slovenské dvojhlásky. Viacerí jazykovedci uvádzajú v tejto súvislosti ako príklady slov *klient* a *pacient*; príslušné prídavné mená sa v novších slovníkoch i v PSP zaregistrávajú v podobe *klientsky* a *patientsky*, teda s krátkou príponou *-sky*. Je tu istý (dynamický) pohyb na časovej osi; nazdávame sa však, že nie je ešte završený, a to zaiste aj preto, že teoreticky nie je celkom jednoznačne vyriešená a odôvodnená otázka fonologickej platnosti týchto (cudzích) zoskupení. Pri identifikácii diftongov je mimoriadne dôležité práve fonologické hľadisko. Zacitujeme z monografie *Syntetická fonologická teória* J. Sabola (1989, s. 67): „Za dvojhlásky v spisovnej slovenčine možno pokladať len také kľzavé sonoritné komplexy, ktoré sa realizujú v rámci tej istej slabiky.“ Pri rozboře cudzích samohláskových zoskupení je dôležitá najmä táto tautosylabickosť. Všetci lexikografi ju (zatiaľ?) nevnímajú rovnako, a preto sa

slová so zoskupeniami *ia*, *ie*, *iu*, *io* nespracúvajú rovnako. Ani v rámci jedného diela. (*Veľký slovník cudzích slov* M. Šalingovej a kol. z r. 1997 má napr. heslá *klient* a *klientsky*, no *pacient* a *pacientský*.)

Na ilustráciu spracovania tejto skupiny slov v SSSJ použijeme (v úlohe reprezentanta) slovo **abiturient**. (Pri úvahách máme na zreteli princíp analógie i princíp ekvivalencie.) Odvođené prídavné meno je zachytené v podobe **abituriensky**, teda s krátkym sufixom **-sky**. Nie je to nijaká novinka, táto podoba sa po prvýkrát „objavila“ v PSP z. r. 1991. (1. vydanie *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* z r. 1987 ešte uvádza prídavné meno **abiturienský**.)

To už texty kodifikačných prác Jazykovedného ústavu L. Štúra SAV pred odovzdaním do tlače upravoval M. Považaj, ktorý ignoroval fonologické hľadisko; všetky cudzie spojenia *ia*, *ie*, *iu*, *io* paušálne hodnotil ako dvojhlásky a zapisoval (napr. v PSP) svojrázne podoby typu *abiturient* – *abituriensky*, ale aj zemepisné názvy typu *Vilnius* – *vilniusky*, *Vientian* – *vientiansky*, ba na inom mieste (v kartografických príručkách) dokonca *Oriol* – *oriolsky* (ako *-io-* sa prepisovalo ruské *-ё-*). Tomuto „inšpiratívne“ (žiaľ, kodifikačne „požehnanému“) trendu odolal akademický *Slovník cudzích slov* z r. 2005 (preklad z češtiny), zaznačujúci prídavné meno v (podľa nášho názoru správnej) podobe *abiturienský*.

SSSJ zaregistrúva aj lexému **expedient** (trocha prekvapujúco ju spracúva ako homonymnú) a príslušné prídavné meno v podobe **expediensky**; od hesla **denunciant** sa však derivuje adjektívum **denunciantský**. Niet pochyb o tom, že analogické cudzie slová (napr. *inšpicient*, *koncipient* a pod.) sa budú uvádzať aj v ďalších zväzkoch slovníka. Treba uvážiť, či sa v odvodených adjektívach bude sufix **-ský** – podľa nás nie celkom korektne a odôvodnene – skracovať, alebo či sa autori budú opierať o prax spomínaného *Slovníka cudzích slov*, ktorý fixuje adjektívne podoby *inšpicientský*, *koncipientský* a pod.

Niekoľko poznámok venujeme i spracúvaniu propriálnej lexiky, a to najmä zemepisných názvov. Celkom konkrétne máme na zreteli tvorenie slovenských adjektív odvodených od pôvodných (oficiálnych) podôb cudzích zemepisných názvov, t. j. endoným. Je to nesporne stále živá (neuzavretá) a diskusná výskumná oblasť, lebo výslovnosť cudzích názvov v slovenčine, ktorá predurčuje podobu odvodeného adjektíva (krátenie prípony **-ský** v prípadoch typu *haagsky*, *hollywoodsky*, *leedsky* a i.) nie je vždy nesporná a jednotná. Nestotožňujeme sa napr. s krátením sufixu **-ský** na **-sky** vo vlastnom mene *Chicago* (teda s adjektívnou podobou *chicagsky*), ktorá sa „objavila“ tiež až v 1. vydaní PSP z r. 1991. V „starých“ PSP i v *Príručke slovenského pravopisu pre školy* J. Oravca a V. Lacu – nehovoriac o VI. zväzku *Slovníka slovenského jazyka* – bola uvádzaná podoba *chicagský*, ktorú nepokladáme za prekonanú, a preto sa k nej vraciame aj v (nekodifikačnej) *Príručke slovenského pravopisu pre školy a prax* (2005) i v publikácii *Zemepisné názvy, obyvatelské mená* (2007). Autorky SSSJ (alebo jeho redakcia?) neakceptovali argumentačne presvedčivý návrh K. Sekventa používať pri odvodzovaní slovenských prídavných mien od

francúzskych zemepisných názvov iba príponu *-ský*, a zaregistrávajú napr. heslo **Bordeaux** (vyslovované ako [bordó]) a adjektívum **bordeauxsky**. Isteže aj tu sa prihliadalo na „kodifikačný vzor“ (PSP spracúvajú toto proprium podobne), no zaiste možno vysloviť otázku, či sa práve v prípade endoným musí hyperkorektne uplatňovať pravidlo o rytmickom krátení. (Verím, že v ďalšom zväzku SSSJ sa okrem iného uvedie adjektívum *hollywoodský*; skracovanie sufixu *-ský* na *-sky* – teda na *hollywoodsky*, ako je to v PSP – nemá opodstatnenie.

SSSJ inšpiratívne a pioniersky spracúva pomenovania doteraz v kodifikačných slovníkových dielach neuvádzané pomenovania etnických skupín, národností či národov. Ide pravdaže najmä o prechýlené ženské podoby, ktoré sa neuvádzali napr. ani v *Slovníku slovenského jazyka*. Obyvatelia **Baskicka** sú **Baskovia** a **Baskičky**; na území Etrúrie žili v staroveku **Etruskovia** a **Etruskyne**. Prípona *-yňa* je staroverskejšia; autorky ju použili aj pri tvorení prechýlenej podoby **Dákyňa** (muži sú len **Dákovia**, podoba *Dáci* sa neuvádza). Podobu *Dákyňa* pokladáme za správnu (uviedli sme ju aj v Príručke z r. 2005); v PSP uvedená analogická podoba *Tráčka* (v hesle *Trácia*) nie je končízna.

Zaregistrovanie slova **Bark** (má to byť prezývka obyvateľov maďarskej národnosti žijúcich v južnom Gemeri pri rieke Gortva), ktoré nemá uvedenú prechýlenú ženskú podobu, je zbytočné. Navyše Gortva je obec; „rieku“ s podobným názvom som na mape nenašiel.

SSSJ netradične ako heslové slová uvádza aj individuálne prevlastňovacie adjektíva utvorené z vlastných mien, a to vtedy, keď sú súčasťou frazeologických alebo terminologických spojení, napr. **Graafov** -ova -ove s dokladom *G. folikul*. Je to v lexikografii (zatiaľ) menej známy spôsob; aj posledné vydanie *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* z r. 2003 uvádza napr. spojenie *Adamovo jablko* pod heslom *Adam*.

I. zväzok *Slovníka súčasného slovenského jazyka* (a – g) je vo viacerých ohľadoch podnetným a inšpiratívnym dielom. Jeho čítanie prirodzene otvára aj niektoré diskusné témy; ich pertraktovanie v jazykovednej obci a v širšej kultúrnej verejnosti by sa malo zúročiť pri koncipovaní jeho ďalších zväzkov.

prof. PhDr. Ivor Ripka, DrSc.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

MONOGRAFIA O INTERNACIONALIZÁCI SÚČASNEJ ČESKEJ LEXIKY

**Svobodová, D.: Internacionalizace současné české slovní zásoby.
Spisy Ostravské univerzity.
Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2007. 142 s.
ISBN 978-807368-308-5.**

Fenomén internacionálneho či globálneho je neodškriepiteľnou súčasťou fungovania modernej spoločnosti. Či už sa k tomuto faktu postavíme pozitívne alebo negatívne, nič to nezmení na skutočnosti, že všetky aspekty globalizačných procesov sa odrážajú v jazyku, a to v podobe uspokojovania aktuálnych pomenovacích a vyjadrovacích potrieb spoločnosti i jednotlivca. Ako je dobre známe, schopnosť najbezprostrednejšie odrážať novovznikajúcu realitu a jej mentálne spracovanie používateľmi jazyka má práve slovná zásoba.

Monografia Diany Svobodovej reaguje na prítomnosť globalizačných procesov v českej spoločnosti a na vysokej odbornej úrovni spracúva analyticko-interpretácie súvislosti jednej z najvýraznejších dynamických tendencií v slovnej zásobe súčasnej češtiny, t. j. internacionalizácie. Ako ukazuje autorkina bibliografia v závere knihy, dynamika českej lexiky a zvlášť sledovanie internacionalizačných pohybov je predmetom dlhodobého výskumného záujmu autorky. Posudzovaná monografia je teda syntézou výsledkov systematického výskumu obohacovania slovnej zásoby súčasnej češtiny spôsobom preberania lexikálnych jednotiek z cudzích jazykov.

Autorkina koncepcia zachytenia a explanácie systémovej a komunikačnej pozície cudzojazyčných prvkov v českej lexike sa vyznačuje teoreticko-metodologickou prepracovanosťou a adekvátnosťou a takisto originalnosťou a presvedčivosťou výskumných riešení, k čomu nemalou mierou prispieva aj bohatá dokladová časť práce. V metodológii D. Svobodovej je cenná najmä eliminácia akéhokoľvek extrémneho prístupu k problematike preberania slov cudzieho pôvodu. Možno teda súhlasiť s jej názorom, že v súčasnej dobe až existenciálnymi dôvodmi podmienenej interjazykovosti či transjazykovosti sú puristické snahy anachronizmom a, na druhej strane, rečová prax všeobecne neprijíma ani násilné a nefunkčné pretláčanie cudzích lexikálnych prvkov.

V monografii sa status cudzieho, citátového, a prevzatého, v rôznej miere adaptovaného, slova predstavuje adekvátne so zdôraznením buď jeho pomenovacej funkcie (keď sa cudzojazyčná jednotka stáva súčasťou jazykového obrazu komunikanta o novozníknutej alebo mentálne inak spracovanej realite), alebo jeho vyjadrovacej funkcie (keď sa stáva prostriedkom vyjadrenia pragmaticky rôzne špecifikovaného postoja ku skutočnosti – vrátane aktualizácie a individualizácie

vyjadrenia). Internacionalizačná tendencia a jej konkrétne prejavy sú pre akýkoľvek jazyk dôkazom jeho adaptability na rôzne druhy a úrovne jazykových kontaktov, a to v súlade s akomodačno-asimilačnou dynamikou jazykového vývoja.

Autorka D. Svobodová pri charakteristike cudzojazyčných prevzatí kombinuje systémovo-štruktúrne hľadisko s hľadiskom komunikačno-pragmatickým. Takýmto spôsobom postihuje nielen všeobecné a špecifické znaky jednotlivých úrovní adaptačného procesu cudzieho slova (adaptácia výslovnostná, pravopisná, morfológická a hierarchicky najvyššia slovotvorná), ale aj diferencovanosť komunikačných funkcií, zásluhou ktorých sa prevzaté slovo udomáča vo viacerých komunikačných typoch a sférach. Osobitne sa v práci zdôrazňuje pozitívna rola prevzatých slov, najmä skupiny internacionalizmov, pri zefektívňovaní odbornej komunikácie. Autorka ďalej vyzdvihuje funkciu prevzatého slova ako skupinovošpecifického prvku v sociolektovej lexike. Zámerné využívanie aktualizacej funkcie cudzieho a prevzatého slova sa stáva aj súčasťou žánrovej normy reklamných textov. Tu je však rečová prax neraz konfrontovaná aj s rôznymi prejavmi nefunkčnej hybridizácie domáceho a cudzieho lexikálneho prvku.

Preberanie slov z tzv. svetových jazykov má, podľa nášho názoru, pre používateľa preberajúceho jazyka aj ďalší, celkom praktický význam. Ekvivaletné lexikálne jednotky totiž môžu hovoriacemu uľahčiť proces učenia sa slovnej zásoby daného cudzieho jazyka. Internacionalná zložka slovnej zásoby môže dokonca napomôcť aj osvojovanie si slovnej zásoby ďalšieho jazyka cez sprostredkujúci svetový jazyk (napríklad vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka prostredníctvom angličtiny).

Výskum Diany Svobodovej a jeho prezentácia v tejto monografii je prínosom a inšpiráciou nielen pre českú jazykovedu. Predstavený proces adaptácie cudzieho slova v češtine má mnohé paralely aj v areálovo a typologicky blízkej slovenčine, čím sa explicitne aj implicitne naznačujú možnosti česko-slovenského komparačného skúmania súčasnej lexikálnej internacionalizácie. Za mnohé podobnosti v konkrétnych prejavoch internacionalizačného procesu v oboch blízkyh jazykoch spomenieme aspoň podobnú vysoko produktívnu pozíciu sufixálnych formantov –ovať (napr. *hendikepovat*, *internetovat*) a –ový (napr. *klipový*, *fultextový*) pri adaptácii cudzích substantív a takisto vytváranie slovotvorných hniezd ako dôkazu dosiahnutia najvyššieho stupňa adaptácie cudzojazyčného prvku vo funkcii slovotvorného motivanta (napr. *skejt/skate* – *skejtový*, *skejtovat*, *skatista*, *skejták*, *skater*...).

Ako v závere knihy zhrňa autorka, slovná zásoba súčasnej češtiny sa teda vyznačuje progresívnou dynamikou v oblasti preberania slov z cudzích jazykov, predovšetkým z angličtiny, a takým spôsobom citlivo reaguje na aktuálne spoločenské procesy. Čeština, podobne ako iné „nie svetové“ jazyky (vrátane slovenčiny), sa „musí“ vyrovnávať s postavením angličtiny ako medzinárodného dorozumievacieho jazyka či jazyka interkultúrnej komunikácie, nie však v zmysle

ochudobňovania, ale, naopak, obohacovania komunikačných funkcií preberajúceho jazyka.

Recenzovaná monografia Diany Svobodovej je nielen kvalitným náučným textom, ale takisto rešpektuje všetky princípy efektívnej odbornej komunikácie, a to tak pri výstavbe textu, ako aj pri komunikácii s čitateľom.

doc. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: liptak@unipo.sk

MLACEK, JOZEF: TVARY A TVÁRE FRAZÉM V SLOVENČINE.

2., upravené vydanie. Bratislava: STIMUL 2007. 160 s.

Univerzitný profesor Jozef Mlacek je, možno bez váhania povedať, prvým mužom slovenskej frazeológie. Je autorom monografie *Zo syntaxe frazeologických jednotiek* (1972), nateraz jedinej vysokoškolskej učebnice frazeológie na Slovensku (*Slovenská frazeológia*, 1977, 1984), ďalej je spoluautorom terminologickej publikácie *Frazeologická terminológia* (1995), editorom, resp. spolueditorom série zborníkov s názvom *Frazeologické štúdie* a v neposlednom rade autorom desiatok vedeckých štúdií a odborných článkov z oblasti frazeológie. Je to predovšetkým jeho zásluha, že slovakistická frazeológia je modernou lingvistickou disciplínou, ktorá obstoí aj v medzinárodnom kontexte.

Minulý rok, pri príležitosti okrúhleho životného jubilea profesora Mlacka, vo vydavateľstve Stimul vyšlo druhé vydanie jeho monografie *Tvary a tváre frazém v slovenčine* (2007, 1. vydanie 2001). V recenzovanom diele, ako z jeho (aj keď na prvý pohľad trochu „záhadného“) názvu vyplýva, sa pozornosť sústreďí predovšetkým na formálnu stránku slovenskej frazeológie. V prvej kapitole autor predstavuje východiská svojej interpretácie, a to jednak v podobe poznámok k doterajšiemu výskumu v tejto oblasti (názory na variantnosť a vymedzovanie konštrukčných tvarov frazém), jednak ozrejmuje, prečo zvolil pre svoju knihu práve takýto názov. Výber paronymickej dvojice *tvar* – *tvár* totiž nebol náhodný. Slovo *tvar* sa pre svoju nociónálnosť hodí viac na pomenovanie základných konštrukčných typov (foriem) frazém, zatiaľ čo slovo *tvár* so svojím rozsiahlym konotačným potenciálom je vhodnejšie „na zachytenie tvarovej premenlivosti pri hociktorom základnom konštrukčnom type frazém“ (s. 23).

Jadro práce tvorí charakteristika konštrukčných podôb slovenských frazém (II. kapitola) a analýza „života“ frazém v reči, v konkrétnych textoch (III. kapitola).

V druhej kapitole (s. 25 – 75) sa vymedzujú a analyzujú tieto konštrukčné typy slovenských frazém: **frazémy so stavbou syntagmy** (napr. *Achillova päta*, *maľovať čerta na stenu*); **frazémy so stavbou vety alebo súvetia** (napr. *Lož má krátke nohy*. – *Aká matka, taká Katka.*), **minimálne frazémy** (jednotky s jedným plnovýznamovým slovom, napr. *bez debaty*, *ani za svet*), **subfrazémy** (jednotky obsahujúce len neplnovýznamové slová, ale so zreteľnou výpovednou funkciou a vlastnosťami, ktoré sa pripisujú frazémam – viacslownosť, expresívnosť, prenesenosť významu: napr. *len aby*, *no zbohom*), **jednoslovné frazémy** (expresívne a obrazné slovesá, ktorých nezvyčajnosť pramení aj v anomálnosti doplnenia: napr. *pohnoiť niečo* „pokaziť“, *vytočiť niekoho* „nahnevať“); **frazeologizované kon-**

štrukcie (frazeologizácia zasahuje konštrukciu, nie konkrétne lexikálne zloženie; napr. *ako číta, tak číta* „stále číta“; *ako sa snaží, tak sa snaží* „stále sa snaží“). Autor však nezostáva len pri prvoplánovej inventarizácii, jeho výklad smeruje hlbšie k vysvetleniu podstaty procesu frazeologizácie a všetkých dôležitých vlastností frazeologických jednotiek v širších súvislostiach, poukazuje na vzťahy centra a periférie frazeologického fondu (najtypickejšími predstaviteľmi sú frazémy so stavbou syntagmy, ostatné typy sú viac alebo menej príznakové), ale aj na vzťahy a dynamiku medzi jednotlivými skupinami.

V tretej kapitole (s. 77 – 145) sa do centra pozornosti dostáva otázka, „aké realizačné podoby či aké „tváre“ dostávajú uvedené konštrukčné tvary frazém v texte“ (s. 77). Ide teda predovšetkým o konkrétne realizácie frazeologických jednotiek v reči, v komunikácii. Autor vyčleňuje tri základné frazeologické tváre: **petrifikované (zmeravené) podoby frazém** (jednotky majúce v každom kontexte rovnakú formu: napr. *vo dne v noci, o dušu spasení*), **varianty frazém** (viaceré ustálené podoby jednej frazémy, obsahová stránka sa nemení, napr. *zdvihnúť kotvu/kotvy, pozerat' sa na dno pohára/pohárika, nemastný-neslaný/neslaný-nemastný*) a **aktualizácie frazém** (neuzualizované, individuálne podoby frazém so zmenou významovej a výrazovej stránky, napr. *čerešnička na slovenskej hokejovej torte – Kam čert nemôže, tam pošle e-mail.*). V rámci týchto troch kategórií sa vymedzujú a analyzujú viaceré podtypy (napr. varianty frazém: morfológické, syntaktické, lexikálne, ortografické, špecifická je otázka sémantických variantov; jednoduché – komplexné varianty, frazeologická séria; aktualizácie frazém: vlastné a nadstavbové).

Podobne ako v predchádzajúcej kapitole text sa vyznačuje neustálou „interaktívnosťou“ nielen v rámci vymedzenej témy, teda na osi tvar – tvár (základná otázka: Ako sa jednotlivé konštrukčné podoby správajú v texte?), ale aj vo vzťahu k všeobecnofrazeologickým dimenziám (odpovede na otázky typu Dokedy je frazéma frazémou? Čo je podstatou frazeologizácie?). Navyše, Mlackov zasvätený výklad ponúka odpovede aj na otázky súvisiace s vývojom uvažovania o frazeológii, ktoré sú bezprostredne späté s povahou skúmaných čiastkových frazeologických javov. V súvislosti s problematikou frazeologických tvárí sa napríklad konštatuje, že frazeologická teória len postupne prechádzala od chápania frazém ako úplne nemenných jednotiek (porov. ustálenosť ako jednu zo základných vlastností frazém) k poznatku, že vlastne väčšina frazém nepotrebuje byť za každých okolností nemenná, že úplná petrifikovanosť nie je nevyhnutnou podmienkou, aby frazéma bola frazémou. Takto sa vymedzil pojem variantnosti frazeológie. A opäť až po postulovaní variantnosti sa prišlo na to, že premenlivosť frazém má dvojaký charakter – uzuálny (interindividuálny) a neuzuálny (individuálny). To viedlo k terminologickému rozlíšeniu variantov a aktualizácií frazeologických jednotiek.

Pripájame aj pár poznámok týkajúcich sa formálnej stránky textu. Pri porovnaní prvého a druhého vydania zisťujeme, že v druhom vydaní sa výrazne zlepšila

formálna úprava práce. K dôkladnejšiemu členeniu textu prispelo predovšetkým využitie omnoho väčšieho počtu nadpisov a rôznych modifikácií písma (tučné písmo, kurzíva). Tým sa text stal prehľadnejším a „priateľskejším“ najmä pre študentov. (Škoda však, že z prvého vydania zostalo viacero preklepov a drobné nedôslednosti.)

Na záver sa žiada zdôrazniť ešte jeden dôležitý aspekt recenzovanej práce, týkajúci sa jej obsahovej stránky. Jozef Mlacek vo svojej monografii pokračuje v línii výskumov, ktorých centrom, oporným bodom je pojem/termín **jazykový princíp**; porov. dve kolektívne monografie *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny* (1999) a *Princípy jazyka* (2003), konferenčný zborník *Princípy jazyka a textu* (2000), ako aj viacero čiastkových štúdií predovšetkým z pera J. Dolníka a P. Žiga. J. Mlacek v súlade so svojou výskumnou doménou rozvíja úvahy o princípoch vzniku a fungovania frazeológie. V centre záujmu tohto textu stojí princíp tvarovosti, ktorý sa realizuje v intímnej, nevyhnutnej spätosti s ďalšími princípmi, „spoluzodpovednými“ za to, že frazeológia je taká, aká je (ide predovšetkým o princíp funkčnej separácie, princíp transpozície, princíp príznakovosti, princíp druhotnosti frazeologického pomenovania, ale aj ďalšie).

Druhé vydanie monografie *Tvary a tváre frazém v slovenčine* je podľa nášho názoru úplne opodstatnené. Táto kniha totiž zásadným spôsobom a vo viacerých ohľadoch prehľbuje, inovuje a systemizuje poznatky z frazeologickej teórie. Je jasným svedectvom, že profesor Jozef Mlacek stelesňuje typ dôkladného a ponnorného vedca, ktorý presvedčivo hľadá a nachádza odpovede na fundamentálne i nadstavbové otázky v rámci zvolenej oblasti výskumu.

Mgr. Martin Ološtiak, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: olo.martin@gmail.com

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA

Alena Nelešovská: Pedagogická komunikace. Praha: Grada, 2005. 172 s.

V recenzii ponúkame hlavne lingvistický pohľad na knihu univerzitnej profesorky, Aleny Nelešovskej, ktorá pôsobí na Katedre primárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a je autorkou knihy *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* (Praha: Grada, 2005. 172 s.).

V prvej kapitole, *Osobnosť učiteľa a jeho kompetencie*, načrtáva kritériá, kladené na učiteľa, ktoré by mal spĺňať ako osobnosť. Základom rozvoja osobnosti učiteľa by mali byť tri dimenzie – teoretická, praktická a osobnostná. Prináša pohľady na rôzne definície pojmu pedagogická „dovednosť“, pričom ho chápe, vychádzajúc z psychologického prístupu J. Linharta, ako aktuálnu spôsobilosť k pedagogickej činnosti, ktorú je možné neustále rozvíjať. (Najvhodnejší preklad českého slova dovednosť sa nám v tomto zmysle javí termín kompetencia, ktorý budeme ďalej v recenzii používať.) Čo sa týka sociálnej interakcie, za špecifickú pokladá práve komunikačnú kompetenciu učiteľa.

Do oblasti techniky komunikácie radí nasledujúce kompetencie (vychádza z teórie S. Navrátila a K. Klimeša):

- voliť adekvátne motivujúce a aktivizujúce informácie, tiež získať informácie spätnej väzby vo vzťahu k potrebám splnenia vopred vymedzených výchovno-vzdelávacích cieľov,
- náležite kódovať informácie tak, aby ich žiaci boli schopní dekódovať a zaznamenať ich význam a zmysel,
- štruktúrovať informácie tak, aby ich usporiadanie zodpovedalo schopnostiam žiakov,
- pripraviť a realizovať dramaturgiu komunikácie.

Do súboru interakčných komunikačných kompetencií patria napr. schopnosť nadväzovať kontakt s komunikačným partnerom, vhodne oznámiť výsledok skúšania jednotlivcovi alebo celej skupine žiakov, viesť diskusiu, nastoliť požiadavku tak, aby žiaci inštrukciu prijali, ale aj akceptovali a pod. Vzhľadom na hore uvedené sa autorka stotožňuje s názorom E. Hájkovej, ktorá predložila návrh, aby nebol vyučovací predmet komunikačnej kompetencie len v študijnom programe elementárnej pedagogiky (ako je to doteraz), ale aby bol zaradený do všetkých učebných plánov budúcich pedagógov. Realizáciu tohto návrhu sa intenzívne snažia v Českej republike presadiť.

Druhá kapitola má názov *Základné poznatky o pedagogickej komunikácii*. Je tu vymedzený pojem pedagogická komunikácia. Za najviac výstižnú pokladáme definíciu prezentovanú D. Gavorom: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdelávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitnými pravidly, které určují pravomoce jejích účastníků.“. Sú uvádzané tri spôsoby, ako vytvárať pravidlá:

- stanovia ich učiteľ,
- rozhodujú o nich žiaci,
- žiaci vytvárajú pravidlá spolu s učiteľom.

Tu vzniká otázka, ktorá z možností je najvhodnejšia. Autorka však úmyselne necháva odpoveď na čitateľa.

Funkciou pedagogickej komunikácie je podľa autorky sprostredkovať výchovu i vzdelanie, ale aj nadviazať vzťahy medzi účastníkmi komunikácie – učiteľom a žiakom, žiakmi navzájom.

V rámci podkapitoly *Verbálna komunikácia* sa A. Nelešovská venuje charakterizovaniu pojmov:

- otázka - úloha, problém, ktorý je potrebné vyriešiť,
- kľúčová súčasť dialógu,
- odpoveď - najčastejšie ide o repliku, ktorá sa viaže k otázke,
- rozličné činnosti v pedagogickej komunikácii môžu byť odpoveďou.

Pozornosť je upriamená aj na akustické vlastnosti hlasu (silu, výšku, farbu a tzv. hlasový začiatok) a zvukové prostriedky reči (prízvuk, rytmus, dynamiku, intonáciu, tempo, pauzu).

V ďalšej podkapitole z názvom *Neverbálna komunikácia* je vyzdvihnutý význam mimiky, pohľadov, kineziky (reč pohybov), gestiky, posturologie (sprostredkovanie informácií držaním tela), haptiky (sprostredkovanie informácií dotykom), proxemiky (sprostredkovanie informácií približovaním sa a vzdialovaním), paralingvistiky (sprostredkovanie informácií napr. prostredníctvom tónu reči) a sprostredkovania informácií prostredníctvom úpravy zovňajšku.

Tretia kapitola, *Komunikácia v učiteľskej príprave*, ponúka aj nasledujúce myšlienky, ktoré sú, podľa nášho názoru, hlavnou ideou celého textu: „Učiteľ by si mal uvědomit, že svou komunikací ovlivňuje žáky. Měl by tedy dbát na formulaci otázek, kulturu jazyka, vyjadřování, na své celkové působení při interakci se žákem a přispívat tak k rozvoji osobnosti žáků a vhodného klimatu ve třídě. ... Dosavadní zkušenosti podložené i longitudinálním výzkumem ukazují, že cvičení v komunikačních dovednostech jsou opodstatněnou součástí přípravy učitelů primárního vzdělávání a účinně přispívají k rozvoji jejich profesních kompetencí.“

Za veľmi cennú podkapitolu považujeme *Videozáznam ako prostriedok objektivizácie reflexie a sebareflexie komunikačných kompetencií*. Domnievame sa, že veľký prínos pre vyučovanie majú televízne hospitácie (ide o rozbor videozáznamu vyučovacej hodiny v škole) – hlavná pozornosť je zameraná na reč, gestikuláciu, mimiku, komunikáciu učiteľa so žiakom a pod., pričom záznam je obohatený o vysvetľujúci komentár učiteľa pôsobiaceho v praxi, u ktorého sa vyučovacia hodina zaznamenávala. Prostredníctvom televíznych výstupov (ide o videozáznam študenta na vyučovacej hodine počas jeho pedagogickej praxe) a ich rozborov má študent možnosť vytvoriť si vnútornú spätnú väzbu a prípadne

regulovať vlastnú techniku prejavu. Metodika využívania videozáznamu má podľa F. Horáka viaceré funkcie – motivačnú, ilustračnú, dokumentárnu, stimulačnú, hodnotiacu, analytickú a pod.

Vo štvrtej kapitole, *Komunikácia v učiteľskej praxi*, nás najviac zaujali výsledky výskumu, ku ktorým dospel J. Mareš. U žiakov prevládali odpovede do piatich slov (57,3 % zo všetkých odpovedí). Jedno- až trojslovné odpovede tvorili tretinu (34,1 %). Odpovede šesť- až dvanásťslovné sa vyskytovali u 26,1 % detí. Len 8,2 % tvorili odpovede trinásť- až dvadsaťslovné. Zistil, že je to práve učiteľ, ktorý je v časovej tiesni, nedovolí žiakom vyjadrovať sa zložitejšie, prerušuje ich a núti k skratkovitému vyjadrovaniu. Takmer 20 % viet bolo neukončených v dôsledku učiteľovho zásahu. A. Nelešovská preto zdôrazňuje potrebu rozvoja samostatnosti vyjadrovania detí. V tejto súvislosti poukazuje na význam slovnej pochvaly a primeranej odmeny.

Kvôli komplexnému chápaniu komunikačných kompetencií žiaka je v knihe uvedená aj podkapitola *Poruchy v komunikácii, vývojové chyby v reči*.

Zo zámerom rozvíjať komunikačnú kompetenciu učiteľov a žiakov je skoncipovaná piata kapitola, *Informácie, námety a praktické cvičenia*. Autorka sa domnieva, že len máloktorý učiteľ je schopný cielavedome usmerňovať vývin reči dieťaťa. Napriek tomu (a možno práve preto) sa tu sústreďuje na hlasové ústrojenstvo a hlas, artikulačné ústroje a reč, spisovnú výslovnosť a techniku hovoreného slova.

V šiestej kapitole s názvom *Cvičné texty* je zozbierané veľké množstvo cvičení (dychových, hlasových i artikulačných), jazykolamov a hier. Reč je nástrojom a prejavom myslenia. Stimulovanie reči pomocou hier je potrebné už v predškolskom veku, lebo je dôležitým činiteľom rozvoja rozumových schopností dieťaťa.

Preto ako príklad uvádzame práve hru na rozvoj myslenia a slovnej zásoby s názvom *Zostav vetu*.

Deťom povieme X rôznych písmen – napr. S, K, H. Úlohou detí je zostaviť vetu tak, aby mala toľko slov, koľko sme zadali písmen, a aby každé slovo začínalo týmto písmenom – to znamená v poradí. V našom prípade: S – slniečko, K – krásne, H – hreje. Veta: Slniečko krásne hreje. Veta musí mať prirodzený slovosled a byť logická. Náročnosť úlohy by sa mala prispôbiť veku detí.

Publikácia sa teda zaoberá pedagogickou komunikáciou a zdôrazňuje jej význam v teoretickej, výskumnej, ale aj praktickej rovine. Má ambíciu, ktorú sa podľa nášho názoru podarilo naplniť, a to upriamiť pozornosť na zmysel fundovanej pedagogickej komunikácie v sociálnej interakcii medzi učiteľom a žiakom a v tejto súvislosti zdôrazniť potrebu rozvíjania komunikačných kompetencií študentov i pedagógov.

Mgr. Petra Harčariková

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: pharcar@unipo.sk

TRINÁSTY ROČNÍK SLOVA O SLOVE

**Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ročník 13. Ed. L. Sičáková,
L. Liptáková, B. Hlebová. Prešov, 2007. 350 s.
ISBN 978-80-8068-646-8.**

Už tradične s príchodom jesene a začiatkom nového akademického roka na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove vychádza **Slovo o slove**, Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. V roku 2007 sa zborník Slovo o slove spája s magickým číslom 13, ktorý ponúka svojim čitateľom obsahom i rozsahom doteraz najbohatší a najrozmanitejší súbor príspevkov od domácich i zahraničných autorov. Z pragmatického hľadiska považujem za najaktuálnejšie tie príspevky, ktoré môžu byť užitočné najmä pre začínajúcich učiteľov do ich pedagogickej praxe, ale aj pre súčasných študentov predovšetkým pedagogických fakúlt. V nasledujúcej časti sa bližšie pozastavím pri celkovej štruktúre 13. ročníka zborníka **Slovo o slove**, podrobnejšie však pri tých príspevkoch, ktoré ma svojím obsahom najviac zaujali a ktoré podľa môjho názoru určite stoja za povšimnutie.

Zborník Slovo o slove má šesť kapitol. V prvej kapitole pod názvom **Z teórie a didaktiky literatúry** (16 príspevkov) ma upútal hneď prvý príspevok *Pôvodná kniha pre deti a jej ilustrácia v roku 2006* od A. Sedlákovej a Z. Stanislavovej, v ktorom autorky prezentujú výber najlepších kníh slovenskej literatúry pre deti a mládež v roku 2006 z hľadiska ich umeleckej literárnej a výtvarnej (ilustračnej) hodnoty. Medzi nimi nachádzam aj knihy od veľmi úspešnej prešovskej spisovateľky pre deti G. Futovej, pri ktorej sa pozastavuje aj ďalšia autorka príspevku T. Vráblová *Fiktívnosť a realita v tvorbe Gabriely Futovej*. Autorskej rozprávke – najobľúbenejšiemu žánru súčasných detských čitateľov – venujú svoju pozornosť dvaja autori: R. Rusňák (*Parodicko-nonsensová rozprávka v recepcii dieťaťa mladšieho školského veku*) a A. Lobová (*Parodizácia folklórneho modelu rozprávky v autorskom rozprávkovom cykle o Osmijankovi*). O snahe niektorých slovenských spisovateľov (rómskeho i nerómskeho pôvodu) zachytiť vo svojej literárnej tvorbe pre mládež autentickejšiu rómskeho kultúrneho naturelu uvažuje B. Hlebová v príspevku *O autoroch a rómskom fenoméne*. Ostatné príspevky od L. Lederbuchovej (*Kulturné symboly v učivu čtení a literárnej výchovy na 1. stupni základní školy*), Z. Fišera (*Doplňování příběhu aneb vylepšený Erben. Techniky tvůrčího psaní na cestě k recepci textu*), M. Kohútovej (*Tvorivé písanie v detskom čitateľskom klube*), E. Dolinskej (*O tvorivom prístupe na hodinách literárnej výchovy*), N. Removčíkovej (*Využitie multimedialnej čítanky na hodinách slovenského jazyka a slohu*) a J. Kallovej (*Detektívka alebo hľadáme, pátrame...*) považujem za

veľmi invenčné, aktuálne a inšpiratívne pre každého učiteľa slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni ZŠ.

V druhej kapitole pod názvom **Z teórie a didaktiky jazyka** (26 príspevkov) má širšie zastúpenie didaktika jazyka ako jeho teória. Z príspevkov, ktoré sa zaoberajú jazykovedou, ma najviac zaujali títo autori: M. Čechová (*Slovo o významech slova*), D. Slančová (*Štýl v jazykovej interakcii a jeho druhy*), K. Kamiš (*Kognitívne mechanizmy osvojovania materštiny dítetom v predškolských a v mladších školných vekoch z hľadiska biolingvistikého*) a L. Sičáková (*Tvorenie tvarov genitívu plurálu substantív ženského rodu a pedagogická prax*). Mimoriadnu čitateľskú pozornosť istotne vyvolajú príspevky z oblasti didaktiky jazyka, ktoré v podstatnej miere obohacujú 13. ročník zborníka *Slovo o slove*. Na príspevok M. Ligoša (*Aktuálne otázky vyučovania slovenského jazyka a literatúry*) aktuálne nadväzuje príspevok L. Liptákovskej pod názvom *K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka*, v ktorom sa autorka podrobne zaoberá typologizáciou vyučovacích metód na rozvíjanie komunikačnej kompetencie detí mladšieho školského veku. Zaujímavé sú aj ďalšie rozmanité a invenčné námety na rozvíjanie základných komunikačných zručností detí na 1. stupni ZŠ, ktoré prezentujú vo svojich príspevkoch nasledujúci autori: M. Sedláková (*Podporme školskou komunikáciou prirodzenú komunikáciu*), M. Klimovič (*Štruktúrované písanie pre deti v primárnej škole*), J. Palenčárová (*Reflexie o prvkoch mediálnej výchovy vo vyučovaní materinského jazyka na 1. stupni ZŠ*), M. Beláková (*Komunikačný aspekt proprií vo vyučovaní materinského jazyka*), B. Lehoťanová (*Práca s textom ako východisko pre heuristické riešenie problémov alebo aby deti mali možnosť zažiť radosť z tvorenia*), M. Olšiak (*Komunikačné aktivity na hodinách slovenského jazyka*), R. Gumanová (*Rozvoj detskej reči v predškolskej edukácii so zameraním na nápravu a prevenciu chýb, ako aj nácvik spisovnej výslovnosti*), A. Miženkova (*Porozumenie textu ako jeden z troch aspektov čitateľskej gramotnosti – na materiáli častíc*) a A. Dujavová (*Typológia frazeologických cvičení a jej praktická aplikácia*).

V tretej kapitole pod názvom **Recenzie, kultúrna a odborná informácia** (18 príspevkov) sa dozvedáme o ohlasoch na knižné novinky a monografie, z ktorých do čitateľskej pozornosti odporúčam niekoľko recenzií: od M. Ološtiaka *O Slovníku súčasného slovenského jazyka* (Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda, 2006. 1134 s.), od E. Dolinskej Bibiána Hlebová: *Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii* (Hlebová, B.: *Ludo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. 215 s.), od R. Nováka *Eva Dolinská: Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu. Interpretácia textov s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii* (Dolinská, E.: *Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu. Interpretácia textov s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii* Prešov: Rokus, 2006. 152 s.), od L. Blažekovej *Podme sa hrať a rozprávať* (Palenčárová, J. – Bajžíková, V.: *Rozcvičme si jazyčky... (prípravné cvičenia na nácvik ústnych jazykových prejavov)*.

Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2006), od S. Zajacovej *Slovenský jazyk. krok za krokom k maturite* (Ološtiak, M. – Gianitsová-Ološtiaková, L.: *Slovenský jazyk. Krok za krokom k maturite*. Bratislava: Fragment, 2007. 192 s.). V rámci tejto kapitoly nás ďalší autori: R. Rusňák („*Dnešné deti už nevidia počúvať...*“ *Z besedy s Gabrielou Futovou*), M. Klimovič (*Sympóziu o tvorivom čítaní a knižné hody*), L. Liptáková (*Učiteľské mobility pokračujú*) a A. Miženkova (*Artušovanie*) informujú aj o aktuálnych podujatiach na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy PF PU.

Štvrtá kapitola ***Z jazykových okienok Rádia Regina Košice*** obsahuje záznam z jazykového okienka od M. Imrichovej *O ortograficko-sémantickej stránke slov Róm/Cigán, Cigán, Cigán*.

Piata kapitola pod názvom ***Vlastná tvorba študentov*** je pohľadom do autor-skej dielne šiestich študentov z Prešovskej univerzity: J. Palaščáka, R. Gorola, J. Tomkovej, J. Pecuchovej, M. Voroňákovej a M. Bujňákovej.

Šiesta kapitola ***Knižné a časopisecké novinky katedry*** má charakter reklamy na najnovšie monografické a časopisecké aktivity členov katedry.

Záverom môžem konštatovať, že aj 13. ročník zborníka Slovo o slove nás opäť milo prekvapil a zaujal. Myslím si, že nielen odborníkom z oblasti jazykovedy, literárnej vedy či didaktiky, ale aj študentom vysokých škôl a ich absolventom môže prispieť k obohateniu ich doterajšieho poznania.

PaedDr. Jana Kallová

ZŠ Čaňa, Pionierska 33, 044 14 Čaňa

e-mail: jankakallova@zoznam.sk

PORTUGALSKÉ INŠPIRÁCIE



Program **učiteľskej mobility Erasmus** ponúka vysokoškolským učiteľom nevšednú možnosť získania bezprostredného obrazu o kompatibilných študijných programoch v zahraničí a takisto možnosť porovnať obsah a proces vzdelávania v konkrétnom odbore. Okrem toho je mobilitný pobyt prirodzene spojený aj

s poznávaním kultúrno-historickej i prosto ľudskej tváre hostiteľskej krajiny.

V októbri 2008 som sa vďaka výbornému manažovaniu programu Erasmus na Prešovskej univerzite vybrala na skusy na juhozápad Európy do malebnej krajiny ležiacej na Pyrenejskom poloostrove. Týždňový pobyt v Porte, druhom najväčšom portugalskom meste, bol pre mňa zdrojom intenzívnej odbornej i kultúrno-spoločenskej skúsenosti. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity má už viacročnú a veľmi úspešnú spoluprácu s **Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto**, ktorá sa týka tak učiteľských, ako aj študentských mobilit. Srdečné prijatie na pedagogickej fakulte v Porte a priateľská atmosféra na každom kroku boli pre mňa tým najlepším „zbavovačom“ vnútorného nepokoja, ktorý sa asi každého zmocní v novom prostredí. Počas týždňa pobytu v Porte som Portugalcov spoznávala ako otvorených, priateľských a dobrosrdečných ľudí. A mesto Porto ma očarilo svojou historickou i súčasnou krásou, jedinečnou prímorskou (či skôr „prioceánskou“) atmosférou, čarovným nábrevím rieky Douro (pozri obrázok)...

Nevyhnutnou súčasťou každej učiteľskej mobility je vyučovanie na partnerskej fakulte. V rámci vyučovacieho programu som mala možnosť portugalským študentom prednášať na témy Towards Paradigms of the Mother Tongue Education; Children`s Identity as a Part of Development of Children`s Communicative Competence; The Child`s Word Formation as Natural Part of Children`s Speech Ontogenesis. Prítomní študenti ma príjemne prekvapili neskrývaným záujmom o dané témy a diskusia sa okrem iného týkala aj porovnávania či už vyučovania materinského jazyka, alebo detskej slovtvorby v slovenskom a portugalskom prostredí. Potešiteľný bol aj ich záujem o slovenský jazyk, ktorý napokon vyústil do minikurzu základných komunikačných slovenských fráz. Vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka som sa mohla vo väčšej miere realizovať na workshope

Basic Slovak pre portugalských študentov, ktorí sa pripravovali na absolvovanie študentskej mobility práve na prešovskej pedagogickej fakulte (zúčastnili sa na ňom aj naše študentky, ktoré v tom čase v Porte realizovali svoj mobilitný program Erasmus). Na spomenutý workshop v Porte nadviazala séria ďalších jazykových lekcí slovenčiny, ktoré som portugalských študentov vyučovala v rámci ich študijného plánu na Pedagogickej fakulte PU počas nasledujúceho semestra.

Keďže jednou z mojich výskumno-pedagogických priorít je vyučovanie materinského jazyka, využila som mobilitný pobyt aj na získanie základných informácií o vyučovaní materinského jazyka v portugalských primárnych školách a rovnako na porovnanie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov preprimárnej a primárnej školy.

Povinné vzdelávanie je v Portugalsku rozdelené na rozdiel od Slovenska až do troch cyklov: 1. – 4. ročník, 5. – 6. ročník, 7. – 9. ročník (takéto členenie podľa mňa lepšie reflektuje vekové osobitosti detí). Učitelia **primárnej školy** získavajú potrebné vzdelanie na tzv. Escolas Superiores de Educacao, ktoré sú súčasťou polytechnických inštitútov (druhým typom vysokoškolskej inštitúcie v Portugalsku sú univerzity). Budúci učitelia si môžu vybrať z dvoch študijných odborov: 1. Učiteľstvo primárnej školy a 2. Učiteľstvo pre 1. a 2. cyklus základného vzdelávania. Absolventi Učiteľstva primárnej školy získavajú po 4-ročnom štúdiu kvalifikáciu vyučovať v materskej škole a v prvom cykle povinného vzdelávania, teda v 1. – 4. ročníku. Absolventi druhého študijného odboru, študujúci rovnako štyri roky, sú oprávnení vyučovať tak v prvom (1. – 4. ročník), ako aj v druhom (5. – 6. ročník) cykle povinného vzdelávania, a to v zvolenej špecializácii (tou môže byť: portugalčina a francúzština; portugalčina a angličtina; prírodné vedy a matematika; telesná výchova; hudobná výchova; výtvarná a technologická výchova).

Pri štúdiu pedagogických dokumentov, učebníc i pri osobných návštevách primárnej školy som sa presvedčila o tom, že vo **vyučovaní materinského jazyka** sa môžeme portugalským systémom v mnohom inšpirovať. Na prvom mieste v tom, že teória i prax vyučovania portugalčiny ako materinského jazyka sa môže oprieť o **národný referenčný rámec** National Curriculum of Basic Education – Essential Competences, schválený portugalským ministerstvom školstva v roku 2001 (pozri www.dgicd.min-edu.pt). Národné kurikulum základného vzdelávania (spomínané 3 cykly od 1. až po 9. ročník) vyčleňuje 10 všeobecných kompetencií, na ktoré potom nadväzuje stanovenie špecifických kompetencií v jednotlivých oblastiach vzdelávania.

Všeobecné kompetencie, ktoré sa najväčšmi týkajú používania portugalčiny ako materinského jazyka, sú vymedzené týmito bodmi:

Po ukončení základného vzdelávania má byť žiak schopný:

- Získavať kultúrne, vedecké a technologické poznatky s cieľom porozumieť realite a zaoberať sa situáciami a problémami bežného života.

- Vhodne používať jazyk v diferencovaných oblastiach kultúrnej, vedeckej a technologickej sféry s cieľom prezentovať svoje vedomosti, myšlienky, názory a postoje.
- Korektné používať portugalský jazyk s cieľom komunikovať primeraným spôsobom a štruktúrovať vlastné myslenie.
- Osvojovať si vlastné pracovné a učebné stratégie využiteľné pri realizovaní rôznych cieľov.
- Získavať, vyberať, usporadúvať a využívať informácie.
- Osvojovať si stratégie potrebné na riešenie problémov a uskutočňovanie rozhodnutí.
- Kooperovať s ostatnými pri riešení bežných úloh a realizovaní rôznych projektov.

Cieľom **základného edukačného kurikula portugálčiny ako materinského jazyka** je rozvíjať poznávanie jazyka, ktoré umožňuje:

- Porozumenie reči a jej produkovanie v spoločenskom a verejnom kontexte.
- Primeranú verbálnu interakciu vo formálnych a inštitucionalizovaných komunikačných situáciách.
- Plynulé a kritické čítanie.
- Multifunkčné využitie písania a kompozičných techník v diferencovaných typoch textu.
- Porozumenie základným aspektom štruktúry a používania jazyka.

Vo vyučovaní materinského jazyka je podľa uvedeného referenčného rámca potrebné rozvíjať **špecifické kompetencie** žiaka týkajúce sa tak hovoreného (počúvanie, hovorenie), ako písaného (čítanie a interpretovanie, písanie) spôsobu verbálnej recepcie a produkcie a takisto rozvíjania poučeného jazykového vedomia.

V prvom cykle portugalského základného vzdelávania, ktorý zodpovedá nášmu 1. stupňu základnej školy, sú špecifické kompetencie v jednotlivých oblastiach verbálnej recepcie a produkcie vymedzené takto:

Počúvanie – rozvíjanie porozumenia reči v rôznych varietách portugálčiny, vrátane spisovného jazyka (schopnosť zachytiť a udržať v pamäti podstatné informácie; uvedomovať si lingválne a paralingválne kľúčové prvky pri identifikácii komunikačných zámerov).

Hovorenie – rozvíjanie hovorenia v spisovnej portugálčine (schopnosť vhodného, zreteľného a výrazného sebaujadrnenia primeraného kontextu a komunikačnému zámeru; rozširovanie slovnej zásoby a zvyšovanie komplexnosti syntaktických štruktúr).

Čítanie – osvojovanie si primárneho mechanizmu získavania zmyslu z písaného textu (schopnosť automaticky dekodovať grafémové sekvencie s cieľom lokalizovať informáciu v písanom materiáli a porozumieť celkovému zmyslu krátkeho

textu; poznávanie základných stratégií automatického dekodovania grafémových sekvencií a získavania informácií z písaného textu).

Písanie – osvojovanie si techník písania (schopnosť produkovať písané texty s diferencovaným komunikačným zámerom; osvojovanie si primárnych techník textovej organizácie).

Jazykové vzdelávanie – rozvíjanie poznávania jazyka ako východisko kultivovania rečového správania žiaka (schopnosť používať jazykové poznatky ako nástroj osvojovania si čítania a písania; osvojovanie si jazykových paradigiem a pravidiel).

Takto špecifikované kompetencie, ktoré má žiak primárnej školy získať prostredníctvom obsahu a procesu vyučovania materinského jazyka, nepochybne prinášajú mnohé inšpirácie pre kurikulárne zmeny na Slovensku. Podnetné je aj spracovanie učebnicových textov, v ktorých sa koncepčne uplatňuje integrácia jazykovej, slohovej a literárnej výchovy (napr. v rade učebníc F. Lemos – F. Antunes: *Língua Portuguesa*. Trapolim. Porto Editora, 2005).

Skúsenosti a podnety získané na učiteľskej mobilitě v zahraničí sú rozhodne prínosom pre odbornú a pedagogickú prax účastníka. Reflexiu významu môjho pobytu v portugalskom Porte zhŕňam takto:

1. Aplikácia nových edukačných skúseností v didaktike materinského jazyka so zdôraznením interkultúrneho kontextu.
2. Komparácia kompatibilných študijných odborov oboch vysokoškolských inštitúcií.
3. Komparácia vzdelávacieho systému v Portugalsku a na Slovensku a porovnanie kurikula materinského jazyka v primárnej škole.
4. Prezentácia vysielajúcej inštitúcie a propagácia mobilitného programu Erasmus.

Ludmila Liptáková

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

KURZ SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE ZAHRANIČNÝCH ŠTUDENTOV NA PÔDE PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY



Program Erasmus je jedným z programov multikultúrneho programu Socrates. Jeho cieľom je rozvíjať európske povedomie v rámci vysokoškolského vzdelávania. EILC (Erasmus Intensive Language Course) sú intenzívne jazykové kurzy podporované Európskou komisiou a sústreďujú sa na menej známe jazyky Európskej únie. Poskytujú študentom príležitosť študovať domáci jazyk po dobu troch až ôsmich týždňov priamo v hostiteľskej krajine.

Takúto možnosť mali aj zahraniční študenti, ktorí sa v termíne od 28. 1. 2008 do 15. 2. 2008 zúčastnili EILC, t. j. intenzívneho jazykového kurzu slovenčiny na pôde Prešovskej univerzity. 28. 1. 2008 ich prijal rektor PU, prof. RNDr. René Matlovič, PhD., a vedenie univerzity. Koordinátorkou projektu sa stala doc. PhDr. Jaroslava Stašková, CSc., vedúca Ústavu jazykových kompetencií, pričom Filozofická fakulta PU pozvala na spoluprácu Pedagogickú fakultu, ktorá už mala skúsenosti s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka v podobných projektoch.

Aj keď to bol prvý jazykový kurz programu EILC, tešili sme sa pomerne veľkej účasti zahraničných študentov. Pricestovali z rôznych krajín – z Bulharska, Litvy, Fínska, Talianska, Maďarska, dve študentky prišli z Poľska a piati študenti z Portugalska. Spolu študovalo slovenčinu 12 vysokoškolákov.

Počas pracovných dní (okrem dvoch) prebiehalo vyučovanie v päťhodinových blokoch, počas ktorých sa mali cudzinci naučiť dorozumievať sa v bežných život-

ných situáciách – pri štúdiu, oddychu, orientácii v meste, pri zábave, nakupovaní – na úrovni začiatočníkov. Priblížili sme im slovenskú literatúru, ľudovú kultúru i zvyky. Pedagogický proces prebiehal v klasických aj počítačových učebniach, kde sa využívala audiovizuálna technika, najmä pri upevňovaní fonetických pravidiel a nácviku porozumenia počutého. Lektormi slovenského jazyka boli pedagógovia z Pedagogickej fakulty – doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSC., Mgr. Katarína Vužňáková, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., a z Filozofickej fakulty – Mgr. Slavka Oriňáková a Mgr. Petra Harčariková. Na konci tretieho týždňa sa uskutočnilo záverečné skúšanie študentov. Bolo rozdelené do dvoch častí. V prvej, ktorá bola zameraná na počúvanie dialógov s porozumením, dosiahli absolventi slovenčiny od 50 % do 100 % bodov. Druhá bola zameraná na teoretické otázky – študenti absolvovali počítačový test a získali 95 % až 100 % bodov.

Naším cieľom však nebolo len vyučovanie slovenčiny. Chceli sme študentov oboznámiť, tak ako sa predpokladá v stanovách európskeho projektu, aj so sociokultúrnymi fenoménmi nášho regiónu, východného Slovenska. Uskutočnili sa exkurzie, počas ktorých sme spolu navštívili Košice, Bardejov, Bardejovské Kúpele, drevené kostolíky v Kľušove a Hervartove, Solivar, Levoču, športoviská Vysokých Tatier a „salaš“ v Starej Ľubovni, v ktorom ochutnali študenti typické slovenské jedlá.

Počas voľného času mali možnosť zahraniční študenti navštíviť Hvezdáreň a planetárium v Prešove, relaxovali v soľnej jaskyni a zabávali sa na 4. reprezentačnom plese Pedagogickej fakulty PU, na ktorom sa im zapáčili slovenské ľudové tance. Zo športových aktivít možno spomenúť usporiadaný futbalový zápas, návštevu bowling centra a relaxačno-športového areálu Aquacity v Poprade. Niektorí sa dokonca naučili lyžovať.

Všetky aktivity prijímali študenti s radosťou, možno aj preto, že sa tu stretla skupina nadšencov, ktorí mali chuť spoznávať nový jazyk, kultúru, ľudí na Slovensku i cudzincov – svojich spolužiakov. V priebehu obdobia, ktoré sme spolu strávili, sa medzi študentmi a učiteľmi vytvorili priateľské vzťahy. Študenti sa preto neváhali na učiteľov obrátiť aj mimo spomínaných aktivít – pomáhali sme pri nákupoch, návšteve lekára a pod. V rozhovoroch sme sa dozvedeli o rodinách, kultúrach, životných podmienkach študentov. Preto bolo odovzdávanie certifikátov počas posledného dňa kurzu emotívne. To však neubralo z oficiálnosti slávnostnej chvíle, ktorej sa zúčastnili študenti, prodekan FF, PhDr. V. Dančíšin, PhD., koordinátorka projektu, doc. PhDr. Jaroslava Stašková, CSC., zástupkyňa Oddelenia pre zahraničné vzťahy, PhDr. Naďa Polláková a lektori.

Veríme, že kurz absolventom EILC pomohol, aby sa lepšie etablovali na univerzitách Slovenska, ktoré sa stanú na jeden semester ich domovskými.

Petra Harčariková

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

PÍSAŤ JE ĽUDSKÉ

Kto z nás môže zodpovedne vyhlásiť, že úroveň jeho písomnej komunikácie v rôznych životných situáciách je na výbornej úrovni? Pravdepodobne každý, kto oplýva aspoň minimálnou dávkou skromnosti, potvrdí, že sa ešte má čo učiť, aby text, ktorý napíše, zodpovedal všetkým požiadavkám efektívnej komunikácie.

Počas dvoch aprílových dní hostila Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove významného hosta. Bol ním naslovovzatý odborník na tvorbu písaného textu PhDr. Zbyněk Fišer, PhD., ktorého pracoviskom je Ústav českej literatúry na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne.

A veru, bola to návšteva veľmi produktívna. Pán Fišer totiž ponúkol všetkým záujemcom kurz akademického písania, teda písania pre odborné účely. V dvoch skupinách (prvú tvorili učitelia PF, druhú učitelia, doktorandi i študenti PF) a počas dvoch popoludní sa rozbehol maratón stimulačných pisateľských aktivít, ktorými sa postupne prehrýzli aj tí, čo netušili, že k formulovaniu témy plánovaného odborného textu sa možno dopracovať aj technikami tvorivého písania.

Šesťhodinový blok venovaný intenzívnemu pátraniu po spôsoboch pevnejšieho a presvedčivejšieho uchopenia témy sa končil vo večerných hodinách a priniesol oboom stranám (lektorovi i účastníkom kurzov) mnoho inšpirácií, ktoré každý podľa svojich možností a potrieb môže zapracovať do svojho textotvorného procesu.

Písanie odborného textu môže byť aj zábavné, ako nám ukázal pán Fišer. Náročný proces písania tak možno permanentne pretkávať sprievodnými metódami optimalizácie textu. Kurz akademického písania by bol vhodným doplnkom študijného programu. Veď kto z nás môže zodpovedne vyhlásiť, že...

Martin Klimovič

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

„CELÝ MÔJ SVET KU MNE PRICHÁDZA CEZ OČI,“

zaznelo 9. apríla 2008 z úst vysokoškolského učiteľa a talentovaného spisovateľa Petra Karpinského na Pedagogickej fakulte v rámci tradične organizovaných jarných besied s významnými slovenskými spisovateľmi. Aj týmito slovami sa dvojdomý prešovský autor zbierky poviedok *Oznamujeme všetkým majiteľom hrobov* a rozprávok pre deti *Ako sme s Ľukčikom ľukčukovali* či najnovších *Rozprávok z múzea záhad a tajomstiev* viac osobne i osobnostne odhalil študentom PF ako vizuálny typ autora.

Spisovateľ je vždy len obyčajný človek z mäsa a kostí a tiež má svoje trápenia, radosti, zaujímavé postrehy a názory na svet vôkol seba, ako aj úsmevné príhody (napr. z besied s deťmi), ktoré sú až priveľmi ľudské. A človek-spisovateľ si vždy vie získať človeka-čitateľa (poslucháča). Už len tým priznaním, že literatúra je pre neho viac koníčkom (lebo „*keď niečo musíme, tak si to istým spôsobom aj zhnusíme*“) a že sám je nedisciplinovaným autorom, ktorý nedokáže písať programovo každý boží deň – hoci autor by mal byť určitým spôsobom i tvoriteľom a malým bohom, ktorý by mal určiť vnútorné pravidlá svojim textom – akési desatoro pre príbeh, ktorým by sa malo všetko riadiť. Dokonca by mohlo ísť o 3D verziu postáv v autorovej hlave... Pre spisovateľa sa totiž virtuálna postava musí (resp. mala by sa) stať skutočnou. Autor totiž na rozdiel od čitateľa musí poznať svoje postavy do špiku kostí. Možno práve preto je pre P. Karpinského veľmi podstatná aj ilustračná stránka jeho textov, pretože ju často vníma ako rozhodujúce kritérium pri prvotnom detskom rozhodovaní sa, či si knihu po prelistovaní aj skutočne prečíta.

Oveľa rezervovanejší a opatrnejší sa spisovateľ ukázal vo vzťahu k bestsellerom v literatúre. Ak sa totiž z knihy stane bestseller, pre neho je to vždy signál, že niečo nie je v poriadku (z tohto netradičného pohľadu autorovi úprimne želáme, aby sa jeho knihy nikdy nestali „podozrivými bestsellermi“). A vlastne ani „prečisťovadlami“ bez vitamínov, za aké označuje ľahko stráviteľné a ničím neobohacujúce knihy. V literatúre je síce potrebné mať aj toto zastúpenie, no musí existovať popri výdatnej a skutočne zasycujúcej strave (tzv. vitamínovej bombe), ktorú treba možno i dlhšie prežívať a tráviť. Ale iba takáto literárna strava človeka naozaj zasýti, dieťa nevynímajúc. A týmto typom duševnej potravy sú rozhodne aj knihy spisovateľa Petra Karpinského.

Za špecificky hodnotný typ literatúry považuje spisovateľ aj komiksy, ktoré sú jeho „srdcovkou“ – aj preto sa im z odborného hľadiska veľmi intenzívne venuje. Koniec koncov, komiksová tvorba je veľmi podobná literárnej tvorbe. Aj tam sa dá podľa spisovateľa nájsť brak, ľahká stredná úroveň, bestsellery i vskutku unikátne a chutné kúsky pre labužníkov. Asi také kúsky, akým je pre neho klenot detskej

svetovej literatúry od Astrid Lindgrenovej *My všetky deti z Bullerbynu*. Švédka autorka je poetikou, tonalitou i dvojadresnosťou svojich textov veľkým inšpiračným zdrojom nášho prešovského autora. Ak by ste sa v toto dopoludnie boli Petra Karpinského opýtali, kde by chcel skutočne stráviť svoje prázdniny, odpovedal by vám stručne a jednoznačne: „*V Bullerbyne!*“

Kto sa v slnečnú stredu 9. apríla 2008 pozorne započúval do slov prešovského spisovateľa z mäsa a kostí – Petra Karpinského – mohol si z besedy odniesť jeho zaujímavý recept na to, ako sa dá do literatúry po uši zaľúbiť. Ako každé závažné tajomstvo je aj to jeho veľmi jednoduché a P. Karpinský ho zhrnul do intímneho vyjadrenia zaváňajúceho človečinou, ktoré by však mohlo byť pre študentov PF aj didaktickou výzvou a zároveň odpoveďou na zrýchlený pulz sveta dnešných detí: „*Ja dodnes milujem hrubé knihy a rozprávkové hrubé knihy sú absolútne úžasné...*“

Radoslav Rusňák

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

**Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity, Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov**

**Vás srdečne pozýva
na vedeckú konferenciu s medzinárodnou účasťou**

organizovanú v rámci riešenia grantového projektu KEGA 3/4092/06
a pri príležitosti osláv 60. výročia založenia Pedagogickej fakulty PU

INOVÁCIE V OBSAHU A PROCES VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY

Prešov 25. – 26. 9. 2008

TEMATICKÉ OBLASTI:

- Modernizácia a elektronizácia procesu vyučovania jazyka a literatúry na všetkých stupňoch škôl.
- Konceptie komunikačno-literárnej prípravy budúceho učiteľa predprimárnej a primárnej školy.
- Reflexia aktuálnej spoločenskej situácie v cieľoch komunikačnej a literárnej edukácie.
- Vyučovanie jazyka a literatúry v regionálnom, národnom, európskom a globálnom kontexte.
- Dynamika obsahovej stránky vyučovania materinského jazyka a literatúry na všetkých stupňoch škôl.
- Nové výzvy vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Bližšie informácie na:

http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_923_568.doc

ORGANISER

Department of Communicative and Literary Education

Faculty of Education

Prešov University

Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov, Slovakia

CORDIALLY INVITES YOU

TO THE INTERNATIONAL ACADEMIC CONFERENCE

INNOVATIONS IN CURRICULUM AND INSTRUCTION OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION

SLOVAKIA, PREŠOV 25. – 26. 9. 2008

THEMATIC AREAS:

- Modernization and computerization of language and literary education in all stages of schooling.
- The conceptions of communicative and literary training of prospective teachers in pre-primary and primary schools.
- Implications of current societal status reflected in the aims of communicative and literary education.
- Language and literary education within regional, national, European and global context.
- Dynamics in curriculum of mother tongue education in all stages of schooling.
- The new challenges in teaching Slovak as a foreign language.

The more information can be found on the web site:

http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_982_568.doc

Z jazykových okienok Rádia Regina Košice

POĎ SEM A STOJ TU

Okrem prízvuku na predposlednej slabike, nedostatku kvantity a pridali by sme aj problematiku nerozlišovania rodu pri číslovke dva/dve patrí medzi jazykové prvky, podľa ktorých nás Stredoslováci a Západoslováci okamžite identifikujú, aj nesprávne používanie zámen *sem* a *tu*. Overte si svoje jazykové povedomie v nasledujúcich príkladoch: *Rád sem chodievam* alebo *Rád tu chodievam*;

Polož to sem alebo *Polož to tu*.

Obidve zámená – *sem* i *tu* – sú príslovkové ukazovacie zámená; odlišujú sa však tým, že zámeno *sem* označuje smer k hovoriacemu alebo do jeho blízkosti, a zámeno *tu* ukazuje na miesto v blízkosti hovoriaceho. Najjednoduchšie si správnosť ich použitia v konkrétnej vete overíme tak, že zámeno *sem* nahradíme spojením *na toto miesto* a zámeno *tu* spojením *na tomto mieste*.

Rád chodievam na toto miesto – čiže – *Rád sem chodievam*.

Polož to na toto miesto – čiže – *Polož to sem*.

Bývam na tomto mieste – čiže – *Bývam tu*.

Ale:

Pristahovali sme sa na toto miesto včera – čiže – *Pristahovali sme sa sem včera*.

Ako vidieť, vplyv nárečia má niekedy aj také dôsledky, ktoré hneď vari ani nezbadáme. Zámená *sem* a *tu* však treba v spisovnej slovenčine pre ich významovú rozdielnosť odlišovať, a preto ešte raz zopakujeme, že zámeno *tu* znamená *miesto* a jeho použitie si overíme spojením *na tomto mieste*, zámeno *sem* znamená *smerovanie* *deja* a overíme si ho slovami *na toto miesto*. Takže: *Stoj tu* – ale – *Pod' sem*.

NÁZVY ULÍC

V poradí tretia pravopisná kodifikácia v r. 1991 priniesla niekoľko zmien. Najviac diskutovanou medzi učiteľmi i laikmi bola – vari pre vyššiu frekvenciu používania v písomnej i ústnej komunikácii – zmena písania názvov ulíc. Napriek tomu, že táto pravopisná úprava bola urobená v prospech zjednotenia/uľahčenia systému písania veľkých písmen, neustále pretrváva neistota v ich používaní. Zmena sa uskutočnila v tom, že názvy ulíc píšeme s veľkým začiatočným písmenom, a to aj slovo *ulica*, ak je na začiatku názvu. Máme skúsenosti, že problémom pri písaní názvov ulíc nie je táto zmena, ale správna podoba názvu, správny slovosled. Najčastejším typom pomenovaní slovenských ulíc je podoba *Hlavná ulica*,

Prostějovská ulica, Jabloňová ulica, ktoré píšeme na začiatku s veľkým začiatočným písmenom. V názvoch ulíc typu *Dostojevského ulica, Mikoviniho ulica, Šoltésovej ulica* netreba meniť poradie slov na *Ul. Dostojevského*. V slovenčine stojí privlastňovacie prídavné meno pred podstatným menom, napr. Jankova mama, Jankina sestra; opačné poradie je príznakové. Názvy ulíc patria do oficiálneho úradného styku, preto ich podoba má byť neutrálna, čiže v poradí *Vansovej ulica*. Ak je však privlastok rozvitý, stojí za menom, napr. *Ulica E. M. Šoltésovej, Ul. Terézie Vansovej, Ulica Májového povstania, Ulica obrancov mieru* a píšeme v nich slovo ulica s veľkým začiatočným písmenom, lebo stojí na začiatku vlastného mena.

Starosti majú používatelia jazyka s názvami typu *Ulica obrancov mieru*. Pretože slovo *ulica* je súčasťou názvu, píše sa *U*. Nie je však dôvod napísať aj *O*. Spojenie *obrancovia mieru* totiž nie je vlastným menom. Podobne *Ulica duklianskych hrdinov* bude mať na začiatku *U*, ale spojenie *duklianskych hrdinov* nie je vlastným menom, preto ich píšeme s malými začiatočnými písmenami.

Pre úplnosť treba ešte uviesť, že môžeme používať aj skrátené tvary názvov ulíc, a to najmä na obálkach, v zoznamoch a pod. V skrátených podobách nepoužívame slovo *ulica* a píšeme ich s veľkým začiatočným písmenom, pretože stále ide o vlastné meno, i keď skrátené,

napr. *Šoltésovej, Dostojevského, Obrancov mieru, Hlavná*. V oficiálnom, najmä v úradnom styku a v dokumentoch treba však uvádzať úplnú podobu.

PaedDr. Mária Imrichová, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov
[Odznelo v Rádiu Regina]

Vlastná tvorba študentov

(NE)KULTÚRA JAZYKA

O známom bájkarovi Ezopovi sa traduje príhoda o najlepšej aj najhoršej veci na svete – ľudskom jazyku, pretože týmto vzácnym nástrojom básnikov vznikajú najkrajšie literárne skvosty, ale súčasne je to aj nástroj najhorších ľudských vlastností, najškaredších prejavov jeho hnevu, zlosti a urazenej pýchy, ktorým dokáže nebezpečne ublížiť iným i sám sebe.

V dnešnej dobe je jazyk snáď najdôležitejším ľudským orgánom povýšeným na piedestál doby. Prevalu ziskava ten, kto sa jazykom ubráni, kto pouráža svojho protivníka, kto vynesie na svetlo Božie čo najhoršie invetív, kto vymyslí trefnejšiu „metaforu“ určenú na likvidáciu súpera...

Jazyk sa stáva nástrojom vypovedania hĺbky intelektu najkrajších mladých dám roka v snahe zachrániť mier na svete. Jazyk sa stal cenným imaním, z ktorého ťažia vo svojich brilantných výkonoch moderátori i redaktori, získavajúc tak okrem spoločenskej prestíže aj nemalé finančné bonusy. Jazyk sa stáva alfou i omegou – slovo raz vyslovené sa stáva neodškriepiteľnou pravdou na titulných stránkach periodík, neraz mocnejšie než napísané slovo zákona či nemé slová svedomia...

Krása jazyka, ten esprit našej slovenčiny, zapadá prachom minulých storočí. Slávny skvost Hviezdoslava či iných velikánov slovenskej literatúry, plný najrozmanitejších odtienkov slov v obrovskom množstve synonym, tá obrovská truhlica slovnej zásoby je zdevalvovanou menou, o ktorú už nie je záujem, je out, in je niečo totálne iné, špicové a suprové, čo je možno kúpiť v kúlovom obchode, lebo inak je to haluz.

Preplnený autobus – vzorkovnica minidomovov nášho malého Slovenska. Kým bytosti poobliekané v nohaviciach o tri čísla väčších, „zvesených na pol žrde“, rytmicky prikyvujú do buchotu hudby znejúcej z nenápadných „empétrojok“ a rukami naznačujú gesto „Rešpekt“, (ou já, kámo), bytosti z iného storočia, náhliace sa do práce, sa zhovárajú slovníkom, v ktorom kraľuje komentár včerajších Susedov či „o ničom“ televízneho programu. Jazyk generácie, ktorá bola kedysi studnicou múdrosti, sa v súčasnej dobe zminimalizoval na pár slov o biednom dôchodku a neúcte mladých...

Jedno však majú tieto bytosti z rozdielných storočí, akousi hrou osudu sa stretávajúce v totožnom časopriestore, spoločné – hlboké a dlhé „hm“ nasledujúce po otázke: „Could you help me?“ „Ou... Ah... ĺha...“ Odpoveď hodná našej krásnej materinskej reči! Najčastejšou odpoveďou je trápny úsmev skrývajúci zahanbenie človeka neovládajúceho žiaden cudzí jazyk. V lepšom prípade trápny chichot mladej babenky či kúlového šráca, ktorí si práve overili, že hodiny konverzácie anglického jazyka „odpílené“ na ťahákoch boli naozaj zbytočné...

Znalosť cudzieho jazyka sa spolu s ovládaním počítača stáva tzv. treťou gramotnosťou. Vraciame sa k časom antickej vzdelanosti alebo len zabúdame na národné jazyky? Z každého troška. Veď v storočí, v ktorom kulminuje toľko nezhôd a nedorozumení, je nanajvýš aktuálne nájsť spoločnú reč... Neustále sa hovorí o tom, aká je dôležitá znalosť angličtiny či iného svetového jazyka. Každý jednotlivец sa snaží zapadnúť do tohto trendu.

Komunikácia sa zrýchľuje a skraca – email, sms, fax – šírenie správ v zlomku sekundy na vzdialenosť tisícok kilometrov vo svetovom jazyku, ktorý osloví viac ako polovicu obyvateľstva tejto planéty...

Jazyk, reč, komunikácia – fenomény týchto dní. Napriek vysokorýchlostnému prenosu dát a iktému levelu ovládania angličtiny denne zomierajú stovky detí od hladu a na následky chorôb, pribúda obetí zločinov či vojenských konfliktov, rastie percento rozvodov i osamelých detí. Napriek tomu všetkému si ľudia nerozumejú a žijú osamelým životom. Hranice ich jazyka sa stali hranicou ich domova, domova v sebe samom a pre seba samého.

Zuzana Sciranková

študentka Pedagogickej fakulty PU

Silvia GELVANICSOVÁ
študentka Pedagogickej fakulty PU

Stratená

Presýtená samotou
strácam sa
v davoch
a zrkadlá mojej duše
odrážajú
smrť,
ktorá bdie
nado mnou.

V útrobach vlastných
myšlienok, dolujem

Plamienky

Obyčajná noc
Hviezdy
Tma
Ticho
Strach mi naháňa
Môj pes je chorý
Začínam sa báť
Cigareta v ruke
Ešte stále
Horí

Láska

odišiel si
iba pred pár minútami
sa mi zdalo
že sme boli svoji
pokúšali sme sa
o preniknutie
do toho druhého
sveta, v ktorom žijeme
iba ty a ja

Jozef PALAŠČÁK
študent Filozofickej fakulty PU

Básne

1

Na cintoríne starká
pracím práškom čistí náhrobok.
Pokožka ako kôra na zvarenom mlieku
odhaľuje, čím sú si podobní
tí z dvoch strán kameňa.

Neha je bezmocná lútosť.
Ruky a pery, čo chcú hladieť,
sú tvrdšie ako koža tých,
čo pohladenie dostanú.

Neha je útek.
Bozky na čelo chorého dieťaťa
liečia aj matku.

2

Ak si chcel nájsť svoj hlas,
musel si sa znova učiť počúvať.

A počul si твоjím hlasom znieť stebľá.
V dužine mlieč – spev zbeletých štiav.
Závej, ukladajúci sa do hlíny,
medzi mrviace sa kôstky sliviek.
Ľudí s dlaňami vyvrátenými nahor,
ako listy knihy,
husto popísané.

Možno máš hlas ako tvoj otec.

A keď si si z úst a vlasov
vymýval chuť prachu,
puklo ti v hrdle vajíčko.

Bude to ťažšie;
Máš veľa rôznych hlasov.

Neprehovoril si.

Čítanie

Je koža, zrnitá ako list papiera.
Čítaš, kým sa neunaví prsty.
Zatiaľ nevieš v pamäti udržať viac,
než jednu stranu
a ako dieťa si namiesto písma
zapamätáš najskôr
vôňu knihy.

Pri prudšom dotyku
po čepeli strán
zapisuje krv.

Obraciaš listy, husto žilované,
navreté ako pluzgiere,
citlivé, páliace.

Z ich ohňa sa stúpa čistý,
ľahší o plameň.

4

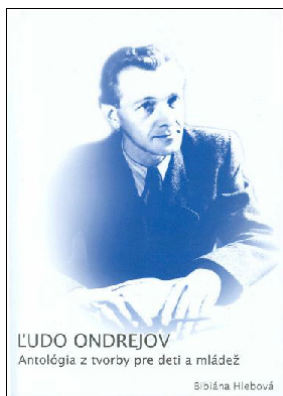
Ak by ste boli pokojní,
vstupovali by ste seba očami?
Nezrelí po sebe túžite
podľa náporov pachov a tepla.

Potom
sa odhaľuje
očarenie blízke zdeseniu.
Vysoké tóny neprenikajúce do vody.

Po tom
vždy pri pohľade do jej očí hádaš,
či už vie to, čo ty.
Lebo ju nepočuješ,
ako si počul zrnká ryže padať na sklo
pri jej smiechu.

Píšeš šepky:
„Nevinnosť je schopnosť počuť.“

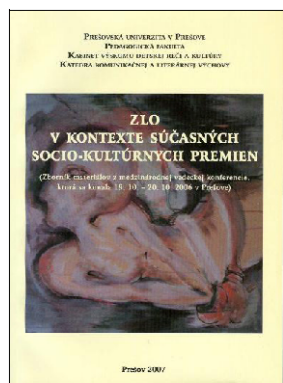
Knižné a časopisecké novinky katedry



HLEBOVÁ, B.: Ľudo Ondrejov. Antológia z tvorby pre deti a mládež. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. 162 s. ISBN 978-80-8068-716-8.



ARTUŠ – časopis Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, číslo 4, november 2007, šéfredaktori M. Klimovič – R. Rusňák. ISBN 978-80-8086-711-3.



ZLO V KONTEXTE SÚČASNÝCH SOCIO-KULTÚRNYCH PREMIEN. Zborník materiálov z medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala 19. 10. – 20. 10. 2006 v Prešove. Ed. Z. Stanislavová – M. Andričíková. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2007. 333 s. ISBN 978-80-8086-659-

SLOVO O SLOVE

**Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity**

Ročník 14

<i>Editorky:</i>	doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.
<i>Redakčná rada:</i>	prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc. doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc. doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. Mgr. Radoslav Rusňák, PhD. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD. PaedDr. Martin Klimovič Mgr. Markéta Andričíková Mgr. Antónia Sochovičová Mgr. Martina Kohútová
<i>Recenzenti:</i>	prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc. prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.
<i>Vydavateľ:</i>	Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
<i>Vydanie:</i>	prvé, 2008
<i>Počet strán:</i>	340
<i>Tlač</i>	Alldata, v. o. s., Prešov

ISBN 978-80-8068-752-6