

SLOVO O SLOVE

**Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity**



Ročník 16

Prešov 2010

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

Editori: doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
Mgr. Markéta Andričíková, PhD.
PaedDr. Martin Klimovič, 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.
Mgr. Markéta Andričíková, PhD.
PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Mgr. Mária Hybalová
Mgr. Dana Cibáková
Mgr. Ľubica Adamčíková

Recenzenti: prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.
prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

Preklad a jazyková korektúra anglických resumé:
Mgr. Markéta Andričíková, PhD.

Technická spolupráca: Petra Imrichová

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Katedra komunikačnej a literárnej výchovy,
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010

ISBN 978-80-555-0201-4

Word on Word
The scientific collection of the Department of Communicative
and Literary Education
Faculty of Education, University of Prešov

Editors: doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
Mgr. Markéta Andričíková, PhD.
PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Editorial board: 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.
Mgr. Markéta Andričíková, PhD.
PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Mgr. Mária Hybalová
Mgr. Dana Cibáková
Mgr. Ľubica Adamčíková

Editorial consultants: prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.
prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

Translation and language correction of English résumé:
Mgr. Markéta Andričíková, PhD.

Technical assistance: Petra Imrichová

Authors are responsible for the correctness of their articles

© Department of Communicative and Literary Education,
Faculty of Education, University of Prešov, Prešov 2010

ISBN 978-80-555-0201-4

OBSAH

Na úvod	11
Polojubileum Slova a slove a životné jubileum jeho zakladateľky doc. PhDr. Luby Sičákovej, CSc.	
Bibiána HLEBOVÁ LAUDATIO doc. PhDr. LUBE SIČÁKOVEJ, CSc., K VÝZNAMNÉMU ŽIVOTNÉMU JUBILEU	13
Lubica ADAMČÍKOVÁ – Daniela CIBÁKOVÁ PRÍBEH JEDNÉHO SLOVA ALEBO 15 ROKOV ZBORNÍKA KATEDRY KOMUNIKAČNEJ A LITERÁRNEJ VÝCHOVY PEDAGOGICKEJ FAKULTY PU	15
K integrovanej didaktike slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie	
Ludmila LIPTÁKOVÁ KU KONCEPCII INTEGROVANEJ DIDAKTIKY SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE	20
Zuzana STANISLAVOVÁ ŽÁNER V KONTEXTE LITERÁRNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	37
Euba SIČÁKOVÁ JAZYKOVÁ A MIMOJAZYKOVÁ STRÁNKA PROPRIÍ.....	50
Katarína VUŽŇÁKOVÁ SLOVNÍK SLOVENSÝCH KOMPOZÍT A PRÁCA SO SLOVNÍKOM V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	75
Petra HARČARÍKOVÁ – Martin KLIMOVÍČ NARATÍVA AKO ODRAZ ONTOGENÉZY TEXTOVEJ KOMPETENCIE DIEŤAŤA ...	99
Eva PRŠOVÁ ČÍTATELSKÁ A LITERÁRNA KOMPETENCIA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A PREDPOKLADY JEJ NADOBÚDANIA	121
Radoslav RUSŇÁK PILIERE A KONCEPCIE SVETOVEJ LITERATÚRY PRE DETI A MLÁDEŽ	130
Markéta ANDRIČÍKOVÁ ZOBRAZOVANIE SVETA V PROZAICKÝCH PRÁČACH DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU	140

Antónia SOCHOVIČOVÁ POROZUMENIE TEXTU V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	158
---	-----

Mária HYBALOVÁ OBSAHOVÁ ANALÝZA UČEBNÍČ 1. STUPŇA ZŠ Z POHLADU VÝSKYTU VLASTNÝCH PODSTATNÝCH MIEN	166
---	-----

Lingvistické a lingvodidaktické štúdie

Mária ŠIMKOVÁ SLOVENČINA V ČÍSLACH.....	182
--	-----

Katarína GAJDOŠOVÁ CUDZOJAZYČNÉ VÝRAZY V SLOVENSKOM HOVORENOM KORPUSE.....	190
---	-----

Jana KESSELOVÁ SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS V ŠKOLE ALEBO SLOVENČINA POD MIKROSKOPOM.....	198
---	-----

Jaromír KRŠKO VLASTNÉ MENO MÔŽE BYŤ SILNEJŠIE AKO ZÁKON O VLASTENECTVE	208
---	-----

Marie HÁDKOVÁ KOGNITIVNÍ LINGVISTIKA – VÝZNAMNÝ ZDROJ PRO LINGVODIDAKTIKU ...	214
--	-----

Karel KAMIŠ DESATERO NAŠICH MATEŘŠTIN	221
--	-----

Peter KARPINSKÝ ORTOGRAFICKO-FONOLOGICKÁ ANALÝZA TEXTU ZATRACENĽA A SPASEŇA V KOMPARÁCII S KODIFIKÁCIU EUDOVĽA ŠTŮRA.....	229
--	-----

Pavla CHEJNOVÁ CHÁPANÍ VYBRANÝCH SÉMANTICKÝCH PROTOTYPŮ U VĚKOVÉ KATEGORIE 6 – 13 LET	240
---	-----

Hana MAREŠOVÁ K VYUŽITÍ KYBERKULTURY V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ ŽÁKŮ	249
---	-----

Hana MAREŠOVÁ K VYUŽITÍ NÁSTROJŮ WEBU 2.0 VE VÝUCE	257
---	-----

Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ INOVÁCIA ODBORU UČITEĽSTVO PRE 1. STUPEŇ ZÁKLADNÝCH ŠKŮĽ NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UNIVERZITY J. E. PURKYŇU V ÚSTÍ NAD LABEM.....	266
---	-----

Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ – Marie ŠVRČKOVÁ GRAMOTNOSTNÍ POJETÍ VÝUKY MATEŘSKÉHO JAZYKA V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ.....	275
--	-----

Jaroslava MAGULOVÁ ŠKOLSKÉ KONTEXTY UČENIA SA ČITAŤ.....	283
---	-----

Ján POCHANÍČ SÚČASNÉ KONCEPCIE ELEMENTÁRNEHO ČÍTANIA NA SLOVENSKU	292
--	-----

Eva ČULENOVÁ – Ladislav GYÖRGY PRVKY MOTIVÁCIE NA VYUČOVANÍ SLOVENČINY PRE CUDZINCOV V KURZOCH PRE MIERNE POKROČILÝCH.....	300
--	-----

Veronika TRNKOVÁ NÁMĚTY K POPISU OSOBY.....	308
--	-----

Radoslav ĎURAJKA UČITEL A DEMOTIVÁCIA ŠTUDENTOV.....	315
---	-----

Literárnovedné a literárnodidaktické štúdie

Vlasta ŘEŘICHOVÁ HISTORICKÁ A ŽIVOTOPISNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ POČÁTKU NOVÉHO TISÍČLETÍ.....	322
--	-----

Bibiána HLEBOVÁ ONYMICKÝ MODEL POMENOVANÍ RÓMSKÝCH POSTÁV V RÓMSKÝCH ROZPRÁVKACH (PARAMISA)	330
---	-----

Martin FIBIGER NEJOBLÍBENĚJŠÍ SPISOVATEL A KNIHA STUDENTŮ GYMNÁZIA	340
---	-----

Jaroslav VALA VÝZNAM PSANÍ POEZIE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ.....	350
---	-----

Lenka MÜLLEROVÁ PARATEXTOVÁ KOMUNIKACE TĚLESNÉHO A SMYSLOVÉHO HANDICAPU V ČESKÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ.....	356
---	-----

Recenzie, kultúrna a odborná informácia

BUDE REČ O SVETOVEJ LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ	366
(Radoslav RUSŇÁK)	

PO STOPÁCH PUBESCENTNÍHO ČTENÁŘSTVÍ.....	368
(Ivana GEJGUŠOVÁ)	

INTERPRETACE UMĚLECKÉHO TEXTU V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	370
(Bibiána HLEBOVÁ)	
O DYSLEXII NIELEN PRE TERAPEUTOV	372
(Jana KESSELOVÁ)	
ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST NEJEN V MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMECH....	375
(Radim ŠINK)	
TVORIVÉ PÍSANIE V PRIMÁRNEJ ŠKOLE.....	378
(Dana CIBÁKOVÁ)	
UŽITOČNÁ MONOGRAFIA ZO SLOVENSKEJ SYNTAXE	380
(Mária IMRICHOVÁ)	
KEĎ SI AJ „DOSPELÁK“ DETSKÚ KNIHU PREČÍTA RÁD	384
(Miroslava GAVUROVÁ)	
AKTUÁLNE O UČITEĽSKÝCH MOBILITÁCH.....	389
(Eudmila LIPTÁKOVÁ)	
Vlastná tvorba	
Vladimíra KŘÍŽOVÁ PRAVIDLA SOUTĚŽE VE VESNICCE ZVÍŘÁTKOV	392
Július LOMENČÍK BÁSNE	395
<i>Knižné novinky katedry</i>	398

Content

Foreword	12	
The 15 th anniversary of the origination of Word on Word and important jubilee of its foundress, our dear colleague Ľuba Sičáková, associate professor		
To the Integrative Slovak Language and Literature Education in Primary School		
Ľudmila LIPTÁKOVÁ TO THE CONCEPT OF INTEGRATIVE SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....		20
Zuzana STANISLAVOVÁ LITERARY GENRE IN DIDACTIC COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL..		37
Ľuba SIČÁKOVÁ LINGUAL AND EXTRALINGUAL ASPECTS OF PROPER NOUNS.....		50
Katarína VUŽŇÁKOVÁ DICTIONARY OF SLOVAK COMPOUND WORDS AND WORK WITH DICTIONARY IN PRIMARY EDUCATION		75
Petra HARČARÍKOVÁ – Martin KLIMOVIČ NARRATIVES AS A REFLECTION OF CHILD'S TEXT COMPETENCY ONTOGENESIS		99
Eva PRŠOVÁ READING AND LITERARY COMPETENCE OF THE PRIMARY SCHOOL PUPILS AND PRECONDITIONS OF ITS ACQUIREMENT.....		121
Radoslav RUSŇÁK PILLARS AND CONCEPTS OF WORLD LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH.....		130
Markéta ANDRIČÍKOVÁ REFLECTION OF THE WORLD IN PROSAIC WORKS OF CHILDREN IN YOUNG SCHOOL AGE		140
Antónia SOCHOVIČOVÁ TEXT COMPREHENSION IN PRE-PRIMARY EDUCATION		158
Mária HYBALOVÁ CONTENT ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL FOCUSING ON THE OCCURENCE OF PROPER NOUNS.....		166

Linguistic and Lingual-didactic Issues

Mária ŠIMKOVÁ SLOVAK IN NUMBERS	182
Katarína GAJDOŠOVÁ FOREIGN EXPRESSIONS IN THE CORPUS OF SLOVAK SPOKEN LANGUAGE....	190
Jana KESSELOVÁ SlovAK NATIONAL CORPUS IN SCHOOL OR SLOVAK UNDER THE MICROSCOPE.....	198
Jaromír KRŠKO PROPER NOUN MAY BE STRONGER THAN PATRIOTISM LAW	208
Marie HÁDKOVÁ COGNITIVE LINGUISTICS – ITS CONTRIBUTION TO DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGES.....	214
Karel KAMIŠ TEN REMARKS TO MOTHER'S LANGUAGE.....	221
Peter KARPINSKÝ ORTHOGRAPHIC AND PHONOLOGICAL ANALYSIS OF TEXT ZATRACEŇJA A SPASEŇJA COMPARED TO THE CODIFICATION BY EUDOVÍT ŠTŮR.....	229
Paula CHEJNOVÁ CONCEPTION OF SELECTED SEMANTIC CATEGORIES IN AGE GROUP 6 – 13 YEARS.....	240
Hana MAREŠOVÁ TO THE USE OF CYBERCULTURE IN MEDIA EDUCATION	249
Hana MAREŠOVÁ TO THE USE OF WEB 2.0 TOOLS IN EDUCATION	257
Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ INNOVATION OF TEACHER TRAINING STUDY PROGRAM FOR ELEMENTARY SCHOOLS ON THE FACULTY OF EDUCATION AT PURKYNE UNIVERSITY IN USTI NAD LABEM	266
Radana METELKOVÁ-SVOBODOVÁ – Marie ŠVRČKOVÁ THE LITERACY CONCEPT OF THE MOTHER TONGUE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING.....	275
Jaroslava MAGULOVÁ THE SCHOOL CONTEXTS OF LEARNING TO READ.....	283

Ján POCHANÍČ PRESENT CONCEPTS OF ELEMENTARY READING IN SLOVAKIA.....	292
---	-----

Eva ČULENOVÁ – Ladislav GYŐRGY THE FEATURES OF MOTIVATION IN EDUCATION OF THE SLOVAK LANGUAGE IN THE COURSES FOR FOREIGN STUDENTS AT INTERMEDIATE LEVEL.....	300
---	-----

Veronika TRNKOVÁ IDEAS FOR A PERSON DESCRIPTION.....	308
---	-----

Radoslav ĎURAJKA TEACHER AND DEMOTIVATION OF STUDENTS.....	315
---	-----

Literary-theoretical and Literary-didactical Issues

Vlasta ŘEŘICHOVÁ HISTORICAL AND BIOGRAPHICAL LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH AT THE BEGINNING OF THE NEW MILLENNIUM	322
---	-----

Bibiána HLEBOVÁ THE ONYMIC MODEL OF THE NAMES OF ROMANY CHARACTERS IN ROMANY FAIRY-TALES.....	330
---	-----

Martin FIBIGER FAVORITE AUTHOR AND TITLE OF GYMNASIUM STUDENTS	340
---	-----

Jaroslav VALA MEANING OF POETRY WRITING IN LITERATURE TEACHING.....	340
--	-----

Lenka MÜLLEROVÁ PARATEXTUAL COMMUNICATION OF THE PHYSICAL AND SENSORIAL HANDICAP IN CZECH LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH.....	356
--	-----

Reviews	366
----------------------	-----

Literary pieces	392
------------------------------	-----

Information about the latest publications of the department	398
--	-----

Na úvod

Vážení čitatelia, milí priatelia Slova o slove,

prichádzame k Vám opäť po roku s novým číslom nášho zborníka.

Šestnásty ročník Slova o slove je tak trochu výnimočný. Dôvodov je viacero. Prvý dôvod je slávnostnejší a týka sa pripomenutia si pätnástych narodenín Slova o slove a vzácneho životného jubilea jeho zakladateľky, našej milej kolegyne doc. PhDr. Ľuby Sičákovvej, CSc. Druhý dôvod je zase prozaickejší a súvisí s vedeckovýskumnou činnosťou katedry, ktorá v úvodnej kapitole zborníka prezentuje čiastkové výstupy riešeného grantového projektu.

Aj tento rok máme tú česť uverejniť výsledky vedeckých bádani kolegyň a kolegov z vedeckých a univerzitných pracovísk na Slovensku a v Čechách.

16. ročník Slova o slove je štruktúrovaný do troch hlavných kapitol. Prvá kapitola sa venuje čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 3/7270/09 *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*, ktorý rieši tím Katedry komunikačnej a literárnej výchovy a Kabinetu výskumu detskej reči a kultúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Potreba prezentovať doterajšie výskumné zistenia riešiteľov grantového projektu si vyžiadala väčší rozsah štúdií v danom tematickom bloku. Druhá kapitola prináša sedemnať podnetných štúdií venovaných vybraným lingvistickým a lingvodidaktickým otázkam. Tretia kapitola zborníka je síce rozsahovo skromnejšia, ale nepochybne čitateľa zaujme originálnymi literárnovednými a literárnodidaktickými výskumnými témami. Ani tento rok v Slove o slove nechýbajú recenzie aktuálnych odborných publikácií, literárna tvorba, ako aj informácia o knižných novinkách katedry.

Milí čitatelia, neskromným prianím redakčnej rady je, aby ste pri čítaní nášho zborníka zažili príjemné chvíle poučenia i odborných inšpirácií.

redakčná rada

Foreword

Dear readers and friends of Word on Word,

We are coming again with the new volume of our scientific collection.

The 16th volume of Word on Word is rather extraordinary – for several reasons. The first reason is more ceremonial and regards the 15th anniversary of the origination of Word on Word and important jubilee of its foundress, our dear colleague Luba Sičáková, associate professor. The second reason is more prosaic and relates to the scientific research of the department, which presents partial outputs of the scientific project in the introductory chapter.

This year again we have the honour of publishing the research results of our colleagues from scientific institutions and universities in Slovakia and Bohemia.

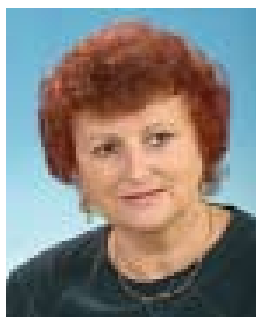
The 16th volume of Word on Word is structured into three main chapters. The first chapter is related to the partial outputs of the grant project KEGA 3/7270/09 *Integrated Didactics of Slovak Language and Literary Education for Primary School*, solved by research team of Department of Communicative and Literary Education and Institute for the Research of Children's Language and Culture of the Faculty of Education, University of Prešov. The need to present the existing findings of the project research demanded the greater extent of the papers in the stated thematic block. The second chapter brings seventeen inspiring studies related to selected linguistic and lingual-didactic issues. The third chapter of the collection is rather small as to the extent; however, it will catch the readers' attention with inventive literary-theoretical and literary-didactical topics. The critical reviews of recent scientific publications, literary pieces, as well as the information about the latest publications of the department belong to the obvious part of the collection.

Dear readers, the immodest wish of the members of editorial board is to provide you with pleasant moments of enlightenment and skilled ideas.

Editorial board

***Polojubileum Slova o slove a životné jubileum
jeho zakladateľky
doc. PhDr. Ľuby Sičákovej, CSc.***

**Laudatio
doc. PhDr. Ľube Sičákovej, CSc.,
k významnému životnému jubileu**



S menom doc. PhDr. Ľuby Sičákovej, CSc., pôso-
biacej na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešo-
ve, sú spojené viaceré aktivity: vedeckovýskumná
činnosť v oblasti onomastiky a fonetiky slovenského
jazyka, publikovanie monografických prác a štúdií
vo vedeckých a odborných časopisoch a zborníkoch
doma i v zahraničí, založenie katedrového zborníka
Slovo o slove (1995), pedagogická činnosť v odbore
slovenský jazyk, vedenie študentov pri rôznych typoch
záverečných prác a ich ďalšom štúdiu.

Ľuba Sičáková (rod. Sakálová; nar. 3. 2. 1950) absolvovala stredoškolské vzde-
lanie na Strednej všeobecnovzdelávacej škole v Hnúšti-Likieri (1966 – 1968)
a vysokoškolské vzdelanie na Filozofickej fakulte v Prešove Univerzity P. J. Šafá-
rika v Košiciach v odbore slovenský jazyk – ruský jazyk (1968 – 1973). V rokoch
1973 – 1974 pôsobila ako stredoškolská učiteľka na Strednej priemyselnej škole
stavebnej v Bardejove; od roku 1974 ako odborná asistentka na Katedre sloven-
ského jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte v Prešove UPJŠ v Košiciach;
v rokoch 1997 – 2003 na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej
fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, kde v období rokov 2000 – 2003 vyko-
návala funkciu vedúcej katedry. Od roku 2004 pracuje na Katedre komunikačnej
a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. V roku
1981 Ľuba Sičáková získala akademický titul PhDr. na Filozofickej fakulte v Pre-
šove UJPŠ v Košiciach vo vednom odbore 76-12-8 učiteľstvo všeobecnovzdeláva-
cích predmetov – teória vyučovania slovenského jazyka a literatúry. V roku 1992
získala vedeckú hodnosť CSc. v Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV v Bratislave
vo vednom odbore slovenský jazyk a v roku 2004 vedecko-pedagogický titul **doc.**
na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove vo vednom odbore slo-
venský jazyk.

Vedecká a pedagogická činnosť Ľuby Sičákovej je zameraná na výskum hydronymie a toponymie z diachrónneho a synchrónneho aspektu, na jazykovú a mimojazykovú stránku onymických jednotiek a modelov hydroným v povodí Slanej, na propriálne pomenovacie akty, na apelatívnu a propriálnu stránku substantív a ich gramatické kategórie (najmä G. pl.) v teórii a praxi, na zvukovú stránku jazyka, jeho normy, kodifikáciu a úzus, ako aj na vyučovanie proprií v edukačnom procese I. stupňa ZŠ. Súčasťou jej profesijnej kariéry je vedeckovýskumná činnosť, v rámci ktorej Ľuba Sičáková participovala na riešení viacerých projektov a grantov, ako napr. rezortný projekt *Výskum dejín slovenčiny – Terénne názvy Ratkovskej doliny* (1981 – 1985), rezortný projekt *Dejiny slovenčiny a onomastika – Hydronymia povodia Slanej* (1986 – 1989), grantový projekt KEGA 3/4092/06 *Rozvíjanie literárno-komunikačnej a odborovodidaktickej kompetencie budúcich učiteľov preelementaristov a elementaristov prostredníctvom elektronického vzdelávania* (2006 – 2008), grantový projekt KEGA 3/7270/09 *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2009 – 2011), ale bola aj vedúcou riešiteľkou grantového projektu VEGA 1/1556/94 *Hydronymia povodia Slanej* (1994 – 1996). Súčasťou jazykovednej a pedagogickej činnosti Ľuby Sičákovej je aj jej členstvo v Slovenskej jazykovednej spoločnosti pri Slovenskej akadémii vied v Bratislave a v Akademickom senáte Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Jubilantka zároveň pôsobí ako posudzovateľka domácich i zahraničných grantových projektov, aktívne sa zúčastňuje na vedeckých konferenciách aj na medzinárodnej úrovni. Ľuba Sičáková je súčasne zkladateľka, editorka a členka redakčnej rady katedrového zborníka *Slovo o slove*, ktorý aj jej zásluhou vychádza pravidelne od roku 1995, za čo v roku 2007 získala Cenu dekana PF PU. Publikáčnú činnosť Ľuby Sičákovej predstavujú nielen dve významné monografie: *Hydronymia slovenskej časti povodia Slanej* (Prešov: Pedagogická fakulta v Prešove UPJŠ v Košiciach, 1996. 108 s.) a *Fonetika a fonológia pre elementaristov* (Prešov: Náuka, 2002, 118 s.), ale aj desiatky vedeckých a odborných štúdií, publikovaných v domácich či zahraničných vydavateľstvách.

Ludský rozmer osobnosti doc. PhDr. Ľuby Sičákovej, CSc., charakterizujú viaceré atribúty, predovšetkým jej prívetivosť, ohľaduplnosť, dobrosrdečnosť, ochota pomôcť, vnútorná harmónia a úprimná kolegiálnosť. 16. ročník *Slova o slove*, zborníka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, venujeme práve doc. PhDr. Ľube Sičákovej, CSc., pri príležitosti jej významného životného jubilea s prianím pevného zdravia, optimizmu a pohody v súkromnom i pracovnom živote.

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.,

*v mene kolektívu Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove*

Príbeh jedného Slova alebo 15 rokov zborníka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty PU

Vincent Šikula povedal: „*Ludská reč je jedným z najdôležitejších hudobných nástrojov. Slová sú hudobným inštrumentom, pretože tak ako tón aj slovo, keď znie samo osebe, je fádne, no len čo k nemu priradíme iné tóny, slová, stáva sa smutným, komickým, vážnym či láskavým.*“

Narodenie *Slova o slove*, najprv časopisu, neskôr zborníka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty PU (do roku 2004 Katedry slovenského jazyka a literatúry), sa udialo v roku 1995. Narodené Slovo o slove vtedy „vážilo“ 13 príspevkov a „meralo“ 30 strán. Pätnásťročné Slovo o slove narástlo do rozmerov 60 príspevkov a 389 strán. Časopis vyprevadila pred pätnástimi rokmi do života doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., ktorá sa na jeho editovaní podieľa dodnes. Rastúce „zborníča“ si postupne vyžadovalo čoraz väčšiu starostlivosť, preto sa do nej museli zapojiť aj ostatní členovia katedry pod vedením doc. PaedDr. Ludmily Liptákovej, CSc.

Prispievatelia položili Slovu o slove kvalitné základy, ktoré redakčná rada usporiadala do rubriek: *teória jazyka a literatúry, didaktika jazyka a literatúry, tvorba učiteľov a študentov a aktuálny*. Každým rokom ale zdravo priberal, a tým sa menila aj jeho obsahová štruktúra. Z roka na rok sa rozširoval aj počet prispievateľov, ku ktorým patria okrem pracovníkov editorskej Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU kolegovia z partnerských pracovísk Prešovskej univerzity a ďalších slovenských, ako aj českých univerzít.

Teória jazyka a literatúry je hlbokou studňou, z ktorej bohato čerpali všetci publikujúci. Počas pätnástich rokov časopisu a zborníka sa v ňom prelínali ak-



tuálne jazykovedné a literárnovedné témy, ktoré reagovali na najnovšie výskumy v daných oblastiach. Keďže primárnou cieľovou skupinou čitateľov sú študenti a učitelia materinského jazyka a literatúry v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, odrazilo sa to aj na tematickom zameraní príspevkov. Pätnáste číslo zborníka prináša dokonca osobitné rubriky ako *Detská reč a reč orientovaná na dieťa* či *Kontexty čitateľskej gramotnosti*. V literárnej časti každého ročníka Slova o slove zase dominujú teoretické a interpretačné štúdie z literatúry pre deti a mládež.

Didaktická časť zborníka prináša každý rok nielen štúdie z teórie vyučovania jazyka a literatúry, ale aj mnoho praktických námetov na vyučovanie, ktoré oceňujú najmä začínajúci, ale aj večne sa inšpirujúci učitelia.

V roku 1998 sa obsah zborníka rozšíril o rubriku *recenzie*. Odvtedy Slovo o slove pravidelne prináša prehľad a hodnotenie knižných novínok na jazykovednom, literárnovednom trhu a z ponuky slovenskej i zahraničnej umeleckej tvorby.

Vlastná tvorba učiteľov a študentov je rubrikou, ktorá sa počas histórie zborníka menila asi najmenej. Na druhej strane, vždy konštantne prinášala krásu slova a, „šikulovsky“ povedané, vyludzovala pôvabné tóny reči.

Zborník v polovici svojho života začal ponúkať aj popularizačné jazykové okienka. Ich obsahom boli najmä príspevky, ktoré pripravovali pracovníčky domácej katedry a sesterských jazykových katedier Prešovskej univerzity do Rádia Regina v Košiciach, kde sa odborné, no s ľahkým nadhľadom vyjadrovali k aktuálnym jazykovým problémom.

Začiatkom akademického roka 2009/2010 teda vyšiel polojubilejný pätnásty ročník zborníka *Slovo o slove*. Obsahová štruktúra zborníka nadobudla novú podobu, ktorú predstavujú časti s názvami – *Kalamárum Slova*, *Učiteľské iluminácie*, *Umne o novinkách*, *Katedrové kalendárium*, *Knižné a časopisecké novinky katedry*, *Umelecký skicár*.

Kalamárum slova je zostavené z príspevkov, ktoré čitateľov informujú o výsledkoch výskumov jazyka, literárnej vedy a didaktiky materinského jazyka a literatúry. Smerujú k okruhom ako dialektológia a aplikovaná slavistika, k detskej reči a reči orientovanej na dieťa, literárnovedným reflexiám, lingvodidaktike v súvislostiach a kontextom čitateľskej gramotnosti. *Učiteľské iluminácie* ponúkajú didakticko-metodické spracovanie rôznych aspektov vyučovania materinského jazyka a literatúry. Príspevky poukazujú na využitie didaktickej hry ako jednej z možností rozvoja komunikačnej kompetencie žiakov, na smerovanie k medzizložkovej integrácii jazyka, slohu a literatúry v edukačnom procese a na vhodnosť výberu vyučovacích metód. Svoje zastúpenie v zborníku majú aj recenzie, ktoré môžeme nájsť pod názvom *Umne o novinkách*. *Katedrové kalendárium* informuje o katedrových aktivitách a návštevách katedry počas akademického roka. *Knižné a časopisecké novinky* ponúkajú prehľad o aktuálnej publikačnej

činnosti katedry. Vlastná literárna tvorba študentov je predstavená v rubrike *Umelecký skicár*.

Záverom môžeme konštatovať, že aj polojubilejný 15. ročník zborníka Slovo o slove priniesol širokú paletu obohatenia doterajšieho poznania a jednotlivé príspevky sú výbornou inšpiráciou pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry, študentov a odbornú verejnosť. A ešte užitočná informácia – posledných päť ročníkov zborníka je dostupných aj na internetovej stránke katedry.

Mgr. Ľubica Adamčíková a Mgr. Dana Cibáková
doktorandky KKL V PF PU

**K INTEGROVANEJ DIDAKTIKE
SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY
PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE**

KU KONCEPCII INTEGROVANEJ DIDAKTIKY SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Ludmila LIPTÁKOVÁ

V tomto príspevku sa pokúsime sformulovať základné východiská koncepcie vysokoškolskej učebnice integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie, ktorá sa rozpracúva v riešiteľskom tíme Katedry komunikačnej a literárnej výchovy a Kabinetu výskumu detskej reči a kultúry na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v rámci riešenia **grantového projektu** **KEGA 3/7270/09**.

Ciele a východiská projektu

Cieľom projektu je výskumné riešenie problematiky efektívnej integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie a vytvorenie komplexnej a interaktívnej vysokoškolskej učebnice. Riešiteľský tím vychádza z aktuálnych potrieb pedagogickej praxe, keď školskou reformou otváraná nová etapa primárneho vzdelávania vytvára veľký dopyt po publikáciách pripravujúcich budúceho i už graduovaného učiteľa na reformovanú edukačnú koncepciu. Vzhľadom na aktuálny učebný plán primárnej školy má v rámci vysokoškolskej prípravy učiteľa pre tento stupeň škôl kľúčové postavenie práve rozvíjanie jeho didaktickej kompetencie vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Rozpracúvaná koncepcia nadväzuje na doterajšie výskumy slovenskej a českej lingvodidaktiky a didaktiky literárnej výchovy a súčasne sa inšpiruje najnovšími trendmi vo vyučovaní materinského jazyka v európskom a svetovom kontexte. Z klasickejších slovenských prameňov ide najmä o priekopnícku Didaktiku materinského jazyka V. Betákovej a Ž. Tarcalovej (1984) a významné literárnodidaktické práce V. Oberta (2002, 2003). Odraz nových trendov vo vyučovaní materinského jazyka priniesli napríklad *Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník ZŠ* (Liptáková – Kesselová, 1994) a učebnica autoriek J. Palenčárová – J. Kesselová – J. Kupcová *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (2003). Výskumy konceptuálnych a didaktických východísk obsahovej a procesovej stránky jazykovo-literárnej edukácie prinášajú práce P. Gavoru (1992, 2003, 2005), M. Germuškovej (1995), L. Janákovej (1996), J. Kesselovej (2001, 2003), M. Ligoša (1999, 2005, 2009a, 2009b, 2009c), J. Palenčárovej – L. Liptákovovej (2004), A. Petrasovej (2003), D. Slančovej (1994, 2004), B. Šimonovej (2000), Z. Stanislavovej (1998, 2003) atď. Z českej lingvo- a literárnodidaktickej školy sú

inšpiratívne predovšetkým práce M. Čechovej (1998), M. Čechovej – V. Styblíka (1998), J. Svobodovej (2000, 2004), K. Šebestu (1999), Z. Fišera (2001), E. Höflerovej (2003), L. Lederbuchovej (2004), E. Machkovej (2005), J. Tomana (2007), E. Hájkovej (2008), M. Hádkovej (2008), J. Šindelářovej (2008) atď.

Najnovšie trendy vo vyučovaní materinského jazyka v primárnom vzdelávaní sme mali možnosť sledovať počas študijných a mobilitných pobytov v zahraničí (Česká republika, Nemecko, Portugalsko, Turecko), ako aj v rámci odborných diskusií na medzinárodných konferenciách. V projekte zúčastňujeme aj expertízu zo vzdelávacích programov Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (Steele, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, CH., 1998, 1999; www.zdruzenieorava.sk). Pri konceptuálnych východiskách rozpracúvanej koncepcie integrovaného vyučovania materinského jazyka a literatúry sa nevyhnutne opierame o aktuálne psychologické a pedagogické teórie (Vygotskij, 1970, 2004; Piaget – Inhelder, 1997; Feuerstein, 2002; Sternberg, 2002; Maňák – Švec, 2003; Petlák, 2004; Petty, 2006; Průcha, 2005; Turek, 2008).

Na aktuálnosť a nevyhnutnosť **integrovaného prístupu** vo vyučovaní akéhokoľvek materinského jazyka poukázalo napríklad medzinárodné kolokvium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change (Liptáková, 2006). Zúčastnení experti z európskych i ázijských krajín sa zhodli v názore, že vo vzťahu k formovaniu komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka, ale aj vo vzťahu k jeho celkovému osobnostnému rozvíjaniu je integrovaný vyučovací model najefektívnejšou stratégiou vyučovania materinského jazyka. Oporu v teórii i praxi integrovaného vyučovania materinského jazyka nachádzame aj v ďalších aktuálnych vedeckých publikáciách. Inšpiratívny je napríklad **komplexný model gramotnosti** (The Total Literacy Model; Sampson – Rasinski – Sampson, 2003), ktorý predstavuje holistické chápanie gramotnosti založené na interaktívnom prístupe k rozvíjaniu recepcných a produkčných komunikačných zručností žiaka.

Snahou riešiteľského tímu je vytvorenie teoreticko-praktickej bázy na realizáciu integrovaného vyučovania materinského jazyka a literatúry v primárnej škole. Ide nám teda o vypracovanie koncepcie integrovaného vyučovania na troch úrovniach procesu didaktickej komunikácie daného vyučovacieho predmetu, resp. v troch formách kurikula (Adamčíková – Tarábek, 2008; Záškodný, 2007), a to:

1. Na úrovni **kognitívneho modelu** vyučovacieho predmetu, t. j. modelu daného vedného odboru usporiadaného z hľadiska didaktickej komunikácie (konceptuálne kurikulum). Vo vzťahu k **obsahu** vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra predstavuje kognitívny model jazykoveda a literárna veda, ale aj celý komplex tzv. transdisciplín, ako psycholingvistika a kognitívna lingvistika, osobitne vývinová lingvistika, sociolingvistika, etnolingvistika, semiotika, pragmatika, teória textu, kulturológia, umenovedy atď. Vo vzťahu k edukačnému

procesu kognitívny model vytvára komplex pedagogicko-psychologických disciplín a súvisiacich transdisciplín, najmä všeobecná didaktika, psychodidaktika, kognitívna psychológia, vývinová psychológia, školská psychológia, teória výchovy atď.

2. Na úrovni **didaktického systému**, t. j. obsahovej a procesovej stránky vyučovania slovenského jazyka a literatúry, vstupov a výstupov predmetového kurikula (zamýšľané alebo projektované kurikulum). Predmetové kurikulum chápeme ako dynamiku vzťahu edukačných vstupov (edukačné ciele, obsah vyučovania) a výstupov (systém žiakovho hodnotenia) (podľa J. Kresila, 2009).

3. Na úrovni **edukačného systému**, t. j. na úrovni konkretizácie projektovaných kurikulárnych vstupov a výstupov v edukačných dokumentoch, v učebných materiáloch a vo vyučovacej praxi (implementované a dosiahnuté kurikulum). V tejto fáze predmetovodidaktickej komunikácie ide o rozpracovanie konkrétnych metodických riešení medzizložkovej (a inej) integrácie a v neposlednom rade aj o podnecovanie kritického myslenia učiteľa materinského jazyka (porov. Petrasová, 2009).

Koncepcia a didaktické princípy vyučovania slovenského jazyka a literatúry v primárnej škole

Pri tvorbe edukačnej koncepcie je nevyhnutné vymedziť východiskové princípy, teda teoretické a empirické zákonitosti, ktoré sú výsledkom vedeckého poznávania a empirického skúmania jazykovo-literárnej edukácie v primárnej škole. Pri hierarchizácii didaktických princípov na vymedzených troch úrovniach didaktickej komunikácie (kognitívny model – didaktický systém – edukačný systém) vychádzame z integračného a komunikačného chápania predmetovej didaktiky (Adamčíková – Tarábek, 2008, s. 137), teda z toho, že predmetová didaktika musí integrovať do jedného didaktického systému poznatky viacerých vedných disciplín a zároveň sa musí zaoberať celým súvislým procesom odovzdávania výsledkov a metód poznania do vedomia jednotlivcov, teda okrem aplikačného a metodického aspektu koncepcie skúma aj obsah vzdelávania (porov. Liptáková, 2010a).

1. Na najvšeobecnejšej úrovni **kognitívneho modelu** vyučovacieho predmetu je nevyhnutné uvažovať o didaktických princípoch vychádzajúcich z vedných disciplín, ktoré sú teoretickou bázou budovania obsahu a procesu vyučovania slovenského jazyka a literatúry v primárnej škole. Ako sme už pripomenuli, vo vzťahu k **obsahu** je to predovšetkým jazykoveda a literárna veda, ale aj celý komplex tzv. transdisciplín, a vo vzťahu k edukačnému **procesu** je to komplex pedagogicko-psychologických disciplín a súvisiacich transdisciplín.

Z hľadiska konceptuálneho kurikula **jazykovedno-literárnovednej oblasti** sa ako dôležité pre teóriu a prax vyučovania materinského jazyka a literatúry v primárnej škole ukazujú tri základné okruhy princípov:

- a) princípy súvisiace so stavbou, vývinom a fungovaním jazyka (Dolník et al., 1999);
- b) princípy súvisiace s recepciou, analýzou a interpretáciou literárneho textu (Kopál – Tarcalová, 1985; Obert, 1992; Lederbuchová, 2004);
- c) princípy súvisiace s procesom rečovej ontogenézy (McLaughlin, 2006; Owens, 2008; Sternberg, 2002; Kesselová, 2001, 2003; Slančová et al., 2008; Liptáková – Vužňáková, 2009).

Z hľadiska konceptuálneho kurikula **pedagogicko-psychologickej vednej oblasti** sú aktuálne dva okruhy všeobecnodidaktických princípov:

- a) princípy súvisiace s vytvorením optimálnych podmienok pre vyučovací proces;
- b) princípy súvisiace s reálnymi možnosťami učiacich sa subjektov (Turek, 2008, s. 157).

Integračná koncepcia didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie teoreticky vychádza z **transdisciplinárneho** pohľadu na proces verbálnej interakcie (Slančová, 2004) a z diferencovanosti, ale zároveň aj komplexnosti jeho jednotlivých aspektov (kognitívne, nonkognitívne, komunikačné, psycholingvistické, kultúrnoreprezentatívne, multikultúrne, estetické, axiologické hľadisko). Keďže kľúčovým cieľom vyučovania materinského jazyka a literatúry v primárnej škole je pripraviť žiaka na komplexný a efektívny proces verbálnej interakcie, musia sa transdisciplinárne prieniky prejavíť aj v didaktickej transformácii východiskovej vedeckej bázy.

Krátko sa pristavíme pri **vzťahu lingvistiky, lingvodidaktiky a lingvopraxe** (porov. Liptáková, 2010b). Jazykoveda je teoretickým východiskom vyučovania jazyka. Ak sa v súčasnom skúmaní slovenského jazyka uplatňujú viaceré jazykovedné paradigmy (systémovo-štruktúrna, komunikačno-pragmatická, kognitívningvistická, korpusovolingvistická atď.), ktorá alebo ktoré z aktuálnych paradigiem by mali byť kognitívnym modelom jazykovej zložky vyučovacieho predmetu? Aký pohľad na jazyk by mal najväčšmi ovplyvňovať proces rozvíjania jazykového vedomia a komunikačnej kompetencie žiaka primárnej školy? Je možné didakticky transformovať poznanie jazyka získané viacerými metodologickými prístupmi?

Tradične, najmä pri uplatňovaní encyklopedickej či poznatkovej koncepcie vyučovania, ktorá odrážala systémovo-štruktúrne skúmanie jazyka ako izolovaného fenoménu, sa obsah jazykového vyučovania a slohovej výchovy vymedzoval ako **tzv. malá lingvistika**, čiže didakticky prispôsobený opis jazykového systému a jeho fungovania. Potrebuje dieťa mladšieho školského veku poznatky o jazyku? Ak áno, v akej miere?

Ako reflexia komunikačno-pragmatickej línie jazykovedného bádania sa v koncepcii vyučovania slovenského jazyka nazvanej **komunikačno-poznávací koncept** začalo zdôrazňovať rozvíjanie komunikačných zručností žiaka s oporou o elementárne poznanie jazykového systému. Poznávanie jazyka sa tak stalo prostriedkom kultivovania rečového správania sa žiaka a jeho prípravy na diferencovaný proces verbálnej interakcie. Opäť sa tu vynárajú otázky: Ako zosúladiť prípravu detí na praktickú komunikáciu s formovaním poučeného jazykového vedomia (typológia jazykového vedomia podľa J. Horecký, 1991)? Ako pri zdôrazňovaní činnostnej stránky vyučovania jazyka nezanedbať poznatkovú či kognitívnu oblasť?

Kognitívno-lingvistický prístup ku skúmaniu jazyka je pre súčasnú lingvistikú veľkou výzvou. Paradigma vyučovania materinského jazyka, v ktorej sa rozvíjaním komunikačnej kompetencie žiaka súčasne usiluje o **rozvíjanie jeho kognitívnej kompetencie** (porov. Dolník, 2005), teda systému kognitívnych funkcií potrebných v procese mentálneho spracúvania informácií, vytvárania poznatkových schém a rozvíjania metakognitívnych stratégií, je v slovenskom edukačnom kontexte zatiaľ viac-menej tušená. V rámci riešenia výskumného projektu APVV-0073-06 sme sa pokúsili o formulovanie základných východísk integrácie predmetového a kognitívneho kurikula (porov. Liptáková – Klimovič, 2009), ako aj o návrh konkrétnej stratégie (Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, 2010.).

Vzhľadom na **rešpektovanie zákonitostí kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa mladšieho školského veku** by, podľa nášho názoru, mal v rámci kognitívneho modelu vyučovacieho predmetu dominovať komunikačno-pragmatický pohľad na jazyk a jeho fungovanie. V tomto vývinovom období dieťa potrebuje predovšetkým intenzívne rozvíjanie svojich verbálnych nástrojov a komunikačných zručností opreté o uvedomovanie si princípov a zásad efektívnej verbálnej komunikácie, ktoré mu pomôžu rozširovať hranice verbálnej i širšej sociálnej interakcie a ktoré sú preň zároveň nevyhnutné v procese učenia sa. Zároveň však formujúce sa hodnotiace myslenie žiaka primárnej školy mu umožňuje aj rozvíjanie metajazykového uvažovania, poznávanie základných princípov a pravidiel stavby a fungovania jazyka, ktoré sú predpokladom postupnej premeny jazykového vedomia zo spontánneho na poučené. V chápaní komunikačnej kompetencie ako súčasti kognitívnej kompetencie človeka sa zdôrazňuje súvzťažnosť jazykových a kognitívnych štruktúr. V tomto zmysle považujeme za prirodzené a zároveň nevyhnutné pri rečovom rozvíjaní dieťaťa aj uplatňovanie výsledkov kognitívno-lingvistického poznávania jazyka. Transdisciplinárny charakter tohto prístupu umožňuje nielen projektovanie rozvíjania reči na základe uvedomenia si kognitívnej povahy štruktúr organizujúcich subjektívny slovník dieťaťa a spôsob jeho jazykovej interpretácie sveta (porov. Maršálová, 1982; Liptáková – Vužňá-

ková, 2009), ale zároveň je východiskom rozvíjania univerzálnych kognitívnych funkcií, ktoré sú pre dieťa nevyhnutné v procese úspešného vytvárania mentálnych reprezentácií reality v bežnom, ale najmä v učebnom kontexte.

2. Na úrovni **didaktického systému** vyčleňujeme špecifické didaktické princípy súvisiace s predmetovým kurikulumom slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní, teda so špecifickými cieľovými požiadavkami, so špecifickým obsahom vyučovania a špecifickými požiadavkami na edukačné výstupy. Nadväzujúc najmä na české a slovenské lingvodidaktické (Čechová, 1998; Svobodová, 2000; Zelinková, 1984; Ligoš, 2005, 2009a, 2009b, 2009c) a literárnodidaktické (Obert, 1992, 2002; Lederbuchová, 2004) výskumy vyčleňujeme v **kognitívno-komunikačnej koncepcii** vyučovania materinského jazyka a literatúry nasledujúce špecifické didaktické princípy:

2.1 Princíp komplexnosti sa prejavuje uplatňovaním edukačnej integrácie na štyroch úrovniach:

a) kompetenčná úroveň

Cieľom je snaha o komplexné rozvíjanie osobnosti žiaka integrovaním rozvíjania komunikačnej kompetencie žiaka v materinskom jazyku s rozvíjaním ostatných kľúčových kompetencií (osobitne s kompetenciou učiť sa, ako sa učiť; komunikačnou kompetenciou v cudzom jazyku; kultúrnou kompetenciou, sociálnou kompetenciou atď.; pozri ISCED 1).

b) medzipredmetová a prierezová úroveň

Ide o tematicko-poznatkovú integráciu (porov. Kresila, 2009) s cieľom rešpektovať pre dieťa mladšieho školského veku prirodzené komplexné vnímanie reality, tzv. myslenie v komplexoch, umožňujúce dieťaťu spájať rovnorodé javy do spoločnej skupiny podľa objektívnych, ale konkrétne-faktických súvislostí (Vygotskij, 1970). Uplatňovaním tematicko-poznatkovej integrácie sa obohacujú komunikačno-literárne poznatky a zručnosti žiaka, formujú sa jeho hodnoty a postoje v kontexte prirodzeného a konkrétneho prepájania rôznych pohľadov na istú tému.

c) medzizložková úroveň

Znamená tematicko-poznatkovú integráciu jednotlivých zložiek predmetu materinský jazyk a literatúra – jazykového vyučovania, komunikačno-slohovej výchovy, čítania a literárnej výchovy. Touto integračnou úrovňou sa reflektuje komplexná povaha komunikačného procesu, integrita jednotlivých funkcií jazyka (od poznávacej, komunikačnej, národno- a kultúrnoreprezentatívnej až po estetickú), integrita rozvíjania recepcnej a produkčnej textovej kompetencie, ako aj komplexný a konkrétne-faktický charakter myslenia dieťaťa v mladšom školskom veku a prirodzené tendencie v jeho rečovej ontogenéze.

d) vnútrozložková úroveň

Spočíva v tematicko-poznatkovej integrácii vyučovacích tém v rámci jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej zložky predmetu, ktorou sa odráža komplexnosť jazykovej a literárnej komunikácie a celostnosť detského myslenia.

2.2 Princíp komunikačno-kognitívneho prístupu.

Jeho podstatu vidíme v chápaní procesu získavania poznatkov o jazyku a komunikácii, osobitne o literárnej komunikácii, ako nástroja slúžiaceho **na rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiaka** a zároveň, v duchu symbiózy myslenia a reči, ako nástroja na žiakovo všeobecnejšie kognitívne rozvíjanie. Okrem získavania vedomostí o jazyku, komunikácii, o základných literárnych pojmoch, okrem ich využívania pri rozvíjaní recepcných a produkčných komunikačných zručností žiaka, okrem formovania postojov a hodnôt žiaka súvisiacich s osobnostnou a národno-kultúrnou identitou a zároveň toleranciou by malo vyučovanie materinského jazyka a literatúry smerovať aj k rozvíjaniu univerzálnych **kognitívnych funkcií**, resp. funkcií konštruovania poznatkov (Jensen, 2003; Tzuriel, 2000). Tie sú totiž predpokladom postupnej prípravy žiaka nielen na samotný proces učenia sa, ale aj na metakognitívny proces osvojovania si učebných stratégií využiteľných pri efektívnom spracovávaní informácií v rámci aktuálnych a perspektívnych vzdelávacích potrieb žiaka (Liptáková – Klimovič, 2009).

2.3 Princíp orientácie na žiaka je špecifikovaním zásady vekuprimeranosti v zmysle reflektovania kognitívnych, nonkognitívnych a rečových predpokladov, ako aj potrieb dieťaťa mladšieho školského veku pri koncipovaní cieľov, obsahu a výstupov vyučovania materinského jazyka a literatúry. Vzhľadom na viaczložkovosť predmetu treba tento princíp osobitne špecifikovať pri:

a) rešpektovaní vývinových zákonitostí reči dieťaťa a uvedomovaní si potrieb jej stimulácie vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry (v prepojení so zákonitostami kognitívneho i nonkognitívneho vývinu), čo znamená:

- Rešpektovať štádium konkrétno-faktických operácií a dominantné kognitívne štruktúry v mladšom školskom veku, ako ubúdanie egocentrizmu, dynamizmus, grupovanie, decentrácia, seriácia, reverzibilita (Piaget – Inhelder, 1997). Pre jazykové učivo je napríklad významnou oporou kognitívna schopnosť dieťaťa zoskupovať javy do skupín podľa spoločných definičných znakov (grupovanie), najmä pri chápaní lexikálnych a morfológických paradigiem, pri poznávaní pojmov ako slovtvorné hniezdo, slovný druh, pri rozoznávaní sémantických skupín jednotlivých slovných druhov a pod.
- Rešpektovať štádiálny a postupný priebeh rečového vývinu dieťaťa – postupnosť od všeobecnejších k špecifickejším jazykovým schopnostiam, od

konkrétosti k abstraktnosti v reči dieťaťa, od lexiky so širokým rozsahom významu k významovo špecifikovanej lexike, od opakovanosti výrazu k jeho variabilizácii, od tvorby základných pojmov k postupnému rozvíjaniu schopnosti paradigmatického asociovania s využitím vzťahov synonymie, antonymie, polysémie, inklúzie – exklúzie atď. (Kesselová, 2003; Maršálová, 1982; Sternberg, 2002).

b) rešpektovaní úrovne čitateľskej kompetencie žiaka, t. j. celkovej pripravenosti žiaka na recepciu umeleckého textu, do ktorej sa premietajú aj čitateľské záujmy a potreby a ktorej kvalita závisí takisto od úrovne celkového osobnostného vývinu dieťaťa (Lederbuchová, 2004, s. 9 – 10).

2.4 Princíp aktuálnosti vedných poznatkov zdôrazňuje nevyhnutnosť prepojenia teórie a praxe, teda jazykové, slohové a literárne učivo má v podobe primeranej didaktickej transformácie odrážať najnovšie jazykovedné a literárno-vedné poznatky a takisto poznatky vyššie spomenutých transdisciplín (napr. vývinovej lingvistiky, teórie textu atď.). Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry treba vnímať ako špecifickú oblasť aplikovanej lingvistiky a aplikovanej literárnej vedy (porov. Ligoš, 2009c, s. 193) podriadenú zákonitostiam procesu didaktickej komunikácie, t. j. postupnej transformácii vedeckého poznania smerom od vedeckého systému daného odboru k edukačnej praxi.

2.5 Princíp rozvíjania jazykovo-komunikačnej a literárnej kultúry žiaka.

Tento princíp formulovaný M. Ligošom (2009b, s. 107 – 118) najexplicitnejšie zdôrazňuje význam vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra pri rozvíjaní kultúrnej kompetencie žiaka ako jednej z kľúčových kompetencií získavaných vo výchovno-vzdelávacom procese. Podstatu tohto princípu vidíme v didaktickej transformácii princípov zakotvených v kognitívnom modeli vyučovania materinského jazyka a literatúry, akými sú princípy fungovania jazyka a princípy recepcie literárneho textu.

V rámci **kultivovania rečového správania sa** žiaka je totiž dôležité okrem uvedomovania si zákonitostí stavby a vývinu spisovného jazyka, okrem rozlišovania jednotlivých variet národného jazyka aj uvedomovanie si systému pragmatických princípov či konverzačných implikátúr týkajúcich sa tak vzťahu komunikantov, ako aj zákonitostí výstavby textu (porov. Slančová, 1994). Teda komunikačným rozvíjaním žiaka napríklad v zmysle rešpektovania zásad zdvorilostného pragmatického princípu vplyvame aj na širšiu oblasť jeho komunikačnej či sociálnej kultúry. Ak hovoríme o princípe rozvíjania jazykovo-komunikačnej kultúry žiaka, máme na mysli kultivovanie jeho reálnej používateľskej kultúry vychádzajúce z jej lingvistického poznávania (o kultivovaní koexistencie kodifikátorskej a používateľskej subkultúry na základe optimalizácie akomodačno-asimilačnej proporcie pozri Dolník, 2009).

Literárna výchova je svojou estetickovýchovnou podstatou organicky spojená s umením a kultúrou. **Formovanie kultúrneho recipienta** slovesného i multimediálneho umeleckého diela veľmi úzko súvisí s celkovým kultivovaním osobnosti žiaka. L. Lederbuchová na základe výsledkov výskumu detského čítateľstva zdôrazňuje v procese kultivovania osobnosti čitateľa kľúčovú úlohu literárnej kultivácie, teda ak sa v súlade s rozvíjaním čitateľskej kompetencie žiaka rešpektuje estetickofunkčná aktualizácia kultúrnych symbolov v konkrétnych textoch s možnosťou detskej čitateľskej konkretizácie a transformácie do čitateľskej skúsenosti dieťaťa (2004, s. 113 – 114; porov. aj 2007).

2.6 Princíp jednoty poznávania a zážitkovosti (porov. Ligoš, 2009a, s. 37) vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry vyplýva z medzizložkovo uplatňovanej integrity osvojovania si jednotlivých funkcií jazyka. Na jednej strane, racionálne uvedomovanie si komplexu sociálnych, kultúrnych, komunikačných, žánrových, jazykových noriem, na druhej strane, esteticko-emocionálna podstata recepcie umeleckého textu v podobe jeho interpretačnej tvorivej reflexie (porov. Lederbuchová, 2004). Okrem toho sa princíp jednoty poznávania a zážitkovosti uplatňuje v procesovej stránke všetkých zložiek vyučovacieho predmetu v dôsledku uplatňovania konštruktivistického prístupu k aktívnemu budovaniu vedomostného a skúsenostného komplexu žiaka, teda podporovaním pozitívneho sebahodnotenia a s tým spojených pozitívnych emócií pri uvedomovaní si nadobudnutej schopnosti. V súvislosti s rozširovaním hraníc verbálnej a tak aj sociálnej interakcie dieťaťa sú nemenej podstatné pozitívne emócie súvisiace s upevňovaním jeho jazykového sebavedomia.

3. Na úrovni edukačného systému sa potom synergicky premietajú všetky uvedené didaktické princípy z úrovne kognitívneho modelu a didaktického systému vyučovacieho predmetu a rovnako všeobecnodidaktické princípy v podobe edukačnej konkretizácie podstatných teoretických a empirických zákonitostí: napr. princíp systematickosti, princíp postupnosti, princíp uvedeného a aktívneho poznávania jazykových prostriedkov, princíp orientácie na činnosť, princíp primeranosti, princíp názornosti, princíp motivácie a stimulácie atď.

Pri jednotlivých učebných témach vzniká potreba vyčleniť aj **špecifické edukačné princípy**. Napríklad v rámci slovotvorného učiva vyčleňujeme špecifické slovotvorné edukačné princípy (pozri Liptáková – Vužňáková, 2009). Z rešpektovania aktuálnej slovotvornej teórie, z rešpektovania zákonitostí kognitívneho a rečového vývinu dieťaťa a z didaktického princípu orientácie na dieťa vyplývajú tieto konkrétne zásady pre vyučovanie slovotvorby v primárnej škole:

- a) uplatnenie priority významového vzťahu pred formálnym vzťahom motivujúceho a motivovaného slova (napr. najprv porovnávame, čo znamenajú slovesá

- prisypať, presypať, nasypať, obsypať*, až neskôr analyzujeme slovotvornú formu na slovotvorný základ a slovotvornú predponu);
- b) motiváty vzniknuté zložitejšími či abstraktnejšími slovotvornými postupmi sa interpretujú iba na základe významovej súvislosti motivujúceho a motivovaného slova (transflexia, kombinované odvodzovanie, kombinované odvodzovanie a skladanie, napr. *odpoveď je to, keď odpovedáme; horenie je to, keď niečo horí; prízemný je taký, ktorý rastie pri zemi; podhradie je to, čo je pod hradom; sladkovodné zviera je také, ktoré žije v sladkej vode; mäsožravec je to zviera, ktoré sa živí mäsom*), aj v súvislosti s medzipredmetovým uplatnením daných motivátov;
- c) pri poznávaní slovotvornej formy sa využívajú tzv. čisté či priehľadné motiváty, teda vyhýba sa napríklad prípadom s hláskovými alternáciami (*vrch – vŕš-ok, pes – ps-isko, ňufák – ňufáč-ik*) alebo prípadom s viazaným slovotvorným základom (*naložiť, premokať, dobehnúť*). Dané motivačné dvojice sa interpretujú iba na základe významového vzťahu.

Hierarchizácia didaktických princípov napríklad pri **slovotvornom učive zameranom na predponové odvodzovanie slovies** môže potom vyzeráť takto:

Na úrovni **kognitívneho modelu** vychádzame z daného štádia kognitívneho vývinu dieťaťa a z toho, že kognitívna štruktúra grupovania mu umožňuje chápať významovú, ale aj formálnu súvislosť medzi motivujúcim slovesom a ním motivovanou slovotvornou paradigmou predponových slovies (napr. *hodiť – vyhodiť, prehodiť, odhodiť, nahodiť, prihodiť*). Poznávanie významovo-formálneho slovotvorného vzťahu sa opiera o jazykový princíp implikácie, teda o spôsob tvorenia slov na základe logicko-významovej súvislosti ($A \rightarrow B \rightarrow C \dots$, *písať* $\rightarrow$ *podpísať* $\rightarrow$ *podpis...*).

Na úrovni **didaktického systému** sa potom vedecky aktuálne poznávanie slovotvorného procesu kombinuje s využívaním špecifikovanej slovnej zásoby napríklad pri produkovanií dynamického opisu pracovného postupu (komplexnosť na úrovni medzizložkovej a medzipredmetovej), ďalej s rozvíjaním kognitívnych procesov, ako komparatívne, inferenčné, analyticko-syntetické myslenie, ako aj so zážitkovosťou pri zdôrazňovaní pozitívneho sebavedomia z rozvíjanej slovotvornej kompetencie.

Na úrovni **edukačného systému** sa konkrétne-faktické myslenie dieťaťa mladšieho školského veku a princíp orientácie na žiaka odráža v uplatňovaní priority slovotvorného významu pred slovotvornou formou, vo využívaní priehľadnej slovotvornej formy, v uplatňovaní princípov motivácie, názornosti, aktívneho prístupu žiaka k rozvíjaniu svojej slovotvornej kompetencie atď.

Doterajšie a plánované výstupy riešenia projektu

Za uplynulý rok riešenia projektu integrovanej didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie sa riešiteľskému tímu okrem riešenia koncepčných otázok podarilo syntetizovať výsledky čiastkových výskumov v relevantných obsahových oblastiach v podobe dvoch monografií: Klimovič, M.: Tvorivé písanie v mladšom školskom veku; Mitrová, A.: Vývinové tendencie pôvodnej rozhlasovej drámy; a štyroch vysokoškolských učebníc: Liptáková, L. – Vužňáková, K.: Dieťa a slootovorba; Klimovič, M.: Tvorivé písanie v primárnej škole; Hlebová, B.: Špeciálna didaktika slovenského jazyka a literatúry; Rusňák, R.: Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii. Ďalšie čiastkové výstupy sú publikované v odborných časopisoch, konferenčných i nekonferenčných zborníkoch a patrí k nim aj kapitola **K integrovanej didaktike slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie** v aktuálnom 16. ročníku katedrového zborníka Slovo o slove.

Riešiteľský tím Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity pri projekte integrovanej didaktiky nadväzuje na svoje doterajšie lingvodidaktické a literárnodidaktické výskumy, ako aj na prax prípravy budúcich učiteľov primárnej školy, ktorá má integrovaný a komplexný charakter a vrcholí konaním štátnej skúšky v podobe prípravy, prezentácie a obhajoby integrovaných vyučovacích projektov. Jednotlivé študijné predmety obsahovej oblasti slovenský jazyk a literatúra nemôžu mať charakter izolovaných jazykovedných, literárnovedných či lingvodidaktických alebo literárnodidaktických blokov, ale v súvislosti s profilovaním absolventa musia, samozrejme v diferencovanej proporcionalite, súčasne rozvíjať študentove teoretické vedomosti, praktické zručnosti a postoje. Zabezpečenie potrebnej úrovne špecifikovanej literárnej a komunikačnej prípravy študenta nie je ani v bakalárskom, ani v magisterskom stupni štúdia v rozpore s uplatňovaním integrovaného prístupu. Takýto systematický proces teoreticko-praktickej a literárno-komunikačnej integrácie, ktorú má študent možnosť zažiť takpovediac na vlastnej koži, je tým najlepším východiskom na pochopenie zmyslu integrovaného vyučovacieho modelu v primárnej škole a na vytvorenie konkrétnej predstavy o ňom.

Pri spracovaní hlavného výskumného výstupu, t. j. vysokoškolskej učebnice **Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie** (2011), sa uplatní interaktívny prístup, pretože okrem printovej verzie sa vytvára aj webová stránka učebnice. Webová stránka bude okrem podstatných informácií o výskumnom projekte obsahovať konkrétne ukážky integrovaných vyučovacích projektov, aj v podobe multimediálnych programov, a takisto bude umožňovať hypertextové prepojenia s ďalšími relevantnými zdrojmi.

Literatúra

- ADAMČÍKOVÁ, V. – TARÁBEK, P. 2008: Didaktická komunikácia v predmetových didaktikách. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 14. Ed. L. Sičáková – K. Vužňáková – R. Rusňák. Prešov, 2008, s. 136 – 149.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž. 1984: Didaktika materinského jazyka. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.
- ČECHOVÁ, M. 1998: Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV nakladatelství, 1998.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. 1998: Čeština a její vyučování. 2. vyd. Praha: SPN, 1998.
- DOLNÍK, Juraj et al. 1999: Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1999.
- DOLNÍK, J. 2005: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram 2005, s. 39 – 82.
- DOLNÍK, J. 2009: Lingvistické poznávanie a spisovný jazyk. In: Slovenská reč, 2009, roč. 74, č. 1, s. 7 – 13.
- FEUERSTEIN, R. et al. 2002: The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability. Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential, 2002.
- FIŠER, Z. 2001: Tvůrčí psaní. (Malá učebnice technik tvůrčího psaní.) Brno: Paido, 2001.
- GAVORA, P. 1992: Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.
- GAVORA, P. 2003: Modely a úrovne gramotnosti. In: Gramotnosť – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
- GAVORA, P. 2005: Učiteľ a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005.
- GERMUŠKOVÁ, M. 1995: Literárny text v didaktickej komunikácii. Prešov: PF UPJŠ, 1995.
- HÁDKOVÁ, M. 2008: Čeština z druhé strany. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2008.
- HÁJKOVÁ, E. 2008: Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008.
- HÖFLEROVÁ, E. 2003: Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003.
- HORECKÝ, J. 1991: Jazykové vedomie. Jazykovedný časopis, 42, 1991, s. 81 – 88.
- JANÁKOVÁ, L. 1996: Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996.

- JENSEN, M. R. 2003: Mediating knowledge construction: Towards a dynamic model of assessment and learning. Part I: Philosophy and theory. *Educational and Child Psychology*, Vo. 20, No. 2, 2003, s. 100 – 117.
- KESSELOVÁ, J. 2001: Lingvistické štúdie o komunikácii detí. Prešov: Náuka, 2001.
- KESSELOVÁ, J. 2003: Morfológia v komunikácii detí. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003.
- KOGNITÍVNA STIMULÁCIA INDIVIDUÁLNYCH EDUKAČNÝCH POTRIEB ŽIAKA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA. 2010. Ed. Iveta Kovalčíková. Autori: B. Hlebová, M. Klimovič, I. Kovalčíková, J. Kresila, L. Liptáková, M. Mesárošová, A. Prídavková, I. Scholtzová, E. Šimčíková, B. Tomková. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010.
- KOPÁL, J. – TARCALOVÁ, Ž. 1985: Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy. Bratislava: SPN, 1985, s. 128 – 130.
- KRESILA, J. 2009: Vývoj a tvorba kurikula výtvarnej výchovy v anglickom a slovenskom edukačnom kontexte. [Dizertačná práca.] Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2009.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2004: Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2007: Kulturní symboly v učivu čtení a literární výchovy na I. stupni základní školy. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 13. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková – B. Hlebová. Prešov, 2007, s. 76 – 81.
- LIGOŠ, M. 1999: Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka. Ružomberok: Tesfo, 1999.
- LIGOŠ, M. 2005: Princípy v teórii a praxi vyučovania materinského jazyka. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 11. Prešov, 2005, s. 84 – 90.
- LIGOŠ, M. 2009a: Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009, s. 36 – 38.
- LIGOŠ, M. 2009b: Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009, s. 98 – 118.
- LIGOŠ, M. 2009c: Jazykoveda a vyučovanie slovenčiny. In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné II. Ed. V Kováčová – D. Baláková – J. Šindelárová. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2009, s. 190 – 213.
- LIPTÁKOVÁ, L. – KESSELOVÁ, J. 1994: Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. Prešov, 1994.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2006: On Directions of the Mother Tongue Education in the Slovak Republic. Case study. – International Colloquium „Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change“ (Romania – Sinaia, June 22 to 25, 2006).

- LIPTÁKOVÁ, L. – KLIMOVIČ, M. 2009: Výzvy kognitívnej edukácie pre vyučovanie materinského jazyka v primárnej škole. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 15. Ed. L. Liptáková – K. Vužňáková – R. Rusňák. Prešov, 2009, s. 187 – 198.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K. 2009: Dieťa a slovotvorba. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2010a: Princípy vo vyučovaní materinského jazyka v primárnej škole. In: Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej konferencie. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2010 (v tlači).
- LIPTÁKOVÁ, L. 2010b.: Jazykoveda a lingvodidaktika. In: Človek a jeho jazyk (v tlači).
- MACHKOVÁ, E. 2005: Metodika dramatické výchovy. Praha: Sdružení pro tvorivou dramaturgiu, 2005.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003: Výukové metody. Brno: Paido, 2003.
- MARŠÁLOVÁ, L. 1982: Psycholingvistická analýza vývinu lexiky. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982.
- McLAUGHLIN, S. 2006: Introduction to Language Development. 2nd edition. Thomson – Delmar Learning, 2006.
- OBERT, V. 1992: Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole. Bratislava: ÚÚVU, 1992, s. 45 – 49.
- OBERT, V. 2002: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: Aspekt, 2002, s. 23.
- OBERT, V. 2003: Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, s. r. o., 2003.
- OWENS, R. 2008. Language Development. An Introduction. 7th edition. New York: Allyn and Bacon, 2008.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. 2003: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2003.
- PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, L. 2004: O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2004.
- PETLÁK, E. 2004: Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 2004.
- PETRASOVÁ, A. 2003: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003.
- PETRASOVÁ, A. 2009: Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. Prešov: Rokus, 2009.
- PETTY, G. 2006: Moderní vyučování. 4. vyd. Praha: Portál, 2006.
- PIAGET, J. – INHELDER, B. 1997: Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997.

- PRŮCHA, J. 2005: Moderní pedagogika. 3. vyd. Praha: Portál, 2005.
- SAMPSON, M. B. – RASINSKI, T. V. – SAMPSON, M. 2003: Total Literacy. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth, 2003.
- SLANČOVÁ, D. 1994: Praktická štylistika. Prešov: Slovacontact, 1994.
- SLANČOVÁ, D. 2004: Vymedzenie predmetu štylistiky... alebo: Privoňajme ku kvetu interaktívnej štylistiky. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 10. Prešov, 2004, s. 17 – 23.
- STANISLAVOVÁ, Z. 1998: Kontexty modernej slovenskej literatúry pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 1998.
- STANISLAVOVÁ, Z. – SLIACKY, O. 2003: Kontúry slovenskej literatúry pre deti a mládež 1945 – 2002. Prešov: Náuka, 2003.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. 1998: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava, 1998.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. 1999: Metódy na podporu kritického myslenia. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka II. Bratislava, 1999.
- STERNBERG, R. J. 2002: Kognitívni psychologie. Praha: Portál, 2002.
- SVOBODOVÁ, J. 2000: Jazyková špecifika školské komunikace a výuka materštiny. Spisy Ostravské univerzity. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000.
- SVOBODOVÁ, J. 2004: Jazyk a komunikace – vzdelávání a výchova. In: Jazykové a literární vzdelávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004, s. 7 – 25.
- ŠEBESTA, K. 1999: Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum, 1999.
- ŠIMONOVÁ, B. 2000: Moderný človek, literatúra a škola. Banská Bystrica: UMB, 2000.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. 2008: Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu. Acta Universitatis Purkynianae 146. Studia Linguistica. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008.
- ŠTÚDIE O DETSKEJ REČI. 2008. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.
- TOMAN, J. 2007: Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007.
- TUREK, I. 2008: Didaktika. Bratislava: Iura Edition, 2008.
- TZURIEL, D. 2000: Dynamic assessment of young children: Educational and

- intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No. 4, 2000, 385 – 435.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1970: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970.
- VYGOTSKIJ, L. S. 2004: *Psychologie myšlení a řeči*. Zost. J. Průcha. Praha: Portál, 2004.
- ZÁŠKODNÝ, P. 2007: *Didaktická komunikace fyziky a kurikulární proces*. Educational & Didactic Communication 2007. Bratislava: Educational Publisher Didaktis.
- ZELINKOVÁ, K. 1984: *Slohová zložka*. In: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1984, s. 138 – 144.

Resumé

TO THE CONCEPT OF INTEGRATIVE SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

The paper presents partial results and next perspectives of the project Integrative Slovak Language and Literature Education in Primary School, solved by research team of Department of Communicative and Literary Education and Institute for the Research of Children's Language and Culture. The aims, theoretical starting-points and present outcomes of project are presented.

The paper also deals with the concept and principles of mother tongue education in primary school. We consider the mother tongue education in primary school to be determined to three levels of principles in curriculum: 1. general level of the conceptual curriculum; 2. special level of the project curriculum; 3. concrete level of the implemented and attained curriculum. Those principles are connected in all three levels in term to reflect goals of cognitive-communicative model of Slovak language and literary education. We consider the following principles – complexity, communicative-cognitive approach, pupil-oriented teaching, topical linguistic and literary context, development of language and literary culture of pupil, unity of knowledge and experience in education – belonging to the special principles of language and literary education in primary school.

In our paper we also reflect the position of the linguistics within the process of didactic communication in primary education. The results of the scientific research and interpretation of the linguistic structure and its function are necessarily reflected in the cognitive model of the Slovak language education, in the form of conceptual curriculum. Considering this fact, we think over the hierarchy of the educational principles – from the cognitive model of the subject, through the didactic system, up to the concrete system of education. We attempt to outline how

the general principles of the linguistic structure and its function are transformed to the content and process of the mother tongue education.

The academic textbook of integrative didactics in field of Slovak language and literary education in primary school as a main result of research project is prepared. The textbook will consist of two parts – print version and web version with the interactive and multimedia files regarding curriculum and instruction in integrative approach of language, communicative and literary education.

doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: liptak@unipo.sk

LITERÁRNY ŽÁNER V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII NA ELEMENTÁRNYM STUPNI ŠKOLY

Zuzana STANISLAVOVÁ

V štúdiu *Základní otázky genologie v literatuře pro děti a mládež* (1976, s. 9) konštatuje V. Nežkusil známou vec: zmysel literárneho diela čitateľ dešifruje v zásade na pozadí dvoch kontextov – *kontextu životných faktov*, ktoré sa v diele odzrkadlili a ktoré určitým spôsobom korešpondujú so životnou skúsenosťou čitateľa, a *literárneho kontextu*, ktorý predstavuje jeho čitateľská skúsenosť. Do kontextu čitateľskej skúsenosti dieťaťa nie nevýznamne vstupuje aj fenomén literárneho žánru.

Otázkam literárnych druhov a žánrov sa venuje tá oblasť literárnej teórie, ktorej hovoríme *genológia* (náuka o literárnych druhoch a žánroch); na elementárnom stupni vzdelávania majú však jej obsahy špecifické zastúpenie. V podstate totiž platí, že deti na prvom stupni základnej školy (s ohľadom na dosiahnutý stupeň ontogenézy) poznávajú literárne javy predovšetkým skúsenostne a zážitkovo, získavajúc tak potrebný objem podnetov na to, aby sa v nich formovali dispozície recipovať umelecké literárne dielo, prenikať do stratégií špecifickej organizácie jeho estetickkej stavby a na tom základe plnohodnotne zažiť a pochopiť jeho poslanstvo. Postupne, cielenou pedagogickou komunikáciou v rámci formálneho vzdelávania pribúdajú do ich vedomia aj vybrané literárnovedné pojmy, niektoré aj s jednoduchou definíciou.

Recepcia literatúry u žiakov na primárnom stupni školy je poznamenaná viacerými špecifikami. Okrem akcelerujúcej dynamiky psychických (i fyzických) vývinových premien, ktoré spôsobujú posuny aj v literárno-recepčnej disponovanosti detského čitateľa, je komplikáciou najmä fakt, že aj schopnosť čítať v zmysle dešifrovať grafické jazykové znaky a ich sémantiku sa ešte iba formuje; bez toho však nie je technicky možné text vizuálne percipovať. Ťažkosti s technickým príjmom textu predstavujú teda jednu z bariér, ktorá stojí medzi literatúrou a detským čitateľom a spôsobuje, že dieťa v období prvočitateľstva (1. – 2. ročník základnej školy) práve pre technické problémy s dešifrovaním grafických znakov spravidla klesne pod recepčnú úroveň textov, ktoré je inak bez problémov schopné vnímať a zažiť na základe sluchovej recepcie. Okrem toho ťažkosti s čítaním ľahko dokážu malých čitateľov znechutiť a ich cesta k čitateľstvu je potom komplikovanejšia, resp. aj prerušená. Preto je mimoriadne dôležité, aby sa *čitateľská apetencia* (t. j. spontánna detská chuť čítať – Chaloupka, Nežkusil, 1979, s. 123), s akou dieťa do školy spravidla vstupuje, podnecovala aj literatúrou, ktorá je z hľadiska technického príjmu pre začínajúceho čitateľa náročná, ale estetický

zážitok z nej uspokojuje jeho psychické potreby bohatšie, než to dokážu texty, na ktorých sa prvočitateľ „učí čítať“ (netreba azda zvlášť zdôrazňovať, že takéto perцепčne náročnejšie texty dieťaťu sprostredkujeme na základe sluchovej perцепcie).

Určitý problém pri rozvoji detského čitateľstva predstavuje aj obmedzený objem estetických zážitkov z literárnych textov vytvárajúcich estetickú skúsenosť detí, s akými prichádzajú do školy najmä dnes, v dobe boomu iných, pohodlnejších mediálnych nosičov, než je kniha. Napokon aj čitateľstvo detí ako vzťah k literatúre – teda potreba vyhľadávať zdroje zážitkov z čítania literatúry (viazaná na skúsenosť s estetickým zažitím literárneho diela) sa u čitateľov na elementárnom stupni školy ešte len formuje. Preto je dôležité podporovať spomínanú čitateľskú apetenciu prisúvaním potrebného objemu intenzívnych estetických podnetov, ktorých zdrojom má byť kvalitná literatúra v pestrej žánrovej palete. Popri ilustrácii a tematike sú totiž aj žánre „Ariadninou niťou“, ktorá pomáha dieťaťu orientovať sa v labyrinte krásnej literatúry (beletrie) a vyberať si z nej. Pokúsme sa teda o odpoveď na otázku, čo to je žáner, ako funguje v detskom čítaní i prečo tak funguje.

Žáner, žánový kód a detský čitateľ

Žáner možno považovať za organizačný princíp vnútorného usporiadania literárneho diela. J. Hvišč ho charakterizuje ako *“historický útvar funkčne determinovaných výrazových vlastností, ktorým sa v literárnom vývine literárne realizuje a spoločensky naplňuje štýl (sloh) doby”* (1985, s. 12). Jednoducho je však možné charakterizovať ho aj ako skupinu literárnych textov v rámci literárneho druhu, ktoré sa vyznačujú určitými spoločnými znakmi a vlastnosťami obsahovými, rozsahovými, kompozičnými, jazykovými a pod. (Findra, Gombala, Plintovič, 1987, s. 190). Pre modernú semiotiku je príznačný výklad literárnych druhov a žánrov prostredníctvom *kódov* a *intertextových* súvislostí. Ak vnímame kód ako systém znakov a intertextualitu ako vzájomné prepojenie, súvislosť viacerých textov, potom *žánrový kód* (resp. aj *druhový kód*) znamená abstrakciu – povedomie určitého modelu písania (predstavu určitého *architektu*). Nie je to teda žiadna konkrétna predloha, žiadny konkrétny text; literárne žánre (a rovnako aj literárne druhy) sú skôr *„modely, ktoré reálne existujú v povedomí autora i v povedomí vnímateľa“* (Petrů, 2000, s. 72), ktoré sa však nikdy nerealizujú absolútne, do dôsledkov a rovnakým spôsobom.

Žánrový kód zohráva rolu rovnako v procese tvorby ako aj v procese recepcie diela. Autor má v procese tvorby textu v predstave architekt (teda model) žáneru; jeho štruktúru na jednej strane zachováva, na druhej strane ju aktualizuje tým, že niektoré štruktúrne vlastnosti žáneru mení. Vytvára tak originálnu, neopakovateľnú podobu žánového modelu (akoby konkrétny „projekt“). Recipientovi sa zasa pri vnímaní literárneho diela podvedome vynára predstava štruktúrnych

znakov žánru, ku ktorému dielo patrí; vníma ho teda na základe určitej *žánrovej predstavy*, ktorá mu uľahčuje komunikáciu s dielom, pretože morfológické znaky žánru mu pomáhajú orientovať sa v jeho vnútornej významovej i tvarovej organizácii. Autorovu modifikáciu žánrového modelu môže čitateľ vnímať ako vydarenú, hodnotovo pozitívnu – ale aj ako nevydarenú, znehodnocujúcu dielo (v literatúre pre deti a mládež je hodnotový problém diela vyplývajúci z jeho žánrovej podstaty veľmi aktuálny napríklad pri hybridných útvaroch stojacich na pomedzí autorskej folklorizovanej rozprávky a povesti, resp. aj rozprávky a poviedky zo života detí).

Žánrový kód čitateľovi signalizujú rozličné textové indície. Patrí k nim napr. titul a podtitul (*Záhada starej pevnosti* – signál dobrodružného žánru; *Jediná* – signál dievčenského románu, *Rozprávky z červenej ponožky* – signál rozprávky, *Povesti spod Sitna* – signál povesti a pod.); štruktúrne znaky textu typické pre žáner (napr. v ľudovej rozprávke incipit – *Bol raz...*, explicit – *Žili, kým nepomreli*, viaceré locci communes, trojstupňové rozvíjanie konfliktu, číselná symbolika – trojhľavý, deväťhľavý drak, dvanásť bratia a trinásť sestra, magická moc predmetov či postáv a pod.); druhovým signálom je napr. prítomnosť príbehu, deja (epické žánre) – a naopak neprítomnosť príbehu (lyrické žánre); veršovaná forma diela (primárne signál lyrického žánru) – prozaická forma (primárne signál epického žánru) a pod.

Žánrový kód súvisí s čitateľským preferovaním istých typov textu v určitom veku dieťaťa. Tak napríklad mladší predčitelia uprednostňujú riekanku, čitateľa medzi 6. – 9. rokom rozprávku a pod., teda čitateľ si vyberá knihy na čítanie aj podľa indícií žánrového kódu. V tejto súvislosti podotkneme, že v literatúre sa neraz vyskytuje nesúlady medzi žánrovým modelom a jeho pomenovaním; dôvody takéhoto „apokryfického“ vzťahu medzi názvom a žánrovou charakteristikou diela sú rozličné. Niekedy ide o zámer vyvolať v čitateľovi „sklamané očakávanie“ a tým zintenzívniť estetický účinok diela (ako upozorňuje V. Nežkusil vo vyššie citovanej štúdii, v literatúre pre deti je tento dôvod zriedkavý); inokedy môže ísť o hravú mystifikáciu (V. Pankovčin: *Mamut v chladničke. Školský western*). Ale môže to mať aj historické pozadie: v slovenskej literatúre sa v 19. storočí napríklad žáner rozprávky označoval aj termínom „poveť“ (P. Dobšinský: *Prostonárodné slovenské povesti*), resp. „poviedka“ (J. Francisci: *Poviedky pre slovenské diatky*); žánrové označenie môže však naznačovať aj autorovu filozofiu vo vzťahu k zobrazovanému javu (napríklad žánrové označenie „rozprávka“ ako výraz pre niečo, čo je síce spoločensky žiaduce, ale vzhľadom na nelichotivé stránky ľudskej podstaty fakticky neuskutočniteľné – napr. causerie D. Heviera uverejňované svojho času v denníku *Sme*; resp. ako „rozprávka“ sa môže označovať v podstate poviedka, ale s dejom posunutým do dávnej minulosti – napr. M. Jančová: *Rozprávky starej matere*). Vo všeobecnosti však možno povedať, že dieťa od názvu diela očakáva naznačenie obsahu knihy, resp. žánrový kľúč či hodnotové zorientovanie. Názov

spravidla navodí čitateľovo očakávanie (a aj ho naplní) a od detského čitateľa obyčajne nevyžaduje hlbšie zamýšľanie sa nad textom.

Vráťme sa ku konštatovaniu, že žánrové modely sa nikdy nenapĺňajú rovnako, bývajú teda v každom konkrétnom literárnom diele aktualizované. Z toho však logicky vyplýva, že sa historicky menia. Na základe premenlivosti žánrových modelov dochádzalo k pohybum v celom genologickom systéme, a tak dnes jestvujú systemizácie literárnych žánrov podľa rozličných kritérií. Jedným z najčastejšie prijímaných spôsobov systemizovania žánrov je štvorúrovňové (tetradiktické) usporiadanie, teda rozdelenie literárnych modelov na literárne druhy, žánre, žánrové varianty a žánrové formy (Petrů, s. 74). Tetradiktický systém by však s ohľadom na zastúpenie genologickej problematiky v učive primárnej školy nebolo zle modifikovať na pentadiktický, teda doplniť ho o binárnu opozíciu literárneho rodu, aj keď je táto opozícia postavená na inom princípe než literárne žánre. V prípade literárneho rodu totiž nejde o odlišnosti v modeli útvaru, ale v organizácii jazykových prostriedkov: ide o protiklad poézie ako „*veršovanej, metricky a rýmovo viazanej literárnej výpovede*“ (Valček, 2006, s. 265) – a prózy ako „*typu výpovede realizovanej v prirodzenom jazykovom slohu bez nápadnej štylizácie či rétorizácie*“ (ibid., s. 277). Systemizácia literárnych druhov a žánrov by potom vyzerala nasledovne:

Najvšeobecnejšie (*rodové*) zaradenie textu je buď k poézii (ako reči rytmicky viazanej) alebo k próze (ako reči rytmicky neviazanej); v ontogenéze detského čitateľstva predchádza poézia (zásluhou nápadného rytmu) próze – v predškolskom veku; v období mladšieho školského veku už však prevažuje próza. Na základe jedného či druhého (súčasná tvorivá prax uprednostňuje pre epiku a drámu prózu, poézia je najmä doménou lyriky) prebieha členenie modelov na najvšeobecnejšej úrovni – tu sa prikloníme k tradičnému aristotelovskému členeniu na tri *literárne druhy* – epika, lyrika, dráma. Každý literárny text v rámci svojho literárneho druhu má ešte konkrétnejšiu príslušnosť k *literárnemu žánru* (napr. v rámci epického literárneho druhu môže ísť o poviedku, novelu, román, črtu, rozprávanku, rozprávku a pod.), resp. má aj ďalšiu, ešte špecifickejšiu príslušnosť k *žánrovému variantu* (román – dobrodružný, dievčenský, špionážny, prázdninový); žánrový variant sa ďalej môže členíť na *žánrové formy* (napríklad žánrový variant dievčenský román môže jestvovať vo forme epištólarnej – t. j. v listoch, denníkovej, kronikárskej a pod.).

V rámci druhovo-žánrovej systematiky najvšeobecnejšiu rovinu teda predstavuje rovina literárnych druhov, ktorú tvoria literárne diela na základe opozície *sujetovosť – nesujetovosť* (t. j. opozície dej, príbeh – stav, situácia): dva sujetové literárne druhy (epika rozpráva príbeh, dráma ho predvádza na javisku) stoja v opozícii k jednému nesujetovému (lyrika vyjadruje stav duše subjektu).

V literatúre sa však bežne stretávame so vzájomným prelínaním jednotlivých literárnodruhových princípov, a to na úrovni *žánrovej synkrétnosti* (organického

prepojenia výrazových prostriedkov viacerých systémov: balada – prvky lyriky, epiky i drámy; populárna pieseň – text, hudba, obraz; komiks – prvky výtvarníctva, epiky, filmu, divadla a pod.), resp. *žánrovej kontaminácie* („nečistoty“, prekríženia štruktúrnych prvkov jedného žánrového modelu s prvkami iného žánrového modelu – napr. povesti s rozprávkou, poviedky s rozprávkou a pod.). Stieranie ostrých hraníc medzi jednotlivými žánrami či druhmi je evidentné najmä v moderne a postmoderne. Napriek tomu aj pri žánrovom krížení čitateľ stále pociťuje rozdiel medzi lyrikou (ako útvorom zameraným na „stav duše“) na jednej a epikou a drámou (ako útvarmi orientovanými na príbeh) na druhej strane, a to na základe protikladu *nedejovosti* a *dejovosti*; rozdiel medzi epikou na jednej a drámou na druhej strane sa pociťuje zasa na základe protikladu *rozprávanie* – *predvádzanie* na javisku. V povedomí autora i čitateľa jestvuje teda predstava literárneho druhu i literárneho žánru ako istý imperatív. Prijemca komunikátu vníma text na pozadí tejto predstavy a na tom základe dokáže dielo druhovo-žánrovo zaradiť, hoci napr. pri žánrovej kontaminácii nemusí byť zaradenie také jednoznačné (napríklad prózu K. Jarunkovej *O dievčatku, ktoré šlo hľadať rozprávku* je možné zaradiť aj k žánrovému variantu autorskej rozprávke, ale aj k žánru poviedky zo života detí). K takýmto nejednoznačným prípadom týkajúcim sa žánrovej príslušnosti diela dochádza preto, lebo „žánre nežijú nezávisle jeden od druhého, ale tvoria určitý systém, ktorý sa mení historicky“ (Wollman, 1988, s. 100).

Systém literárnych druhov a žánrov predstavuje teda určitý súbor pravidiel na vnímanie umeleckých diel, uložený v kolektívnom povedomí čitateľov a podieľajúci sa na čitateľskej recepcii textu (Nezkusil, c. d., s. 9). Do žánrového systému vstupujú však mnohokrát aj tesnejšie vzájomné genetické či estetické väzby (napr. tematické špecifiká) medzi určitými modelmi textov a spájajú žánre (teda architekty, modely) do vyšších skupín, teda do *žánrovo-tematických subsystémov*. Žánrovo-tematické subsystémy (podsystemy) sú také textové množiny, ktoré pozostávajú z viacerých žánrových modelov spojených spoločnou tematickou či životno-problémovou orientáciou alebo podobnými štruktúrnymi prvkami. Napr. žánrovo-tematický podsystem *spoločenská próza pre deti* je tvorený poviedkami, románmi, novelami, rozprávankami, pre ktoré je charakteristická dominantnosť realistického stvárnenia, detská postava ako hlavný hrdina a špecifická mimoestetická funkcia – ponuka určitých modelov ľudského správania; subsystém *dobrodružná próza* vytvárajú romány, poviedky, novely s tematickým odlíšením (špionážny, detektívny, pátrací, prázdninový a pod.) a štruktúrnymi špecifikami súvisiacimi s „mýtmi“ deja, exotiky prostredia, úspešnosti hrdinu a happy endu a pod.; do *science-fiction* patrí román, poviedka, novela, okrajovejšie dráma, veršovaný text atď. Za osobitný okruh literatúry sa považuje literatúra faktu.

Spomínali sme už, že v rámci literárnych smerov alebo období jestvuje tendencia vytvárať si vlastné žánrové systémy. Svoj žánrový systém si v istom zmysle

vytvára však aj literatúra pre deti a mládež, ibaže v tomto prípade to zapríčiňuje dynamika ontogenézy, dozrievania detskej psychiky, ktorá sa odzrkadľuje v narastaní recepcnej spôsobilosti detí prijímať, chápať, zažiť a hodnotiť literárny umelecký text.

Ontogenetická podmienenosť žánrov v čítaní detí

Pragmatický rozmer genologického hľadiska je súčasťou autorskej a vydavateľskej stratégie, aj (podvedome, resp. uvedomene) súčasťou čitateľských preferencií. Ako sme už spomínali, autor netvorí indiferentný „text“, ale text s určitým žánrovým príznakom: riekanku, poviedku, rozprávku, historickú novelu, dievčenský román a pod. Aj pre čitateľa je „*orientačná genologická hypotéza*“ (Mocná, Peterka, 2004, s. 8) pri výbere textu na čítanie jedným z východiskových, resp. sprievodných motivantov a základom zážitkovej recepcie. Ak má teda čitateľ vytvorenú orientačnú predstavu žánrového kódu, dokáže už podľa prvých žánrových indícií predpokladať, čo mu príslušný text môže ponúknuť.

Literatúra pre deti predstavuje z hľadiska žánrov oblasť, ktorá je relatívne nezávislá od literárnych smerov ostatnej literatúry, riadi sa vlastnými žánrovými prioritami a plní niektoré špecifické funkcie. V jej žánrovom kontexte jestvuje niekoľko vrstiev žánrov. Z hľadiska adresnosti diela možno hovoriť o žánroch (resp. žánrovo-tematických podsystémoch) *intencionálnych* (adresovaných deťom) – sem patria riekanky, autorská rozprávka, leporelo, obrázkové knihy a pod.; ďalej možno hovoriť o žánroch *neintencionálnych* – prevzatých a *literárne adaptovaných* z folklórnej tvorby, resp. zo starovekej literatúry (ľudová rozprávka, povesť, báj, mýtus, epos a pod.); napokon sa dá hovoriť o žánroch *univerzálnych*, ktoré sa uplatňujú rovnako v literatúre pre deti, ako aj v literatúre pre dospelých – napr. spoločenská próza, dobrodružná literatúra, historická próza, komiks, science fiction, fantasy, literatúra faktu a pod.).

Implicitný adresát, t. j. adresát, ktorý je súčasťou štruktúry literárneho textu, pretože ho autor do štruktúry textu pri jeho tvorbe včlenil (Hrabák, 1977, s. 44), v literatúre pre deti výraznejšie závisí od ontogenézy percipienta. Táto skutočnosť sa odzrkadľuje v tom, čo J. Poliak pomenúva „vekové čitateľské stupne“ (1983) a J. Kopál „*vekovosť*“ (1997) literatúry pre deti a mládež. Vekovosť literatúry pre deti a mládež nie je nič iné než „priradenie“ určitých literárnych žánrov (žánrovo-tematických subsystémov) určitej fáze vývinu detskej osobnosti ako dominantných, resp. preferovaných, a to na základe ontogenetických charakteristík dieťaťa.

Za dominantný žáner detského „čitateľstva“ v predškolskom veku je považovaná *riekanka*, t. j. krátky poetický útvar detského folklóru, ktorý pred významovou stránkou preferuje rytmické efekty. Hlásková inštrumentácia je expresívna, postavená na zvukovej asociácii. Vzťahy medzi slovami a predstavami sú uvoľnené, zvýraznený je detail. Pre prednes riekaniek je charakteristické skandovanie. Tento žáner sa uplatňuje v rozličných komunikačných situáciách – okrem

estetickéj plní teda celý rad ďalších mimoestetických funkcií (magickú, prosebnú, mnemotechnickú, onomatopoickú, rozpočítavaciú, prekáravú, logopedickú, pohybovú a pod.). Položme si teraz otázku, prečo tento žáner vyhovuje práve predškolskému veku. Pripomeňme si, že ide o vek charakteristický synkretickým prístupom ku skutočnosti (t. j. s prístupom, v ktorom sa spájajú rozličné prvky do jedného celku, vnímanie podnetov je emotívne, stotožňuje sa vlastná predstava a skutočnosť, nerozlišuje sa živá a neživá reália a pod.), v ktorom dieťa navyše zvláda materinskú reč. Najmä v nižšej fáze veku (t. j. do troch rokov) hrá v detskom svete (v mimojazykových i jazykových aktivitách) významnú úlohu rytmus, spočiatku najmä rytmus dvojdobý (trochejský) zodpovedajúci fyziologickému procesu dýchania. Takto vybudovaný text je skandovateľný, posilnený ešte spravidla združeným rýmom a rytmicko-syntaktickým paralelizmom (zhodou veršového a vetného členenia), a býva často sprevádzaný aj pohybom. Postupne sa však podvedomá pozornosť dieťaťa (súvisiaca s rozvíjaním jeho myslenia v komplexoch) prenáša zo stopy (slova) na vyšší celok, t. j. na verš, a tak v období začiatku školopovinnosti už stačí podloženie nie všetkých, ale iba niektorých ťažkých dôb vo verši (t. j. prízvukných slabík) prízvukom. S tým súvisí skutočnosť, že v období, keď sa dieťa učí čítať, ustupuje skandovanie a vymieňa ho prednes založený na intonovaní celistvých výpovedných jednotiek. Vedomie dieťaťa sa presúva od rytmickej stránky poézie k významovej a tematickej. Detský čitateľ teda už bez problémov prijme aj voľný verš.

V predškolskom veku, ale ešte i vo fáze prvočitateľstva je silným činiteľom rytmického impulzu (teda očakávania priebehu rytmu v básni, rytmického vedomia) aj rýmová zhoda slabík. Keďže v období synkretického myslenia dieťa automaticky pripisuje skutočnostiam, medzi ktorými vidí nejakú významovú súvislosť, aj zvukovú podobnosť, je rým v básňach pre malé deti frekventovaný nielen ako koncový, ale častý býva aj vnútorný rým, resp. rýmovať sa môžu dokonca aj všetky slová v rámci verša. Ako koncový rým vo verši sa uplatňuje najmä rým združený, pretože významovo viaže dva po sebe nasledujúce verše. Jeho časté používanie súvisí však aj s tým, že regresívna podstata rýmu (t. j. spätné uvedomenie si jeho prítomnosti) podmieňuje nevyhnutnosť uchovať si pri čítaní znenie konca verša vo zvukovej pamäti až do nasledujúceho rýmujúceho sa verša; keďže dieťa nemá ešte dostatočne rozvinutú schopnosť udržať si zvukové predstavy v pamäti, pri väčšej veršovej vzdialenosti rýmujúcich sa slabík by bol estetický (a mnohokrát i sémantický) efekt básne narušený. Deti pred vstupom do školy a na prvom stupni školy, ktorých pozornosť sa už presúva na vyššie významové celky, dobre akceptujú aj verše so striedavým, resp. prerývaným či obkročným alebo postupným rýmom, ktoré signalizujú už celistosť vyššieho než veršového útvaru – strofy. Rým má v poézii pre deti nielen významnú rytmickú funkciu, ale aj funkciu sémantickú (spája a konfrontuje významovo zaťažené slová) a eufonickú (zdôrazňuje hudobnosť a hravosť poézie).

Okrem rýmu má v detskej poézii významné postavenie aj *zvuková inštrumentácia*. V ranom detskom veku ide často o hromadenie hlások s logopedickým zámerom, niekedy aktualizujú onomatopoický obraz sveta, opakovaním hlások sa zdôrazňuje vzájomná súvislosť slov, vytvárajú sa skomoleniny a tým nonsensovosť a humornosť básne a pod. Hrou so zvukovou stránkou jazyka (tvorbou najmä opakovacích *štylistických figúr*) sa deťom odкрývajú zákonitosti procesu označovania reálií sveta.

Všetko, čo je charakteristické pre folklórnu riekanku, využíva aj umelá riekanka a poézia pre deti všeobecne. Rovnako využíva aj skutočnosť, že deti v období mladšieho školského veku už rady spájajú do vyšších celkov aj prvky, ktoré navzájom súvisia na základe skrytejšej podobnosti alebo súvislosti; majú teda už zmysel pre vnímanie *básnických trópov* (najmä *prirôvnania* ako básnického trópu založeného na explicitnom porovnávaní dvoch podobných javov, *metafory* ako básnického obrazu založeného na vyjadrení vzájomnej podobnosti prvkov pomocou ich spoločného znaku a *metonymie* ako básnického obrazu založeného na vzájomnej súvislosti prvkov). Básnické obrazy plnia podľa V. Nezkušila (1979) vo vzťahu k dieťaťu dve základné funkcie: posilňujú markantnosť výrazu (plasticosť, názornosť vyjadrenia) alebo smerujú k tomu, aby čitateľ vnímal zobrazenú skutočnosť čo najcelistvejšie. V modernej poézii pre deti má pevné miesto osobitá detská „logika“ tvorenia slov a výpovedí, ktoré majú mnohokrát veľmi blízko k metafore. Aj básnici pre deti nezriedka štylizujú básnickú výpoveď práve na základe takéhoto „detského aspektu“ práce s jazykom, na základe akceptovania detských pomenovacích úkonov a mechanizmov. V tomto kontexte je potom častá paródia a nonsens, teda postupy založené na významovom nesúlade spájaných slov či predstáv a počítajúce s tým, že percipient pozná skutočné vzťahy medzi prvkami.

Paródia je komicky ladená transformácia predlohy, ktorej účinok je založený na paralele a kontraste a ktorá predpokladá komparatívny spôsob čítania. Podľa typu možno rozlíšiť paródiu architektúry (žánru), paródiu konkrétneho diela a paródiu individuálneho štýlu (Mocná, Peterka, s. 441). So všetkými prípadmi využitia parodického princípu sa v literatúre pre deti stretávame, najmä v moderných rozprávkach a v poézii. Nevyhnutnosť komparatívneho spôsobu čítania paródie (t. j. dôraz na rozvinutejšie analyticko-porovnávacie myšlienkové operácie a rozvinutejšiu schopnosť abstrakcie) však spôsobuje, že žiaci dokážu parodické texty zážitkovo prijať až ku koncu mladšieho školského veku, keď sa postupne rozvíja ich analytické myslenie a myslenie v pojmoch. *Nonsens* je báseň alebo rozprávka založená na komike nemožného – na „nezmysle naplnenom zmyslom“. Charakterizuje ho uvoľnená fantázia založená na systémovom porušovaní princípu pravdepodobnosti podľa zásady „všetko je možné“ a „všetko je naopak“. Smeruje tiež k hravosti a logickému rozvíjaniu nezmyselného nápadu, z čoho môže vzniknúť celá nonsensová reťaz (napr. T. Janovic: *O cestovní nosa dlhonosa z paneláku*

na Island). Nonsens využíva najmä jazykovú a situačnú komiku (c. d., s. 413). Každý jeho článok asocjuje len jedinú predstavu, predstavy sú jasne ohraničené, vytvárajú presný systém formálnych vzťahov. Nonsens teda poskytuje dieťaťu priestor pre jazykovú hru s jasnými pravidlami. Jeho účinok sa zakladá na *pocite superiority* čitateľa (t. j. na presvedčení, že on vie, ako to má byť správne). Čitateľ ním vyjadruje svoju prevahu nad situáciou a zároveň prostredníctvom neho hlbšie preniká do objektívnych zákonitostí usporiadania sveta. Pravda, nonsenseový text musí byť vytvorený tak, aby dieťa dokázalo odhaliť stanovené pravidlá hry a mohlo sa na nej bez problémov zúčastniť.

Práca s paródiou a nonsensom kultivuje schopnosť detského čitateľa recipovať obrazné prostriedky detskej poézie, najmä metaforu. V literatúre pre deti je frekventovaná najmä *personifikačná metafora*, t.j. básnický obraz založený na pripísaní ľudských vlastností a konania neživým veciam; je to tak aj s ohľadom na už spomínaný synkrétny prístup k svetu. Ak je táto metafora spojená s odkazom na komickú, nereálnu stránku takéhoto oživenia predmetov, podieľa sa aj na rozklade detského synkretického chápania skutočnosti a na príprave diferencovanejšieho spôsobu estetického zažívania sveta (Nezkusil, c. d.), v tom zmysle napr. aj na eliminovaní pre malé deti typického demetaforizovaného (prvoplánového) chápania prenesených významov v básnických obrazoch, prísloviach či porekadlách.

Zo slovesnej povahy literárneho umenia vyplýva, že jazyk zostáva významným zdrojom estetického zážitku aj v próze pre deti. Práve pre mladší školský vek (najmä v rozmedzí šesť – deväť rokov) je dominantným prozaický (epický) žáner – *rozprávka*. Pravdaže, s týmto žánrom sa dieťa stretáva už v predškolskom veku – vtedy ide spravidla o krátke útvary, v ktorých je aj stavba vety prispôbena na počúvanie: vnútorne nie je zložito členená, uprednostňuje sa parataxa pred hypotaxou, postupne – s narastajúcim vekom čitateľa sa stáva zložitejšou. Odsek spravidla predstavuje zreteľne vydelenú sekvenciu témy (čo možno dobre využiť pri vytváraní osnovy so žiakmi), rozsah textu je malý, dej je realizovaný lineárne. Tieto stavebné osobitosti prozaického textu akceptujú špecifiká pozornosti dieťaťa: estetický účinok naň totiž spočiatku majú skôr krátke, nerozsiahle úseky textu (preto v predškolskom veku vyhovuje deťom aj žáner *rozprávanky*, teda typ rodičovských rozprávaní reálnych príhod, postrehov zo života). V priebehu mladšieho školského veku narastá schopnosť dieťaťa udržať si v pamäti čiastkové motívy textu a začleňovať ich do rozsiahlejšieho zmysluplného celku – v súlade s tým narastá aj rozmer čítaného textu.

Dieťa ani v mladšom školskom veku nemá ešte výraznejšie vyvinutú schopnosť dešifrovať skryté významy a podtexty, rovnako len postupne sa rozvíja schopnosť recipovať zložitejšie komponovaný príbeh. Preto je charakteristické jednak to, že spracované námety korešpondujú s detským svetom a jeho potrebami, jednak aj to, že čím je dieťa mladšie, tým viac fabula (dejová schéma, príčinnno-dôsled-

ková súslednosť príhod tvoriacich príbeh) splyva so sujetom (spôsob stvárnenia príbehu). Ako sme už spomínali, celkom malí recipienti literatúry v predškolskom veku texty počúvajú – podľa V. Nezkusila (c. d.) je účinok počutých textov založený hlavne na prekrytí predstavy, ktorú text vyvolá, so spomienkou na určitú aktuálnu udalosť (aj preto má také dôležité miesto v recepcii malých detí rozprávka a rozprávka o zvieratách). V období medzi 6. – 9. rokom výrazne vstupuje do recepcie príbehu detská fantázia – preto tá záľuba v rozprávke. V jej žánrovom rámci dieťa prijíma neskutočné príznaky ako celkom samozrejmé. Keď však vyrastie zo synkrétného myslenia a dostáva sa do fázy naivného realizmu (okolo deviateho roku života), prehodnocuje fantastickú zložku rozprávky, začína najmä jej časopriestorové charakteristiky vnímať inak. Túto skutočnosť využíva parodická autorská rozprávka, ktorá prostredníctvom paródie odкрýva pred čitateľom žánrové charakteristiky ľudovej rozprávky – pohráva sa s nimi (napr. Feldekova rozprávka *O škaredej princeznej*). Rozprávka, ktorá je vlastne „*dejovým podobenstvom symbolizujúcim určité základné antropologické situácie*“ (Nezkusil, c. d., s. 83), vymedzuje postavy (modelových reprezentantov dobra alebo zla) prostredníctvom funkcie; keďže sú postavy modelové, nemenia sa, nevyvíjajú. V období okolo deviateho roku života, keď dieťa prestáva veriť rozprávkovej fantastike, prestáva veriť aj rozprávkovej postave. Parodická rozprávka využíva aj tento fakt a postavu obmieňa práve v tej funkcii, akú tradične v deji reprezentovala: funkčné príznaky rozprávkovej postavy priíše reálnej postave alebo naopak (drak – darca krvi), hyperbolizuje funkčné možnosti postavy alebo čarovného prostriedku, čím sa v konečnom dôsledku demaskuje fantazijný mechanizmus, na základe ktorého boli rozprávkové postavy vytvorené. Čitateľ potom oceňuje najmä to, ak je nadsádzka originálna a pôsobivá.

Paralelne s ústupom rozprávky z čítania detí sa okolo deviateho – jedenásteho roku života posilňuje pozícia spoločenskej prózy s tematikou života detí, povesti a dobrodružnej literatúry v detskom čítaní. Ide o žánre, v ktorých popri reálnom svete má ešte stále svoje štruktúrne miesto aj funkčne využitá fantastika, a to aj v príbehoch zo života detí. Tam sa spravidla spája s postavou príbehu, ktorá má vo svojej racionálnej zložke (reálny svet) aj iracionálnu zložku (sen, halucinácie, predstavivosť a pod. – napr. poviedky D. Duška pre deti). Prozaické diela pre mladší školský vek sú špecifické aj svojou kompozíciou, ktorá je v zásade trojaká: kronikárska (jednotlivé príhody sú relatívne nezávislé, nasledujú za sebou v takom poradí, v akom by išli v reálnom časopriestore – Ľ. Ondrejov: *Zbojnícka mladosť*); tesná, v ktorej jedna epizóda navodzuje nasledujúcu a všetky spolu spája jeden dejový a významový vrchol – okolo neho sa vlastne zhľukujú všetky ostatné motívy (napr. E. Gašparová: *Poklad na Zvonovej hore*); voľná, v ktorej príhody navzájom súvisia len celkom voľne (napr. postavou, na ktorú sa viažu epizódy, alebo stvárňovaným životným problémom), ale každá z nich spracúva osobitnú epizódu a má svoje dejové vyvrcholenie – napr. O. Sliacky: *Šlachetný človek*.

Literárne žánre (pojmovo a terminologicky) v primárnom vzdelávaní

Elementárna žánrová prekonceptcia sa vo vedomí dieťaťa vytvára od prvých dotykov s literárnym umením. Jej obsahy súvisia s tým, čo v súvislosti s učením konštatoval Z. Helus (2009, s. 204), totiž že aj tu má rozhodujúci význam *„prístup jedince ke zkušenostem, k možnostem aktivně se projevovat – tedy stoupá důležitost toho, co nazýváme podnětností prostředí“*.

Aj literárne žánre (v konečnom dôsledku čitateľstvo dieťaťa) sú teda súčasťou detského učenia sa – aj tu je dôležitá podnetnosť prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Pritom platí konštatovanie L. S. Vygotského (2004, s. 99), že učenie ide vždy pred vývinom: dieťa si najskôr osvojuje určité návyky v istom predmete, až potom sa ich naučí vedome a zámerne používať. Platí to aj pre elementárne genologické poznanie na prvom stupni základnej školy. Dieťa prichádzajúce do prvého ročníka základnej školy si nesie so sebou (resp. malo by si niešť) isté podvedomé predstavy žánrových modelov (literárne rodové, druhové, žánrové prekoncepty) osvojené v rodinnom prostredí alebo v predškolskom zariadení, niektoré už spojené aj s termínom (básnička, rozprávka). Pomocou emocionálno vegetatívneho učenia sa (Helus, c. d., s. 205 – 206), t. j. na základe spájania fyziologických a emocionálnych pochodov s určitými podnetmi z okolitého prostredia, má (malo by mať) zažitú najmä uspávanku a niektoré typy riekanky (napr. prekárunku). Riekankový repertoár má dieťa predškolského veku osvojený hlavne na základe senzomotorického učenia sa (napr. skákanka, vyčítanka, rečňovanka spojená s poznávaním častí tela a pod.); na tomto základe fungujú aj detské ľudové hry, spájajúce slovo s koordinovaným pohybom a častokrát aj s melódiou.

Od začiatkov vývinu však dieťa sprevádza aj verbálne učenie sa. Čo sa týka literárnych žánrov, dieťa si osvojuje verbálne stvárnené hravé situácie (riekanka) alebo (mikro)príbehy (rozprávanka, rozprávka). Práve v procese verbálneho osvojovania si literárnych útvarov vznikajú v jeho vedomí žánrové prekoncepty ako intuitívne, neuvedomované predstavy žánrových modelov. Žánrové modely zostávajú v predškolskom veku v empirickej rovine; v tom zmysle je pre čitateľský vývin dieťaťa veľmi dôležité, aby sme mu poskytovali dostatok podnetov potrebných na stimulovanie estetických zážitkov zo slovesného diela, a teda takýmto spôsobom pomáhali vytvárať jeho estetickú skúsenosť.

V primárnej škole sa verbálne učenie aj v oblasti žánrov začína prepájať i s učením pojmovým. Pokračuje, resp. prehľbuje sa skúsenostné osvojovanie si morfológických štruktúr ďalších žánrov (povešť, autorská a ľudová rozprávka, báj, bájka, poviedka, črta, literatúra faktu, populárna pieseň, nonsensová báseň, naratívna báseň, scenár, divadelná hra, rozhlasová hra, televízna hra, bábková hra, literatúra faktu, encyklopedické heslo, publicistický text a pod.). Dieťa je postupne schopné (priamo úmerne s rozvojom schopnosti analýzy, komparácie a abstrakcie) vyčleňovať to, čo je pre pochopenie skupiny javov podstatné

a odlišiť to od nepodstatného; stáva sa postupne schopným osvojovať si odborné pojmy – v našom prípade teda vybrané literárne (poetologické, genologické) pojmy, viaceré aj s ich jednoduchou definíciou. Spočiatku, v čase prvočitateľstva, sa tak deje na báze odlišenia literárnych rodov, t. j. poézie (v tej súvislosti definujeme verš ako „jeden riadok v básni“, rým ako „zvukovú zhodu slabík na konci veršov“) od prózy (nedefinuje sa), a rozlíšenia literárnych druhov (porozprávaj príbeh – vyjadri náladu – dramatizuj príbeh), ktoré však v primárnom vzdelávaní nedefinujeme. Postupne sa práve na základe rozvoja pojmového myslenia detí (uvedomovanosti, systémovosti a systematickosti) pripájajú jednoduché definície vybraných žánrov: príslovie, pranostika, rozprávka – ľudová, autorská; bájka; povest'. Ostatné žánre, s ktorými detský čitateľ prichádza do kontaktu, je vhodné nechať v štádiu skúsenostno-zážitkového vytvárania si predstavy o žánrovom modeli príslušného útvaru, pričom je potrebné spájať v didaktickej komunikácii učiteľa so žiakmi túto formujúcu sa predstavu o žánrovom modeli s príslušným terminologickým označením žánru (teda zásadne nie: Prečítame si „článok“, ale: „Prečítame si rozprávku, poviedku, príbeh, bájku, báju...). Takýmto spôsobom sa žiak vlastne učí novým odborným pojmom. Na prvom stupni školy sa uspokojíme s tým, že rozumie ich pojmovej podstate skôr pasívne, vie použiť adekvátny odborný termín na ich označenie, nepotrebuje ich však (až na malé výnimky) definovať. Prepojenie porozumenia pojmovej podstate literárneho javu a jeho terminologického označenia s definíciou prináleží už do kompetencie druhého stupňa základnej školy.

Literatúra

- FINDRA, Ján – GOMBALA, Eduard – PLINTOVIČ, Ivan. *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava: SPN 1987.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva, a úkol pro učitele i rodiče*. Druhé přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál 2009. 286 s.
- HRABÁK, Josef. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel 1977.
- HVIŠČ, Jozef. *Poetika literárnych žánrov*. Bratislava: Tatran 1985.
- KOPÁL, Ján. *Próza a poézia pre mládež. Teória, poetológia*. Nitra : Pedagogická fakulta 1997.
- MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha – Litomyšl: Paseka 2004.
- NEZKUSIL, Vladimír. Základní otázky genologie v literatuře pro děti a mládež. In: Chaloupka, Otakar, Neukusil, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros 1976, s. 9 – 31.
- NEZKUSIL, Vladimír. Specifické výrazové prostředky literatury pro děti a mládež. In: Chaloupka, Otakar, Neukusil, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha: Albatros 1979, s. 59 – 90.

- PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico 2000.
- POLIAK, Ján. *V službách detskej literatúry*. Bratislava: Mladé letá 1983.
- VALČEK, Peter. *Slovník literárnej teórie*. Bratislava: Literárne informačné centrum 2006.
- YIGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál 2004.
- WOLLMAN, Slavomír. *Porovnávací metóda v literárnej vede*. Bratislava: Okno 1988.

Resumé

LITERARY GENRE IN DIDACTIC COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL

The author of the paper brings a brief overview of the role and content of the genological issues in primary school education. In the first part of the article she outlines the position of literary genre within the context of child-reader's experience in pre-school and young-school age. She emphasizes the necessity of the stimulation of child's reading appetite (spontaneous will to read) using the required amount of intensive aesthetic stimuli arising from the valuable literature of varied genre spectrum. Beside illustration and theme she considers the genres playing an important role in the literary choice also for the child reader. In the following part of the article she search for the answers to the questions about genres and their function in child's reading as well as for its reasons (from psycho-social aspect). She bases on terms like genre, genre code, child-reader and she suggests to consider the five-step systemization of literary units (in the structure: literary gender, literary class, literary genre, genre variant, genre form) to be suitable within the literary education in primary school. Considering this, she emphasizes the forming of the genre concept of the primary school readers related to empirical and experiential cognition of genre models. In the most cases this concept (meaning the understanding the conceptual basis of the genre) is usually related only to the terminological identification within the pedagogical communication at the lesson and it is not related to the definition of the term. The author of the paper also focuses on the age-genre particularities of the child's reading in pre-school and young-school age, as well as on the ontogenetical interdependence of the position of dominant genres (such as rhymes and/or fairy-tales).

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: stanaz@unipo.sk

JAZYKOVÁ A MIMOJAZYKOVÁ STRÁNKA PROPRIÍ

Lúba SIČÁKOVÁ

Úvod

Príspevok je zameraný na riešenie jazykovej a mimojazykovej problematiky vlastných mien, ktorú je potrebné objasniť prv, než predstavíme jej didaktickú transformáciu v primárnej edukácii. Zamerali sme sa na vysvetlenie pojmov súvisiacich najmä s obsahovou stránkou proprií, ktorej je pri ich vyučovaní venovaná malá pozornosť. V obsahovej stránke proprií sa odrážajú pomenovacie okolnosti vplývajúce na ich vznik a fungovanie, ale aj rôzne funkcie, ktoré propriá plnia. Preto sme v príspevku charakterizovali základné funkcie proprií (identifikovať, diferencovať, lokalizovať, pomenovať), a to aj v porovnaní s apelatívami. Funkcie sa prejavujú cez príznaky (kategorálne, generické, špecifikačné), o ktorých tiež v príspevku hovoríme. Vzhľadom na to, že forma je spôsob usporiadania obsahu, časť príspevku je zameraná aj na formálnu stránku proprií, a to na tie jazykové (gramatické, slovotvorné, morfematické) javy, ktoré sú v porovnaní s apelatívami vyjadrené odlišne. Vlastné mená patria spolu s apelatívami do lexiky jazyka, preto im chceme venovať aj rovnakú pozornosť.

Vlastné podstatné mená patria medzi tie jazykové javy, s ktorými sa žiaci základnej školy oboznamujú už v 1. ročníku. Odhaľovanie a poznávanie formálnych aj obsahových stránok vlastných mien je proces náročný, zdĺhavý, ale už na tomto edukačnom stupni potrebný. Stačí otvoriť *Šlabikár*, v ktorom sa pri prvotnom oboznamovaní s jazykovou problematikou spolu s apelatívami *mama*, *dievča*, *žiačka* nachádzajú rodné mena *Ema*, *Ela*, *Eva*, *Mila* a postupne k nim pribúdajú ďalšie. Je to preto, lebo *Šlabikár* zachytáva javy z každodenného života detí a v ňom sú práve rodné mená a priezviská hodne zastúpené.

S antroponymami (rodné mená, priezviská, prezývky) sa deti prvého stupňa stretávajú nielen v *Šlabikári* a učebných pomôckach používaných na hodine slovenského jazyka, ale aj v spontánnej komunikácii v triede, škole, na ulici. Sú to miesta prvých kontaktov, informácií o svojich osobných údajoch o bydlisku (mesto, ulica), prezývkach. Postupne sa deti stretávajú s ďalšími onymickými skupinami (toponymá, hydronymá), ktoré sa neskôr stanú tiež predmetom edukačného procesu. Tie sú však v porovnaní s frekventovanými antroponymami v slovnej zásobe detí mladšieho školského veku menej zastúpené.

Názvy iných onymických objektov (vrchov, lúk, potokov) si deti osvojujú po-

stupne, keď im už apelatívne pomenovanie na diferenciáciu javov nestačí. Výraznejšie využívanie propriálnych pomenovaní pred apelatívnymi súvisí s neustálym rozvojom slovnej zásoby detí a rozvojom ich abstraktného myslenia a socializácie. Zhodne s J. Kesselovou (2003, s. 48) konštatujeme, že meno ako kontaktný prostriedok deti často využívajú až potom, keď sa mimojazykové prostriedky, osobné zámená a vôľové citoslovčia ukážu ako komunikačne neúspešné. Zvýšená frekvencia rodného mena vždy odráža dominantné postavenie jeho nositeľa v skupine.

Svoje meno si dieťa najintenzívnejšie uvedomuje pri vstupe do školy, pretože sa ním odlišuje od svojich spolužiakov. Zisťuje, že každý člen žiackeho kolektívu má iné rodné meno či priezvisko a k niektorým menám pribudnú po určitom čase aj prezývky (živé mená). Postupne sa oboznamuje s jeho jazykovou (pravopisnou) stránkou, menej s funkčnou (sémantickou) stránkou a jej odlišnosťami v porovnaní s apelatívami.

Slovo *meno* v chápaní dieťaťa funguje len ako rodné meno, priezvisko, čiže ako pomenovanie, meno niekoho blízkeho. Dieťa ešte nevie, že použité slová *Eva*, *Ema* sú propriá a majú v porovnaní s apelatívami (*dievča*, *žena*) inú funkciu. Uvedomí si však, že po vyslovení konkrétneho mena *Eva* zareagovalo len jedno konkrétne dievča. V jeho mysli sa vytvorí asociácia medzi slovom *Eva* a konkrétnou osobou, ktorá je nositeľkou tohto mena. Postupne pri poznávaní podstaty vlastného mena, jeho javových súvislostí si tak dieťa uvedomí ich fungovanie, a to najmä v porovnaní s apelatívami. V komunikačnej situácii to znamená, že spolužiačka sa menom identifikovala ako konkrétna spolužiačka a zároveň aj diferencovala medzi spolužiakmi triedy. Jej meno *Eva* sa stalo jedinečným propriom v rámci druhu rodných mien. *Identifikačná* a *diferenčná* funkcia sú základné funkcie, ktorými sa vlastné mená v jazykovom systéme charakterizujú (určujú) a odlišujú od apelatív.

Vlastné mená sú v komunikácii (slovnej zásobe) detí menej zastúpené ako apelatíva, ale predsa majú v nej dôležité miesto. Obidve skupiny lexikálnych jednotiek (vlastné mená, všeobecné mená) sú nositeľmi informácie o predmetoch, javoch objektívnej reality, ktoré zároveň aj pomenúvajú. *Pomenovacia* funkcia tieto dve skupiny mien spája. Dieťa mladšieho školského veku najprv poznáva predmety a veci, ktoré ho obklopujú a slúžia na nadväzovanie kontaktov s najbližším okolím. Súvisí to s jeho konkrétnym zmyslovým vnímaním. Neskôr (s rozvojom abstraktného myslenia) analyzuje predmety, veci (denotáty) na prvky, elementy. Rozlišuje vonkajšie znaky a charakteristické vyčleňuje. Poznávanie odlišných znakov porovnávaných objektov a ich analýza je súčasťou osvojovania si podstaty fungovania vlastných mien.

Poznávanie relevantných vlastností (príznakov) predmetov a vecí okolo seba, ktoré sa za určitých okolností stávajú pomenovacími (významovými), je teda súčasťou dôležitých myšlienkových operácií (analýzy, syntézy) aj pri odhalení

podstaty vlastného mena. Osvojenie si poznatkov o vlastných menách a procese pomenovania jedinečnej substancie, ako aj vzťahov s apelatívami a inými sémantickými skupinami, je náročný edukačný proces. Vyžaduje si primeraným spôsobom spoznať podstatu a fungovanie proprií cez odhalenie ich významovej (mimojazykovej) stránky s jej sémantickými príznakmi. Na podstatné javy postupne v príspevku poukážeme.

Vlastné mená utvorené deťmi vznikajú z prirodzenej potreby a túžby pomenovať svoje bezprostredné okolie a svojich blízkych. Je potrebné, aby dieťa primeraným spôsobom spoznalo a pochopilo okolnosti vzniku (pomenovací proces) propria, funkciu proprií v porovnaní s apelatívami, teda nielen formálnu (jazykovú), ale aj obsahovú (mimojazykovú) stránku. Je to dôležité aj preto, lebo dieťa najprv stojí v pozícii poslucháča, oboznamuje sa so zvukovo stvárnenu podobou slova. Pri vyslovení (zvukovej realizácii) mena (vlastného aj všeobecného) sa dieťa najprv zamyslí nad jeho významom, až neskôr si osvojí aj jeho písanú podobu. Pri vlastných menách zistí, že majú iný obsah, a preto sa graficky odlišia od všeobecných podstatných mien.

Preto poznávanie mimojazykovej (obsahovej) stránky by malo prebiehať pred jej ortografickým osvojením. Úplný význam propria sa odhalí v komplexnom pohľade na všetky jeho stránky. Základná funkcia (úloha) vlastných mien však vychádza práve z jeho sémantiky (významu) a z jeho jedinečnosti, ktorú má v skupine objektov (rovnakého druhu) označených všeobecným menom.

Na zvládnutie náročnej problematiky vyučovania vlastných mien je už na 1. stupni ZŠ potrebné poznať zákonitosti fungovania tohto jazykového javu v jeho komplexnosti s využitím nielen lingvodidaktických a onomastických poznatkov, ale aj poznatkov ďalších vedných disciplín (psychológie, pedagogiky, sociológie) podieľajúcich sa na tomto procese. V edukačnom procese to znamená vlastné mená interpretovať ako špecifické uplatnenie gramatických, pomenovacích a pravopisných zákonitostí a pravidiel vytvárajúcich onymickú normu. Vzhľadom na to, že vyučovanie pravopisnej, ale najmä obsahovej stránky vlastných podstatných mien je náročná úloha, pokúsime sa postupne predstaviť jej etapy, a to od teoretických východísk, cez didaktické stvárnienie problematiky a jej modelovú aplikáciu. Vstup naznačil okruh tém súvisiacich s načrtnutou problematikou vlastných mien.

- Základné pojmy a termíny
- Jazyková charakteristika vlastných a všeobecných mien
- Mimojazyková stránka proprií a apelatív
- Lexikálno-sémantická analýza apelatív a proprií
- Obsahová (designatívna) stránka vlastných mien (propriálna sémantika)
- Funkcie onymických jednotiek

1. Jazyková stránka vlastných mien

1.1 Základné pojmy a termíny

Vlastné mená (propriá, onymá) sú pomenovania jednotlivín v rámci toho istého druhu. Patria do slovnej zásoby jazyka a v rámci neho do onymického (propriálneho) podsystému. Vznikli ako produkty uvedomenej ľudskej činnosti podmienenej spoločenskými (komunikačnými a pomenovacími) potrebami. Patria k špecifickým druhom pomenovania, ktorému sú podriadené formálne, pomenovacie a obsahové vlastnosti.

Pre súbor všetkých vlastných mien daného jazyka sa v 60. rokoch 20. storočia ustálil termín onymia, ktorá predstavuje otvorené súbory bioným, geoným a chrématoným. Každý z týchto troch veľkých súborov onymických jednotiek pomenúvajúcich živé objekty (bionymá), objekty nachádzajúce sa na zemi (geonymá), ako aj predmety materiálnej kultúry (chrématonymá) sa člení na množstvo ďalších onymických podsystémov, napr. na antroponymá (vlastné mená osôb – rodné mená, priezviská, prezývky), toponymá (vlastné mená geografických objektov na zemi), hydronymá (vlastné mená vodných objektov – toku, jazera, prameňa) a na iné skupiny. Onomastické termíny podľa objektov pomenovaných vlastnými menami podrobne spracoval M. Majtán v Kultúre slova (5, 1979).

Vlastné mená sa vyznačujú niektorými gramatickými osobitosťami, ktoré pri apelatívach nebývajú, alebo sú zriedkavé.

Gramatická stránka vlastných mien, ktorá predstavuje jeho morfológické a syntaktické vlastnosti a charakteristiky (Blanár, 1950), patrí spolu s lexikálnou, slovotvornou, hláskovou i pravopisnou stránkou do celkovej jazykovej analýzy.

Zo slovnodruhového hľadiska je vlastné meno vždy substantívom (Blanár, 1976), hoci má napr. podobu privlastňovacieho adjektíva (*Vlkovo* – z *Vlkova*, *Bzenov*), slovesného tvaru (*Zahraj* – meno psa), predložkového spojenia (*Pod hájom*) a pod. „Substantivizácia je jedným z formálnych znakov toponymizácie“ (Majtán, 1996). Napríklad terénny názov *Petovcovo* má podobu privlastňovacieho adjektíva, ale skloňuje sa ako substantívum stredného rodu vzor *mesto* (z *Petovcova*), podobne *Brádno* > z *Brádneho* > z *Brádna*. Podľa adjektívnych vzorov sa skloňujú toponymá, ktoré vznikli elipsou z viacslovných názvov (*Krátky*, *Dlhé*, *Babiná*).

Vlastné mená sa skloňujú podľa substantívnych vzorov jednotlivých rodov. Ich osobitosťami a gramatickými vlastnosťami sa v morfológických prácach podrobnejšie zaoberal J. Jacko (1974). Okrem vzorov *dub* a *stroj* uviedol aj ich podtypy (toponymá) *Petrovany* a *Dechtáre*, pri ktorých je v genitíve plurálu nulová pádová prípona (*Petrovan-y* – z *Petrovian-0*, *Dechtár-e* – z *Dechtár-0*).

Na prístup J. Jacka nadviazala M. Sokolová, ktorá ho postupne rozšírila na celý skloňovací systém substantív a predstavila v štúdiu z roku 1996. Odlišnosti sa

ukázali pri skloňovaní apelatív a proprií. Podľa autorky sa to v deklinácii prejavuje zmenou gramatických kategórií, resp. redukciou alternácií, ktorých prítomnosť by mohla narušiť identifikáciu denotátu (*Hajdúchovia* – *hajdúsi*, *Žiakovia* – *žiaci*, *Hudeca* – *hudca*, *Mareca* – *marca*, *Šustera* – *šustra*, *Mráza* – *mrazu*, *Žneca* – *ženca*, *Šveca* – *ševca*). Opačne, pri apelativizácii proprií alternácie vznikajú (*valibuk* – *valibuci*, *donkichot* – *donkichoti*...) (s. 22).

M. Sokolová (s. 23) hovorí aj o podriadenosti gramatickej stránky vlastného mena onymickému príznaku. Jeho nadobudnutím alebo zmenou sa mení ženský rod na mužský (priezviská: *Breza*, *Margita*, *Hus*), stredný rod na mužský (priezviská: *Rebro*, *Blaho*, *Knieža*), mužský rod na ženský (toponymum *Lúč*) a pod. Podrobnejšie je morfológická stránka proprií spracovaná v spomínanej štúdii M. Sokolovej.

Gramatický rod toponým sa v zásade uplatňuje podľa gramatického rodu východiskového apelatíva, napr. *mních* (od *mnícha*, k *mníchovi*) – *Mních* (od *Mnícha*, ale k *Mníchu*). Obidve pomenovania sú mužského rodu, pri ktorom sa rozlišuje kategória životnosti – neživotnosti, preto sú niektoré tvary odlišné.

Vlastné mená všetkých sémantických skupín vždy pomenúvajú jeden druhový objekt (denotát – osobu, predmet, zviera, vec). Z ich jedinečnosti vyplýva, že sa v svojom propriálnom význame používajú v tvare singuláru (*Eva*, *Prešov*, *Torysa*, *Dunčo*). Singulár je gramatický príznak vlastných mien. Pri pomnožných substantívach, ktoré pomenúvajú jeden predmet plurálovou formou (*Michalany*, *Košice*, *Košariská*), „gramatický príznak vlastných mien chýba“ (MSJ, 1966, s. 65). Aj keď majú vlastné pomnožné mená tvar množného čísla, vždy pomenúvajú jeden objekt a sú jednotlivosťou v rámci jedného druhu (podrobnejšie o tom Sičáková, 2009).

Zmena gramatickej kategórie, napr. čísla, *Dolina* – *Doliny* spôsobí vznik nového názvu. Toponymické jednotky (pomenovania vrchov, lúk, riek, hôr...) môžu byť singuláriá tantum (podstatné mená, ktoré majú len tvar jednotného čísla) alebo pluráliá tantum (pomnožné podstatné mená). Skupinu singulárií tantum tvoria názvy všetkých troch rodov, vyskytujúcich sa iba v tvare jednotného čísla, napr. *Turiec*, *Gortva*, *Brádnó*. Tieto názvy nemajú oporu v apelatívach a neexistujú k nim názvy v množnom čísle.

Do skupiny plurálií tantum patria názvy vyskytujúce sa iba v tvare množného čísla, napr. *Orechovany*, *Lehy*, ktoré nemajú oporu v apelatívach a neexistujú k nim názvy v jednotnom čísle.

V tvare singuláru existuje najväčšie množstvo jednoslovných toponým, ku ktorým sa dajú (ako pomenovania iného denotátu – toku, poľa, pohoria) tvoriť plurálové pendanty názvov. Ide o singulárové podoby proprií (*nepravé singuláriá tantum*), napr. *Hámor*, *Lúčka*, *Javorína*, *Škovránok*, *Uhlisko*, *Rybník*, *Hlavina*, *Drienok*, *Oriešok* (majú oporu v apelatívach).

V plurálovom tvare sú doložené, napr. hydronymá (*Bány*, *Hrbky*, *Lazy*, *Prielo-*

hy, Podrážky, Kamenné hřbky, Velké Seky – majú oporu v apelatívach), ku ktorým môžu existovať (pre iný denotát – tok) ich singulárové pendanty. Ide o plurálové podoby hydroným (*nepravé pluráliá tantum*). (O ďalších gramatických javoch pozri Sičáková, 2003.)

V pluráli stoja skupinové vlastné podstatné mená (*Slovania, Prešovčania, Mlynárovci*). Vlastné mená rozlišujú jednotlivcov v kruhu rodiny, triedy, obce a pod., preto nebývajú v rodine (medzi súrodencami) dve *Evy*, dvaja *Ondrejovia*, v jednom povodí dva *Hrony*, v tom istom pohorí dva *Železníky*. Ak sa v tom istom prostredí vyskytne rovnaké pomenovanie, vždy sa jazykovo rozlíši (*Ján Mlynár – Ondrej Mlynár, Východný Turiec – Západný Turiec* (toky), *Nižný Skálnik – Vyšný Skálnik* (obce) a pod. Na tomto princípe fungujú aj viacslovné a zložené pomenovania *Na Studenici, Pod Hrevedovým bánom*. Niekedy sa, napr. v rôznych povodiach vyskytujú dva rovnaké názvy tokov (*Turiec* v Turci, *Turiec* v Gemeri). Ide o mikroštruktúrne vzťahy v onymických systémoch. Podrobne o tom písal J. Krško (2002).

Na základe uvedených faktov môžeme spolu s M. Majtánom (1996, s. 16) konštatovať, že každý jazyk má vlastné pravidlá využívania gramatických kategórií rodu, čísla a pádu v propriách, zvláštnosti v ohýbaní, odlišné derivačné pravidlá pre jednotlivé sémantické skupiny proprií, ale aj syntaktické osobitosti či používanie vlastných mien vo vetách.

Na vlastné meno sa dá pozrieť aj zo slovotvorného a morfológického hľadiska, no jednotlivé sémantické skupiny názvov sa svojou štruktúrou líšia. Tvorenie vlastných mien nepodlieha celkom takým istým zákonitostiam ako tvorenie všeobecných podstatných mien. Formanty (topoformanty, antropoformanty) majú odlišný význam a líšia sa aj formálne, napr. pri vyjadrení posesivity (privlastnenia). Jeden slovotvorný (= štruktúrny – /termín používaný v onomastike/) model s príznakom posesivity sa v konkrétnom pomenovaní môže vyjadriť rôznymi štruktúrnymi (slovotvornými) typmi, napr. *Korimov, Korimový, Korimovie* (-via), *Korimovský potok*, (*lán, breh*), *Španí potok, Babin vrch*.

Vlastné mená (najmä toponymá) vznikajú najčastejšie proprializáciou (onymizáciou) apelatív (*piesky – Piesky*) bez osobitných toponymických formantov. Názvy typu *Močiar, Potôčik, Skalička* a iné by bolo treba podľa M. Majtána (1973, s. 149) „pokladať za neodvodené, lebo na vlastné mená sa prehodnotili, proprializovali už hotové útvary a konštrukcie. Ale pri proprializácii sa apelatívny základ názvu znova rozkladá, prehodnocujú, proprializujú sa jeho slovotvorné prostriedky a názov sa od začiatku pociťuje ako príponový, predponový, predložkový a pod.“

So zreteľom na viaceré možnosti interpretácie pri vymedzovaní slovotvorných základov a formantov pri slovotvornej analýze (podľa rozličných slovotvorných škôl) pokladá M. Majtán (1996, s. 21) za primeranejšie predstaviť štruktúrne typy na základe morfológickej analýzy. Rovnaký postup sa využíva aj pri analýzach

slovanskej ojkonymie, hydronymie, mikrotoponymie i antroponymie. Ďalej M. Majtán uvádza, že „ak chceme ukázať jednotlivé štruktúry terénnych názvov, musíme názvy analyzovať ako odvodené, predložkové, zložené a pod., i keď sa takýto postup môže pokladať za základnú metodologickú chybu.“

Na základe toho sa morfeematicky členia aj tie názvy, ktoré sa propriálizovali, napr. *skalička* > *Skalička*, *chmelník* > *Chmelník*, alebo prešli z jednej onymickej sústavy terénnych či osadných názvov do druhej onymickej sústavy hydroným, napr. *Dobšiná* (osadný názov) > *Dobšiná* (názov toku). V uvedených klasifikáciách sa vychádza z apelatívnych kritérií, ktoré poukazujú najmä na vonkajšie, formálne črty onymického materiálu. Preto je potrebné analyzovať aj obsahové vlastnosti proprií, ktoré ich vydeľujú ako špeciálny pomenovací druh.

Na triedení toponymického materiálu sa významne podieľal V. Šmilauer (1972) a M. Majtán (1973). V. Šmilauer zoskupil terénne názvy podľa apelatívnych významov, z ktorých boli utvorené, a M. Majtán podľa štruktúrnych typov. Autor vychádzal zo štruktúrno-typologickej klasifikácie S. Rosponda (1957), ktorý vydelil tri skupiny terénnych názvov (primárne – nederivované názvy, sekundárne – derivované názvy a zložené názvy). M. Majtán podobne ako V. Šmilauer vydelil ešte priame názvy, ktoré denotát (objekt) rovno pomenúvajú, a nepriame, ktoré objekt iba lokalizujú. Podrobnejšie delenie troch uvedených skupín štruktúrnych typov uvádza M. Majtán v štúdii z roku 1973.

Na skutočnosti, že formálna štruktúra a onymický obsah vlastných mien by sa nemali oddeľovať, vybudoval R. Šrámek (1972, 1976, 1999) modelovú teóriu ojkónym (názvy obývaných objektov, osadné názvy). Modelovú koncepciu anojkónym (terénnych názvov) komplexne opísala v monografii J. Pleskalová (1992) a hydroným L. Sičáková (2007).

Modelové teórie vychádzajú z pomenovacích princípov uskutočňovaných v jednotlivých sémantických skupinách. Navrhované toponymické modely vyjadrujú vzťah pomenovateľa k pomenúvanému objektu. Tento vzťah je podľa R. Šrámka (1972; 1999, s. 37) vymedzený štyrmi obsahovo-sémantickými kategóriami, ktoré sa dajú vystihnúť zámenami *kde* (vzťahový model I. alebo u J. Pleskalovej [1992] A), *kto*, *čo* (vzťahový model II. alebo B), *aký*, *za akých okolností* (vzťahový model III. alebo C) a zámenom *čí* (vzťahový model IV. alebo D). Jednotlivé druhy vzťahových (obsahových) modelov sa môžu navzájom aj kombinovať. Podľa J. Pleskalovej (1992) majú vzťahové modely v anojkonymii podobnú úlohu ako v apelatívnej slovnej zásobe onomaziologické kategórie.

V. Blanár uplatnil modelovú klasifikáciu v antroponymii (1978, 1983, spoluautor J. Matejčík) a onomastický model definoval už v roku 1970 ako triedu mien, ktoré sa vyznačujú rovnakými sémantickými funkciami a predstavujú tak rovnakú toponymickú alebo antroponymickú hodnotu. Na ďalšie javy súvisiace s modelovaním obsahových štruktúr podrobnejšie poukážeme pri opise sémantickej analýzy.

Súčasťou jazykovej analýzy je aj analýza hláskovej stránky vlastných mien. Podobne ako iné jazykové charakteristiky sa aj zvukové osobitosti najdôslednejšie odhalia v protiklade s apelatívami. Zoskupenie hlások v propriách a apelatívach sa riadi v zásade podobnými zákonitosťami, avšak určité netradičné zoskupenie hlások v propriách využitých najmä v literatúre (*Pipi Dlhá Pančucha*, *Palculienka*, *Popokatepetl*) vyplýva z ich jedinečnosti, komunikačnej exkluzívnosti, ktorá toleruje nielen zvukové, ale aj pravopisné osobitosti. Tak je to napríklad aj v podobe priezvisk *Kijak*, *Ripka*, *Lehocká*, *Špitalíková* a pod.

Analýzou hláskovej stránky vlastných mien osôb a osadných názvov sa zaoberal J. Sabol (1980, 1988). V získaných onymických jednotkách si všímal periférne fonémy slovenského fonologického systému, spojenie dvoch samohlások v rámci slova, frekvenciu spoluhláskových skupín, ale aj iné fonologické javy. Autor (1988, s. 158) konštatuje, že odlišnosti v zvukovej výstavbe vlastného mena a apelatíva treba hľadať v niektorých frekvenčných, kombinačných a distribučných zákonitostiach foném.

Z charakteristiky jazykovej stránky onymických jednotiek vyplýva, že môžu mať spisovnú (štandardizovanú, kodifikovanú) podobu (*Michal Novák*, *Turiec* /pomenovanie toku, aj lokality/), alebo nespisovnú (nárečovú) podobu, ktorá hláskovou formou vyrastá z miestneho nárečia (*Mišo Novák*, *Mišo Novákovia*, *Turiec*) a je charakteristická najmä pre sústavu živých mien (prezývok) a terénnych názvov. Treba poznamenať, že v sústave vlastných mien môžu byť kodifikované aj nespisovné podoby, napr. priezvisko *Šváblik*, ale apelatívum *šváblik* (zápalka) patrí do nárečovej lexiky. Podobne získali štandardizovanú podobu pomadaŕčené názvy tokov (*Mačkášsky potok*, *Ganajdok*) z pomenovania *macská* (*mačka*). *Ganajdok* je pomadaŕčená podoba pôvodného slovenského hydronyma *Hnojník*. Uvedené fakty už čiastočne poukazujú na formálne (jazykové) osobitosti a zvláštnosti vlastných mien v porovnaní so všeobecnými menami, no najmarkantnejšie odlišnosti týchto dvoch skupín podstatných mien sú však v obsahovej (sémantickej, mimojazykovej) stránke.

2. Mimojazyková stránka proprií (onymických jednotiek) a apelatív

Na základe uvedených skutočností možno konštatovať, že vlastné mená sa dajú analyzovať dvojako, a to:

1. ako jazykovedná kategória vo vzťahu k apelatívam (v apelatívno-propriálnom kontexte);
2. ako prvky jedného súboru vlastných mien daného národného jazyka (v onymickom /propriálnom/ kontexte), a to:
 - a) vo vzťahu k iným vlastným menám tej istej skupiny,
 - b) vo vzťahu k iným sémantickým skupinám.

V prvom prípade sa skúmajú fonologické, morfológické, syntaktické, lexikálno-sémantické, čiže jazykové, formálne znaky vlastných mien v porovnaní so všeobecnými menami. Na ne sme už z jazykovej stránky v krátkosti poukázali.

Trieda proprií a apelatív sa líši aj inými charakteristickými znakmi, ktoré vyniknú pri porovnávaní nielen ich formálnej, ale najmä významovej stránky. Apelatíva pomenúvajú celú množinu predmetov toho istého druhu, propriá jednotliviny toho istého druhu. Z toho vyplýva, že apelatíva majú zovšeobecňujúcu, generalizujúcu funkciu, propriá zasa individualizujúcu.

Vlastné mená sú vzhľadom na apelatívnu lexiku sekundárne. Vznikli na určitom stupni vývoja ľudskej spoločnosti, zo spoločenskej potreby odlišiť druhových jedincov. Propriá sú odrazom dokonalejšieho myslenia, uvedomujúceho si podstatné znaky, ktorými sa odlišujú jednotliviny od iných objektov toho istého druhu.

Všeobecné podstatné mená spájajú rovnakých alebo podobných jedincov, proprium týchto jedincov odlišuje od iných objektov. Apelatívum je jazykovým výrazom pre druhové, všeobecné pojmy, proprium pomenúva konkrétnu jednotlivinu. Napríklad apelatívum *strom* zastupuje všetky denotáty (objekty), čiže druhy listnatých a ihličnatých stromov s podstatnými významovými znakmi, vytvárajúcimi pojem daného slova. Slovom *strom* sa pomenúva strom vo všeobecnosti, teda zovšeobecnená predstava alebo pojem stromu ako rastliny s pevným tvrdým kmeňom. Zároveň apelatívum *strom* vyjadruje nadradený druhový pojem. Apelatívum *lipa* pomenúva listnatý druh stromu, čiže zastupuje užší druhový pojem. Toto apelatívum *lipa* „má tiež svoj príznak jednotlivého...referenčný vzťah apelatíva sa tu sprostredkúva jeho lexikálnym významom“ (Blanár, 1996, s. 34). Aj medzi jednotlivými lipami možno ešte vydeliť druhové jedince s odlišnými pomenovaniami, ktoré sa už chápu ako propriá, lebo pomenúvajú jednotliviny v rámci rovnakého druhu (napr. *Lipa malolistá* – *Tilia cordata*, *Lipa striebristá* – *Tilia tomentosa*, *Lipa veľkolistá* – *Tilia platyphyllos*).

Ak sa niektorá osoba nazýva *Lipa*, vybaví sa asociácie s apelatívom *lipa*, ktorým skutočne mohlo byť prvotné pomenovanie motivované. Motivačné činitele (príznamy), ktoré vplývajú na vznik pomenovania a významové (sémantické) príznaky nie sú vždy v propriálnom pomenovaní totožné. Sémantika apelatíva *lipa*, z ktorého proprium vzniklo, už nie je súčasťou sémantiky propriá *Lipa* (priezvisko). O týchto rozdieloch budeme hovoriť neskôr.

Podobne je to, napríklad aj pri toponymách (*Dobrá*), hydronymách (*Babin potok*), v ktorých *Babin potok* už nie je „*babin potok*“, *Dobrá* dnes už nemusí mať súvis s „*dobrou*“, pretože postupne sa strácajú motivačné okolnosti. Podľa R. Šrámka (1978) dochádza k postupnému odďaľovaniu toponým od sémantickej náplne apelatív.

Niektoré onymické jednotky (terénne názvy, hydronymá a pod.) sa so svojimi všeobecnými základmi nezhodujú, lebo ani apelatívny základ nie je zreteľný, nap-

ríkald *Kejda*, *Čoma*, *Fóca* a iné. Aj keď motivácia uvedených názvov nie je taká jasná, ako napr. pri propriu *Lipa*, postup pri sémantickej rekonštrukcii uvedených propriálnych jednotiek bude totožný, lebo onymický (propriálny) význam je v nich prítomný. Obidve skupiny názvov charakterizuje súbor onymických funkcií, o ktorých budeme hovoriť neskôr.

2.1 Obsah a význam proprií a apelatív

Viacerí autori (J. S. Mill, M. Dokulil /1977/, R. Šrámek /1978/, V. Blanár /1970, 1980, 1984, 1991, 1996, 2007/, L. Kuba /1984/, J. Dolník /1995/ a iní) riešili otázku, či majú vlastné mená význam, či ide pri nich len o vzťah, ako sú spojené s denotátom a pod. Podľa R. Šrámk (1978, s. 330) sa často pletie „etymologický význam mena s pomenúvacou motiváciou a onymickým významom. Ten je daný súborom funkcií, ktoré vlastné meno plní pri pomenúvaní, identifikácii, lokalizácii a diferenciacii príslušnej sídelnej jednotky.“ Onymický význam a motiváciu propria nemožno zamieňať. Motivácia súvisí skôr so vznikom propria a onymický význam s jeho fungovaním. V motivačných okolnostiach sú však veľakrát zachované individuálne vlastnosti pomenúvaného objektu, ktoré sú spolu so špecifickými, druhovými a všeobecnými (kategoriálnymi) vlastnosťami základnými príznakmi vlastných mien.

J. Dolník (1995, s. 105) pri svojom uvažovaní o význame proprií uvádza výrok filozofa a logika J. S. Milla, že „vlastné mená nič nekonotujú (teda nemajú význam), len denotujú, nazývajú.“ Podobný názor prezentoval aj M. Dokulil (1977, s. 313), ktorý pri porovnávaní apelatív a proprií konštatoval, že „pojmenovanie obecná postihujú jedinečný predmet přes třídu, do níž se zařazuje, tedy jako prvek třídy, kdežto pojmenování vlastní jej postihují přímo, bezprostředně.“ O tom, že vlastné mená sú so svojím predmetom (denotátom) spojené priamo a apelatíva nepriamo, hovorí aj L. Kuba (1984).

Inú koncepciu priniesol a vo viacerých publikáciách ju predstavil a realizoval V. Blanár.

Autor (2007, s. 28) cituje O. Jespersena, že význam vlastného mena je oveľa špeciálnejší ako význam apelatíva, a preto musí mať omnoho väčší počet sémantických príznakov. S problematikou významu proprií súvisí aj otázka bilaterálneho chápania onymického znaku.

V. Blanár (1980, s. 7) sa nestotožňuje s názorom, že „pri vlastných menách sa jedinečný predmet v prehovore (v reči) postihuje priamo.“ „...jedinečný predmet sa postihuje cez designáciu ... prostredníctvom jeho ďalších individuálnych (nekategoriálnych) príznakov“ (1980, s. 7). Autor na viacerých miestach konštatuje, že designáciu tvoria špecifické onymické príznaky a tie predstavujú len jednu časť obsahu vlastných mien.

Uvedené fakty naznačujú podstatu Blanárovej designačnej koncepcie, ktorú autor postupne v jednotlivých štúdiách dopracúval a ktorú sa pokúsime v krátkosti predstaviť.

Podľa Blanárovej koncepcie (2007, s. 28; 2009, s. 24 – 25) obsahovú stránku (onymický obsah) vlastných mien tvoria dve zložky, a to:

1. *Individuálne odlišné informačné prvky* (encyklopedickej povahy), o ktoré sa opiera identifikácia a diferenciácia jednotlivých onymických objektov v bežnej komunikácii (v rovine reči, napríklad vek pomenovanej osoby, jej vzrast, výzor, bydlisko a pod.) (2009, s. 24). Slúžia na odlíšenie druhových jedincov A^1 , A^2 , A^3 v rámci druhu A (odlíšenie osoby s menom *Eva* od osoby s menom *Jana* v rámci druhu antroponým). Podľa V. Blanára je to vedenie o onymickom objekte (referenčná identifikácia, 2007, s. 28). Tá má povahu komunikačnej veličiny (s. 25). Je to vzťah medzi objektom (denotátom) a formou znaku;

2. *Nadindividuálne spoločensky fixované významové onymické prvky*, ktoré sú príznačné len pre príslušnú onymickú triedu. To sú špecificky onymické príznaky, vytvárajúce onymickú sémantiku (designáciu) danej onymickej triedy (podsystemu). Sú to... napr. pri toponymách <lokalizácia> < $\pm$ sídelnosť>, pri bionymách <vzťah k pokrvnému príbuzenstvu>, < $\pm$ dedičnosť> a iné najmä pragmatické príznaky súvisiace so spôsobom „krstenia“ (2009, s. 24). Je to druhá zložka obsahu vlastného mena (presupozičná identifikácia, 2007, s. 28), ktorá má systémovú, langovú povahu a predstavuje onymický význam (s. 25). Podľa V. Blanára (1996, s. 32) onymickú sémantiku (designáciu) tvorí hierarchický súbor špecificky onymických (generických a diferenčných), zvláštnych (s. 35) príznakov. Diferenčné príznaky sú v Blanárovej koncepcii špecifikačné (konkrétne-lexikálne, individuálne) designatívne sémantické príznaky (1984, s. 31). Nemožno ich klást' na jednu rovinu s individuálnymi sémantickými prvkami (encyklopedickej povahy), ktoré patria do onymického obsahu a vytvárajú vedenie o onymickom objekte.

Obsah slova, čiže kognitívna potencia slova, je súhrn poznatkov jazykového spoločenstva o spoznanej objektívnej skutočnosti viazaných na daný význam (Blanár, 1984, s. 21). Vzhľadom na to, že propriá sa vyznačujú osobitnými príznakmi a majú aj odlišné komunikačné úlohy, ich obsahovú stránku tvorí iný druh sémantických komponentov, ako je to pri apelatívach. Vzťah vlastného mena k jeho denotátu sa podľa V. Blanára (1996, s. 59) realizuje cez onymický pojem stvárnenny v danej mennej sústave v onymickej designácii.

Významom vlastných mien sa zaoberal aj J. Dolník (1995). Z jeho názorov na odlišné stvárnenie významovej stránky proprií a apelatív vyberáme: Autor problematiku začína otázkou: „Koho nazývajú učiteľom? – Osoby, ktoré (z povolania) učia. Koho volajú Ján? – Osoby, ktoré „pokrstili“ Ján. Extenzia (trieda) sa identifikuje štruktúrou príznakov, teda opisom (deskripciou) spoločných príznakov prvkov triedy. Osoby, ktoré vyhovujú tomuto opisu, sú označované výrazom *učiteľ*“ (s. 108). Autor sa zamýšľa aj nad tým, na čo sa vzťahuje opis pri mene *Ján*.

Podľa neho „vlastnému menu VM zodpovedá opis X, ktoré ‘pokrstili’ menom M. Vlastné mená sú pragmaticko-pomenúvacie deskriptívne znaky, čiže znaky, ktorých deskriptívna zložka informuje o tom, že príslušný objekt bol objektom rečového aktu jedinečného pomenúvania („krstenia““)“ (s. 109). Inde J. Dolník (s. 110) konštatuje, že konkrétny objekt, napr. *dom*, sa preto tak nazýva, lebo „tento objekt patrí do triedy domov a tento výraz je asociačne spojený s príslušným pojmom.“ Ďalej autor uvádza, že určitá bytosť sa preto volá *Ján*, „lebo táto bytosť patrí do triedy mužských osôb a také osoby sa môžu (v našom jazykovom spoločenstve)...pomenovať („pokrstiť“) aj týmto menom. Do významu vlastného mena vstupuje ako záväzný sprievodný príznak odrazu „krstenia“. Teda *Ján* = ako osoba mužského pohlavia ‘pokrstený’ ako ‘ján’. Singulatívny pomenúvací akt (akt „krstenia“) a vonkajšia forma výrazu, ktorým sa objekt pomenúva, sú teda významotvorné činitele vlastných mien“ (s. 109 – 110).

Z uvedených faktov týkajúcich sa obsahovej a významovej stránky vlastných mien vyplýva, že obsah propria tvoria individuálne príznaky denotátu (objektu, osoby), ktoré majú informačný charakter (vek, bydlisko, lokalizácia...) a nadindividuálne špecifické príznaky (designácia), cez ktoré sa jedinečný predmet postihuje, signalizujú jeho onymický význam. Prakticky to znamená, že obsahu mena *Jozef* zodpovedá opis individuálnych a nadindividuálnych (významových) príznakov, ktorými sa osoba s týmto menom identifikuje. Individuálnymi príznakmi (vek, výzor, vzrast...) sa identifikuje osoba s menom *Jozef* medzi ďalšími jedincami rovnakého druhu. Nadindividuálnymi, špecifickými príznakmi (tvoriacimi onymický význam, napr. [príbuzenský vzťah], [úradná podoba], [ženatý alebo slobodný], gramatická charakteristika mena *Jozefa* pod.) sa identifikujú aj diferencujú jedinci jedného druhu (napr. druhu antroponým) od jedincov (objektov, denotátov) iného druhu, skupiny (napr. druhu osadných názvov) cez ich druhové špecifické príznaky. Obsahom rodného mena *Jozef* je poukázanie na konkrétnu osobu ako člena istého spoločenstva cez množstvo rôznych informácií. Individuálne príznaky sú niekedy totožné s motivačnými príznakmi, lebo patria do roviny reči, charakterizuje ich komunikačná situácia. Nadindividuálne príznaky nesúvisia s motiváciou, lebo patria do roviny jazyka, majú abstraktnejší charakter.

J. Dolník (1995, s.110) pri porovnávaní apelatív a proprií konštatuje, že: „na rozdiel od apelatív identifikácia tu nespočíva v tom, že istú bytosť spoznáme ako prvok triedy mužských osôb, lež v tom, že ju stotožníme s tým prvkom triedy, ktorý je osobitným spôsobom vyznačený, „označovaný“.“

Pri uvažovaní o obsahovej stránke proprií a apelatív možno konštatovať, že obsah proprií tvorí 1. *vedenie o onymickom objekte*, ktoré získame na základe poznania konkrétnej situácie a 2. *designácia*. Vedenie o objekte (denotáte, referente), čiže referencia o objekte znamená, že pri vlastnom mene treba nositeľa mena (objekt) poznať. Poznanie obsahu apelatíva nie je závislé od poznania

konkrétnej situácie. Používatelia jazyka vedia, čo znamená slovo „*rieka*“, ale nie každý musí vedieť (bez poznania konkrétnej situácie), čo znamená slovo „*torysa*“. Až v komunikačnej situácii, napríklad vyslovením vety *Torysa tečie aj cez Prešov a vlieva sa do Hornádu* (spoznaním individuálnych, druhových znakov, napr. tečie, vlieva sa, tok) zistíme, že slovo „*Torysa*“ bude pomenovaním toku (pozná sa druh objektu), nie pomenovaním obce ani hudobného súboru a pod. Poznanie referenta (objektu) je podmienkou spoločenskej komunikácie, ktorou sa cez príznaky zistí, že *Torysa* je pomenovanie jednotliviny v rámci druhu tokov. Poznanie denotátu je pri vlastných menách potrebné, aby sa pojem *Torysa* skonkretizoval iba na jeden predmet.

Ak komunikujúci nepozná objekt (vec, osobu), nerealizuje sa vedenie o objekte, neodhaliť sa ani špecifické príznaky, ktorými sa objekt identifikuje ako jednotlivina. Možno povedať, že vlastné meno je individuálny pojem. Termín individuálny pojem použil už V. Blanár (1996). „Vlastné meno necharakterizuje denotát cez jeho pojem. Prostredníctvom onymického obsahu mena a jeho formy sa denotát pomenúva ako prvok istej mennej sústavy“ (Blanár, 1996, s. 200), napr. *Torysa* ako prvok triedy osadných názvov alebo triedy tokov „a nie ako vlastné meno všeobecne“ (Blanár, 1996, s. 200). Designáciu vlastného mena *Torysa* tvorí súbor generických a diferenčných príznakov. Im venujeme pozornosť v nasledujúcej kapitole. Aj vlastné meno je jazykový znak, ktorý má binárnu povahu. „Binárnu povahu onymický znak nestráca ani vtedy, keď nepoznáme denotát“ (Blanár, 1996, s. 57).

Apelatíva sú všeobecné pojmy, lebo majú zovšeobecňovaciu funkciu. Niekedy aj pri apelatívach, napr. *strom*, *kvet* je potrebné vyjadriť rozlišujúce príznaky, ako napr. tvar kvetov, listov, veľkosť kmeňa, lebo sa považujú za podstatné. Vtedy tieto príznaky slúžia na rozlíšenie nižšieho druhu v rámci nadradeného druhu, napríklad kvet – *gladiola*, kvet – *tulipán*. „Referenčný vzťah apelatíva sa tu sprostredkúva jeho lexikálnym významom“ (Blanár, 1996, s. 34).

Predchádzajúce úvahy problematiku vlastných a všeobecných mien nevyčerpali, ale už čiastočne naznačili. V súvislosti s ich obsahovou a sémantickou stránkou sme uviedli, že ju konštituuju sémantické príznaky rôznej úrovne, preto im v nasledujúcej kapitole venujeme pozornosť. Začneme konštatovaním, že „vlastné mená sa podstatne odlišujú od apelatív špecificky onymickými generickými a diferenčnými príznakmi na vyššej abstrakčnej úrovni funkčných členov“ (Blanár, 1996, s. 60), a tak naznačíme vzťahy a odlišnosti týchto dvoch skupín podstatných mien.

2.2 Sémantické príznaky apelatív a proprií

Príznak je podľa R. Šrámka súhrnné pomenovanie pre rozlišujúci, dištinkatívny znak (1976). Príznakmi sa odlišujú triedy vlastných mien od apelatív, ale aj prvky jednej triedy (druhu) proprií medzi sebou. Preto sa nielen lexikológia, ale aj onomastika pokúša zistiť základné sémantické dištinkatívne príznaky (sémy), ktorými sa čo najpresnejšie a najúplnejšie opíše význam jednotlivých apelatívnych a onymických jednotiek v rámci druhu (sémantickej skupiny), aj keď kritériá na vydelenie sémantických príznakov nie sú jednotné.

Súhrn znakov, ktorými sa odlišujú propriá od apelatív, opísal V. Blanár v štúdií *Špecifikum onomastiky* (1970). Sémantické príznaky apelatív sú svojou povahou iné ako sémantické príznaky proprií. V oboch prípadoch však sémantické príznaky charakterizujú a odrážajú rôzne stránky predmetov (denotátov), ich vlastností a procesy. V skupine proprií (onymických jednotiek) sa hovorí o onymických sémantických príznakoch.

Význam slova (lexikálny, vecný význam, seméma) je psychicky spracovaný odraz skutočnosti vo vedomí hovoriacich, jazykovo zobrazený formou slova i vzťahom k iným slovám jazyka. Seméma ako jednotka významovej roviny jazyka môže plniť komunikatívnu funkciu iba tak, že nadobudne zvukovú (materiálnu) podobu.

Lexikálny význam tvorí súbor hierarchicky usporiadaných sémantických príznakov rozličnej abstrakčnej úrovne. Viacerí autori (P. Ondrus a kol., 1980; J. Horecký a kol., 1989; V. Blanár, 1996) uvádzajú tri abstrakčné stupne sémantických príznakov: a) kategoriálne, b) generické a c) špecifikačné, ktoré v krátkosti predstavíme.

Najvyšší stupeň abstrakcie tvoria *kategoriálne* (klasifikačné, gramatické, integračné) sémantické príznaky, na nižšom stupni sa nachádzajú *generické* (rodové, identifikačné) sémantické príznaky a na najnižšom stupni abstrakcie stoja *špecifikačné* (konkrétne-lexikálne, diferenčné) sémantické príznaky.

a) Kategoriálne (klasifikačné, gramatické, integračné, zovšeobecnené) príznaky:

Kategoriálne príznaky zaraďujú lexému do triedy (skupiny) apelatív alebo proprií a z formálno-významového hľadiska ich charakterizujú ako celok. Príznaky týchto dvoch skupín sú v podstate rovnaké, ale niekedy sa môžu apelatíva od proprií odlišovať niektorými gramatickými kategóriami či slovotvornými postupmi. Slovo má nielen lexikálny (vecný) význam, ale aj gramatický (kategoriálny) význam, viazaný na celé kategórie slov na paradigmatickej alebo syntagmatickej rovine. Kategoriálny význam tvoria kategoriálne príznaky. Kategoriálnym významom (kategoriálnymi príznakmi) „ako <substancia>, <vlastnosť>, <názov osoby>, <názov vzťahu>“ (Blanár, 1984, s. 31) sa lexéma zaraďuje „do všeobecnej-

ších formálno-sémantických kategórií, ako je slovný druh, slovotvorný typ, slovná čeľaď“ (Blanár, tamtiež). Zaradenie lexémy do týchto všeobecnejších kategórií sprostredkúva lexikálna forma.

Sémantické podobnosti a rozdiely sa často opisujú na základe binárnych protikladov. Prítomnosť alebo neprítomnosť príznaku sa graficky vyznačuje značkami + alebo -. V. Blanár (1996, s. 36) uvádza, že F. Miko (1970) „obsah vlastného mena určuje na základe týchto substantívnych morfológických príznakov: [± abstraktnosť], [+ počítateľnosť], [± životnosť], [+ posesívnosť], [± kolektívnosť], [± hromadnosť], [± plurálovosť], [± osobnosť]“, ale uvádzajú sa aj ďalšie príznaky, ako [± propriálnosť], [± konkrétnosť]. Pri sémantickej analýze lexém sa kategoriálne príznaky väčšinou neuvádzajú, hoci majú základný význam pri jazykovom stvárnení obsahu. Kategoriálne, generické a špecifikačné príznaky značíme hrnatými zátvorkami, ale v citáciách nechávame zátvorky v pôvodnej podobe.

b) Generické (rodové, identifikačné, kategoriálno-sémantické) príznaky:

Generické príznaky charakterizujú jednotlivé sémantické skupiny (druhy) ako celok a odlišujú ich navzájom. Generické príznaky zaraďujú lexému do príslušného čiastkového systému (druhu), napr. lexému *Anna, Andrea* do druhu antroponým (pomenovaní osôb), *Tatry, Slovenské rudohorie* do triedy toponým a pod. Lexému *lipa, javor* zaradia spoločné príznaky do druhu (skupiny) pomenovaní (názvov) stromov, slová *mlieko, káva* medzi názvy tekutín a pod. Jednotlivé sémantické skupiny (druhy) charakterizujú napríklad takéto generické sémantické príznaky: „<pohyb>, <pokojevá poloha>, <nespokojnosť>, <rozmernosť>, <príbuzenský vzťah>, <vek>, <čas>, <veselý človek>...“, ktoré sú v pomere k iným rodovým príznakom diferencujúce a v pomere k príznakom nižšej abstrakcie daného významového poľa integrujúce“ (Blanár, 1984, s. 31). Generické príznaky identifikujú druh (skupinu) A v porovnaní so skupinou B. Druh sa identifikuje spoločnými príznakmi. Pre skupinu toponým vymedzil V. Blanár (1996, s. 60) aj takéto generické príznaky: „[spôsob štandardizácie názvu: úradné a neúradné toponymum], [lokalizačný vzťah], [± sídelnosť], [± konotatívnosť]“.

c) Špecifikačné (diferenčné, individuálne, jedinečné, konkrétne-lexikálne) príznaky:

Špecifikačné príznaky vlastných mien charakterizujú (diferencujú) konkrétny objekt, osobu, vec, tok ako prvok určitého druhu, čiže blízke významové štruktúry. Každý prvok sémantickej skupiny (druhu) má svoje individuálne príznaky, ktoré sú najtesnejšie spojené s pomenúvanou, reálnou skutočnosťou. Špecifikačné (diferenčné) príznaky slova *lipa* ([tvar listov srdcovitý], [má listy, nie ihličie], [farba kôry sivá], [tvar kmeňa hladký], [vôňa sladkastá], [iné]) odlišujú význam tohto člena druhu stromu (diferenčný príznak) od významu názvu iných druhov stromov (*javor, hrab* a pod.).

Niektoré individuálne príznaky sú odrazom najpodstatnejších motivačných činiteľov, a preto sa zmenili na sémanticky relevantné, čiže dištingtívne (rozlišujúce význam). Stali sa súčasťou designácie. V. Blanár (1984, s. 32) konštatuje, že „pri sémantickej analýze niektorých lexikálnych vrstiev sa dá ťažko ustáliť, či sa odrazový prvok integroval do lexikálneho významu.“

Nadindividuálne (generické a špecifikačné) príznaky sa označujú aj ako špecifické (zvláštne) sémantické príznaky. „Špecifické príznaky charakterizujú oblasť vlastných mien ako celok a ich jednotlivé menné sústavy“ (Blanár, 1996, s. 35). To znamená, že v rámci individuálnej charakteristiky člena sa uvedú nielen jeho špecifikačné príznaky, ale aj príznaky príslušného druhu, teda rodové (generické) príznaky. Na diferenciáciu prvkov A¹ (*Eva*), A² (*Ela*), A³ (*Ema*) sa uvedú ich príslušné odlišné diferenčné (špecifikačné) príznaky v rámci spoločného druhu (sémantickej skupiny) antroponým A. Ako jednotlivé prvky patriace do skupiny antroponým A sa ale identifikujú (spájajú) spoločnými druhovými príznakmi charakterizujúcimi celú túto skupinu.

Špecifické (generické a diferenčné) onymické príznaky denotátov (osoby, lokality), ako napr. [± živá bytosť], [± sídelnosť] charakterizujú príslušnú triedu antroponým, toponým. V rámci triedy antroponým je ďalej dôležité, či je osoba slobodná, ako sa pomenúva v príbuzenskom vzťahu, či ide o úradné alebo neúradné pomenovanie a pod. Tieto okolnosti sa prehodnotili na ďalšie diferenčné príznaky, ako napríklad [± ustálenosť administratívno-právnym úzom], [± individuálna charakteristika], [± príbuzenský vzťah]. Podstatu vlastného mena možno chápať ako vnútornú jednotu všeobecných, špecifických (identifikačných a diferenčných) a individuálnych príznakov.

Uvedené fakty dokumentujeme na lexikálnej jednotke *minerálka*, ktorú *Krátky slovník slovenského jazyka* (1997) charakterizuje ako hovorovú podobu slova *minerálna voda*. V *Dynamike slovnej zásoby súčasnej slovenčiny* (1989, s. 302) sa uvádza, že ako hovorové nemožno hodnotiť tie jednoslovné univerbizované pomenovania, ktoré sa používajú častejšie ako ich dvojslovné pomenovania. Významovú stránku lexémy *minerálka* tvoria kategoriálne (pri sémantickej analýze sa väčšinou neuvádzajú), generické a špecifikačné príznaky. Slovo *minerálka* pomenúva množiny predmetov toho istého druhu.

Kategoriálne (klasifikačné) sémantické príznaky slovo *minerálka* klasifikujú do kategórie apelatívnych pomenovaní, nie do kategórie proprií. Lexéma *minerálka* má kategoriálne príznaky [substančnosti], [predmetnosti], [neživotnosti], na ktoré sa viažu gramatické významy (kategórie) pádu (N.), rodu (ženský), čísla (singulár). Skloňuje sa podľa vzoru *žena*. Pojem *minerálka* sa vyjadruje substantívnym pomenovaním ako [substancia]. Obsah lexémy *minerálka* tvoria teda tieto kategoriálne (morfologické) príznaky (sémy): [+ substančnosť], [+ predmetnosť], [+ konkrétnosť], [+ apelatívnosť], [– počítateľnosť], [+ neživotnosť], [+ látkovosť], [– kolektívnosť]. Kategoriálne gramatické príznaky pre svoj gra-

matický ráz „tvoria onomaziologickú bázu“ (J. Horecký a kol., 1989, s. 21), ktorá je v slove *minerálka* vyjadrená slovotvorným formantom *-ka* vyjadrujúcim triedu látok (vecí). Onomaziologický príznak je vyjadrený deadjektívnym základom *minerál-*. Najvšeobecnejšími (kategoriálnymi) príznakmi sa obsahová stránka apelatív a proprií v zásade zhoduje. Len kategórie rodu, čísla a pádu môžu byť pri vlastných menách iné. Obsahový pojem sa stvární ako podstatné meno.

Generickým sémantickým príznakom lexémy *minerálka* je príznak byť [tekutina], čím sa slovo zaradi do druhu pomenovaní [tekutín]. Generický príznak spája jednotlivé prvky danej skupiny. Špecifikačné príznaky odlišia význam slova *minerálka* od významov iných názvov v rámci druhu [tekutín]. Pomenovanie *minerálka* charakterizujú v rámci druhu pomenovaní tekutín tieto špecifikačné príznaky: [+ obsahujúca nerastné látky, minerály], [± šumivá], [± bublinová], [+ nápoj], [+ bezfarebná].

Súhrn uvedených príznakov tvorí lexikálny význam (semému), ktorý sa vo výkladovom slovníku uvádza ako prvý. Ak je lexéma viacvýznamová, postupne sa uvedú aj ostatné významy.

Onymické sémantické príznaky charakterizujú onymické jednotky (vlastné mená). Ak sa lexéma *minerálka* proprializuje (stane sa vlastným menom) na *Minerálka* (stane sa priezviskom alebo živým menom), menia sa aj jej sémantické príznaky, čiže jej význam i funkcia. Proprializáciou sa každá jednotka mení na pomenovanie, obvyčajne v nominatíve singuláru. Priezvisko *Ján Minerálka* je označenie konkrétnej jednotliviny (osoby) mužského pohlavia.

Kategoriálne (klasifikačné) sémantické príznaky toto slovo klasifikujú do kategórie propriálnych, nie apelatívnych pomenovaní [+ propriálnosť]. Onymická jednotka *Minerálka* má kategoriálne príznaky [substančnosti], [životnosti], na ktoré sa viažu gramatické významy (kategórie) pádu, rodu, čísla. V porovnaní s apelatívom *minerálka* sa proprium *Minerálka* skloňuje podľa vzoru *hrdina*, je v nominatíve singuláru mužského rodu, lebo pomenúva mužského nositeľa tohto priezviska. Aj plurálová paradigma je iná ako pri apelatíve *minerálka*. Pri priezvisku *Minerálka* sa používa na pomenovanie pokrvného príbuzenstva ako celku plurálová forma *Minerálkovci*. Slovotvorné členenie *Minerál-ka* je len potenciálne, pretože motivácia vlastnosťou minerálu (nerastu) je pri tomto priezvisku nepodstatná a nemusí vždy súvisieť s *minerálkou*, *minerálom*. Sémantika apelatívnej jednotky *minerálka* a onymickej jednotky *Minerálka* nie je teda zhodná vo všetkých kategoriálnych príznakoch. Obsah lexémy *Minerálka* tvoria tieto kategoriálne príznaky (sémy): [+ substančnosť], [+ konkrétnosť], [+ propriálnosť], [+ životnosť], [+ jedinečnosť].

Generické príznaky ako napr. [+ úradné pomenovanie], [+ príslušník nejakého spoločenstva] zaradia toto proprium *Minerálka* do sémantickej skupiny (druhu) [antroponým] (priezvisk alebo živých mien). Na spresnenie jedného z dvoch

druhov (priezvisk alebo živých mien) je potrebné určiť špecifikačné príznaky, ktoré nemá druhá skupina.

Pri živých menách (prezývkach) je to príznak [+ neúradné pomenovanie], [+ živé pomenovanie jedného člena alebo celej rodiny], [+ mužský alebo ženský nositeľ] a pod. Pri živých menách sa súčasťou designácie stali aj výrazné individuálne príznaky, ktoré odrazili najdôležitejšie javy prezývanej osoby. Prakticky to znamená, že ak je napr. *Ján Novák* v danom spoločenstve prezývaný ako *Minerálka*, odrazila sa v jeho prezývke motivácia minerálkou (rád pil minerálku, kupoval minerálku a pod.), Niektoré z týchto motivačných činiteľov sa prehodnotili na dôležité sémantické príznaky a stali sa súčasťou významu živého mena.

Ak má niekto priezvisko *Minerálka*, nemusí to znamenať, že dotyčná osoba rada pije minerálku, kupuje minerálku a pod. Vo význame jeho mena sa neodrazila motivácia minerálkou, dotyčný bol len takto pomenovaný, pokrstený. *Generické* príznaky spolu so *špecifikačnými* príznakmi [+ zdedené pomenovanie *Minerálka*], [+ žijúca osoba], [+ mužské pohlavie], [+ príslušník rodiny *Minerálkovcov*], [+ konkrétna osoba s referenčnými znakmi] tvoria význam priezviska *Minerálka*. *Ján Minerálka* je teda osoba mužského pohlavia označená ako 'minerálka'. Toto poukázanie na konkrétnu osobu ako člena konkrétnej rodiny (označenie osoby) a formálne jazykové stvárnenie (v podobe substantíva, mužského rodu...) predstavujú významotvorné činitele tohto propria.

Naproti tomu pomenovanie *minerálka* znamená, že je to šumivá alebo nešumivá bezfarebná tekutina označená ako 'minerálka'. Toto pomenovanie, ktoré zastupuje celú množinu 'minerálok', tvorí spolu s formálnym stvárnením význam apelatíva *minerálka*.

Zdrojom motivácie pri vzniku vlastného mena, pri samom prvom pomenovaní, môže byť najprv apelatívny význam, ktorý sa postupne stráca. To znamená, že napr. priezvisko *Kováč* (vyskytujúce sa vo vete *Ján Kováč býva v Prešove*.) mohlo byť prvotne motivované apelatívnym významom „*kováč*“, pretože pomenovaná osoba asi vykonávala remeslo kováča. Prvotná motivácia sa stráca, ak sa meno *Kováč* prenáša aj na druhú generáciu. Vtedy meno už obyčajne nič „nehovorí“ o vlastnostiach svojho nositeľa, aj keď naďalej signalizuje prvotnú motiváciu, okolnosti pomenovania. Zjednodušene možno povedať, že *kováč* (ten, kto kuje) je kováč, *Kováč* (priezvisko 1. generácie) môže byť ešte kováč, ale *Kováč* (priezvisko 2. generácie) už nie je kováč v onomastickom zmysle slova. Jedným zo špecifických príznakov mena *Kováč* (2) môže byť súvislosť s potomkom *Kováča* (1), prvotne motivovaného kováčskym remeslom. Uplatnením príznaku [+ dedičnosť] poukazuje priezvisko *Kováč* (2) v porovnaní s apelatívom *kováč* na iné súvislosti. Aj pri tomto pomenovaní druhej generácie priezviskom *Kováč* sa však prvotný motivačný príznak *kovať* uvedomuje, i keď to nie je jeho dištinkívny sémantický príznak. Menom *Kováč* sa identifikuje ako antroponymum (druh) a diferencuje sa medzi ostatnými členmi druhu. Slovo *kováč* je preto apelatívum,

lebo nič neidentifikuje, nediferencuje – len pomenúva množinu ľudí, ktorí vykonávajú kováčske remeslo.

Uvedené fakty naznačujú, že pri vlastných menách nemožno zamieňať význam s motiváciou, lebo patria do odlišných kategórií. Význam však niekedy môže byť totožný s motiváciou. Je to vtedy, keď charakter pomenúvaných denotátov (napr. múdrej, veselej osoby) súvisí s ich živými menami *Múdry*, *Veselý*. Týka sa to aj toponým, hydroným (*Rýchly potok*, *Ostrý vrch*), ktorých motivačné znaky sa stali dištinktívnymi sémantickými príznakmi, čiže významom týchto onymických jednotiek. Aj pri toponymách, hydronymách je časté to, že nie každý motivačný príznak sa zmenil na relevantný sémantický príznak. Názvy tokov *Betliarsky potok*, *Hankovský potok* boli motivované názvami osady *Betliar*, *Hanková*, ale hlavným sémantickým príznakom týchto názvov je *lokalizácia* toku vzhľadom na osadu, vedľa ktorej pretekajú, čiže [+ *lokalizačný* príznak].

Poznanie motivačných okolností vplýva na vznik onymických jednotiek, obsahovo-sémantické príznaky charakterizujú jeho fungovanie. Motiváciu a fungovanie nemožno od seba odlišovať, lebo motivácia vznikom hydronyma nezaniká (Majtán, 1996).

V súvislosti s pomenovaniami tokov možno konštatovať, že súbor motivačných i obsahovo-sémantických príznakov tvorí hydronymickú hodnotu konkrétneho hydronyma, zobrazenú v pomenúvacích obsahových (vzťahových) modeloch. Vzťahový model odráža vzťah pomenúvateľa k pomenúvanému objektu. V rámci hydroným možno hovoriť o štyroch obsahovo-sémantických modeloch, v ktorých sa odrazili individuálne i nadindividuálne príznaky (Sičáková, 2007). V antroponymii charakterizuje V. Blanár (1994, s. 8) obsahový model ako onymickú hodnotu pozostávajúcu zo súboru generických a diferenčných príznakov. R. Šrámek používa namiesto termínu obsahový model v toponymii názov vzťahový model podobne ako v anojkonymii J. Pleskalová, ktorá dodáva, že vzťahový model má v anojkonymii podobnú úlohu ako v apelatívnej slovnej zásobe onomaziologické kategórie (1992). Obsahový, motivačný a slovotvorný model spolu utvárajú pomenovací model.

2.3 Funkcie onymických jednotiek

Pri predstavení troch skupín sémantických príznakov sme už v úvode každej z nich vyjadrili ich podstatu. Naznačili sme, že kategoriálne príznaky klasifikujú lexému do triedy apelatív alebo proprií a charakterizujú ich ako kategóriu, majú klasifikačnú funkciu. Generické (druhové) príznaky sa nazývajú aj identifikačné, lebo charakterizujú jednotlivé sémantické skupiny (druhy), čiže identifikujú ich navzájom, majú identifikačnú funkciu. Špecifikačné (individuálne) príznaky diferencujú v rámci spoločnej skupiny jedného člena od druhého, majú diferenčnú

funkciu. Z uvedených faktov vyplýva, že sémantické príznaky a funkcie proprií sa podmieňujú, preto aj onymickým funkciám venujeme pozornosť.

Obsahová kategória, ktorá organizuje obsahovú náplň funkcie, je príznak. Príznak sa javí ako schopnosť postihnúť obsahovú náplň funkcie. Funkcia je potom výrazom schopnosti diferencujúcim alebo zjednocujúcim spôsobom uplatniť isté príznaky (Blanár, 1996, s. 19).

V onomastike funkcia znamená 'byť vlastným menom', 'byť onymickou nomináciou'. Je to všeobecne onymická funkcia, ktorá sa realizuje prostredníctvom špecificky onymickej funkcie – 'byť určitým vlastným menom'. Ak má nejaké pomenovanie fungovať ako proprium, všeobecne onymická funkcia nemôže bez špecificky onymickej funkcie existovať (Šrámek, 1999). Príznak však nestotožňujeme s funkciou, aj keď sa funkcia istým spôsobom prejavuje cez príznaky.

Ak funkcia znamená byť niečím, existovať ako niečo (Šrámek, 1999), potom funkcia 'byť propriom' znamená plnenie množiny príznakov, okolností, ktoré sa podieľajú na vzniku a fungovaní propria. Všeobecne onymická funkcia 'byť vlastným menom' súvisí s vymedzením minimálneho súboru príznakov, ktoré sú v súvislosti s vlastným menom pokladané za nositeľov propriality. Tieto príznaky, ktoré plnia úlohu onymických funkcií identifikovať, diferencovať, nominovať, majú kategoriálny, všeobecný ráz. Musia byť vždy prítomné, ak má byť nejaká lexikálna jednotka propriom, pretože „tieto tri základné funkcie tvoria obsah kategórie propriálnosti“ (Šrámek, 1999, s. 32).

Základným príznakom kategórie vlastných mien je spoločensky podmienená identifikácia, ktorá súvisí s najvšeobecnejšou funkciou 'byť vlastným menom'. Táto funkcia sa realizuje prostredníctvom špecificky onymickej funkcie 'byť vlastným menom určitého druhu', ktorou sa vymedzí druh onymickej jednotky až po konkrétne meno. Funkcia 'byť propriom' sa v komunikačných súvislostiach doplní individuálnymi (jedinečnými) príznakmi súvisiacimi s poznávaním onymického objektu. To znamená, že proprium musí záväzne obsahovať všeobecnú (kategoriálnu) funkciu 'byť propriom', a jednu alebo viaceré špecifické funkcie, ktoré zaručia jeho druhové určenie a konkrétny onymický obsah (byť konkrétnym propriom).

Keď je proprium prenesené do inej onymickej skupiny (druhu), napr. obec *Štítňik* – rieka *Štítňik*, mení sa vždy špecifický onymický príznak, onymický obsah, nemení sa však všeobecný príznak, ktorým sa v rámci jazyka vydeľuje trieda proprií ako celok. Toponymum a hydronymum *Štítňik* fungujú ďalej ako propriá, ale rôzneho druhu.

Naznačené fakty dokumentujeme na rodnom mene *Ivan*, ktoré funguje v komunikačnej situácii *Ivan je žiak 4. triedy ZŠ na Kúpeľnej ulici v Prešove*. Kategoriálna (všeobecná) funkcia 'byť vlastným menom' znamená, že slovo *Ivan* sa na základe kategoriálnych príznakov identifikuje (klasifikuje) ako *proprium*, je nositeľom propriality. Špecifická funkcia 'byť vlastným menom určitého dru-

hu' súvisí s generickými (druhovými) a špecifikačnými príznakmi, na základe ktorých sa slovo *Ivan* identifikuje ako druh propria, čiže ako *antroponymum*, je nositeľom druhej propriality. V rámci tohto druhu sa *Ivan* ako rodné meno (*druh antroponyma*) konkrétnej jednotliviny diferencuje medzi ďalšími rodnými menami druhových jednotlivín, a to na základe ich špecifikačných príznakov. Uvedené kategoriálne a špecifické príznaky sa realizujú v jazykovej rovine. V rečovej rovine, čiže v komunikačných súvislostiach sa proprium diferencuje ďalšími rozlišujúcimi individuálnymi (jedinečnými) znakmi encyklopedickej povahy (vek, výška, farba vlasov, oči...), ktoré sme v úvodných kapitolách nazvali vedenie o onymickom objekte, čiže referenčná identifikácia.

Zjednodušene možno uvedené jazykovo-komunikačné javy súvisiace so sémantickými príznakmi (významami) a funkciami proprií naznačiť takto: *Ivan* = proprium (propriálnosť, konkrétnosť, životnosť, jedinečnosť) + antroponymum (druh) + konkrétny druh antroponyma (= rodné meno osoby) + žijúca osoba + mužské pohlavie + príslušník konkrétnej rodiny + úradná podoba + individuálne znaky konkrétnej osoby (vek, výška, farba vlasov, oči...). Možno konštatovať, že obsahom rodného mena *Ivan* je komplex rôznych funkcií, ktoré plní a ktoré sa prejavujú cez špecifické, všeobecné (kategoriálne) a individuálne príznaky.

Funkcia sa spolu s kategóriami obsah a forma vyznačuje jednotou pôsobenia. Túto Šrámkovu myšlienku (1999, s. 22) dokumentujeme na propriu *Muráň* podobne, ako ju autor ilustroval na propriu *Brno*.

Funkciu formy *Muráň* je byť pomenovaním svojho druhu, identifikovať objekt a diferencovať ho od iného objektu toho istého druhu. Obsah je štruktúrovaný nielen z uvedených všeobecne funkčných príznakov, ale aj zo špecifických a individuálnych príznakov, ako napr. *Muráň* pôvodne známy hrad aj obec s niekoľkými inštitúciami, potom rieka pretekajúca východným *Gemerom*. Obsahom jednej formy *Muráň* je teda množina onymických sémantických príznakov, ktoré danej jednotke zaručujú plnenie propriálnych pomenovacích a diferencujúcich funkcií. Onymický obsah sa stvární adekvátnou formou (jazykovou podobou), lebo „forma je spôsob usporiadania obsahu“ (Šrámek, 1999, 27). To znamená, že keď nejaké pomenovanie začne v spoločnosti plniť onymickú funkciu, stávajú sa nositeľmi jeho všeobecného i špecifického príznaku formálne znaky, napr. slovotvorné prípony. Posesívny (privlastňovací) príznak sa v onymii vyjadruje sufixom -ov, -ova: *Klimov potok*, *Kieškova voda*, *Korimova lúka*. Suffix -ava (*Jelšava*, *Rimava*, *Zdychava*, *Stenava*) signalizuje hydronymá ženského rodu.

Aby sa z formy *Muráň* (pomenovanie hradu) stalo hydronymum *Muráň*, teda pomenovanie jednotliviny v rámci druhu tokov, musí sa od podobnej formy diferencovať inými špecifickými (lokalizácia toku vzhľadom na hrad *Muráň*) a individuálnymi príznakmi (napr. pravý prítok *Slanej*, dĺžka toku a pod.). Obsah hydronyma *Muráň* už nie je taký istý ako obsah osadného názvu či názvu hradu *Muráň*.

Ak sa v kontexte stretnú dve vlastné mená z dvoch onymických skupín (napr. *Pani Kováčová býva v obci Kováčová.*), všeobecná (kategoriálna) funkcia sa nemení. Obidve pomenovania naďalej fungujú ako propriá, lebo obidve identifikujú daný denotát. Obe propriá majú však odlišné špecifické a individuálne funkcie, ktoré ich začlenia do príslušného druhu (skupiny) vlastných mien, a to prvé pomenovanie do skupiny antroponým, druhé do skupiny osadných názvov.

V úvahách o sémantických príznakoch a funkciách vlastných mien sme prezentovali najmä dve funkcie proprií, a to identifikačnú a diferenčnú funkciu. Nemenej dôležitá je aj pomenovacia (nominačná) funkcia, ktorá spája propriá s apelatívami, lebo proprium pomenúva jednotlivinu a apelatívum množinu, celú triedu javov. Propriá od apelatív odlišuje identifikačná a diferenčná funkcia, ktoré sa prejavujú cez naznačené sémantické príznaky. Vlastné meno prestane byť vlastným menom, keď stratí všeobecnú funkciu identifikovať, diferencovať objekt (denotát) ako jednotlivinu, lebo nenapĺňa obsah kategórie propriálnosti.

V príspevku sme naznačili teoretické východiská súvisiace s poznávaním jazykovej, ale najmä mimojazykovej stránky vlastných mien. Ich didaktickú transformáciu predstavíme v ďalšej etape výskumu.

Literatúra

- BLANÁR, V.: Príspevok ku štúdiu slovenských osobných a pomiestnych mien v Maďarsku. 1. vyd. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení, 1950.
- BLANÁR, V.: Špecifikum onomastiky. Zborník materiálov zo sympózia o teoretických a metodologických otázkach onomastiky a II. slovenskej onomastickej konferencie v Nitre 12. – 14. mája 1969. Red. Š. Krištof. Bratislava: SPN, 1970, s. 15 – 35.
- BLANÁR, V.: Lingvistický a onomastický status vlastného mena. In: VI. slovenská onomastická konferencia. Nitra 4. – 6. apríla 1974. Zborník materiálov. Red. M. Majtán. Bratislava: Veda, 1976, s. 23 – 29.
- BLANÁR, V.: Apelatívna a propriálna sémantika. Jazykovedný časopis, 1, 1980, s. 3 – 13.
- BLANÁR, V. – MATEJČÍK, J.: Živé osobné mená na strednom Slovensku. I. 1. Designácia osobného mena. Bratislava: SPN, 1978, I. 2. Distribúcia obsahových modelov. Martin: Osveta, 1983.
- BLANÁR, V.: Lexikálno-sémantická rekonštrukcia. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1984.
- BLANÁR, V.: Onomastika vo vzťahu k iným vedným disciplínam. In: 10. slovenská onomastická konferencia. Bratislava 13. – 15. septembra 1989. Zborník referátov. Zostavil M. Majtán. Bratislava: Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, 1991, s. 188 – 196.
- BLANÁR, V.: *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1996.

- BLANÁR, V.: Ešte raz o bilaterálnom chápaní onymického znaku. In: Acta onomastica XLVII. Praha, 2006, s. 83 – 88.
- BLANÁR, V.: Ako ďalej v teórii onomastiky (Na okraj medzinárodnej onomastickej príručky *Namenarten und ihre erforschung*). In: Súradnice súčasnej onomastiky. Zborník materiálov zo 16. slovenskej onomastickej konferencie. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2007, s. 24 – 34.
- BLANÁR, V.: Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky. Martin: Matica slovenská, 2009.
- DOKULIL, M.: Status tzv. vlastných názvů. Slovo a slovesnost, 38, 1977, s. 311 – 319.
- DOLNÍK, J.: Obsah, pojem a lexikálny význam. Jazykovedný časopis, 33, 1982, s. 11 – 20.
- DOLNÍK, J.: Forma a význam vlastného mena. Slavica Slovaca, 30, 2, 1995, s. 105 – 111.
- HORECKÝ, J. – BUZÁSSYOVÁ, K. – BOSÁK, J. a kol. Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny. Bratislava: Veda, 1989.
- JACKO, J.: Slovenská morfológia v škole. Bratislava: SPN, 1974.
- KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii detí. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003.
- Krátky slovník slovenského jazyka. Hlavná redakcia J. Kačala, M. Pisárčiková. Bratislava: Veda, 1997.
- KRŠKO, J.: Mikroštruktúrne vzťahy v onymii. Slovenská reč, 67, 2002, s. 142 – 152.
- KUBA, L.: Úvod do nauky o vlastních jménech. Toponomastika a antroponomastika. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1984.
- MAJTÁN, M.: Štruktúrne typy slovenských chotárnych názvov. In: IV. slovenská onomastická konferencia. Bratislava 9. – 10. novembra 1971. Zborník materiálov. Zostavil M. Majtán. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1973, s. 147 – 160.
- MAJTÁN, M.: Onomastické termíny podľa objektov pomenovaných vlastnými menami. Kultúra slova, 5, 1979, s. 153 – 158.
- MAJTÁN, M.: Z lexiky slovenskej toponymie. 1. vyd. Bratislava: Veda 1996.
- Morfológia slovenského jazyka (MSJ). Red. J. Ružička. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1966.
- ONDRUS, P. – HORECKÝ, J. – FURDÍK, J.: Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia. Bratislava: SPN 1980.
- PLESKALOVÁ, J.: Tvoření pomístních jmen na Moravě a ve Slezsku. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H&H 1992.
- ROSPOND, S.: Klasyfikacja strukturalno-gramatyczna słowiańskich nazw geograficznych. Wrocław, 1957.
- SABOL, J.: Zvukové ustrojenie vlastného mena a jeho komunikačné súvislosti. In:

- Spoločenské fungovanie vlastných mien. VII. slovenská onomastická konferencia (Zemplínska šírava 20. – 24. septembra 1976). Zborník materiálov. Red. M. Majtán. Bratislava: Veda 1980, s. 35 – 40.
- SABOL, J.: Kapitoly zo všeobecnej jazykovedy. Výberová prednáška. Prešov: Filozofická fakulta, 1988.
- SICÁKOVÁ, L.: Gramatické kategórie hydroným z povodia Slanej. Slovenská reč, 68, 2003, s. 5 – 15.
- SICÁKOVÁ, L.: Pomenovacie modely hydroným z povodia Slanej. In: Súradnice súčasnej onomastiky. Zborník materiálov zo 16. slovenskej onomastickej konferencie. Zostavil M. Považaj a P. Žigo. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV. Jazykovedný ústav L. Štúra SAV 2007, s. 210 – 226.
- SICÁKOVÁ, L.: Vlastné pomnožné podstatné mená a pedagogická prax. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 15. Ed. L. Liptáková – K. Vužňáková – R. Rusňák. Prešov, 2009, s. 171 – 178. ISBN 978-80-8068-972-8.
- SOKOLOVÁ, M.: Morfológická stránka vlastného mena. In: 12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“. Prešov 25. – 26. októbra 1995. Zborník referátov. Zostavili M. Majtán a F. Ruščák. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ Prešov – Jazykovedný ústav L. Štúra SAV Bratislava 1996, s. 22 – 33. ISBN 80-88885-04-3.
- ŠMILAUER, V.: Třídění pomístních jmen. In: Zpravodaj Místopisné komise ČSAV, 13, 1972, s. 171 – 204.
- ŠRÁMEK, R.: Toponymické modely a toponymický systém. Slovo a slovesnost, 33, 1972, s. 304 – 318.
- ŠRÁMEK, R.: Slovo tvorný model v české toponymii. Slovo a slovesnost, 37, 1976, s. 112 – 120.
- ŠRÁMEK, R.: Místní jména v komunikativním procesu a pojetí jejich výkladu v toponomastikonech. In: Zpravodaj místopisné komise ČSAV, 19, 1978, s. 327 – 334.
- ŠRÁMEK, R.: Úvod do obecné onomastiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2027-X.

Resumé

LINGUAL AND EXTRALINGUAL ASPECTS OF PROPER NOUNS

The paper is aimed to solve the issues of lingual and extra lingual aspect of proper nouns that is necessary to solve before we introduce its didactic transformation in education. That's why we are focusing on the explanation of the terms related es-

pecially to the content of proper nouns, which is usually little considered in school practice. The content aspect of proper nouns reflects the appellative factors influencing their origination and function. In this context we define the basic functions of proper nouns (to identify, to differentiate, to localize and designate) comparing them also to appellatives. As the functions manifest themselves through distinctive features, we name the three groups of distinctive features (categorical, generic and specification) in our article. Considering the fact, that the form represents the way of arranging the content, we also focus on the formal aspect of proper nouns, more precisely to those language phenomena (grammatical, lexical and morphematical) which are expressed differently when compared to appellatives.

Proper nouns together with appellatives belong to the lexis, that's why they should be considered to the same degree – not only from the orthographical point of view, but also from the aspect of their content. This is necessary because of the fact, that the child represents the listener at first, being introduced to the acoustic form of the word. When pronouncing the noun (both proper and appellative) the child at first considers its meaning, and only later he acquires the knowledge of its written form. Concerning the proper nouns, the child will find out that they have different content, that's why they should be graphically distinguished from the appellatives.

In the process of education this means to interpret the proper nouns as a specific application of grammatical, naming and orthographical rules forming the onymic norm. Considering the fact, that teaching the orthographical, and especially the content aspect of proper nouns is difficult process, we try to introduce its phases – from the theoretical basis to the model application.

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: sicakova@unipo.sk

SLOVNÍK SLOVENSKÝCH KOMPOZÍT A PRÁCA SO SLOVNÍKOM V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Katarína VUŽŇÁKOVÁ

Úvod

Vzhľadom na vývin detskej reči semaziológia predchádza onomaziológiu, ale neskôr prebiehajú oba semiotické procesy, osvojovanie si a tvorenie slov, súbežne. Pri vývine reči dochádza najprv k prechodu od formy k obsahu (semaziologický postup). Ide o proces napĺňania a spresňovania významov, o sémantickú špecifikáciu konkrétnych slov. Dieťaťu sa ponúkajú lexikálne jednotky a pravidlá jazyka, ktorých význam a funkciu dieťa odokrýva a uplatňuje v reči postupne. Až neskôr sa objavuje aj opačný postup, t. j. prechod obsahu k forme (onomaziologický postup), ktorý sa spája s implicitným používaním pravidiel a tvorením slov. 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 (porovnaj Vužňáková 2009a, 2009b).

Vývin detskej reči:

1. semaziológia (používanie slov s im prislúchajúcim významom);
2. gramatika (požívanie pravidiel – skloňovanie a časovanie);
3. onomaziológia (tvorenie slov s príslušným významom na základe pravidiel, spojenie sémantiky a gramatiky).

Dôkazom toho, že tieto javy sú charakteristické pre detskú reč a rozvoj myslenia dieťaťa, je na jednej strane prudké rozširovanie slovnej zásoby, na druhej strane tvorenie okazionalizmov, ktoré je najproduktívnejšie v predškolskom a mladšom školskom veku (pozri Liptáková 2000). V tomto príspevku chceme ukázať na materiáli kompozít, ako je možné u detí mladšieho školského veku stimulovať reč a uvedomovať si fungovanie jazyka vzhľadom na oba procesy (teda semaziologický i onomaziologický) zároveň. Prostriedkom na rozvoj oboch javov sú zložené slová, ktorých lexikálny význam sa odchyľuje od slovotvorného. Súbor a analýzu týchto kompozít ponúkame v podobe slovníka a uvádzame konkrétne ukážky práce s týmto slovníkom v rámci primárneho vzdelávania.

Východiská

V tejto štúdii nadväzujeme na myšlienku zostaviť *Slovotvorný slovník slovenčiny* (priekopníkom v tejto oblasti a zároveň propagátorom idey opísať slovotvorný systém jazyka prostredníctvom lexikografickej práce bol J. Furdík, pozri 1995,

2002, 2004, 2005). V tejto súvislosti sa opierame o monografie K. Vužňáková: *Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného systému slovenčiny* (2006a), M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová – F. Šimon – B. Czéreová – K. Vužňáková – V. Benko – G. Moško: *Slovník koreňových morfém slovenčiny* (2005, 2007) a štúdie K. Vužňáková: *Motivačný a slovotvorný význam v slovenčine* (2005), K. Vužňáková: *Slovotvorné (onomaziologické) kategórie a slovotvorný význam derivátov a kompozít v slovenčine* (2006b), M. Sokolová: *Vzťah slovnodruhových a onomaziologických kategoriálnych významov* (2007), ktorých výsledkom bolo vytvorenie koncepcie slovníkového spracovania slovotvorby. Vychádzame z výskumov ontogenézy reči a transferu týchto poznatkov do tvorenia lexikografickej práce, stimulovania detskej reči a vyučovania materinského jazyka v primárnom i predprimárnom vzdelávaní – K. Vužňáková: *Detská reč a myslenie na pozadí vyučovania slovotvorby* (2008), L. Liptáková – K. Vužňáková: *Dieta a slovotvorba* (2009). Zároveň chceme pokračovať v cielenom výskume kompozít v slovenčine, teda nadväzujeme na štúdiu *Prínos slovníka koreňových morfém k charakteristike kompozít* (Sokolová – Ivanová – Vužňáková 2005), ktorú možno vnímať ako východisko systematického výskumu kompozít v slovenčine.

Metódy a ciele práce

Cieľom štúdie je po prvé podrobný opis slovotvorne vzniknutých slov prostredníctvom kompozície. Ten nateraz v slovenskej jazykovede absentuje. Zložené slová analyzujeme vzhľadom na ich lexikálny a slovotvorný význam; vzhľadom na spôsob ich vzniku, teda na ich slovotvorné postupy a vzhľadom na ich kategorizáciu, t. j. slovotvorné (onomaziologické) kategórie. Po druhé chceme ukázať, ako možno lexikografický opis kompozít využiť pri vyučovaní materinského jazyka.

Lexikograficky zaznamenávame tie kompozitá, ktorých lexikálny význam sa odlišuje od slovotvorného, teda také kompozitá, ktoré možno v rámci edukácie využiť na stimuláciu používania a uvedomovania si tvorenia lexikálnych jednotiek vzhľadom na semaziologický i onomaziologický postup. So zreteľom na cieľovú skupinu detí uvádzame kompozitá, ktorých slovotvorné základy sú plnovýznamové slovné druhy a sú zároveň domáceho pôvodu.

Súbor daných zložených slov sme získali z korpusu Slovníka koreňových morfém slovenčiny (op. cit.), pričom sme porovnávali spôsob tvorenia a slovotvorný význam kompozít s ich lexikálnym významom v Krátkom slovníku slovenského jazyka (4. vyd., 2003).

Uvedomujeme si, že niektoré slovotvorné významy môžu pôsobiť vykonštruovane. Tento jav je spôsobený tým, že zložené slová vznikli prenášaním významu alebo sa demotivovali, teda ich slovotvorný význam je už zastretý a bežný použi-

vateľ jazyka si ho neuvedomuje. Vzdialenosť medzi slovotvorným a lexikálnym významom môže byť rôzna, z čoho vyplývajú rôzne stupne demotivácie.

Vzhľadom na obmedzenosť priestoru tu uvádzame len ukážku substantív a adjektív. Komplexnejší súbor bude zverejnený na webovej stránke <http://das.unipo.sk> ako súčasť učebnice Dieťa a slovotvorba (Liptáková – Vužňáková, op. cit.).

Slovník slovenských kompozít

HESLO (MOTIVÁT)	ST VÝZNAM	MOTIVOVANOSŤ	MOTIVANT	ST ŠTRUKTÚRA	ST POSTUP	ST KATEGÓRIE
belorítka	„to, čo má bielu rítku“	M	biely, rítka	bel-o-rítka; i/i	kompozičný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
blahobyť	„bytie v blahu“	M	blaho, bytie	blaho-byť; t/t	kompozično-translexný	desubst. - deverb., mut., výsledok činnosti
blahodarný	„taký, ktorý daruje blaho“	M	blaho, darovať	blaho-dar-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
blahosklonný	„taký, ktorý sa skláňa k blahu“	M	blaho, skláňať (sa)	blaho-sklon-ný; á/o, ň/n	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
blahovôľa	„blahá vôľa“/“vôľa k blahu“	M	blahý, vôľa/ blaho, vôľa	blah-o-vôľa/ blaho-vôľa	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
bleskurýchly	„rýchly ako blesk“	M	blesk, rýchly	blesk-u-rýchly	kompozičný	desubst. - deadj., mod./mut., podobnosť
bohabyjný	„taký, ktorý sa bojí boha“	M	boh, báť (sa)	boh-a-boj-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
bohapustý	„pustý so zreteľom na boha“	M	boh, pustý	boh-a-pustý	kompozičný	desubst. - deadj., mod./mut., zreteľ
bohorovný	„rovný bohu“	M	boh, rovný	boh-o-rovný	kompozičný	desubst. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť
bohoslužba	„služba bohu“	M	boh, služba	boh-o-služba	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
bohumilý	„milý bohu“	M	boh, milý	boh-u-milý	kompozičný	desubst. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť
bolehlav	„to, z čoho boli hlava“	M	hlava, bolieť	bol-e-hlav	transflexno-kompozično-translexný	deverb. - desubst., mut., výsledok činnosti
bruchopasník	„ten, kto si pasie brucho“	M	brucho, pásť (si)	bruch-o-pas-ník; á/a	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
bruchovravec	„ten, kto hovorí bruchom“	M	brucho, vravieť	bruch-o-vrav-ec	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
bystronohý	„taký, ktorý má bystré nohy“	M	bystrý, nohy	bystr-o-noh-ý	kompozično-translexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
bystrooký	„taký, ktorý má bystré oči“	M	bystrý, oči	bystr-o-ok-ý; ě/k	kompozično-translexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
bystrozrak	„bystrý zrak“	M	bystrý, zrak	bystr-o-zrak	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
bystrozraký	„taký, ktorý má bystrý zrak“	M	bystrý, zrak	bystr-o-zrak-ý	kompozično-translexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti

ctižiadosť	„to, že niekto si žiada cti“	M	česť, žiadať	cti-žiad-osť	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
cudzorodý	„taký, ktorý sa rodi v cudzom prostredí“	M	cudzí, rodiť (sa)	cudz-o-rod-ý; d'/d	kompozično-transflexný	deadj. - deverb., mut., činiteľský názov
cupinôžka	„to, čo/ten, kto cupitá nôžkami“	M	cup(it)at', nôžka	cup-i-nôžka	transflexno-kompozičný	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
čarodej	„ten, kto deje čary“	M	čary, diať	čar-o-dej	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
čarodejník	„ten, kto deje čary“	M	čary, diať	čar-o-dej-ník	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
čarodejný	„taký, ktorý deje čary“	M	čary, diať	čar-o-dej-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
časopis	„to, čím sa píše o niečom pravidelne vzhľadom na čas“	M	čas, písať	čas-o-pis	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., názov prostriedku
černobyľ	„to, čo má čiernu byľ“	M	čierny, byľ	čiern-o-byľ	kompozičný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
černokňazník	„čierny kňaz“	M	čierny, kňaz	čern-o-kňaz-ník; ie/e	kompozícia-sufixácia	deadj., desubst., mut., nositeľ vlastnosti
červotoč/črvotoč	„červ, ktorý sa točí“	M	červ, točiť (sa)	červ-o-toč'/črv-o-toč	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
čiernozem	„čierna zem“	M	čierny, zem	čiern-o-zem	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
činohra	„činná hra“	M	čin(n)ý, hra	čin-o-hra	kompozícia	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
čिनorodý	„taký, ktorý rodi činy“	M	čin, rodiť	čin-o-rod-ý; d'/d	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
čistokrvný	„taký, ktorý je z čistej krvi“	M	čistý, krv	čist-o-krv-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., pôvod
článkonožec	„to, čo má nohy ako články“	M	článok, noha	článk-o-nož-ec; o/0, h/ž	kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mut., podobnosť
d'alekosný	„taký, ktorý nosí náboj ďaleko“	M	d'aleko, nosiť	d'aleko-nos-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
d'alekopis	„to, čím sa píše ďaleko“	M	d'aleko, písať	d'aleko-pis	kompozično-transflexný	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
d'alekozraký	„taký, ktorý má dobrý zrak len do ďaleka“	M	d'aleko, zrak	d'aleko-zrak-ý	kompozično-transflexný	deadverb. - desubst., mut., nápadný znak
darmožráč	„ten, kto darmo žerie“	M	darmo, žrať	darmo-žr-áč; e/0	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
deň-noc	„deň i noc“	M	deň, noc	deň-noc	kompozičný	desubst. - desubst., integr./mut., zlučovanie
divozel	„divá zelina“	M	divý, zel(in)a	div-o-zel	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
dobrobyt	„bytie v dobre“	M	dobro, bytie	dobr-o-byt; t'/t	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., výsledok činnosti
dobrodušný	„taký, ktorý má dobrú dušu“	M	dobrý, duša	dobr-o-duš-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakterová vlastnosť
dobromyseľný	„taký, ktorý má dobrú myseľ“/ „taký, ktorý myslí na dobré“	M	dobrý, myseľ/ dobrý, myslieť	dobr-o-myseľ-ný/ dobr-o-myseľ-ný; 0/e	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakterová vlastnosť/ deadj. - deverb., mut., spôsob deja
dobroprajný	„taký, ktorý praje dobro“	M	dobro, priat'	dobro-praj-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., činiteľský názov
dobrosrdečný	„taký, ktorý má dobré srdce“	M	dobrý, srdce	dobr-o-srdeč-ný; 0/e, c/č	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakterová vlastnosť

dobrovoľný	„taký, ktorý sa vyznačuje dobrou vôľou“	M	dobrý, vôľa	dobr-voľ-ný; ô/o	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakteristická vlastnosť
dobrozdanie	„to, čím sa dáva dobré posúdenie niečoho“	M	dobrý, dať	dobr-o-z-da-nie	kompozično-prefixálno-sufixálny	deadj. - deverb., mut., prostriedok
domobrana	„obrana domu“/ „to, že niekto obraňuje dom“	M	dom, obrana/ dom, obraňovať	dom-obrana/ dom-obran-a; ň/n	kompozícia/ kompozično-transflexný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
domorodý	„taký, ktorý sa narodil doma“	M	doma, (na)rodiť (sa)	dom-o-rod-ý; ď/d	kompozično-transflexný	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
drahokam	„drahý kameň“	M	drahý, kam(eň)	drah-o-kam	kompozično-transflexný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
drevokaz	„to, čo kazí drevo“	M	drevo, kaziť	drevo-kaz	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
drobnohľad	„to, čím sa hľadá na drobné javy“	M	drobný, hľadiť	drobn-o-hľad	kompozično-transflexný	deadj. - deverb., mut., prostriedok
druho-hory	„druhé hory“	M	druhý, hory	druh-o-hory	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
druhový-roba	„druhá výroba“	M	druhý, výroba	druh-o-výroba	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
druhový-robok	„druhý výrobok“	M	druhý, výrobok	druh-o-výrobok	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
držgroš	„ten, kto drží groš“	M	držať, groš	drž-groš	kompozičný	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
duchaplný	„plný ducha“	M	duch, plný	ducha-plný	juxtapozičný	desubst. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť
duchaprítomný	„ducha prítomný“	M	duch, prítomný	ducha-a-prítomný	juxtapozičný	desubst. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť
dvojdomý	„taký, ktorý má dvojité dom“	M	dvoj(itý), dom	dvoj-dom-ý	kompozično-transflexný	denum. - desubst., mut., miera
dvojmocný	„taký, ktorý má dvojitú moc“	M	dvoj(itý), moc	dvoj-moc-ný	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera
dvojsýtny	„taký, ktorý je dvojito nasýtený atómom vodíka“	M	dvoj(itý), (na) sýtiť	dvoj-sýt-ny	kompozično-sufixálny	denum. - deverb., mut., miera deja
dvojtvárny	„taký, ktorý má dvojitú tvár“	M	dvoj(itý), tvár	dvoj-tvár-ny	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera
dvojznačný	„taký, ktorý značí dvoje“	M	dvoje, značiť	dvoj-znač-ný	kompozično-sufixálny	denum. - deverb., mut., činiteľský názov
gul'omet	„to, čo metá gule“	M	gul'a, metať	gul'-o-met	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., prostriedok
hlavolam	„to, čím sa láme hlava“	M	hlava, lámať	hlav-o-lam; á/a	kompozícia-transflexia	desubst. - deverb., mut., prostriedok
hlavonožec	„to, čo sa skladá z hlavy a nôh“	M	hlava, nohy	hlav-o-nožec; h/ž	kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mut., zloženie
hlbokomyseľný	„taký, ktorý má hlbokú myseľ“/ „taký, ktorý hlboko myslí“	M	hlboký, myseľ/ hlboko, myslieť	hlbok-o-myseľ-ný/ hlbok-o-myseľ-ný; 0/e	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadverb. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
hnojival	„ten, kto váľa hnoj“	M	hnoj, váľať	hnoj-i-val; á/a, ľ/ľ	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
holohumnica	„holé humno“	M	holé, humno	hol-o-humnica; n/ň	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., kvalitatívnosť

holokrký	„taký, ktorý má holý krk“	M	holý, krk	hol-o-krk-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
holomráz	„holý mráz“	M	holý, mráz	hol-o-mráz	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
holopupkáč	„ten, kto má holý pupok“	M	holý, pupok	hol-o-pupk-áč; o/0	kompozícia-sufixácia	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
horenos	„ten, kto má hore nos“	M	hore, nos	hore-nos	kompozičný	deadverb. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
hory-doly	„hory i doly“	M	hory, doly	hory-doly	kompozičný	desubst. - desubst., integr./mut., zlučovanie
hrdloréz	„ten, kto reže hrdlo“	M	hrdlo, rezať	hrdlo-rez	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
hrdopýška	„tá, ktorá je hrdá a pyšná“	M	hrdý, pyš(n)ý	hrd-o-pýš-ka; y/ý	kompozično-sufixálny	deadj. - deadj., mut., nositeľ vlastnosti
hromobitie	„to, že hromy bijú“	M	hrom, biť	hrom-o-bi-tie	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
hromovládca	„vládca hromu“/ „ten, kto vládne hromom“	M	hrom, vládca/ hrom, vlád(n)uť	hrom-o-vládca/ hrom-o-vlád-ca	kompozičný/ kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
hromovládny	„taký, ktorí vládne hromu“	M	hrom, vládnuť	hrom-o-vlád-ny	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
hromozvod	„to, čo zvádza hrom“	M	horm, zvádzať	hrom-o-zvod; a/á, dz/d	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
hrôzovláda	„vláda hrôzy“	M	hrôza, vláda	hrôz-o-vláda	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
hrubokožec	„ten, kto má hrubú kožu“	M	hrubý, koža	hrub-o-kož-ec	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
chladnokrvný	„taký, ktorý má chladnú krv“	M	chladný, krv	chladn-o-krv-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
chlebodarca	„darca chleba“/ „ten, kto daruje chlieb“	M	chlieb, darca/ chlieb, darovať	chleb-o-darca; ie/e/ chleb-o-dar-ca; ie/e	kompozičný/ kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
chlebodarný	„taký, ktorý daruje chlieb“	M	chlieb, dar(ov)at'	chleb-o-dar-ný; ie/e	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
choroboplodný	„taký, ktorý plodí choroby“	M	choroba, plodiť	chorob-o-plod-ný; d/d	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
choromyseľný	„taký, ktorý má chorú myseľ“/ „taký, ktorý choro myslí“	M	chorý, myseľ/ choro, myslieť	chor-o-myseľ-ný/ choro-myseľ-ný; ie/e	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadverb. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
chválосpev	„spev s chválou“/ „to, čo sa spieva s chválou“	M	chvála, spev/ chvála, spievať	chválo-o-spev/ chvál-o-spev; ie/e	kompozičný/ kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., spôsob deja
inotaj	„to, čo iné tají“	M	iný, tajiť	in-o-taj	kompozično-transflexný	deadj. - deverb., mut., činiteľ deja
inoverec	„ten, kto verí v iné“	M	iný, veriť	in-o-ver-ec	kompozično-sufixálny	deadj. - deverb., mut., činiteľ deja
jasnovidec	„ten, kto jasne vidí“	M	jasne, vidieť	jasn-o-vid-ec; ň/n	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., činiteľ deja
jasnovidný	„taký, ktorý jasne vidí“	M	jasne, vidieť	jasn-o-vid-ný; ň/n	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja

jasnozraký	„taký, ktorý má jasný zrak“	M	jasný, zrak	jasn-o-zrak-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
jednoliaty	„taký, ktorý je liaty do jedného“	M	jeden, liať	jedn-o-lia-ty	kompozično-sufixálny	denum. - deverb., mut., spôsob deja
jednomocný	„taký, ktorý má jednu moc“	M	jeden, moc	jedn-o-moc-ný	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera
jednomyseľný	„taký, ktorý pochádza z jednej mysle“/ „taký, ktorý jedno myslí“	M	jeden, myseľ/ jeden, myslieť	jedn-o-myseľ-ný/ jedn-o-myseľ-ný; 0/e	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera/ denum. - deverb., mut., spôsob deja
jednosečný	„taký, ktorý seká len jednou stranou“	M	jeden, sekať	jedn-o-seč-ný; e/0	kompozično-sufixálny	denum. - deverb., mut., miera
jednosýtny	„taký, ktorý je nasýtený jedným atómom vodíka“	M	jeden, (na)sýtiť	jedn-o-sýt-ný; t/t	kompozično-sufixálny	denum. - deverb., mut., miera deja
jednotvárný	„taký, ktorý má jednu tvár“	M	jeden, tvár	jedn-o-tvár-ny	kompozično-sufixálny	denum. - deverb., mut., miera
jednoznačný	„taký, ktorý značí jedno“	M	jeden, znak	jedn-o-znač-ný; k/č	kompozično-sufixálny	denum. - deverb., mut., činiteľský názov
ježohlav	„to, čo má hlavu ako jež“	M	jež, hlava	jež-o-hlav	kompozícia-transflexia	desubst. - desubst., mut., podobnosť
kazisvet	„ten, kto kazí svet“	M	kaziť, svet	kaz-i-svet	transflexno-kompozičný	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
knihomol'	„knižný mol“	M	kniž(n)ý, mol'	knih-o-mol'; h/ž	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
kolobeh	„to, že niečo beží ako kolo“	M	kolo, bežať	kol-o-beh; ž/h	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
kolobežka	„to, čo má kolá, ktoré bežia“	M	kolo, bežať	kol-o-bež-ka; ž/h	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., zloženie
kolovrat	„to, čo má kolo, ktoré sa opakovane vráti“	M	kolo, vrátiť (sa)	kol-o-vrat; á/a, t/t	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., zloženie
kosodrevina	„kosá drevina“	M	kosý, drevina	kos-o-drevina	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
kozorožec	„to, čo má rohy ako koza“	M	koza, roh	koz-o-rož-ec; h/ž	kompozícia-sufixácia	desubst.-desubst., mut., podobnosť
krasojazda	„krásna jazda“/ „to, že niekto krásne jazdí“	M	krás(n)y, jazda/ krás(n)e, jazdiť	kras-o-jazda; á/a/ kras-o-jazd-a; á/a, d/d	kompozičný/ kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ deadverb. - deverb., mut., spredmetnenie deja
krasojazdec	„ten, kto krásne jazdí“/ „ten, kto robí krasojazdu“	M	krás(n)e, jazdiť/ krasojazda	kras-o-jazd-ec; á/a/ krasojazd-ec	kompozično-sufixálny/ sufixálny	deadverb. - deverb., mut., činiteľ deja/ desubst., mut., konateľ
krasokorčuľiar	„ten, kto krásne korčuľuje“	M	krás(n)e, korčuľovať	kras-o-korčuľ-iar; á/a	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., činiteľ deja
krasokorčuľovanie	„krásne korčuľovanie“/ „to, že niekto krásne korčuľuje“	M	krás(n)e, korčuľovanie/ krás(n)e, korčuľovať	kras-o-korčuľovanie; á/a/ kras-o-korčuľov-anie; á/a	kompozičný/ kompozično-sufixálny	deadverb. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ deadverb. - deverb., mut., spredmetnenie deja
krasorečenie	„krásne rečenie“/ „to, že niekto krásne reční“	M	krás(n)e, rečenie/ krás(n)e, rečniť	kras-o-rečenie; á/a/ kras-o-rečenie; á/a	kompozičný/ kompozično-sufixálny	deadverb. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ deadverb. - deverb., mut., spredmetnenie deja

krasorečník	„ten, kto má krásnu reč“/ „ten, kto krásne reční“	M	krás(n)y, reč/ krás(n)e, rečníť	kras-o-reč-ník; á/a/ kras-o-rečn-ík; á/a	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti/ deadverb. - deverb., mut., činiteľ deja
kratochvíľa	„chvíľa, ktorá sa kráti nejakou činnosťou“	M	krátiť, chvíľa	krat-o-chvíľa; á/a, ť/ť	kompozičný	deverb. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť
krivonos	„to, čo má krivý nos“	M	krivý, nos	kriv-o-nos	kompozičný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
krkolomný	„taký, ktorým sa lomí krk“	M	krk, lomiť	krk-o-lom-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., prostriedok
krupobitie	„to, že bijú krúpy“	M	krúpy, biť	krup-o-bi-tie; ú/u	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
krutovláda	„krutá vláda“	M	krutý, vláda	krut-o-vláda	kompozičný	deadj. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť
krvismilný	„taký, ktorý smilní s krvou“	M	krv, smilniť	krv-i-smiln-ý; ň/n	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., spôsob deja
krvopotný	„taký, ktorý spôsobuje, že potím krv“	M	krv, potiť	krv-o-pot-ný; ň/n	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., prostriedok
krvotvorba	„tvorba krvi“/ „to, že sa tvorí krv“	M	krv, tvorba/ krv, tvoriť	krv- o-tvorba/ krv-o-tvor-ba	kompozičný/ kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
kužeľosečka	„to, čo seká kužeľ“	M	kužeľ, sekať	kužeľ-o-seč-ka; k/č	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., prostriedok
ľahkomyselný	„taký, ktorý má ľahkú myseľ“/ „taký, ktorý ľahko myslí“	M	ľahký, myseľ/ ľahko, myslieť	ľahk-o-myseľ/ ľahk-o-myseľ-ný; ie/e	kompozičný/ kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadverb. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
ľahkonohý	„taký, ktorý má ľahké nohy“	M	ľahký, nohy	ľahk-o-noh-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
ľahkovážny	„taký, ktorý berie veci na ľahkú váhu“	M	ľahký, váha	ľahk-o-váž-ný; h/ž	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
lapikurkár	„ten, kto lape kury“	M	lapať, kura	lap-i-kur-kár	transflexno-kompozično-sufixálny	deverb. - desubst., mut., činiteľský názov
ľavoboček	„ten, kto pochádza z ľavého boku“	M	ľavý, bok	ľav-o-boč-ek; k/č	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., pôvod
letohrádok	„letný hrad“	M	let(ný), hrad	let-o-hrád-ok; á/a	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť
letokruh	„kruh, ktorý vyrastie do ďalšieho leta“	M	leto, kruh	let-o-kruh	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
letopis	„to, do čoho sa píše o udalostiach pravidelne vzhľadom na letá“	M	leto, písať	let-o-pis	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., prostriedok
lichobežník	„to, čo má strany, ktoré licho bežia“	M	ličo, bežať	lich-o-bež-ník	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., výsledok činnosti
lomidrevo	„ten, kto lomí drevo“	M	lomíť, drevo	lom-i-drevo	transflexno-kompozičný	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
lomikameň	„to, čo lomí kameň“	M	lomíť, kameň	lom-i-kameň	transflexno-kompozičný	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
ľubovôľa	„ľúba vôľa“	M	ľúby, vôľa	ľub-o-vôľa; ú/u	kompozičný	deadj. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť

ľubozvuchný	„taký, ktorý ľúbo zvuchí“	M	ľúbo, zvuchat'	ľúbo-zvuch-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
ľudomil	„ten, kto miluje ľuď“	M	ľudia, mil(ov)at'	ľud-o-mil; ď/d	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
ľudomilný	„taký, ktorý miluje ľuď“	M	ľudia, mil(ov)at'	ľud-o-mil-ný; ď/d	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
ľžidemokracia	„ľživá demokracia“	M	ľž(iv)ý, demokracia	ľž-i-demokracia	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
ľžimorálka	„ľživá morálka“	M	ľž(iv)ý, morálka	ľž-i-morálka	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
maloburžoázia	„malá buržoázia“	M	malý, buržoázia	mal-o-buržoázia	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
malodušný	„taký, ktorý má malú dušu“	M	malý, duša	mal-o-duš-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
málokrvný	„taký, ktorý má málo krvi“	M	málo, krv	málo-krv-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - desubst., mut., nápadný znak
maloletý	„taký, ktorý má málo liet“	M	málo, leto	malo-let-ý; á/a	kompozično-transflexný	deadverb. - desubst., mut., nápadný znak
malomyseľný	„taký, ktorý má malú myseľ“	M	malý, myseľ	mal-o-myseľ-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
márnomyseľný	„taký, ktorý má márnú myseľ“/ „taký, ktorý márne myslí“	M	márny, myseľ/ márne, myslieť	márn-o-myseľ-ný/ márn-o-myseľ-ný; ie/e	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadverb. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
márnotratný	„taký, ktorý márne trätí peniaze“	M	márne, tratiť	márn-o-trat-ný; ň/n, t'/t	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb. mut., charakteristická vlastnosť
medokýš	„to, čo je výsledkom kýšenia medu“	M	med, kýšiť (sa)	med-o-kýš	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., výsledok činnosti
menejcenný	„taký, ktorý sa menej cení“	M	menej, ceniť	menej-cen-ný; ň/n	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
mierumilovný	„taký, ktorý miluje mier“	M	mier, milovať	mier-u-milov-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
miesiželezo	„ten, kto miesi železo“	M	miesiť, železo	miesi-železo	transflexno-kompozičný	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
miestodržiteľ	„ten, kto drží miesto panovníkovi“	M	miesto, držať	miesto-drž-iteľ	kompozično-sufixálny	desubs. - deverb., mut., činiteľ deja
milosrdný	„taký, ktorý má milé srdce“	M	milý, srd(c)ie	mil-o-srd-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
mimobežka	„to, čo beží mimo“	M	mimo, bežať	mimo-bež-ka	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
mladoženáč	„mladý ženáč“	M	mladý, ženáč	mlad-o-ženáč	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
mladoženich	„mladý ženich“	M	mladý, ženich	mlad-o-ženich	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
mnohoznačný	„taký, ktorý mnoho značí“	M	mnoho, značiť	mnoho-znač-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb. mut., činiteľský názov
mocipán	„pán, ktorý má moc“	M	moc, pán	moc-i-pán	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
modloslužba	„služba modle“/ „to, že niekto slúži modle“	M	modla, služba/ modla, slúžiť	modl-o-služba/ modl-o-služ-ba; ú/u	kompozičný/ kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
motovidlo	„to, na čo sa motá a vije nit“	M	motat', viť	mot-o-v-idlo	kompozično-sufixálny	deverb. - deverb., mut., prostriedok

mrakodrap	„to, čo sa driape k mrakom“	M	mrak, driapať	mrak-o-drap; ia/a	kompozično-transflexný	desubst.-bdeverb., mut., činiteľ deja
mravokárca	„ten, kto kára mravy“	M	mravy, kárať	mrav-o-kár-ca	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
muchotrávka	„to, čo trávi muchy“	M	mucha, tráviť	much-o-tráv-ka	kompozícia-sufixácia	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
nactiutŕhanie	„to, že niekto utŕha na cti“	M	česť, utŕhať	na-cti-utŕh-anie	prefixálno-kompozično-sufixálny	desubst. – desubst., mut., spredmetnenie deja
nebotýčný	„taký, ktorý sa týči k nebu“	M	nebo, týčiť (sa)	neb-o-tyč-ný; ý/y	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., spôsob deja
neznaboh	„ten, kto nezná boha“	M	boh, neznať	nezna-boh	transflexno-kompozičný	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
nocľah	„to, čo slúži na ležanie v noci“	M	noc, ležať	noc-ľah; e/a, ž/h	kompozično-transflexný	deadj. - deverb., mut., účel
nosorožec	„to, čo má na nose roh“	M	nos, roh	nos-o-rož-ec; h/ž	kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
novomanžel	„nový manžel“	M	nový, manžel	nov-o-manžel	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
novopečený	„novo pečený“/ „taký, ktorý sa pečie ako nový“	M	novo, pečený/ nový, piecť	novo-pečený/ nov-o-peč-ený; ie/e, c/č	kompozičný/ kompozično-sufixálny	deadverb. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť/ deadj. - deverb., mut., spôsob deja
obojživelný	„taký, ktorý je prispôsobený na oboje živlov“	M	obojie, živel	oboj-živel-ník	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera
očividný	„taký, ktorý jasne vidno očami“	M	oko, vidieť	oč-i-vid-ný; k/č, d/d	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., spôsob deja
ohľaduplný	„ohľadu plný“	M	ohľad, plný	ohľadu-plný	juxtapozičný	desubst. - deadj., mod./mut., zreteľovosť
ohňostroj	„to, čo je výsledkom vystrelenia ohňa strojom“	M	ohň, stroj	ohň-o-stroj; e/0	kompozično-transflexný	desubst. - desubst., mut., výsledok činnosti
okamih	„to, že niekto mihne okom“	M	oko, mih(n)uť	ok-a-mih	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
osmonoh	„to, čo má osem nôh“	M	osem, nôh	osm-o-noh; e/0	kompozično-transflexný	denum. - desubst., mut., zloženie
ostroumný	„taký, ktorý má ostrý um“	M	ostrý, um	ostr-o-um-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakterová vlastnosť
ostrovid	„to, čo ostro vidí“	M	ostrý, vidieť	ostr-o-vid; d/d	kompozično-transflexný	deadj. - deverb., mut., činiteľský názov
ostrovtip	„ostrý vtíp“	M	ostrý, vtíp	ostr-o-vtip	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
ostrozelený	„ostro zelený“	M	ostrý, zelený	ostr-o-zelený	kompozičný	deadverb. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť
ozembuch	„ten, čo sa búcha o zem“	M	zem, búchať	o-zem-buch; ú/u	prefixálno-kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
párnokopytník	„to, čo má párný počet prstov s kopytami“	M	párný, kopyto	párn-o-kopyt-ník	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
pätolizač	„ten, kto líže päty niekomu“	M	päta, lízať	pät-o-liz-ač; i/i	kompozícia-sufixácia	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
pätolizačstvo	„to, čo robí pätolizač“/ „to, že niekto niekomu líže päty“	M	pätolizač/ päta, lízať	pätoliz-ač/ pät-o-liz-ačstvo; i/i	sufixačný/ kompozično-sufixačný	desubst., mut., sklon/ desubst. - desubst., mut., spredmetnenie deja

peňazokaz	„ten, kto kazí peniaze“	M	peniaz, kazit'	peňaz-o-kaz	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
peňazokazec	„ten, kto kazí peniaze“	M	peniaz, kazit'	peňaz-o-kaz-ec	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
perlorodka	„to, čo rodí perly“	M	prela, rodiť	prel-o-rod-ka; d'/d	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
perohryz	„ten, kto hryzie pero“	M	pero, hrýzt'	pero-hryz; ý/y	kompozícia-transflexia	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
piadimužik	„mužik malý ako piad“	M	piad', mužik	piad-i-mužik	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
plnokrvný	„taký, ktorý pochádza z plnej krvi“	M	plný, krv	pln-o-krv-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., pôvod
plnoletý	„taký, ktorý má plný počet liet“	M	plný, leto	pln-o-let-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
plnometer	„plný priestorový meter“	M	plný, meter	pln-o-meter	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
plnoštihly	„plno štihly“	M	plno, štihly	plno-štihly	kompozičný	deadverb. - deadj., mod./mut., miera
plnotučný	„plno tučný“	M	plno, tučný	plno-tučný	kompozičný	deadverb. - deadj., mod./mut., miera
plodonosný	„taký, ktorý nosí plody“	M	plod, nosiť	plod-o-nos-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
potrimiskár	„ten, kto potrie každému miskú“	M	potrieť, miska	potr-i-misk-ár	transflexno-kompozično-sufixálny	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
pódorys	„to, čo je výsledkom rysovania pôdy“	M	pôda, rysovať	pôd-o-rys	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., výsledok činnosti
pravdepodobný	„pravde podobný“	M	pravda, podobný	pravde-podobný; d'/d'	juxtapozičný	desubst. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť
pravoslávie	„to, že niekto slávi pravú vieru“	M	pravý, sláviť	prav-o-sláv-ie	kompozično-transflexný	deadj. - deverb., mut., spredmetnenie deja
pravouhlý	„taký, ktorý má pravé uhly“	M	pravý, uhol	prav-o-uhl-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
pravoverný	„taký, ktorý verí v pravé učenie“	M	pravý, veriť	prav-o-ver-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - deverb., mut., činiteľský názov
priamočiary	„taký, ktorý ide po priamej čiare“	M	priamy, čiara	priam-o-čiar-y	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
prostoduchý	„taký, ktorý má prostého ducha“	M	prostý, duch	prost-o-duch-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
prostodušný	„taký, ktorý má prostú dušu“	M	prostý, duša	prost-o-duš-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
prostomyseľný	„taký, ktorý má prostú myseľ“/ „taký, ktorý prosto myslí“	M	prostý, myseľ/ prosto, myslieť	prost-o-myseľ-ný/ prosto-myseľ-ný; ie/e	kompozičný/ kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
prostoreký	„taký, ktorý má v povahe všetko prosto riecť“	M	prosto, riecť	prosto-rek-ý; ie/e, c/k	kompozično-transflexný	deadverb. - deverb., mut., charakterová vlastnosť
prvočíslo	„prvé číslo“	M	prvý, číslo	prv-o-číslo	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
prvohory	„prvé hory“	M	prvý, hory	prv-o-hory	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
prvopis	„to, čo je výsledkom prvého písania“	M	prvý, písať	prv-o-pis; i/i	kompozično-transflexný	denum. - deverb., mut., výsledok činnosti

prvopočiatok	„úplne prvý počiatok“	M	prvý, počiatok	prv-o-počiatok	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
prvoradý	„taký, ktorý patrí do prvého radu“	M	prvý, rad	prv-o-rad-ý	kompozično-translexný	denum. - desubst., mut., príslušnosť
prvovýroba	„prvá výroba“	M	prvý, výroba	prv-o-výroba	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
prvovýrobok	„prvý výrobok“	M	prvý, výrobok	prv-o-výrobok	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
rodokmeň	„kmeň rodu“	M	rod, kmeň	rod-o-kmeň	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
rovnobežný	„taký, ktorý beží v rovnakej vzdialenosti“	M	rovn(ak)ý, bežať	rovn-o-bež-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
rovnomerný	„taký, ktorý meria rovnako v jednotlivých etapách“	Mt	rovn(ak)o, merať	rovn-o-mer-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
rovnorodý	„taký, ktorý rodi rovnaké vlastnosti“	M	rovn(ak)ý, rodiť	rovn-o-rod-ý; d'/d	kompozično-translexný	deadj. - deverb., mut., činiteľ deja
rovnošata	„to,čo vzniká, tým, že všetci majú rovnaké šaty“	M	rovn(ak)ý, šaty	rovn-o-šat-a	kompozično-translexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
rovnováha	„rovnaká váha“/ „to, že niečo rovnako váži“	M	rovn(ak)ý, váha/ rovn(ak)o, vážiť	rovn-o-váh-a/ rovn-o-váh-a; ž/h	kompozično-translexný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
rovnovážny	„taký, ktorý je výsledkom rovnakej váhy“	M	rovn(ak)ý, váha	rovn-o-váž-ny; h/ž	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., výsledok
rovnosť	„taký, ktorý značí rovnaké“	M	rovn(ak)ý, značiť	rovn-o-znač-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - deverb., mut., činiteľ deja
rovnosť	„taký, ktorý rovnako zvučí“	M	rovn(ak)o, zvučať	rovn-o-zvuč-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
rôznobežný	„taký, ktorý beží v rôznych smeroch“	M	rôzny, bežať	rôzn-o-bež-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - deverb., mut., spôsob deja
rôznorodý	„taký, ktorý rodi rôzne vlastnosti“	M	rôzny, rodiť	rôzn-o-rod-ý; d'/d	kompozično-translexný	deadj. - deverb., mut., činiteľ deja
rukopolapný	„taký, ktorý sa dá lapiť rukou“	M	ruka, lapiť	ruk-o-lap-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
rýchlobežný	„taký, ktorý rýchlo beží“	M	rýchlo, bežať	rýchlo-bež-ný	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., spôsob deja
rýchlonohý	„taký, ktorý má rýchle nohy“	M	rýchly, nohy	rýchl-o-noh-ý	kompozično-translexný	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
samorodák	„to, čo sa rodi samo“	M	samo, rodiť	samo-rod-ák; d'/d	kompozično-sufixálny	depron. - deverb., mut., spôsob deja
samostatný	„taký, ktorý dokáže stáť sám“	M	sám, stáť	sam-o-sta-tný; á/a, á/a	kompozično-sufixálny	depron. - deverb., mut., spôsob deja
samovôľa	„samo vôľa“	M	samo, vôľa	samo-vôľa	kompozičný	depron. - desubst., mod./mut., samostatnosť
samozrejmý	„samo zrejmý“	M	samo, zrejmý	samo-zrejmý	kompozičný	depron. - deadj., mod./mut., kvalitatívnosť
sedmokráska	„to, čo má sedem krás“	M	sedem, krása	sedm-o-krás-ka; d'/d, e/0	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., nositeľ množstva
sedmoslivkár	„ten, kto má iba sedem sliviek“	M	sedem, slivka	sedm-o-slivk-ár; d'/d, e/0	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera

sedmospáč	„ten, kto spí do siedmej hodiny“	M	sedem, spať	sedm-o-spáč; d'/d, e/0	kompozično- transflexný	denum. - deverb., mut., činiteľ deja
siahodlhý	„taký, ktorý siaha dlho“	M	siahať, dlho	siah-o-dlh-ý	transflexno- kompozično- transflexný	deverb. - deadverb., mut., spôsob deja
skaderuka- skadenoha	„skade ruka skade noha“	M	skaderuka, skadenoha	skaderuka- skadenoha	kompozičný	desubst. - desubst., integr./mut., zlučovanie
skalopevný	„pevný ako skala“	M	skala, pevný	skal-o-pevný	kompozičný	desubst. - deadj., mod./ mut., podobnosť
skazonosný	„taký, ktorý nosí skazu“	M	skaza, nosiť	skaz-o-nos-ný	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
skorocel	„to, čo skoro celí ranu“	M	skoro, celiť	skoro-cel; l'/l	kompozično- transflexný	deadverb. - deverb., mut., činiteľ deja
slabomyseľný	„taký, ktorý má slabú myseľ“/ „taký, ktorý slabo myslí“	M	slabá myseľ/ slabo, myslieť	slab-o-myseľ- ný/ slabo- myseľ-ný; ie/e	kompozično- sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadverb. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
sladkobôľny	„taký, ktorý sladko bolí“	M	sladko, bolieť	sladko-bôľ- ny; o/ô	kompozično- sufixálny	deadj. - deverb., mut., spôsob deja
slnovrat	„to, čo je výsledkom toho, že slnko sa vracia“	M	sln(k)o, vrátiť	sln-o-vrat; á/a, t'/t	kompozično- transflexný	desubst. - deverb., mut., výsledok činnosti
smrtihlav	„to, čo má na tele hlavu v podobe symbolu smrti“	M	smrť, hlava	smrt-i-hlav	kompozično- transflexný	desubst. - desubst., mut., nápadný znak
smrtonosný	„taký, ktorý nosí smrť“	M	smrť, nosiť	smrt-o-nos- ný; t'/t	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
spevokol	„to, čo je výsledkom spievania v kole“	M	spievať, kolo	spev-o-kol; ie/e	transflexno- kompozično- transflexný	deverb. - desubst., mut., výsledok činnosti
spolubrat	„spolu brat“	M	spolu, brat	spolu-brat	kompozičný	deadverb. - desubst., mod./mut., skupinovosť
spoluhláska	„spolu hláska“	M	spolu, hláska	spolu-hláska	kompozičný	deadverb. - desubst., mod./mut., skupinovosť
spolusestra	„spolu sestra“	M	spolu, sestra	spolu-sestra	kompozičný	deadverb. - desubst., mod./mut., skupinovosť
srdečlomný	„taký, ktorý lomí srdce“	M	srdce, lomieť	srdce-lom-ný	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
srdecervúci	„taký, ktorý rve srdce“	M	srdce, rvať	srdce-rv-úci	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
starobyľ	„taký, ktorý bol v starom svete“	M	starý, byť	star-o-by-lý	kompozično- sufixálny	deadj. - deverb., mut., miesto deja
starohory	„staré hory“	M	starý, hory	star-o-hory	kompozičný	deadj. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť
starootcovský	„taký, ktorý je charakteristický pre starého otca“	M	starý, otec	star-o-otc- ovský; t'/t, e/0	kompozično- sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakteristická vlastnosť
starožitný	„taký, ktorý sa viaže na život v starom svete“	M	starý, život	star-o-žit-ný; t'/t	kompozično- sufixálny	deadj. - deverb., mut., miesto deja
stavikrv	„to, čo slúži na zastavenie krvi“	M	(za)staviť, krv	stavi-krv	transflexno- kompozičný	deverb. - desubst., mut., prostriedok
stihomam	„mam, ktorý sa prejavuje tak, že niekto niekoho stíha“	M	stíhať, mam	stih-o-mam; i/i	kompozično- transflexný	deverb. - desubst., mod./mut., nositeľ množstva
stokráska	„to, čo má sto krás“	M	sto, krása	sto-krás-ka	kompozično- sufixálny	denum. - desubst., mut., nositeľ množstva

stolistý	„taký, ktorý má sto listov“	M	sto, list	sto-list-ý	kompozično-transflexný	denum. - desubst., mut., zloženie
stonožka	„to, čo má sto nôh“	M	sto, noha	sto-nož-ka; h/ž	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., zloženie
strachopud	„ten, koho púdi k strachu“	M	strach, púdiť	strach-o-pud; d'/d	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., nositeľ deja
strážmajster	„majster, ktorý stráži praporečkov“	M	strážiť, majster	stráž-majster	transflexno-kompozičný	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
stredovek	„stredný vek“	M	stred(n)ý, vek	stred-o-vek	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
stredozemie	„to, čo je v strede zeme“	M	stred, zem	stred-o-zem-ie	kompozično-transflexný	desubst. - desubst., mut., miesto
stredozemný	„taký, ktorý je v strede zeme“	M	stred, zem	stred-o-zem-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mut., miesto
striebronosný	„taký, ktorý nosí striebro“	M	striebro, nosiť	striebro-nos-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
strojvodca	„ten, kto vodi stroj“	M	stroj, vodiť	stroj-vod-ca; d'/d	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
studenokrvný	„taký, ktorý má studenú krv“	M	studený, krv	studen-o-krv-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
svätokrádež	„krádež niečoho svätého“ „to, že niekto kradne niečo sväté“	M	svätý, krádež/ svätý, krad(n)út'	svät-o-krádež/ svät-o-krád-ež; a/a, d'/d	kompozičný/ kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ deadj. - deverb., mut., sprdmetnenie deja
svätorečenie	„to, že niekto rečie, že niekto je svätý“	M	svätý, riečiť	svät-o-reč-enie; ie/e, c/č	kompozično-sufixálny	deadj. - deverb., mut., sprdmetnenie deja
svätostánok	„stánok, kde sa uchovávajú sväté hostie“	M	svätý, stánok	svät-o-stánok	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
svätvečer	„svätý večer“	M	svätý, večer	svät-večer	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
svetlonos	„to, čo nosí svetlo“	M	svetlo, nos	svetlo-nos	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
svetloplachý	„ten, kto je plachý pri svetle“	M	svetlo, plachý	svetlo-plachý	kompozičný	desubst. - deadj., mod./mut., zreteľ
svetobežec	„ten, kto veľa behá po svete“	M	svet, behať	svet-o-bež-ec; h/ž	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
svetobežník	„ten, kto veľa behá po svete“	M	svet, behať	svet-o-bež-ník; h/ž	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
svetoborný	„taký, ktorý borí svet“	M	svet, boriť	svet-o-bor-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
svetobôľ	„bôľ sveta“	M	svet, bôľ	svet-o-bôľ	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
svetoobčan	„občan sveta“	M	svet, občan	svet-o-občan	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
svietiplyn	„plyn, ktorý sa používa na svietenie“	M	svietiť, plyn	sviet-i-plyn	kompozičný	deverb. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
svojbytný	„taký, ktorý zdorazňuje svoje bytie“	M	svoj, bytie	svoj-byt-ný; t'/t	kompozično-sufixálny	depron. - desubst., mut., konateľ deja
svojhlavý	„taký, ktorý má svoju hlavu“	M	svoj, hlava	svoj-hlav-ý	kompozično-transflexný	depron. - desubst., mut., charakterová vlastnosť
šestonedelie	„to, čo pozostáva zo šiestich nedelí“	M	šesť, nedeľa	šest-o-nedel-ie; t'/t	kompozično-transflexný	denum. - desubst., mut., zloženie
široko-d'aleko	„široko i d'aleko“	M	široko, d'aleko	široko-d'aleko	kompozičný	deadverb. - deadverb., integr./mut., zlučovanie

štvormocný	„taký, ktorý má štvoritú moc“	M	štvor(it)ý, moc	štvor-moc-ný	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera
štvornožky	„išť po štyroch nohách“	M	štyri, noha	štvor-nož-ky; h/ž	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., spôsob deja
štvrtohory	„štvrté hory“	M	štvrtý, hory	štvrt-o-hory	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
takzvaný	„tak zvaný“	M	tak, zvaný	tak-zvaný	juxtapozičný	depron. - deverb., mod./mut., kvalitatívnosť
ťažkomyselný	„taký, ktorý má ťažkú myseľ“/ „taký, ktorý ťažko myslí“	M	ťažký, myseľ/ ťažko, myslieť	ťažk-o-mysel-ný/ ťažko-mysel-ný; ie/e	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadverb. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
ťažkopádny	„taký, ktorý ťažko padá“	M	ťažko, padať	ťažko-pád-ny; a/á	kompozično-sufixálny	deadverb. - deverb., mut., nápadný znak
telocvičňa	„to, kde sa cvičí telo“	M	telo, cvičiť	telo-cvič-ňa	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., miesto
telocvik	„to, že sa cvičí telo“	M	telo, cvičiť	telo-cvik; ě/k	kompozično-transflexný	desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
telovýchova	„výchova tela“	M	telo, výchova	telo-výchova	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
teplotkrvň	„taký, ktorý má teplú krv“	M	teplý, krv	tepl-o-krv-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
tľčhuba	„ten, kto tľčie hubou“	M	tľčiť, huba	tľč-huba; í/i, c/č	transflexno-kompozičný	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
torpédoborec	„to, čo borí torpédou“	M	torpédo, boriť	torpéd-o-bor-ec	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., prostriedok
trasochvost	„to, čo trasie chvostom“	M	triasť, chvost	tras-o-chvost	transflexno-kompozičný	deverb. - desubst., mut., činiteľ deja
trasorítka	„to, čo rastie ritkou“	M	triasť, ritka	tras-o-rít-ka; i/i	kompozično-sufixálny	desubst.-deverb., mut., činiteľ deja
trativod	„to, v čom sa trati voda“	M	tratiť, voda	trati-vod	transflexno-kompozično-transflexný	deverb. - desubst., mut., prostriedok
traťmajster	„majster trate“	M	trať, majster	trať-majster	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
tresky-plesky	„tresky a plesky“	M	tresky, plesky	tresky-plesky	kompozičný	desubst. - desubst., integr./mut., zlučovanie
tret'ohory	„tretie hory“	M	tretí, hory	treť-o-hory	kompozičný	denum. - desubst., mod./mut., kvantitatívnosť
trojboj	„to, že niekto bojuje v troch disciplinách“	M	tri, boj(ov)áť	troj-boj	kompozično-transflexný	denum. - deverb. mut., spredmetnenie deja
trojčlenka	„to, čo má troje členov“	M	troje, člen	troj-člen-ka	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., zloženie
trojmocný	„taký, ktorý má trojitú moc“	M	troj(it)ý, moc	troj-moc-ný	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera
trojuholník	„to, čo má troje uhlov“	M	troje, uhol	troj-uhol-ník	kompozično-sufixálny	denum. - desubst., mut., miera
trudnomyselný	„ten, kto má trudnú myseľ“/ „ten, kto trudno myslí“	M	trudný, myseľ/ trudno, myslieť	trudn-o-mysel-ný/ trudno-mysel-ný; ie/e	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadverb. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
tuzemsko	„to, čo je zem, ktorá je tu“	M	tu, zem	tu-zem-sko	kompozično-sufixálny	depron. - desubst., mut., miesto

tvrdohlavý	„taký, ktorý má tvrdú hlavu“	M	tvrdý, hlava	tvrd-o-hlav-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., charakterová vlastnosť
tvrdšijný	„taký, ktorý má tvrdú šiju“	M	tvrdý, šija	tvrd-o-šij-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakterová vlastnosť
uhľobarón	„uhľoný barón“	M	uhľo(n)ý, barón	uhľ-o-barón; o/o	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
útlocit	„útly cit“	M	útly, cit	útl-o-cit	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
úzkoprý	„taký, ktorý má úzke prsia“	M	úzky, prsia	úzk-o-prs-ý	Kom/ pozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., charakterová vlastnosť
valibuk	„ten, kto váľa buky“	M	váľať, buky	val-i-buk; á/a	transflexno-kompozičný	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
väčši-menší	„väčší i menší“	M	väčší, menší	väčši-menší	kompozičný	deadj. - deadj., integr./mut., zlučovanie
veľdielo	„veľké dielo“	M	veľ(k)ý, dielo	veľ-dielo	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
veľduch	„veľký duch“	M	veľ(k)ý, duch	veľ-duch	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
velezrada	„veľká zrada“	M	veľ(k)ý, zrada	veľ-e-zrada	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
veľkoburžoázia	„veľká buržoázia“	M	veľký, buržoázia	veľk-o-buržoázia	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
veľkodušný	„taký, ktorý má veľkú dušu“	M	veľký, duša	veľk-o-duš-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak
veľkofilm	„veľký film“	M	veľký, film	veľk-o-film	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
veľkohubý	„taký, ktorý má veľkú hubu“	M	veľký, huba	veľk-o-hub-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
veľkomocný	„taký, ktorý má veľkú moc“	M	veľký, moc	veľk-o-moc-ný	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., miera
veľkomožný	„taký, ktorý môže robiť veľké veci“	M	veľký, môcť	veľk-o-mož-ný; ô/o, h/ž	kompozično-sufixálny	deadj. - deverb., mut., miera
veľkomyselný	„taký, ktorý má veľkú myseľ“/ „taký, ktorý myslí na veľké veci“	M	veľký, myseľ/ veľký myslieť	veľk-o-mysel-ný/ veľk-o-mysel-ný; ie/e	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadj. - deverb., mut., objekt činnosti
veľkopanský	„taký, ktorý je charakteristický pre veľkých pánov“	M	veľký, pán	veľk-o-pan-ský	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakteristická vlastnosť
veľkosvetský	„taký, ktorý je typický pre veľký svet“	M	veľký, svet	veľk-o-svet-ský	kompozično-sufixálny	deadj. - desubst., mut., charakteristická vlastnosť
veľmoc	„to, čo má veľkú moc“	M	veľ(k)ý, moc	veľ-moc	kompozičný	deadj. - desubst., mut., miera
veľmož	„ten, kto veľa môže“	M	veľa, môcť	veľ-mož; ô/o	kompozično-transflexný	deadverb. - deverb., mut., miera deja
veľryba	„veľká ryba“	M	veľ(k)ý, ryba	veľ-ryba	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
veľtok	„veľký tok“	M	veľ(k)ý, tok	veľ-tok	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
veľvyslanec	„veľký vyslanec“	M	veľ(k)ý, vyslanec	veľ-vyslanec	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., miera
veršotepec	„ten, kto tepe verše“	M	verš, tepať	verš-o-tep-ec	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja

vetrolam	„to, čo láme vietor“	M	vietor, lámať	vetr-o-lam; ie/e, á/a	kompozično- transflexný	desubst.-deverb., mut., činiteľ deja
vetromilný	„taký, ktorý miluje vietor“	M	vietor, milovať	vetr-o-mil-ný; ie/e	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
vetroplach	„ten, kto plaší vietor“	M	vietor, plašiť	vetr-o-plach; ie/e, š/ch	kompozično- transflexný	desubst.-deverb., mut., činiteľ deja
viacboj	„viac boj“	M	viac, boj	viac-boj	kompozičný	denum. - desubst., mod./ mut., kvantitatívnosť
viacznačný	„taký, ktorý viac značí“	M	viac, značiť	viac-znač-ný	kompozično- sufixálny	denum. - deverb., mut., miera
vierolomný	„taký, ktorý lomí vieru“	M	viera, lomiť	vier-o-lom-ný	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
vierozvestca	„ten, kto zvestuje vieru“	M	viera, zvestovať	vier-o-zvest-ca	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
vít'azoslávny	„vít'azne slávny“	M	vít'az(n)e, slávny	vít'az-o-slávny	kompozičný	deadvb. - deadj., mod./ mut., kvalitatívnosť
vľajkosláva	„to, že niekto slávi niečo vľajkami“	M	vľajka, sláviť	vľajk-o-sláv-a	kompozično- transflexný	desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
vlastizrada	„zrada vlasti“	M	vlasť, zrada	vlasti-zrada	juxtapozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
vlnobitie	„to, že vlny bijú“	M	vlna, biť	vln-o-bi-tie	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
vodočet	„to, čím sa počíta výška vody“	M	voda, (po)čítať	vod-o-čet; i/e	kompozično- transflexný	desubst. - deverb., mut., prostriedok
vodopád	„to, čo je výsledkom padania vody“	M	voda, padat'	vod-o-pád; a/á	kompozično- transflexný	desubst. - deverb., mut., výsledok činnosti
vodorovný	„taký, ktorý je rovný ako voda“	M	voda, rovný	vod-o-rov-ný	kompozično- sufixálny	desubst. - deadj., mut., podobnosť
vojvoda	„ten, kto vodí voj“	M	voj, vodiť	voj-vod-a; d/d	kompozično- transflexný	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
vojvodca	„ten, kto vodí voj“	M	voj, vodiť	voj-vod-ca; d/d	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
voľnobeh	„to, čo spúšťa voľné bežanie hnanej časti“	M	voľný, bežať	voľn-o-beh; ž/h	kompozično- transflexný	deadj. - desubst., mut., prostriedok
vodomilný	„taký, ktorý miluje vodu“	M	voda, milovať	vod-o-mil-ný	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
vrchhlava	„vrch hlavy“	M	vrch, hlava	vrch-hlava	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
vrchstôl	„vrch stola“	M	vrch, stôl	vrch-stôl	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
vtichvost	„to, čo vrtí chvostom“	M	vtieť, chvost	vrt-i-chvost	transflexno- kompozičný	deverb. - desubst., mut., spôsob deja
všehoj	„to, či sa všetko hojí“	M	vše(tk)o, hojiť	vše-hoj	kompozično- transflexný	depron. - deverb., mut., prostriedok
všekaz	„to, čo všetko kazí“	M	vše(tk)o, kaziť	vše-kaz	kompozično- transflexný	depron. - deverb., mut., činiteľ deja
všieliek	„liek na všetko“/ „to, čím sa všetko lieči“	M	vše(tk)o, liek/ vše(tk)o, liečiť	vše-liek/ vše-liek; ě/k	kompozičný/ kompozično- transflexný	depron. - desubst., mod./ mut., miera/ depron. - deverb., mut., prostriedok
všefuďový	„taký, ktorý patrí všetkým fuďom“	M	vše(tk)o, fuďia	vše-fuď-ový; ď/d	kompozično- sufixálny	depron. - desubst., mut., príslušnosť

všestranný	„taký, ktorý sa vzťahuje na všetky strany“	M	vše(ťk)o, strana	vše-stran-ný	kompozično-sufixálny	depron. - desubst., mut., vzťah
všumelec	„všestranný umelec“	M	vše(strann)ý, umelec	vše-umelec	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
vševed	„ten, kto všetko vie“	M	vše(ťk)o, vedieť	vše-ved; ď/d	kompozično-transflexný	depron. - deverb., mut., nositeľ deja
vševediaci	„taký, ktorý všetko vie“	M	vše(ťk)o, vedieť	vše-ved-iaci	kompozično-sufixálny	depron. - deverb., mut., charakteristická vlastnosť
vtákopysk	„to, čo má pysk ako vták“	M	vták, pysk	vták-o-pysk	kompozičný	desubst. - desubst., mut., podobnosť
vydríduch	„duch, ktorý vydiera“	M	vydierať, duch	vydr-i-duch; ie/o	kompozičný	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
vzducholod'	„loď pohybujúca sa vo vzduchu“	M	vzduch, loď	vzduch-o-loď	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
	„prázdny so zreteľom na vzduch“	M	vzduch, prázdny	vzduch-o-prázdny	kompozícia	desubst. - desubst., mod./mut., zreteľ
zákonodarca	„ten, kto daruje zákony“	M	zákon, darovať	zákon-o-dar-ca	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
zbormajster	„majster zboru“	M	zbor, majster	zbor-majster	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
zemeguľa	„zemská guľa“	M	zem(sk)ý, guľa	zem-e-guľa	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
zememerač	„merač zeme“/ „ten, kto meria zem“	M	zem, merač/ zem, merať	zeme-merač/ zem-e-mer-ač	kompozičný/ kompozično-sufixálny	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
zemepán	„pán zeme“	M	zem, pán	zeme-pán	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
zemežľč	„žľč zeme“	M	zem, žľč	zeme-žľč	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
zimozeleň	„to, čo je zelené v zime“	M	zima, zelený	zim-o-zeleň; n/ň	kompozično-transflexný	desubst. - deadj. - mut., nositeľ vlastnosti
zlatobyľ	„zlatá bylina“	M	zlatý, byľ(in)a	zlat-o-byľ	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
zlatonosný	„taký, ktorý nosí zlato“	M	zlato, nosiť	zlato-nos-ný	kompozično-sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľský názov
zlatoočka	„to, čo má zlaté očka“	M	zlatý, očko	zlat-o-očk-a	kompozično-sufixálny	deadj.-desubst., mut., nositeľ vlastnosti
zlatoplodý	„taký, ktorý má zlaté plody“	M	zlatý, plod	zlat-o-plod-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
zlatoústy	„taký, ktorý má zlaté ústa“	M	zlatý, ústa	zlat-o-úst-y	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
zlatovlasý	„taký, ktorý má zlaté vlasy“	M	zlatý, vlasy	zlat-o-vlas-ý	kompozično-transflexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
zločin	„zlý čin“	M	zlý, čin	zl-o-čin	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
zlodej	„ten, kto deje niečo zlé“	M	zlý, diať	zl-o-dej	kompozično-transflexný	deadj. - deverb., mut., činiteľ deja
zloduch	„zlý duch“	M	zlý, duch	zl-o-duch	kompozičný	deadj. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť

zlomyseľný	„taký, ktorý má zlé myseľ“/ „taký, ktorý myslí na zlé veci“	M	zlý, myseľ/ zlý, myslieť	zl-o-myseľ-ný/ zl-o-myseľ-ný; ie/e	kompozično- sufixálny	deadj. - desubst., mut., nápadný znak/ deadj. - desubst., mut., činiteľský názov
zlorečiť	„rieť niečo zlé“	M	zlý, rieť	zl-o-reč-it'; ie/e	kompozično- translexný	deadj. - deverb., mut., vlastnosť deja
zlosyn	„zlý syn“	M	zlý, syn	zl-o-syn	kompozičný	deadj. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť
zlovestný	„taký, ktorý veští niečo zlé“	M	zlý, veštiť	zl-o-vest-ný; š/s, ť/t	kompozično- sufixálny	deadj. - desubst., mut., činiteľský názov
zlovôľa	„zlá vôľa“	M	zlý, vôľa	zl-o-vôľa	kompozičný	deadj. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť
	„z mŕtvych vstanie“	M	mŕtvy, vstať	z-mŕtvych- vstanie	juxtapozičný	deadj. - desubst., mod./ mut., kvalitatívnosť
zverokruh	„kruh pomenovaný podľa zvierat“	M	zvierat, kruh	zver-o-kruh	kompozičný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
zvukomaľba	„maľba zvuku“/ „to, že sa maľuje zvuk“	M	zvuk, maľba/ zvuk, maľovať	zvuk-o-maľba/ zvuk-o-maľ-ba	kompozičný/ kompozično- sufixálny	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
žabomyši	„taký, ktorý je charakteristický pre žaby a myši“	M	žaba, myš	žab-o-myš-i	kompozično- translexný	desubst. - desubst., mut., charakteristická vlastnosť
žabykláč	„to, čím sa kľajú žaby“	M	žaba, kľať	žaby-kl-áč	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., prostriedok
žalobaba	„baba, ktorá žaluje“	M	žal(ov)at', baba	žal-o-baba; ov/x	kompozičný	deverb.-desubst., mut., činiteľ deja
žalospev	„spev so žiaľom“/ „to, že niekto spieva so žiaľom“	M	žiaľ, spev/ žiaľ, spievať	žal-o-spev; ia/a, ŕ/Ľ / žal-o- spev; ia/a, ŕ/Ľ, ie/e	kompozično- translexný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť/ desubst. - deverb., mut., spredmetnenie deja
žiabronôžka	„to, čomá žiabre a nôžku“	M	žiabre, nôžka	žiab-r-o-nôžka	kompozičný	desubst. - desubst., mut., zloženie
žiarupevný	„pevný so zreteľom na žiar“	M	žiar, pevný	žiar-u-pevný	kompozičný	desubst. - deadj., mod./ mut., zreteľ
živobytie	„to, čo umožňuje byť živým“	M	živý, byť	živ-o-by-tie	kompozično- sufixálny	deadj. - deverb., mut., prostriedok
životodarný	„taký, ktorý daruje život“	M	život, darovať	život-o-dar-ný	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
životospráva	„správa života“/ „to, čo je výsledkom spravovania života“	M	život, správa/ život, sprav(ov) at'	život-o-správa/ život-o-správ-a; a/á	kompozičný/ kompozično- translexný	desubst. - desubst., mod./mut., kvalitatívnosť
žlčopudný	„taký, ktorý pudit žlč“	M	žlč, pudit'	žlč-o-pud- ný;d'/d	kompozično- sufixálny	desubst. - deverb., mut., činiteľ deja
žltohlav	„to, čo má žltú hlavu“	M	žltý, hlava	žlt-o-hlav	kompozično- translexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti
žltochvost	„to, čo má žltý chvost“	M	žltý, chvost	žlt-o-chvost	kompozično- translexný	deadj. - desubst., mut., nositeľ vlastnosti

Použité skratky a značky:

deadj. – deadjektívum (adjektívny slovotvorný základ)

deaverb. – deaverbium (deaverbiálny slovotvorný základ)

denum. – denumerálum (numerálny slovotvorný základ)
 depron. – deprononimum (pronominálny slovotvorný základ)
 desubst. – desubstantívum (substantívny slovotvorný základ)
 deverb. – deverbatívum (slovesný slovotvorný základ)
 integr. – integračný typ
 integr./mut. – integračno-mutačná kategória
 mod. – modifikačná kategória
 mod./mut. – modifikačno-mutačná kategória
 mut. – mutačná kategória

Ukážky práce so slovotvorným slovníkom v primárnej edukácii

Téma: ZAHRAJME SA NA JAZYKOVEDCOV

– Slovotvorný slovník našej triedy

Cieľ

- a) **kognitívny:** Opakovať a zhrnúť učivo o slovotvornej motivácii a pozorovať významovú príbuznosť slov; upevniť zručnosti práce so slovníkom (komparatívne a synteticko-analytické myslenie, triedenie a usporadúvanie údajov).
- b) **komunikačný:** Stimulovať slovotvornú produkciu.

Slovníky nevznikajú len tak v hlave nejakého jazykovedca. Jazykovedec musí byť veľmi vnímavý a pozorný a stále sledovať, ako ľudia hovoria. A to si vyžaduje aj nejaký čas. No niekedy je to dobrodružné a zaujímavé. Teraz si to môžeš vyskúšať aj ty. Pozoruj, ako hovoríš ty, tvoji spolužiaci, kamaráti, súrodenci, rodičia. Zaujímavé slová/ slová, ktoré si nikdy predtým nepočul, vymyslené slová, prezývky zapisuj na triednu nástenku. Po týždni si ich prečítaj spolu so spolužiakmi, vyber si po dohode s učiteľkou 10 z nich, usporiadaj ich podľa abecedy a zapíš si ich do tabuľky. Napíš, čo tieto slová znamenajú (vysvetli, prečo sa niečo/nieкто volá tak.) a od akých slov vznikli. Takto si vytvoríš vlastný slovník.

SLOVOTVORNÝ SLOVNÍK NAŠEJ TRIEDY

Zaujímavé slovo	Prečo sa niečo alebo nieкто volá tak?	Aké slovo/slová bolo/boli na začiatku?
žalobaba	„baba, ktorá stále žaluje“	baba, žalovať
zemepád	„to, že voda padá k zemi“ (fontána)	padať, zem
mačkopes	„to, čo vyzerá ako mačka i pes“	mačka, pes
Nikdezubko	„dedko, ktorý už nikde nemá zuby“	nikde, zuby
1.		
2.		

3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Téma: O KAZISVETOVÍ, VALIBUKOVÍ, VETROPLACHOVÍ A STONOŽKE

Cieľ

- kognitívny:** Uvedomovať si a chápať význam slov s preneseným významom. Aktivizovať slovotvorné znalosti dieťaťa. Uvedomovať si príčinný vzťah medzi slovami. Porovnávať slovotvorný a lexikálny význam slov.
- komunikačný:** Rozšíriť a spresniť slovnú zásobu o slová s preneseným významom. Tvoriť vymyslený príbeh.

Lexikálny význam slovotvorne motivovaných slov sa môže časom začať odchýľovať od ich významu (valibuk „ten, kto váľa buky“ / „silák“) alebo pomenovanie vzniká na základe nejakého obrazu (darmožráč „ten, kto darmo žerie“ / „príživník, parazit“), dominantného príznaku v čase pomenovania (krivonos „to, čo má nos“ / „malý lesný vták so zahnutým zobákom“). Podľa výskumov majú deti v mladšom školskom veku tendenciu vysvetľovať význam takýchto slov na základe ich slovotvornej motivácie a nevnímajú ich obraznosť. Používanie takýchto slov vo viacerých kontextoch však pomáha deťom pochopiť ich lexikálny, prenesený význam. Zároveň sa tým aktivizujú viaceré funkcie mozgu (porov. Vužňáková 2005, 2008).

- Stretli ste sa už niekedy so slovami *kazisvet*, *valibuk*, *vetroplach*, *stonožka*? Ak áno, kde?
- Vyhľadajte v slovotvornom slovníku slová *kazisvet*, *valibuk*, *vetroplach* a *stonožka*.
- Prečítajte v slovotvornom slovníku, čo tieto slová znamenajú a ako vznikli.
- Diskutujte o tom, či *kazisvet* naozaj „*kazí svet*“, či *valibuk* „*váľa buky*“, *vetroplach* „*plaší vietor*“ a *stonožka* „*má sto nôh*“.
- Vyhľadajte slová *kazisvet*, *valibuk*, *vetroplach* a *stonožka* vo výkladovom slovníku (Krátky slovník slovenského jazyka) a porovnajte význam slov z tohto slovníka so slovotvorným významom slov v slovotvornom slovníku (komparácia významu slov – komparačné myslenie).

- f) Učiteľ vysvetlí, že používanie slov sa časom mení, resp. že slová nemusia mať v skutočnosti taký význam, ako by sa to na prvý pohľad zdalo, napr. stonožka sa volá stonožka preto, lebo vyzerá, ako keby mala sto nôh.
- g) Porozmýšľajte, či ste sa už niekedy stretli v skutočnom živote s *kazisvetom*, *valibukom* alebo *vetroplachom*. Porozprávajte, čo ste s ním zažili.
- h) Na základe toho si vyberte jedno z týchto slov a napíšte krátky príbeh *O kazisvetovi*, *O valibukovi* alebo *O vetroplachovi*.

Záver

Kompozitá, ktorých lexikálny význam sa odchyľuje od slovotvorného, sú okrajovým javom v jazyku. Napriek tomu sú prostriedkom na demonštrovanie viacerých javov – opodstatnenosti teórie J. Furdíka (2002b) o ternárnosti onomaziologickej štruktúry slovotvorne motivovaného slova, vzťahu jazyka a skutočnosti, vývinu detskej reči a dynamiky jazyka, súčinnosti viacerých semiotických procesov so zreteľom na fungovanie jazyka, ontogézu reči a vyučovanie materinského jazyka. V tomto príspevku sme sa pokúsili naznačiť fungovanie daných kompozít v jazykovom systéme a zároveň využitie lexikografického opisu kompozít v edukačnom procese.

Literatúra:

- FURDÍK, J.: Metodologické problémy tvorby slovotvorného slovníka slovenčiny. In: Zápisník slovenského jazykovedca, 1995, roč. 14, s. 32 – 33 (tézy prednášky konanej dňa 25. 4. 1995 v pobočke Slovenskej jazykovednej spoločnosti pri SAV v Bratislave).
- FURDÍK, J.: Slovotvorný slovník slovenčiny – softvérové riešenie. In: Varia. 9. Zborník materiálov z XI. kolokvia mladých jazykovedcov (Modra-Piesok 1. – 3. december 1999). Ed. M. Nábělková – M. Šimková. Bratislava, Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV 2002a, s. 305 – 316 (spoluautor K. Furdík).
- FURDÍK, J.: K onomaziologickej štruktúre slovotvorne motivovaného slova. In: Slawische Wortbildung. Semantik und Kombinatorik. (Materialien der 5. Konferenz der Kommission für slawische Wortbildung beim Internationalen Slawistenkomitee. Lutherstadt, Wittenberg 20. – 25. september 2001). Ed. Swetlana Mengel(ová). Münster – Hamburg – London: LIT Verlag 200b2, s. 113 – 123.
- FURDÍK, J.: Slovenská slovotvorba. (Teória, opis, cvičenia.) 1. vyd. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004. 200 s.
- FURDÍK, J.: Život so slovotvorbou a lexikológiou. Ed. M. Ološtiak – L. Gianitsová- Ološtiaková. Košice: Vydavateľstvo LG, 2005, 476 s.
- Krátky slovník slovenského jazyka. 4., doplnené a upravené vydanie. Red. J.

- Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. Bratislava: Veda 2003. 988 s. ISBN 80-224-0750-X.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka, 2000. 145 s. ISBN 80-968202-81.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: Dieťa a slovotvorba. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009, 203 s. ISBN 978-80-555-0072-0.
- SOKOLOVÁ, M. – IVANOVÁ, M. – DZIAKOVÁ, K.: Prínos Slovníka koreňových morfém v slovenčine k výskumu kompozít. Jazykovedný časopis, 2005, 56, 2, s. 99 – 126.
- SOKOLOVÁ, M. – ŠIMON, F. – OLOŠTIAK, M. – IVANOVÁ, M. – VUŽŇÁKOVÁ, K. – CZÉREOVÁ, B. – BENKO, V. – MOŠKO, G.: Slovník koreňových morfém v slovenčine. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity: Prešov 2005. ISBN 80-8068-319-0.
- SOKOLOVÁ, M. – ŠIMON, F. – OLOŠTIAK, M. – IVANOVÁ, M. – VUŽŇÁKOVÁ, K. – CZÉREOVÁ, B. – BENKO, V. – MOŠKO, G.: Slovník koreňových morfém v slovenčine. 2., upravené vydanie. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity: Prešov 2007. ISBN 80-8068-549-5.
- SOKOLOVÁ, M.: Vzťah slovnodruhových a onomaziologických kategoriálnych významov. In: Sprachliche Kategorien und die slawische Wortbildung. Berlin 14. – 17. 11. 2005. Ed. H. Burkhardt – A. Nagórko. Hildesheim – Zürich – New York: Georg Olms Verlag, 2007, s. 179 – 195.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Motivačný a slovotvorný význam slova v slovenčine. In: Slovo o slove. 11. Zborník KKLJ PF PU. Prešov: PF PU, 2005, s. 50 – 61.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného slovníka slovenčiny. 2006a. Dostupné na <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>. ISBN 80-8068-460.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Slovotvorné (onomaziologické) kategórie a slovotvorný význam derivátov a kompozít v slovenčine. In: Jazykovedný časopis, 57, 2006b, 1, s. 13 – 32.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Detská reč a myslenie na pozadí vyučovania slovotvorby. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference konané ve dnech 10. – 11. 4. 2008 na Katedře českého jazyka a literatury, PF UP, Olomouc 2008, s. 384 – 391.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Gnozeologické aspekty detskej reči. 12. Kulatý stůl. Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí, Ostrava 2009a, s. 91 – 98.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In: Slovo o slove 15. Zborník KKLJ PF PU, Prešov, 2009b, s. 55 – 69.

DICTIONARY OF SLOVAK COMPOUND WORDS AND WORK WITH DICTIONARY IN PRIMARY EDUCATION

In view of the development of child speech semaziology precedes onomaziology, but later the semiotic processes, the adopt words and the word formation, go both in parallel. The evidence for these phenomena as characteristic aspects of child speech and the development of child thinking is based both on the rapid expansion of vocabulary and on the creating of nonce-formation, which is most productive in the pre-school and primary school age.

In this paper we want to point out on the material of compound words and the how it is possible in primary school to stimulate child's speech and appreciation of language functioning in view of the both processes (semaziology and onomaziology) simultaneously. One way of development of both phenomena is compound words which lexical meaning differs from word-formation meaning. We offer record and analysis of compound words in the form of the dictionary and we show the concrete illustrations of work with this dictionary in primary education. This study builds on the idea to compile Slovak Word-formation Dictionary (J. Furdík was a pioneer in this field and promoter of the idea to describe the word-formation system by the language lexicographical work). Firstly the goal of this study is the detailed description of word-formation words incurred by composition, which absents in Slovak linguistics in this moment. More particularly, the analysis of Slovak compound words in view of their lexical and word-formation meaning, of their word-formation processes and of their categorization – word-formation (onomaziology) categories. Secondly, we show how it's possible to use the lexicographical description of compound words in the teaching of mother tongue. We record not every compound word in our lexicography work. Their word-formation bases must belong to meaningful words, they should have the domestic origin and their lexical meaning must differ from word-formation meaning. Those compound words can be used in the context of education to stimulate using and appreciation of the formation of lexical items with regard to semaziology and onomaziology procedure. The file of compound words we obtained from the corpus of Dictionary of Root Morpheme in Slovak and we compared the way of recording the compound words formations and word-formation meaning to their lexical meaning in a Short Dictionary of Slovak Language.

Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: dziakova@unipo.sk

NARATÍVA AKO ODRAZ ONTOGENÉZY TEXTOVEJ KOMPETENCIE DIEŤAŤA

Petra HARČARÍKOVÁ – Martin KLIMOVIC

Úvod

V príspevku nadväzujeme na zahraničný výskum v oblasti naratológie (najmä v anglosaskej lingvistickej literatúre) i na už započatý výskum v slovenskom jazykovom prostredí¹ a prinášame ďalšie čiastkové výsledky výskumu naratív po slovensky hovoriacich detí.

Pozornosť zameriavame na hovorené a písané naratíva. V hovorenej detskej rečovej produkcii si všímame kategórie naratív definované N. Steinovou a členíme ich podľa stupňa koherencie v detských komunikátoch. V písanej reči sledujeme úroveň naratívnej štruktúry. Sústredili sme sa na rozprávanie príbehu (jeden zo štyroch základných typov naratív), pričom pri určovaní naratívnych kvalít textu sme do úvahy brali tzv. stupne naratív a prítomnosť komponentov v príbehu podľa teórie tzv. story grammar. Prostredníctvom exemplifikácií jednotlivých kategórií a stupňov naratív dokladujeme ontogenézu textovej kompetencie detí.

1 Hovorené naratíva

Vo výskume hovorených naratív sme sa zamerali na deti predškolského a mladšieho školského veku a zvolili podobný metodologický postup (porov. nižšie) ako tím N. Steinovej. Základnou metódou bol poloexperimentálny riadený rozhovor, čím bolo analogicky podmienené použitie ďalších metód: metóda riadenej naračnej aktivity dieťaťa, metóda akustického/audiovizuálneho zaznamenávania dát prostredníctvom audiomagnetofónu/videokamery, metóda prepisu nahrávok podľa transkripčného a kódovacieho formátu CHAT v systéme CHILDES², metóda analýzy zaznamenaných materiálov.

N. Steinová a jej spolupracovníci vytvorili zvukové nahrávky 5-, 8- a 10-ročných po anglicky hovoriacich detí. Predložili im tri rozličné začiatky príbehov (o líške, o dievčatku, o chlapcovi). Deti mali zopakovať začiatok príbehu a pokračovať v ňom. Prostredníctvom magnetofónu si vypočuli príbeh, ktorý práve

1 Výskumu naratív sa na Slovensku venovali S. Fečková-Kapalková (v rámci dizertačnej práce Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie, 2002) a S. Zajacová (najkomplexnejšie v práci Narácia detí predškolského veku, 2004).

2 Porov. <http://childes.psy.cmu.edu>

vytvorili, a mohli sa rozhodnúť, či ho ponechajú v pôvodnej podobe, alebo či ho chcú pozmeniť.

Každý príbeh N. Steinová začlenila do jednej z piatich kategórií. Kategórie boli navrhnuté podľa stupňa koherencie v detských naratívach:³

- príbeh bez štruktúry (*no structure*),
- opisná sekvencia (*descriptive sequence*),
- jednoduchá časová sekvencia (*simple temporal action sequence*),
- reaktívna sekvencia (*reactive sequence*),
- sekvencia s pointou (*goal-based sequence of events*).

Za rozvinuté naratívum považuje N. Steinová sekvenciu, ktorá splňa tieto predpoklady:

- je predstavená živá postava, ktorá je schopná zámerne konať,
- explicitne sú stanovené zámary hrdinu,
- sú spojené činnosti časová a príčinná, ktoré „sú v službe“ dejov hlavnej postavy,
- sú vyvozené závery, ktoré sa vzťahujú na (ne)dosiahnutie stanovených zámerov, resp. vyústenie príbehu,
- tiež je prítomné zhodnotenie, zosumarizovanie (napr. *a to je koniec, to je všetko*).

Metódu N. Steinovej sme uplatnili aj vo vlastnom výskume. Poloexperimentálne riadené rozhovory (v našom prípade so 4-, 6- a 8-ročnými deťmi) prebiehali tak, že deťom bol rozpovedaný začiatok príbehu (mohli si vybrať, či chcú hovoriť o líške, o dievčati alebo o chlapcovi). Boli požiadané, aby zopakovali začiatok a dopovedali príbeh, resp. rozvinuté naratívum. Predtým boli upozornené, že príbeh môže mať ľubovoľnú dĺžku a po skončení rozprávania im bude prehraný na magnetofóne, resp. videokamere. Ak s ním nebudú spokojné, môže sa nahrávka realizovať opakovane. Vytvorila sa nahrávka a následne dieťa počúvalo vlastný príbeh prostredníctvom kazetového magnetofónu, resp. videokamery. Dieťa malo posúdiť, či je jeho príbeh, resp. naratívna štruktúra akceptovateľná, či je spokojné so svojím príbehom. Väčšina amerických (vo výskume N. Steinovej) aj slovenských detí (v našom výskume) bola spokojná. Deti nechceli na vypovedanom príbehu nič meniť.

Vychádzali sme z predpokladu, že u detí vo veku štyroch rokov ide o prechod z vývinu protonaratív (keď je dieťa ovplyvňované situáciou, v ktorej sa samo nachádza) do obdobia jednoduchých naratív (keď sa v jednoduchých naratívnych štruktúrach objavuje dekontextualizovaná reč – deti začínajú hovoriť aj o osobách a predmetoch, ktoré sa nenachádzajú v ich bezprostrednom okolí). Východiskové

3 Porov. KARMILOFF, K. – KARMILOFF-SMITH, A.: *Pathways to language*. London : Harvard University Press, 2001, s. 160 – 161.

texty – „začiatky príbehov“ – sme pozmenili tak, aby boli bližšie kontextu slovenských detí. Brali sme vlastne do úvahy dve východiská – vývinové a kultúrne.

Východiskové texty po anglicky hovoriacich detí:

Fox story: Once there was a big gray fox who lived in a cave near a forest.

Alice story: Once there was a little girl named Alice who lived in a house near the ocean.

Alan story: Once there was a little boy named Alan who had many different kinds of toys.

Príbeh o líške: Bola raz veľká sivá líška, ktorá žila v jaskyni blízko lesa.

Príbeh o Alice: Bolo raz malé dievčatko, volalo sa Alice a žilo v dome blízko oceánu.

Príbeh o Alanovi: Bol raz malý chlapec, volal sa Alan a mal veľa všelijakých hračiek.

Východiskové texty slovenských detí:

Príbeh o líške: Bola raz líška Ryška, žila v jaskyni blízko lesa.

Príbeh o Zuzke: Bolo raz malé dievčatko, volalo sa Zuzka a žilo v dome blízko rieky.

Príbeh o Jurkovi: Bol raz malý chlapec, volal sa Jurko a mal veľa všelijakých hračiek.

Zvukové nahrávky a videonahrávky boli vyhotovené v prostredí materských a základných škôl v Prešove. V každej z troch vekových kategórií, teda 4-, 6-, a 8-ročných detí bolo vyhotovených 30 nahrávok. Vychádzali sme zo zahraničnej aj domácej lingvistickej literatúry zameranej na oblasť detskej reči, textovej lingvistiky a štylistiky. Teoretickou bázou na skúmanie textovej koherencie detských naratív sa nám stali východiská viacerých lingvistov. Pri uvažovaní o izotopických vzťahoch a tematických postupnostiach v detských naratívach vychádzame z téz predstaviteľa českej lingvistickej školy, Františka Daneša. Analýza naratív z aspektu slohových postupov sa opiera o známu klasifikáciu Jozefa Mistrika. V anglosaskej lingvistickej literatúre sme sa zamerali jednak na teóriu J. Heathovej, ktorá sa zaoberá typmi detských naratív, a jednak na teoretické východiská S. McLaughlinovej, ktorá si všíma stupne detských naratív. Do kategórií detských naratív sme klasifikovali detské komunikáty podľa N. Steinovej. V príspevku sa osobitne venujeme kategóriám naratív.

Každý zaznamenaný príbeh bol zatriedený (vo vzťahu ku kategóriám naratív) podľa veku dieťaťa a zároveň podľa stupňa koherencie v texte. Koherenciu chápeme ako súvislosť, spojitosť textu, ktorá sa udržiava prostredníctvom témy, časovej, priestorovej alebo logickej následnosti častí textu. Formálne sa vyjadruje pomocou nadväzovacích prostriedkov, napr. deiktických zámen, číselných

ukazovateľov poradia, pomocou kategoriálnych ukazovateľov miesta, času a pod. (porov. Mistrík, 1989, s. 284 – 303).

Metódu poloexperimentálnych riadených rozhovorov sme aplikovali na vlastný výskumný materiál. Následne sme jednotlivé naratíva analyzovali a klasifikovali podľa metódy N. Steinovej vzhľadom na kategóriu naratíva a vek dieťaťa. Zaujímavosťou je, že sa v naratívach neobjavila opisná sekvencia samostatne, ale len ako súčasť jednoduchšej časovej sekvencie, reaktívnej sekvencie alebo sekvencie s pointou.

1.1 Štvorročné deti

Kategórie naratív štvorročných sme rozdelili podľa kritérií N. Steinovej do piatich skupín. Deti vytvárali jednoduchšie príbehy bez štruktúry (v 4 prípadoch), jednoduché časové sekvencie (v 3 prípadoch), najviac frekvencované reaktívne sekvencie (v 16 prípadoch), sekvencie s pointou, vzťahujúce sa na účastníkov príbehu vytvorilo 7 detí a opisné sekvencie sa v našich nahrávkach nevyskytli (porov. Tab. č. 1).

Deti už v takomto ranom veku dokážu funkčne využívať v reči spojky. Z priraďovacích bola najviac zastúpená spojka *a*, z podradovacích *že*, konektívne prostriedky sa najviac vyskytovali v podobe *a potom*. Všetky tri spomínané typy konektívov (vo všetkých vekových kategóriách) kopírujú frekvenciu výskytu v rečovej komunikácii dospelých – najmä keď ide o rozprávací slohový postup.

U detí blížiacich sa k piatemu roku veku časovo-príčinná súdržnosť narastala. Zvyšovala sa schopnosť vytvoriť a povedať vymyslený príbeh. Tiež zapájali do príbehu viac postáv. Boli schopné tvoriť rozprávanie s prepojenými epizódami, dokázali sumarizovať ciele v rade fiktívnych udalostí.

1. príbeh bez štruktúry:

*PET: bola raz líška Ryška.

*PET: žila v jaskyni.

*PET: blízko lesa.

*PET: a ty môžeš pokračovať.

%com: Veronika dlho mlčí.

*PET: čo robila líška?

*VER: jedla.

*PET: jedla?

*VER: mm.

%gpx: Veronika súhlasne prikývla.

*PET: a čo jedla?

%com: Veronika mlčí a rozmýšľa.

*VER: mäso.

*PET: mäso jedla?
 *PET: a potom čo?
 *PET: čo sa stalo potom?
 %com: Veronika mlčí a rozmýšľa.
 *PET: no čo sa potom.
 *PET: ešte sa niečo stalo potom?
 *PET: keď dojedla mäso?
 %com: Veronika rozmýšľa a mlčí.
 *PET: ty máš rada mäso?
 %gpx: Veronika súhlasne prikývla.
 *PET: hej?
 *PET: no výborne.
 *PET: aj líška má rada mäso čo?
 *PET: no a líška jedla mäso.
 *PET: a potom sa ešte niečo stalo?
 %com: Veronika rozmýšľa a neodpovedá.

2. jednoduchá časová sekvencia:

*PET: bolo raz malé dievčatko.
 *PET: volalo sa Zuzka.
 *PET: a žilo v dome blízko rieky.
 %com: Bianka mlčí.
 *PET: no môžeš pokračovať o dievčatku.
 *PET: o Zuzke.
 %com: Bianka stále mlčí.
 *PET: budeme počúvať potom.
 *PET: dobre?
 *PET: toto čo povieš.
 *PET: potom si popočúvame.
 *PET: súhlasíš?
 %gpx: Bianka súhlasne prikývla.
 *PET: dobre.
 *PET: tak môžeš porozprávať o Zuzke.
 *PET: čo robila Zuzka?
 *BIA: sa hrala.
 *PET: sa hrala?
 *PET: a ako sa hrala?
 *BIA: s bábikou.
 *PET: s bábikou?
 *PET: a čo robila s bábikou?
 *PET: ako sa hrala s bábikou?

%com: Bianka opäť mlčí.

*PET: ako sa hrala s bábikou?

*PET: čo robila?

*BIA: xxx

*PET: prosím?

*BIA: hrala sa.

*PET: hrala sa?

*BIA: s bábikou.

*PET: dobre.

*PET: a potom čo robila ešte?

*BIA: išla vonku.

*PET: išla vonku?

*PET: dobre.

*PET: a vonku čo sa stalo?

%com: Bianka mlčí a rozmýšľa.

*BIA: išla vonku na prechádzku.

*PET: išla vonku na prechádzku?

%gpx: Bianka súhlasne prikývla.

*PET: a s kým išla?

*BIA: s bábikou.

*PET: s bábikou?

*PET: a potom čo sa stalo?

*BIA: začalo pršať.

*PET: začalo pršať?

*PET: takže čo urobila potom keď začalo pršať?

*BIA: išla domov.

*PET: išla domov?

*PET: a doma?

*BIA: hrala sa.

*PET: hrala sa?

*PET: dobre.

*PET: a ešte sa potom niečo stalo?

%gpx: gestom ukazuje Bianka negáciu.

3. reaktívna sekvencia (v príbehu prítomná ďalšia postava):

*PET: bolo raz jedno dievčatko.

*PET: volalo sa Zuzka.

*PET: a žilo v dome blízko rieky.

*MIC: potom Zuzka išla raz okúpať sa do rieky.

*MIC: potom a tak prišlo domov.

*MIC: a povedalo mamke.

*MIC: že ide na prechádzku do lesa.
 *MIC: a potom išla išla.
 *MIC: a tak potom xxx stretla vlka.
 *MIC: sa mu pozdravila.
 *MIC: a potom potom išiel domov.
 *MIC: to je koniec.

4. sekvencia s pointou, vzťahujúca sa na účastníkov príbehu:

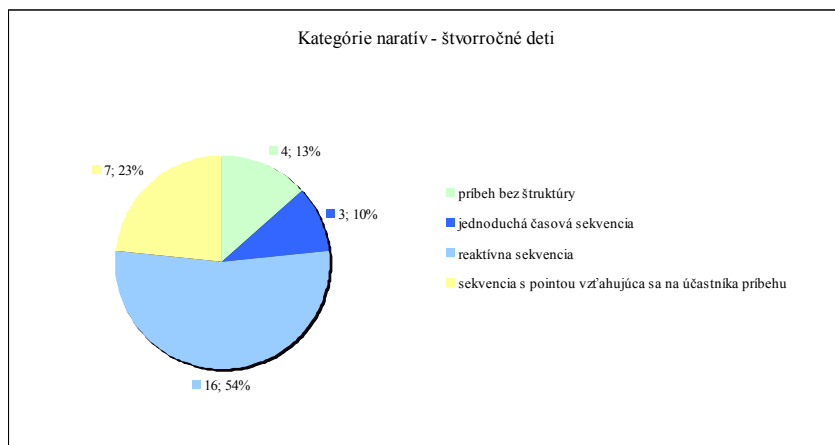
*NAT: hrala sa so svojou kamarátkou.
 *NAT: a vždy chodili na dvor.
 *NAT: kde Zuzka bývala.
 *NAT: i sa tam hrali.
 *NAT: a raz prišla jedna ešte ich kamarátka.
 *NAT: a spolu sa hrali na dvore.
 *NAT: a potom Zuzkina mamka ich pozvala na desiatu.
 *NAT: a im uvarila kašu.
 *PET: výborne výborne.
 *NAT: keď sa deti najedli.
 *NAT: opýtala sa Zuzka mamky.
 *NAT: či nemôžu sa ísť prejsť do lesa.
 *NAT: a Zuzka sa opýtala.
 *NAT: a mamka povedala.
 *NAT: že áno.
 *NAT: oni sa išli prejsť.
 *NAT: a zabľúdili.
 *NAT: potom sa mamka strachovala.
 *NAT: že kde sú deti.
 *NAT: a deti boli na druhej strane.
 *NAT: tam na druhej strane inde.
 *NAT: a mamky sa strachovali o deti.
 *NAT: a deti prišli potom domov.
 *NAT: a mamky sa tešili.

Tab. č. 1

Kategórie naratív štvorročných detí	počet detí
príbeh bez štruktúry	4
opisná sekvencia	0
jednoduchá časová sekvencia	3

reaktívna sekvencia	16
sekvencia s pointou vzťahujúca sa na účastníka príbehu	7

Graf č. 1



1.2 Šesťročné deti

Šesťročné deti uplatňovali aj prvky z predchádzajúcich štádií. Len jedno dieťa produkovalo príbeh bez štruktúry, kvalitatívny posun však nastal v stupni koherencie narátiva. Zaznamenali sme 12 reaktívnych sekvencií a 17 sekvencií s pointou, ktorá sa vzťahovala na účastníkov príbehu.

Pri narácii teda šesťročné deti, tak ako štvorročné, využívali prvky priamo späté s jadrom témy koncepcne. Medzi jednotlivými prvkami rozprávania boli vyjadrované vzťahy medzi hodnotovými kvalitami alebo pocitmi (napr. dobro, zlo, osamelosť) a prvkami, ktoré s nimi očividne súvisia. Tiež sa dá pozorovať aj základná schopnosť posudzovania a dedukovania informácií (porov. S. Fečková-Kapalková, s. 91 – 95). Deti vyjadrujú aj skrátené príčinné reťazce pomocou priradovacích, podradovacích spojok a ďalších spájacích výrazov. Celkovo je rozprávanie väčšinou kohézne, chýba opis miesta, charakteristika osoby, jej motivácie a pod.. Deti zväčša ešte nezohľadňujú kontext počúvajúceho. V rozprávaní sa väčšinou rozpráva o nejakej činnosti a vykresľujú sa jej stručné dôsledky.

1. príbeh bez štruktúry

*PET: bol raz jeden chlapček.

*PET: volal sa Jurko.

*PET: a mal veľa všelijakých hračiek.

*PAT: mohol sa s nimi hrať.
 *PAT: sa hrať s kamarátmi.
 *PAT: sa mohol hrať so všetkými hračkami.
 *PAT: so všetkým legom.
 *PAT: všetky hračky poznal.
 *PET: všetky hračky poznal?
 *PET: no a ešte?
 *PAT: neviem xxx xxx

2. reaktívna sekvencia (v príbehu prítomná ďalšia postava)

*PET: bolo raz jedno dievčatko.
 *PET: volalo sa Zuzka.
 *PET: a žilo v dome blízko rieky.
 *PET: a ide Barborka.
 *BAR: niekedy sa išlo kúpať.
 *BAR: ale keď pršalo.
 *BAR: tak sa hralo s hračkami.
 *BAR: niekedy sa bicyklovala.
 *BAR: a chodila aj na prechádzky.
 *BAR: niekedy si maľovala.
 *BAR: a dakedy niekedy chodila do školy.
 *BAR: mala aj psíka.
 *BAR: a stále s ním chodila vonku.
 *BAR: lebo to bolo ešte iba šteniatko.
 *BAR: a mohlo by im utiecť.
 *BAR: bývalo v dome pri lesíku.
 *BAR: a chodilo s ockom na huby.
 *BAR: mala aj sestričku.
 *BAR: ktorá sa volala Sárka.
 *BAR: a chodila ju kočikovať.
 *BAR: hrala sa s ňou.
 *BAR: a pomáhala mamke variť.
 *BAR: niekedy aj pomáhala utierať prach.
 *BAR: aj umývať dlážku.
 *BAR: keď prišla zo školy.
 *BAR: urobila si úlohy.
 *BAR: a tak sa zase hrala.
 *BAR: mala kocky bábiku.
 *BAR: chodila kočikovať bábiku.
 *BAR: a tak jej mamka večer prečítala rozprávku.
 *BAR: a išla spať.

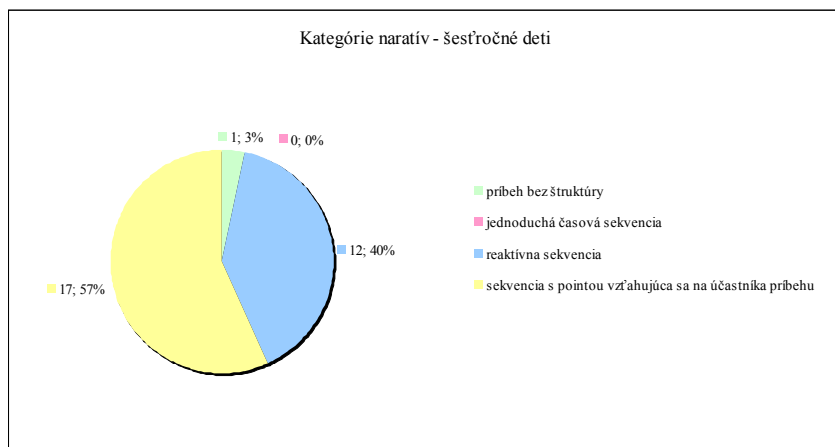
*BAR: a potom ráno ju ocko odviezol do školy.
 *BAR: učili sa slovenský jazyk matematiku.
 *BAR: mali obed.
 *BAR: a tak družinu.
 *BAR: a išli domov.
 *BAR: xxx a už nič mi nenapadá.
 3. sekvencia s pointou, vzťahujúca sa na účastníkov príbehu
 *PET: bola raz líška Ryška.
 *PET: zopakuj.
 *JOZ: volala.
 *JOZ: bola raz Ryška Ryška.
 *PET: a žila v jaskyni blízko lesa.
 *JOZ: a žila v jaskyni blízko lesa.
 *PET: no a môžeš pokračovať.
 *JOZ: jedného dňa keď líška išla.
 *JOZ: a prechádzala sa.
 *JOZ: išla si nakúpiť.
 *JOZ: tak stretol ju vlk.
 *JOZ: a hovorí.
 *JOZ: ó čo si si kde kam si sa vybrala tie líška?
 *JOZ: do obchodu.
 *JOZ: a tak išla ďalej líška.
 *JOZ: vlk jej zakýval.
 *JOZ: a išla ďalej.
 *JOZ: cestou stretla koňa.
 *JOZ: a kôň hovorí.
 *JOZ: kôň líška čo to robíš?
 *JOZ: idem nakúpiť.
 *JOZ: dobre pa pa vlk jej zakýval.
 *JOZ: kôň jej zakýval.
 *JOZ: a išla Ryška ďalej.
 *JOZ: a keď už bola v obchode.
 *JOZ: tak už už si nakúpila.
 *JOZ: a išla zase domov.
 *JOZ: cestou stretla medveďa.
 *JOZ: medveď vraví.
 *JOZ: kam ideš líštička?
 *JOZ: idem domov z nákupu.
 *JOZ: dobre.
 *JOZ: a keď už bola doma.
 *JOZ: tak išla si niečo uvariť.

*JOZ: polievku.
 *JOZ: a potom sa príbeh končí.

Tab. č. 2

Katégorie naratív šesťročných detí	počet detí
príbeh bez štruktúry	1
opisná sekvencia	0
jednoduchá časová sekvencia	0
reaktívna sekvencia	12
sekvencia s pointou vzťahujúca sa na účastníka príbehu	17

Graf č. 2



1.3 Osemročné deti

Osemročné deti v našej výskumnej vzorke tvorili už len posledné dva typy z piatich vyššie spomínaných kategórií naratív. Reaktívnu sekvenciu, v ktorej je v príbehu okrem protagonistu predstavená ďalšia živá postava, koncipovalo 10 po slovensky hovoriacich detí. Sekvenciu s pointou vzťahujúcou sa na účastníka príbehu vytvorilo 20 detí. Osemroční teda z hľadiska posudzovania kategórií naratív potvrdili predpokladaný pozitívny posun v oblasti ontogenézy textovej kompetencie dieťaťa.

Tieto výsledky poukazujú na zistenie, že u 8-ročných sa čoraz pravidelnejšie stretávame s koherenciou textu v zmysle Mistříkovho (1989, s. 284 – 303) chápania. V súvislosti s naratívami tejto vekovej kategórie môžeme už totiž hovoriť

o spojitosti textu udržiavanej prostredníctvom témy, časovej, priestorovej alebo logickej následnosti častí textu. Zároveň o funkčne využívaných konektívnych (vyššie spomenutých) prostriedkoch, deiktických zámenách, kategoriálnych ukazovateľoch miesta, času a pod.

Zaujímavá je v tejto súvislosti aj definícia formulovaná K. Karmiloffovou (2001, s. 157 – 158). Chápe naratívum ako štruktúru, ktorá „je schopná obsiahnuť príbeh, priestor a čas, dokáže udržať pozornosť percipienta a je sociálne interaktívna.“. Tieto kritériá splnila väčšina nahrávaných po slovensky hovoriacich 8-ročných detí.

1. reaktívna sekvencia (v príbehu prítomná ďalšia postava)

*PET: bola raz líška Ryška.

*PET: žila v jaskyni.

*PET: blízko lesa.

*BRA: bola ryšavá.

*BRA: mala dlhý chvost.

*BRA: a jedla myši.

*PET: jedla myši.

*PET: dobre.

*BRA: chodila do jaskyne.

*BRA: aj do lesa sa hrať s kamarátom vlkom.

*BRA: a zacítili človeka.

*BRA: a išli ho zjesť.

*BRA: a on utekal.

*BRA: a išiel sa skryť do domčeka.

*BRA: a oni mu tam išli cez komín.

*BRA: tak utiekol z neho.

*BRA: išiel do jaskyne.

*BRA: a tam išla líška.

%com: Branko dlho mlčí.

*PET: už nevieš?

*PET: koniec?

%gpx: Branko súhlasne prikývol.

2. sekvencia s pointou, vzťahujúca sa na účastníkov príbehu:

*PET: bola raz líška Ryška.

*PET: žila v jaskyni.

*PET: blízko lesa.

*PET: a ide Samko.

*SAM: jedného dňa sa líštička Ryška vybrala na prechádzku do lesa.

*SAM: aby si našla niečo na raňajky.

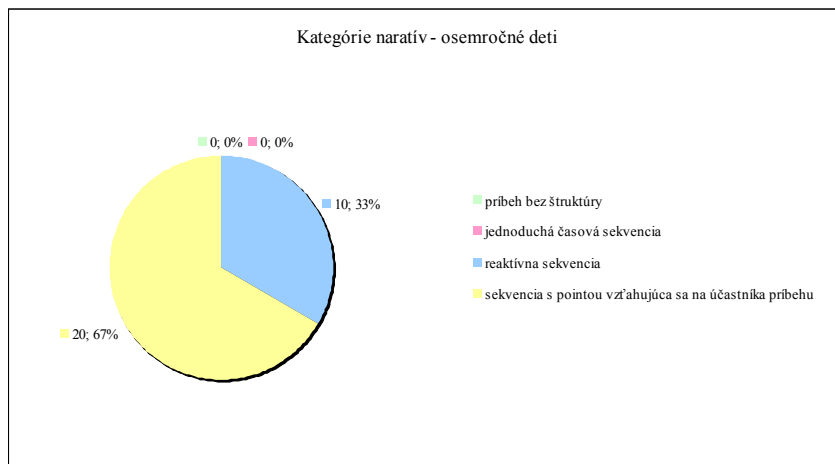
*SAM: zbierala bobule lesné ovocie alebo alebo alebo.
 *SAM: ale aj si chytila nejakého aj zajačika.
 *SAM: líštička si veľmi pekne vykračovala po chodníčku.
 *SAM: a stretla vlka.
 *SAM: a vlk sa jej pýta.
 *SAM: a vlk sa jej pýta.
 *SAM: čo robíš líštička?
 *SAM: hľadám si potravu.
 *SAM: a ty čo robíš vlčík?
 *SAM: aj ja si hľadám potravu.
 *SAM: ale zatiaľ som ešte nič nenašiel.
 *SAM: potom spolu niečo určite nájdeme.
 *SAM: tak si spolu dvaja vykračovali.
 *SAM: a vlčík sa po dlhšom čase spýtal.
 *SAM: už sme niečo našli?
 *SAM: ešte nie.
 *SAM: nebuď taký skorý vlčík.
 *SAM: musíme mať na to trpezlivosť.
 *SAM: a tam si ďalej vykračovali.
 *SAM: až stretli zajačika.
 *SAM: zajačik sa ich pýta.
 *SAM: čo robíte?
 *SAM: vykračujeme si a hľadáme si potravu.
 *SAM: a ty čo robíš zajačik?
 *SAM: spýtali sa dvojhlasne.
 *SAM: ja si tiež hľadám potravu.
 *SAM: a našiel som peknú lúčku trochu ďalej trochu ďalej.
 *SAM: ja si tiež hľadám potravu.
 *SAM: a našiel som peknú lúčku trochu ďalej trochu ďalej.
 *SAM: podďte so mnou.
 *SAM: videl som tam aj nejaké lesné ovocie.
 *SAM: dobre ideme.
 *SAM: a tak si našli všetci dobroty.
 *SAM: a vrátili sa šťastne domov.

Tab. č. 3

Kategórie naratív osemročných detí	počet detí
príbeh bez štruktúry	0
opisná sekvencia	0

jednoduchá časová sekvencia	0
reaktívna sekvencia	10
sekvencia s pointou vzťahujúca sa na účastníka príbehu	20

Graf č. 3



Sumarizácia kategórií naratív po slovensky hovoriacich detí sa nachádza v tabuľke č. 4. Zmysel pre sofistikované uplatňovanie makrostratégií textu sa prejavil aj v tvorení kategórií naratív. Opäť je viditeľné, že dôležitú úlohu zohráva vek dieťaťa. Štvorročné deti tvorili najviac reaktívne sekvencie (v 16 prípadoch), ale až u 20 osemročných detí sme pozorovali vytvorenie sekvencie s pointou vzťahujúcou sa na účastníka príbehu.

Z výsledkov výskumu vyplynulo, že vývin reči po slovensky i po anglicky hovoriacich detí má veľa spoločných čŕt. Tím N. Steinovej pozoroval vývin tendencií detských naratívnych textových štruktúr vzhľadom na tri vekové kategórie. Deti zaznamenali s pribúdajúcim vekom pozitívny posun v jednotlivých kategóriách naratív. Náš výskum sa tiež orientoval na ovládanie jednotlivých kategórií vo vzťahu k veku dieťaťa. Je možné skonštatovať, že výsledky po anglicky i po slovensky hovoriacich detí sú takmer totožné.

Preto sa domnievame, že nezáleží na tom, akým typom materinského jazyka deti hovoria. Uvedomujú si, osvojujú a používajú jazykové štruktúry typické pre svoj materinský jazyk. Ale v sociálnej interakcii sa prostredníctvom naratív naozaj snažia obsiahnuť príbeh, priestor a čas.

Pri komparácii rečových prehovorov sa tiež ukázalo, že rozdiel v produkovani naratív chlapcov a dievčat je porovnateľný. U chlapcov sa nepreukázala nižšia na-

račná schopnosť, práve naopak, 6-roční chlapci zvyšovali priemer ukazovateľov vo svojej vekovej kategórii.

V celkovom hodnotení môžeme skonštatovať (berúc do úvahy výsledky výskumu i kritériá definované N. Steinovou), že vývin hovorených textových naratívnych štruktúr má v súvislosti s vekom stúpajúcu tendenciu (porov. Tab. č. 4).

Tab. č. 4

Kategórie naratív	veková kategória detí		
	štvorročné	šesteročné	osemročné
príbeh bez štruktúry	4	1	0
opisná sekvencia	0	0	0
jednoduchá časová sekvencia	3	0	0
reaktívna sekvencia	16	12	10
sekvencia s pointou vzťahujúca sa na účastníka príbehu	7	17	20

2 Naratíva v písanej reči

Písané naratíva sme posudzovali vo výskume orientovanom na zistenie vzťahu medzi technikami tvorivého písania a úrovňou verbálnej produkcie žiakov 3. a 4. ročníka základnej školy (9- a 10-ročné deti) (Klimovič, 2010). Popri iných sledovaných charakteristikách detského písaného textu (miera koherencie a kohézie, zážitkovosť textu) sme sledovali aj úroveň naratívnej štruktúry. Zo štyroch základných **typov naratív** – (1) rozprávanie prežitej skúsenosti, (2) plánovanie udalosti, (3) objasňovanie udalosti, (4) rozprávanie príbehu (pozri Owens, 2008, s. 318 – 319; McLaughlin, 2006, s. 283 – 284; u nás Zajacová, 2005, s. 74 – 76; Harčariková, 2007, s. 73 – 74) – sme posudzovali posledný spomínaný typ – **rozprávanie príbehu**. Súčasťou zisťovania úrovne verbálnej produkcie dieťaťa mladšieho školského veku pomocou testu bola preto aj úloha, v ktorej malo testované dieťa napísať príbeh podľa obrázka. Aby testová úloha mala pre detského pisateľa v sebe určitý motivačný náboj, zvolili sme zobrazenie nezvyčajných situácií, v ktorých protagonistami boli zvieratá. V teste aplikovanom v treťom ročníku ZŠ šlo o obrázok mačky na padáku, v teste pre štvrtý ročník bol použitý obrázok hada s dáždnikom. Vďaka tomu, že sme s odstupom jedného roka mohli testovať rovnakých žiakov, detské písané naratíva sa stali materiálom aj na posudzovanie ontogenézy zručnosti vyrozprávať príbeh. Vzorku na posúdenie písaných naratív teda tvoria dva príbehové texty od 82 detských autorov; prvý motivovaný obrázkom mačky na padáku deti napísali na konci tretieho ročníka ZŠ, druhý motivovaný hadom s dáždnikom na konci štvrtého ročníka ZŠ.

Pri určovaní naratívnych kvalít textu sme do úvahy brali tzv. **stupne naratív**, ktorých radenie vychádza z ontogenézy (vývinu) narácie detí⁴. Vo vývine naratívnych schopností detí mladšieho školského veku po adolescentov možno rozpoznať 4 stupne pravých naratív. Podľa S. McLaughlina (2006, s. 375 – 376) sa u 5-ročného dieťaťa vyskytujú pravé naratíva, ktoré nazýva **neorganizované reťazce** (*unfocused chains*) a sú charakterizované slabou konzistenciou vo vzťahu k téme, hoci logicky sú usporiadané relatívne dobre. U 9-ročného dieťaťa môžeme podľa McLaughlina očakávať ďalší stupeň pravých naratív, a to **reťazce výpovedí centrovane na protagonistu príbehu** (*focused chains*). Autor príbehu na tomto stupni naratív organizuje a radí udalosti okolo hlavnej postavy príbehu, no nezdôvodňuje jej konanie. Tretím stupňom pravých naratív sú tzv. **kompletné naratíva** (*complete narratives*), pre ktoré je príznačná vysoká miera vzájomnej súvislosti medzi udalosťami, postavou a jej konaním, ktoré je aj zdôvodnené. Tieto naratíva už majú znaky zreých naratív. Posledným stupňom pravých naratív sú **komplexné naratíva** u adolescentov, pre ktoré je typické mnohonásobné kombinovanie udalostí a postáv bez ohrozenia logiky naratíva, pričom základná téma sa často člení na viaceré subtémy.

Podľa predpokladanej úrovne naratív v 9. roku dieťaťa (reťazce výpovedí centrovane na protagonistu príbehu) možno texty žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ rozdeliť na tri skupiny, a to na texty, ktoré ešte túto úroveň nedosahujú (McLaughlin hovorí o neorganizovaných naratívach nerešpektujúcich základnú dejovú líniu; s. 376), ďalej na texty, ktoré požadovanú úroveň dosahujú, a nakoniec na texty, ktoré stanovenú úroveň prekračujú a svojou naratívnu štruktúrou sa blížia k charakteristike tzv. kompletného naratíva. Aj preto sme sa rozhodli rozdeliť detské texty podľa úrovne naratívnej štruktúry na 3 skupiny textov s podobnými vlastnosťami. Ukázalo sa však, že iba malé percento detských naratív (v našej vzorke šlo o 2 tretiacke texty) vykazuje v tomto veku úroveň tzv. neorganizovaných aditívnych reťazcov, čo sú naratíva typické pre 5-ročné dieťa. Ako ilustráciu ponúkame text 9-ročného Petra⁵:

O mačke

Bola raz jedna mačka. Tá mačka letí na háku. Jedna mačka išla lietat lebo sa jej chcelo (Peter).

Na citlivejšie posúdenie zdanlivo homogénnej skupiny textov na úrovni re-

4 Pre dieťa na začiatku predškolského veku (približne od dvoch rokov) sú typické najprv tzv. protonaratíva („nakopenie“ a „reťazenie“), neskôr približne u štvorročného dieťaťa možno badať výskyt tzv. jednoduchých naratív, po piatom roku je dieťa schopné tvoriť tzv. pravé naratíva (porov. Zajacová, 2005; Harčariková, 2007).

5 Všetky texty ponúkame v autentických, nekorigovaných transkriptoch. Ostatné dispozície detí týkajúce sa tvorby textu (pravopisná alebo gramatická stránka textu) stoja v tejto chvíli mimo nášho záujmu.

ťažcov centrovanych na protagonistu príbehu sme si „prizvali“ teóriu tzv. *story grammar* (doslovne gramatika príbehu), ktorá predstavuje v naratológii (vede o naratívach) samostatný prúd analyzovania príbehu. Podľa tejto teórie (pozri Labov – Waletzky, 1967; Rumelhart, 1975) človek disponuje základnými príbehovými schémami a podľa potreby ich pri produkcii a recepcii aktivuje. Príbehové schémy obsahujú tieto **komponenty príbehu**: okolnosti, úvodnú udalosť, vnútornú odpoveď, vnútorný plán, pokus, dôsledok a reakciu (Owens, 2008). Predstavenie postáv alebo prostredia sú **okolnosti**, prvotná motivácia protagonistu príbehu konať je **úvodná udalosť**, pocity a myšlienky protagonistu vyvolané úvodnou udalosťou sú **vnútorná odpoveď**, **vnútorný plán** naznačuje, aký zámer má protagonista. Pod slovom **pokus** sa skrýva aktivita, ktorou chce protagonista dosiahnuť cieľ, **dôsledok** naznačuje, či postava cieľ dosiahla alebo nie, a nakoniec **reakcia** zahŕňa akékoľvek hodnotiace reakcie a odpovede protagonistu na predchádzajúce udalosti.

Analyzované detské naratíva nevykazovali prítomnosť rovnakých komponentov príbehu, ich počet a takisto aj typ závisí zrejme od miery dispozície danej naratívnej zručnosti, od miery uvedomovania si existencie komponentu či potreby využiť komponent v príbehu. Preto bolo možné vyčleniť naratíva, ktoré boli oproti ostatným akoby plochejšie, bez prítomnosti viacerých príbehových komponentov. Nasledujúca ukážka dokazuje, že niektoré detské naratíva môžu obsahovať iba dva alebo tri komponenty príbehu (komponenty sú vyznačené v zátvorkách):

Mačka s padakom

Kde bolo tam bolo žila raz jedna mačička, ktorá sa chcela hrať ale nemala kamarátov pretože žila sama a bála sa ísť do lesa ku kamarátovi (úvodná udalosť). Tak išla si vyrobiť plachtu (pokus) aby vyletela do vesmíru (Martin).

Podstatne obširnejší je príbeh, ktorý v sebe ukrýva viacero komponentov. Pozitívny posun v kvalite naratíva spôsobuje najmä prítomnosť opisných častí, v ktorých dieťa prevažne v úvode vovádza čitateľa alebo poslucháča do okolností príbehu – opisuje protagonistu alebo prostredie príbehu. Niekedy sa môžu komponenty aj vzájomne prelínať, ako napríklad v príbehu Terézie, kde sa okolnosti prelínajú s úvodnou udalosťou. V porovnaní s predchádzajúcim príbehom Martina si tu možno všimnúť aj dôsledok konania postáv, hoci ešte nie je explicitne zdôvodnený.

Bola raz jedna rodina. A tá rodina mala tri deti. 1. sa volal Adamko mal iba rok 2. sa volal Mišo mal 8 rokov. 3. sa volala Anetka má 10 rokov. Bola z nich najstaršia (okolnosti). A tak chceli mačku. Ocko bol letec. Na druhý deň išli do útulku si kúpiť mačku, a keď si ju kúpili dali jej meno Cica (úvodná udalosť). Potom išli všetci do lietadla. Ale keď už

boli v oblakoch tak mali Adamko dal Cice padak a shodil ju ale mačka si vedela otvoriť padák (pokus). Potom dopadla na zem. Potom všedci za ňou skočili. A keď ju naši išli domov (dôsledok) (Terézia).

Vyššiu úroveň naratívnych zručností dieťaťa predstavuje text Daniely, ktorá do príbehu zakomponovala aj myslenie protagonistu príbehu. V poslednej vete príbehu možno cítiť skrytú reakciu protagonistu na predošlú udalosť.

Mačka na padáku

Raz sa mačka Micka pozerala s okna, pozerala sa a uvidela vtáky a povedala si: Ach keby som mohla lietať ako ony (úvodná udalosť) a vzdychla. Vtom uvidela lietadlo a povedala Uš to mám vtom budem lietať (vnútorná odpoveď) a prišla k nemu, ale vyzeralo to príliš veľké a vtom uvidela v lietadle malý padáček. Zobrala ho a pripevnila si ho na bruško (pokus). A viskočila nachvíľu sa vzniesla a potom spadla (dôsledok). Vliezla teda na strechu a povedala 1, 2, 3 a skočila, lietala, lietala (pokus) až dokým nenarazila do komína, a spadla do kurníka. Od tých čias už nikdy nelietala (dôsledok). Koniec (Daniela).

V analyzovanej vzorke sa ako najvydarenejšie príbehy z hľadiska naratívnej štruktúry ukázali také texty, ktoré už vykazovali znaky približujúce text k skupine tzv. kompletných naratív, teda pozostávali zo všetkých siedmich komponentov príbehu. Do tejto skupiny patrilo znova veľmi malé percento príbehov.

Mica a môj padák

Raz keď som bola ešte malá sníval sa mi sen, že preletím so svojou mačkou celý vesmír ale o tom som mohla iba snívať (úvodná udalosť). Mačke som dala meno Mica. Mala som doma krásny obrovský oranžovožltý padák (okolnosti). Chcela som na ňom preletieť celý vesmír (vnútorný plán) ale nemohla som lebo rodičia mi to nechceli dovoliť tak som sa rozhodla že ta nepôjdem ja ale moja malá Mica (vnútorná odpoveď). Postavila som ju na padák a pustila som ju (pokus). Ona odletela hoci sa trochu bála ale išla. Bola som rada že aspoň ona vyletela tam kde som ja túžila vyletieť (reakcia). O tri dni znova prišla a rozprávala čo videla napríklad: jednookého mimozemšťana a tak ďalej (dôsledok). Bola som rada že aspoň Mica vyletela do mojich veľkých krásnych snov (reakcia). Pretože som videla tie rozžiarené Mickyne oči. Rodičia o tom nevedeli. Muselo to byť super (reakcia) (Natália).

V sledovanej vzorke sa naplnili očakávania, ktoré vzišli z empirických zistení naratológov, a to že u 9-ročných detí dominuje ten typ naratíva, v ktorom sú udalosti centrovane na protagonistu príbehu. S odstupom jedného roka sme však opätovne predložili vzorke žiakov produkčnú textovú úlohu s rovnakým znením.

Takto sme mohli porovnať, či v naratívnych schopnostiach došlo v priebehu roka k nejakým zmenám, resp. či dieťa v čase tvorby textu na konci 4. ročníka dokázalo zapojiť do príbehovej schémy viac komponentov *story grammar* ako v 3. ročníku. Pred analýzou textov sme predpokladali, že u konkrétneho žiaka môže dôjsť k trom situáciám:

1. k nárastu sledovanej kvality,
2. k stagnácii sledovanej kvality (oba porovnávané texty boli podľa analyzovaného kritéria zaradené do rovnakej skupiny textov) a
3. k poklesu sledovanej kvality.

Na základe tohto vymedzenia prístupu k posudzovaniu zmien v schopnosti tvoriť naratívny text môžeme predstaviť základné zistenia:

a) Predpoklad o tom, že v naratívnej štruktúre textu dieťaťa môže po roku medzi 9. a 10. rokom života dôjsť k poklesu, sa nepotvrdil. V sledovanej vzorke sme zaznamenali u vyše 40 % nárast a u takmer 60 % stagnáciu. Ani v jednom prípade zo vzorky 82 detí sa nestalo, aby detské naratívum bolo po roku priradené do skupiny textov s nižšou participáciou komponentov *story grammar*. Ako dôvod tohto javu možno vnímať skutočnosť, že pri tvorbe textu sa aktivizujú isté štruktúry, ktoré sú pisateľovi vlastné a tieto štruktúry v procese písania zásadne ovplyvňujú výsledný text. Tento výsledok podporuje tézu o existencii príbehových štruktúr vo vedomí každého človeka, ktoré sú účastné jednak pri produkcii textu, jednak pri jeho recepcii (porov. Hoffmannová, 1997; Owens, 2008). Ukazuje sa teda, že naratívna štruktúra textov sa vyvíja paralelne s vývinom intelektuálnych schopností dieťaťa a s pribúdaním skúseností, podľa takmer ustáleného plánu. Posun od aditívnych reťazcov prevažujúcich v naratívach na začiatku mladšieho školského veku k predstupňu kompletných naratív na konci mladšieho školského veku smeruje na ontogenetickej osi, skoky v etapách pravých naratív sú zrejme vylúčené. Tieto závery korešpondujú so závermi svetových naratológov (porov. napr. Peterson – McCabe, 1983; podľa Cook-Gumperz – Kyratzis, 2008): podľa nich mladšie deti vyrozprávajú bežné, zvyčajné časti príbehu, ale zabudnú na kľúčové okamihy, problémovú úvodnú udalosť alebo záver. Podľa naratológov hodnotiace časti textu, komentáre a stanoviská autora sa v detských naratívach objavujú neskôr.

b) Ak po roku došlo u dieťaťa k nárastu úrovne textu z hľadiska posudzovania jeho naratívnych kvalít, vždy šlo iba o postupný nárast; ani raz sa totiž nestalo, aby dieťa (ako napríklad Martin vo vyššie uvedenej ukážke) po roku poskočilo v naratívach o dve úrovne (nestalo sa, aby sa Martin v naratíve po roku vyrovnal Natálii, pozri vyššie).

c) Metóda experimentu, ktorú sme použili pri skúmaní vzťahu medzi technikami tvorivého písania a verbálnou produkciou dieťaťa, ponúkla možnosť posúdiť, či sa dá naratívna kompetencia dieťaťa akcelerovať pomocou vlastného stimulačného programu s aplikáciou tvorivého písania (viac Klimovič, 2010).

Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny však ukázalo, že v sledovanej vzorke nebola pozorovaná vyššia kvalita naratív v prospech detí experimentálnej skupiny. V tomto momente by však nebolo korektné tento získaný údaj zovšeobecniť, preto iba opätovne zdôrazníme, že sa ukazuje významné prepojenie ontogenézy myslenia dieťaťa s ontogenézou naratívnych schopností.

d) Spontánne detské písané naratíva sa svojou občasnou neusporiadanosťou v slovoslede a vetoslede výrazne podobajú na spontánne hovorené komunikáty detí. S pribúdajúcim vekom sa táto kolísavosť vlastností detského textu na osi ústnosť – písomnosť stále viac prikláňa na pravú stranu.

e) V písaných naratívach sa u detí občas prejavuje perseverácia⁶ myslenia. Perseveráciu možno zreteľne pozorovať pri tvorbe konceptu príbehu u dieťaťa v mladšom školskom veku – dieťa si na začiatku zvolí istý moment, nápad ako východisko, podľa ktorého ďalej rozvíja tému, niekedy však aj na úkor logiky a svojho pôvodného zámeru. Dieťa sa zvyčajne striktné drží už vytvorenej predošlej časti textu, aj keď si zrejme uvedomuje, že by sa príbeh mohol (a aj mal) uberať celkom inak. Dôkazom tohto faktu je extrémne nízky výskyt prečiarknutých väčších textových celkov v príbehoch detí.

3 Záver

Snaha posúdiť aktuálnu úroveň textovej kompetencie dieťaťa v predškolskom a mladšom školskom veku prostredníctvom produkovaného naratíva vychádza okrem iného aj z potreby stále detailnejšie opisovať nielen reč dieťaťa, ale dokumentovať aj jeho myslenie. Získaný obraz tak môže poslúžiť viacerým disciplínam, v ktorých sú centrom záujmu kognitívne a rečové dispozície jedinca v tomto veku.

Literatúra

- FEČKOVÁ-KAPALKOVÁ, S. 2002. Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie. [Dizertačná práca.] Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 25 – 28, 56 – 59, 90 – 95.
- GUILFORD, J. P. 1967. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
- HARČARÍKOVÁ, P. 2007. Vývin textových naratívnych štruktúr v detskej reči. In: Študentská vedecká konferencia. Zborník abstraktov. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis*. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2007, s. 73 – 74.

6 Perseverácia znamená tendenciu myšlienkovvej činnosti pohybovať sa v časovom priebehu jedným smerom až do vyčerpania alebo prerušenia nejakým vyrušujúcim vplyvom (Guilford, 1971; podľa Zelina, 1995, s. 54).

- HOFFMANNOVÁ, J. 1997. *Stylistika a ...* Praha: Trizonia, 1997, 200 s. ISBN 80-85573-67-9.
- KARMILOFF, K. – KARMILOFF-SMITH, A. 2001. *Pathways to language*. London: Harvard University Press, 2001. 257 s.
- KLIMOVIČ, M. 2010. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2010, 172 s. ISBN 978-80-555-0178-9. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html>
- LABOV, W. – WALETZKY, J. 1967. *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. *Journal of Narrative and Life History*, 1967, 7, 3 – 38.
- McLAUGHLIN, S. 2006. *Introduction to Language Development*. Thomson, Delmar Learning, 2006, 508 s. ISBN 978-0-7693-0265-2.
- MISTRÍK, J. 1989. *Štylistika*. 3. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. s. 271 – 313, 339 – 370.
- OWENS, R. E. 2008. *Language Development. An Introduction*. New York: Pearson Education, 2008, 509 s. ISBN 978-0205-61459-2.
- RUMELHART, D. E. 1975. *Notes on a Schema for Stories*. In: *Representation and Understandings: Studies in Cognitive Science*. Eds. D. G. BOBROW – A. COLLINS. New York: Academic Press, 1975, pp 211 – 236.
- ZAJACOVÁ, S. 2004. *Narácia detí predškolského veku*. [Diplomová práca.] Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2004, 107 s.
- ZAJACOVÁ, S. 2005. *Narácia detí predškolského veku*. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU. Roč. 11, 2005, s. 73 – 83. ISBN 80-8068-362-X.
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995, 156 s. ISBN 80-223-0713-0.

Resumé

NARRATIVES AS A REFLECTION OF CHILD´S TEXT COMPETENCY ONTOGENESIS

The aim of our paper is the analysis of written and spoken textual narrative structures in child's speech.

In the research of spoken narratives we focused on the children of pre-school and young-school age belonging to three age categories – 4- , 6- and 8-years-old. As a basic method we used the semi-experimental guided dialogue, which was also applied by N. Stein and her research team. The base of this method lies in assignment of the source text by an adult communicational partner. Subsequently, a child should complete the initial text to be satisfied with his/her own story/narration.

We categorized each narrative according to the methodological approach created by N. Stein and her research team to one of the five categories of narratives, projected according to the level of coherence in child's text communicates. These categories respect the aspects of cognitive development of the child: no structure, descriptive sequence, simple temporal action sequence, reactive sequence, goal-based sequence of events. According to this concept we regarded the sequence meeting the following requirements – the animate/personal protagonist able to act deliberately is being introduced; there are explicitly specified intentions of a hero; the chronological and casual actions, „serving“ as plot for a hero, are connected; there are conclusions related to un/fulfilling the intentions, or a conclusion of a story; and there is also an evaluation, summarization of a story – as the advanced narrative.

Specified hypothesis of our research proved to be true. According to the categories of narratives, the results of English and Slovak speaking children are almost identical. Spoken narratives really reflected the ontogenesis the child's narrative textual competence.

Written narratives were examined in research oriented to determine the relationship between the techniques of creative writing and the level of verbal production of 9- and 10-years-old children. Children were asked to write a story according to unusual situation on the picture (a cat with parachute for 9-years-old children; a snake with umbrella for 10-years-old children). Written narratives were included to one of the four basic types of narratives called storytelling (McLaughlin, 2006). In text production of 9-years-old children we were expecting creation of so called *true narratives*, especially chains of propositions centered on the story protagonist (*focused chains*). Children included into experiment were tested again after a year. The theoretical basis for the analysis of children's written narratives has become a theory of story grammar. According to this theory, the story consists of the following components: settings, initial event, internal response, internal plan, attempt, consequence and response (Owens, 2008). The presence or absence of components signaled a level of narrative structure in the mind of the child. On this basis it is possible to distinguish several qualitatively different stories. The narrative assessment has shown the ability to write a story that evolves depending on ontogenetic factors (mental maturation of the child) and acquired experience (reception of fairy tales, other types of narratives in usual practice, the child's own creation of stories).

Mgr. Petra Harčariková

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: pharcar@unipo.sk

klimovic@unipo.sk

ČITATEĽSKÁ A LITERÁRNA KOMPETENCIA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA A PREDPOKLADY JEJ NADOBÚDANIA

Eva PRŠOVÁ

Ak je cieľom literárneho vzdelávania kultúrny čitateľ, potom na svojej ceste nadobúda viaceré kompetencie, ktoré sú v procese výchovy umením (umeleckou literatúrou) raz cieľom a inokedy zas prostriedkom. Dve z kompetencií, čitateľská a literárna, sú svojimi charakteristikami čiastočne modifikované požiadavkami a normami vzdelávacieho programu a dominujúceho metodického systému vyučovania literatúry, ale závisia predovšetkým od psychicko-vývinových, osobnostných, sociálno-výchovných a vedomostných štruktúr osobnosti čitateľa v konkrétnom vzdelávacom období. Charakteristiky kompetencií by mali byť preto jasne sformulované pre učiteľa, ktorý na ich základe tvorí ciele literárneho vzdelávania a požiadavky kladené na žiakov.

Osobitosť v recepcii a čítaní umeleckého diela je v rečovom znakovom systéme. Čítaním sa prijímajú informácie zakódované v texte na základe písomnej konvencie. Aby mohlo dôjsť k porozumeniu a pochopeniu významu a zmyslu diela, je potrebné si túto konvenciu, ktorou je technika čítania, osvojiť. Technika čítania predstavuje jednu z úrovní čítania na horizontálnej osi a jej zvládnutie je predpokladom pre úroveň recepcie, čítania s porozumením, a cez čítanie s porozumením pre úroveň chápania zmyslu čítaného textu. Azda najprepracovanejšiu teoretickú bázu v tejto oblasti nám ponúkajú na Slovensku teoretické práce J. Kopála a V. Oberta, ktoré vychádzajú predovšetkým zo slovanskej teórie literárnej komunikácie a didaktiky literárnej výchovy (poľskej, chorvátskej, ruskej, českej).

J. Kopál (1991) pojem recepcie stotožňuje s pojmom vnímania a s vnímaním má veľa spoločného čítanie, ktoré možno chápať ako istý spôsob recepcie, osvojovania si umeleckého diela. A „proces osvojovania si umeleckého diela vedie cez porozumenie k pochopeniu. Na úrovni porozumenia prebieha činnosť významového dekodovania informácií, ktorých nositeľom je súbor prvkov umeleckého textu“ (s. 16). Úroveň chápania a pochopenia zahŕňa dekodovanie prvkov umeleckého textu, ale aj prienik do ich vzájomných vzťahových väzieb vcelku, do vyjadrenia zmyslu umeleckej výpovede a v interakcii s textom si osvojuje zmysluplnosť čítaného diela. W. Dilthey nazýva porozumením „postup, v ktorom zo znakov zmyslovo daných zvonka poznávame vnútorné vlastnosti“ (pozri Zima, 1998, s. 229) umeleckého textu. V hierarchii čítania ako formy poznávania sveta cez umeleckú realitu **stojí úroveň čítania s celkovým porozumením a pocho-**

pením najvyššie. Práve toto pochopenie zmyslu čítaného textu sa pohybuje na vertikálnej osi od úrovne povrchového až do úrovni hĺbkového čítania, čiže „od porozumenia a pochopenia prvovýznamovosti až k prenikaniu do významovej variety semiotickej povahy a odtiaľ do identifikovania zmysluplnosti čítaného diela“ (Kopál, 1991, s. 20), čomu u Diltheyho zodpovedá umelecké porozumenie (ako najvyšší stupeň porozumenia) a jeho výklad alebo interpretácia (podľa Zima, s. 229). Porozumenie vykazuje rôzne stupne aj u Zimu (s. 229), ale podmienené je predovšetkým záujmom. Ak je záujem obmedzený, potom je aj porozumenie obmedzené. V Gadamerovej hermeneutike (Zima, s. 228) je rozhodujúce porozumieť literárnemu dielu v závislosti od historickej pozície prijímateľa, čo sa dá aj v školskej, aj v individuálnej čitateľskej praxi vyjadriť asi tak, že „nemôžem ja povedať, čo znamená historická pravda objektívne, nezávisle odo mňa, ale vyjadriť iba to, čo znamená pre mňa“ (tamže, s. 229).

J. Kopál (1991) aj V. Obert zdôrazňujú pri porozumení čítaného textu aspekt vekovosti a porozumenie považujú za regulátor komunikačného procesu. „Predstavuje (čítanie s porozumením) špecifickú formu viacúrovňovej myšlienkovej činnosti subjektu v styku s viac alebo menej zložitou podnetovou štruktúrou, v ktorej sa má subjekt orientovať, odhaliť jej najdôležitejšie vzťahy, vlastnosti, zákonitosti a podľa nej konať...“ (2004/05, s. 193). Na porozumenie čítanému textu vplyva celý komplex psychických procesov a vlastností osobnosti a je predpokladom na získanie čitateľskej kompetencie. Podľa Oberta (1998, s. 23) sa čitateľská kompetencia nedotýka len literárneho vzdelávania, ale vzdelávania vôbec, je to teda širší kultúrotvorný jav.

Na základe predchádzajúcich teoretických pohľadov a definícií sa pokúsime zhrnúť pracovnú definíciu, ktorá tvorí aj jednu z položiek literárnej kompetencie žiaka na konci štvrtého ročníka primárneho vzdelávania (žiaka opúšťajúceho prvý stupeň). Keďže kvalita čítania s porozumením sa nadobúda jedine v procese, v ktorom vstupujú do vzťahu čitateľ a text, zároveň je podmienená nadobudnutím predchádzajúcich kvalít čítania, intelektuálnou a emocionálnou vybavenosťou jedinca, potom čítanie s porozumením je zmysluplný a interaktívny proces, počas ktorého jedinec (čitateľ) nielenže dokáže porozumieť významom textu, ale na základe predchádzajúcich vedomostí a skúseností dokáže tieto nové významy kriticky hodnotiť a pretvárať už existujúce vlastné obsahy myslenia.

Kvalita čítania s porozumením, ako sme vyššie spomenuli, sprevádza aktivitu čítania od začiatku, už pri osvojovaní technických kvalít čítania, keď hovoríme o začiatočnej čitateľskej schopnosti (veď porozumenie obsahom, počutým a videným, sa objaví oveľa skôr ako čitateľská zručnosť), hoci jej miera je odlišná. Zároveň je čítanie s porozumením aj výsledkom niekoľkoročného procesu, ktorého súčasťou by malo byť dosiahnutie kvalít estetického čítania (výrazného, prízvukovaného, s uplatnením dynamických aj intonačných vlastností hlasu, prednesového a dramatického čítania) a tiež dosiahnutie vyššej čitateľskej schopnosti. Vyš-

šia čitateľská schopnosť umožňuje čitateľovi lepšie preniknúť do čítaného textu a naopak, ak je čitateľ schopný osvojiť si text, prežiť ho, interpretovať a zhodnotiť, priaznivo ovplyvňuje skvalitnenie vlastného čítania.

Čítanie a literárna výchova v škole sa nezaobíde bez kvality čítania s porozumením ako základného predpokladu na komunikáciu s umeleckým textom, preto by malo byť vždy začlenené do kontextu osobných aj učebných skúseností žiaka, nemalo by prebiehať izolovane. Žiaci by mali dostať priestor na výpovede, ktoré bezprostredne súvisia s prečítaným obsahom, ale aj s tým, čo prečítali doteraz, pričom by porovnávali svoje bezprostredné zážitky, názory a vedomosti z minulosti a hľadali vzájomné súvislosti medzi obsahmi. Školská prax nebýva priveľmi aktívna v interpretačných procesoch, žiaci často niekoľkokrát po sebe čítajú text s cieľom zdokonaľiť techniku čítania alebo naučiť sa text reprodukovat' bez hlbšej myšlienkovvej analýzy. A nemáme na mysli len hodiny čítania a literárnej výchovy, kde by malo ísť o úplne odlišný proces interpretácie textu vzhľadom na jeho umelecké kvality, ale aj hodiny, kde dominuje odborný text z iných vedných odborov či je text prostriedkom na uskutočňovanie matematických alebo gramatických činností.

Dominantné postavenie v škole z hľadiska rozvoja dieťaťa (predovšetkým na 1. stupni) má stále písaný text a kniha, hoci významnými prostriedkami komunikácie v škole aj mimo školy sú aj médiá a nové technológie. O dominancii písaného textu hovorí O. Zápotočná v súvislosti so získavaním kultúrnej gramotnosti a literárnej gramotnosti, ktorá je v elementárnom vyučovaní „úzko spojená s literou písaného slova, s osvojovaním a všestranným rozvíjaním písanej reči ako mimoriadne významného medzníka v procese akulturácie dieťaťa“ (2001, s. 272). V kontexte našej práce sa nám zdá vhodné a primerané využívať termín literárna kompetencia, aj keď vzhľadom na tematiku práce nadobúda v súvislosti so stredným čitateľským vekom odlišný význam.

Kompetencia, právomoc¹ či prejav kompetencie sú v pedagogickej psychológii definované aj ako „zvládnutie činnosti“ (Čáp – Mareš, 2007, s. 328). V súčasnosti je Štátny vzdelávací program koncipovaný na základe dosahovania kompetencií (v primárnom vzdelávaní je ich sedem), ktoré sú synonymicky nazývané aj spôsobilosti.

Termín literárna kompetencia sa spomína v odbornej literatúre minimálne. V *Lexikone literárnej teórie a kultúry* pod heslom literárna / poetická kompetencia možno nájsť chápanie literárnej kompetencie N. Chomského na základe prenosu z lingvistiky (jazyková kompetencia) do literárnej vedy. Označuje ňou ľudskú schopnosť vytvárať a chápať poetické štruktúry. Vzhľadom na to, že nie všetci príslušníci určitej literárnej kultúry disponujú (takouto) literárnou kompetenci-

1 V Slovníku cudzích slov sa pri termíne kompetencia vyskytuje aj ekvivalent okruh pôsobnosti či dosah právomoci (s. 469).

ou, je vylúčené, aby schopnosť získať túto kompetenciu bola vrodená, ako je to v prípade jazykovej kompetencie. Nie každý, kto číta a rozumie literárnym textom, ich tiež môže aj vytvárať. V rámci literárnej socializácie je prirovnávaná literárna kompetencia k literárnej recepcii, ktorá označuje kvality recepčného aktu, ktoré súvisia aj s druhom našich skúseností a s mierou prežívania² (2006, s. 393). V článku sa venujeme rozvíjaniu kompetencií literárnou výchovou, preto nám lepšie vyhovuje hovoriť o literárnej kompetencii. Výhodiskom pri rozlišovaní bola skutočnosť, že čitateľská kompetencia sa nadobúda aj na ostatných predmetoch, nielen na predmete čítania a literárnej výchovy, a tiež prostredníctvom všetkých druhov textov. Aj literárna kompetencia má vo všeobecnosti širší záber, lebo, podľa nás, čerpá aj z mimoliterárneho priestoru a získaných kultúrnych skúseností, ale v užšom slova zmysle ju možno nadobúdať prevažne na hodinách čítania a literárnej výchovy (ak odhliadneme od individuálneho čitateľstva) prostredníctvom vnímania a prežívania umeleckých textov.

Literárna výchova využíva predovšetkým umelecký literárny text a výchovu literatúrou je vhodné nazývať aj nadobúdaním literárnej kompetencie. Javí sa nám ako výsledok mnohých procesov, ktorými žiak v štvrtom ročníku prešiel a nadobudol určité spôsobilosti, a zároveň je to príprava (ak nechceme hovoriť o podmienke) na budovanie si kultúrnej gramotnosti vo vyššom veku. B. Šimónová hovorí o kompetenciách v čítaní a literárnej výchove v súvislosti s hodnotením literárneho textu (2001, s. 17). Jednou z kompetencií je stupeň literárneho vzdelania, ktoré je predpokladom argumentačného hodnotenia diela. Hodnotenie by však nebolo možné bez literárneho zážitku, bez kompetencie vytvárať asociácie na iné texty a skúsenosti viažuce sa k životným situáciám.

Do oblasti literárnej kompetencie možno zhrnúť dosiahnutie a splnenie stanovených úloh, cieľov a predpokladaných schopností a zručností, ktoré vyplývajú z učebných osnov a štandardov pre predmet čítanie a literárna výchova v 4. ročníku, a ich praktické využitie. Jednoznačne určiť a definovať, čo do literárnej kompetencie patrí, nie je jednoduché, a to z hľadiska širokého rozsahu predmetu. Ak zúžime oblasť na čítanie a literárnu výchovu, možno hovoriť o čitateľskej kompetencii. Čitateľská kompetencia začleňuje text do holistickej štruktúry čítania, hovorenia, počúvania, vnímania obrázkov, písania, uvažovania o texte a tvorbu významu dieťaťom s pomocou učiteľa. Text tak tvorí základ pre tvorbu významov, z ktorých si dieťa vytvára chápanie ľudského sveta. Pomocou textu sa dieťa učí, ako vznikajú významy, ako významy a symboly fungujú v spoločnosti, ako funguje komunikácia (Mistrík, sylaby)³.

Obsahovú stránku literárnej kompetencie možno podporiť aj teóriou J. Plcha, podľa ktorej si **vnímajúci subjekt** (vo výchove literárnym umením) **pre-**

2 Heslo literárna / poetická kompetencia spracoval Achim Borsch v Lexikone teorie literatury a kultury.

3 Odkaz na zdroj uvádzame v literatúre.

hlbuje potrebu estetických zážitkov ako stálej zložky duševného života na základe (vždy nových a nových) čitateľských (estetických) skúseností, ktoré sú predpokladom na estetické hodnotenie sveta (literárnych textov) a vytváranie estetického vzťahu k skutočnosti. Ten možno chápať ako cieľ výchovy (nielen literárnym) umením, ale zároveň ako prostriedok formovania kultúrnej gramotnosti (1981, s. 37 – 41).

Keď sa bližšie pozrieme na chápanie čítania (ako konštruktívneho a interaktívneho procesu) v medzinárodnej štúdii PIRLS, nájdeme prvky takmer totožné s prvkami procesov porozumenia, ktoré sme vyššie predstavili. Proces interakcie prebieha medzi čitateľom a textom v konkrétnej situácii. Čitateľ sa aktívne podieľa na hľadaní hlavnej myšlienky, významu, využívajúc efektívne stratégie čítania, dokáže reagovať na prečítaný text. Čitateľ vstupuje do interakcie vybavený určitými návykmi, zručnosťami, poznatkami a predchádzajúcimi skúsenosťami, ako aj kognitívnymi a metakognitívnymi stratégiami.⁴

Čítanie a jeho kvality sa podieľajú na získavaní čitateľskej gramotnosti, ktorú štúdia PIRLS definuje ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v čitateľskej komunite a pre zábavu.“⁵

V. Obert uvádza hlavné úlohy vo vyučovaní čítania na 1. stupni ZŠ, ktoré sa podieľajú na získavaní čitateľskej kompetencie: zvládnutie techniky čítania, zručnosť využívať čítanie ako nástroj učenia sa a schopnosť pristupovať k čítaniu ako k forme príjemnej a duševnej činnosti (1998, s. 24 – 25). Dôraz kladie na schopnosť verbalizovať estetický dojem, zážitok, vyslovenie hodnotenia. Potreba formulovania estetického hodnotenia vyplýva z tendencie predĺžiť čas alebo proces „spolužitia“ s literárnym dielom. V tejto súvislosti spomenieme aj názor na verbalizáciu čitateľského zážitku v práci J. Košku: „Sformulovaný individuálny čitateľský zážitok už nie je zážitkom, ale často nepríjemným rozčarovaním, pretože sa literárny text rozkladá, zjednodušuje a banalizuje jeho jednotlivé zložky“ (s. 215) Podľa neho viac ako na schopnosti verbalizovať estetický zážitok by nám malo záležať na schopnosti primárnej, internej interpretácie, lebo to je interpretácia jedinečná, ktorá najčastejšie uspokojí čitateľa textu. Bežný čitateľ obyčajne nedáva znakom pojmové významy. V znakoch nachádza odkazy na jeho životný obzor a živú skúsenosť. Knihu berie do rúk preto, aby sa dozvedel niečo o sebe a o svete iným spôsobom (pozri Koška, s. 212 – 213). Aj Obert zdôrazňuje vnútorné vnímanie, vnútornú interpretáciu, ale tiež upozorňuje, že samotná kontemplácia (premýšľanie, uvažovanie) už nestačí, je len vnútorným efektom, obohacuje

4 Viac o teoretických východiskách štúdie PIRLS na http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=686 [Cit. dňa 25. 4. 2007].

5 http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=686 [Cit. dňa 25. 4. 2007]

ju však výpoveď ako výraz aktívneho vzťahu k literárnemu dielu a práve ona spôsobuje, že príjemca sa stáva akoby spolutvorcom, spoluautorom diela. Takto dochádza k bohatšiemu a plnšiemu prežívaniu, pričom žiak súčasne precizuje, zdokonaľuje, rozširuje a utvrdzuje svoje poznatky (vedomosti) o umení a pripravuje sa na nadviazanie (medziľudského) kontaktu s iným príjemcom toho istého diela (Obert, 1998, s. 128).

Inšpiratívne z hľadiska formulovania literárnej kompetencie pôsobí aj Ecova „encyklopédia“ alebo „encyklopedická kompetencia“ (podľa Zima, 1998, s. 293 – 294), istá zásoba vedomostí, ktorá podstatne ovplyvňuje schopnosť reflexívneho a kritického čítania. Mala by to byť jazyková a kultúrna kompetencia, ktorú čitateľ používa, aby určil tematickú rovinu, významové roviny a dejovú stránku textu, čo znamená, že čitateľ disponuje komplexným systémom kódov a subkódov.

Ján Kopál používal termín čitateľská kompetencia, ale neskôr ho na základe procesov, ktorými prijímateľ slovesného umenia prechádza, rozširuje na receptívnu alebo recepčnú kompetenciu. Hovorí o čítaní, zážitku z prečítaného, ktorý vedie k analyticko-syntetickým interpretačným postupom, schopnosti tvoriť hodnotiace súdy a hľadať zmysel umeleckej výpovede (1997, s. 8).

Ak predpokladáme, že žiak štvrtého ročníka má technickú zručnosť čítania zvládnutú a môže sa sústreďovať na prežívanie, sémantiku a estetiku čítaného textu a na následnú reflexiu prečítaného, potom je vhodnejšie hovoriť o literárnej kompetencii. Čitateľská kompetencia je teda predpokladom na rozvíjanie literárnej kompetencie a literárna kompetencia je opäť predpokladom na rozvíjanie čitateľskej kompetencie a ďalších kompetencií.

Základom literárnej kompetencie je predovšetkým pochopenie literárneho textu. Jednotlivec je schopný na základe svojho systému kódov čítať text aj „medzi riadkami“, t. j. konštruovať význam textu s porozumením kultúrneho pozadia textu. Aby mohlo dôjsť k hlbkovému porozumeniu textu, čitateľ musí byť pripravený na vnímanie a zažitie umeleckého textu. **Literárna kompetencia potom zahŕňa nadobudnutú technickú zručnosť čítania a hlavne čítania s porozumením, schopnosť interpretácie prečítaného na úrovni identifikácie témy, obrazov, myšlienok, faktov, postáv a ich vzájomných vzťahov, vzťahov postáv k téme, problému či k iným súvislostiam v priestore textu aj mimo neho, identifikovania základných stavebných princípov čítaného textu či dokonca aj možnosti prediktability umeleckého stvárnenia textu. Súčasťou literárnej kompetencie je vytváranie úsudkov a hodnotenia textu ako výsledok čítania s porozumením.** Užšia definícia literárnej kompetencie potom predstavuje pripravenosť vnímať, zažiť, interpretovať, hodnotiť a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (čitateľskej i pisateľskej) aktivite.

V školskej literárnej komunikácii potom činnosti žiakov súvisia s výcvikom čítania, zážitkovosťou, rozvíjaním obrazotvornosti a fantázie na základe prečítaného, interpretačným vstupom do textu na úrovni požiadaviek literárnej kom-

petencie, aktualizáciou textu smerom k vlastnému životu, potrebám a záujmom. Dôležité je dať priestor aj na konfrontáciu individuálnej čitateľskej skúsenosti a skúsenosti získanej v škole, ktorá vytvára lepšie predpoklady na rozvíjanie literárneho vkusu žiakov. Pri takomto zabezpečení požiadaviek estetickej výchovy možno potom hovoriť o rozširovaní estetických záujmov žiakov, vytváraní trvalého pozitívneho vzťahu k čítaniu, ktorý by mal pretrvávať po celý život.

Literatúra

- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. Psychologie pro učitelé. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- HLEBOVÁ, B. 2006. Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením v praxi. In Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 53, č. 3 – 4/2006/07, s. 79 – 89. ISSN 1335-2040.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOPÁL, J. 1984. Literatúra pre deti v procese. Bratislava: Mladé letá, 1984. 224 s.
- KOPÁL, J. 1991. Vekovosť, literárny žáner, recepcia alebo čítanie. In: Žánrové aspekty textu literatúry pre deti a mládež. Zborník referátov z pracovnej konferencie o jazyku a literatúre (Pedagogická fakulta v Nitre 14. a 15. mája 1986). Bratislava: Mladé letá, 1991, s. 7 – 24. ISBN 80-06-00216-9.
- KOPÁL, J. 1997. Próza a poézia pre mládež. Teória/poetológia. Nitra: Enigma, 1997. 316 s. ISBN 80-85471-48-5.
- KOŠKA, J. 2006. Interpretácia literárneho diela (a jej hranice). In Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 54, č. 2, s. 208 – 225. ISSN 1335-2040.
- LADÁNYIOVÁ, E. 2007. Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: ŠPÚ, 2007. 44 s. ISBN 978-80-89225-38-5.
- MISTRÍK, E. 2001. Umenie a deti. In Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 425 – 445. ISBN 80-7178-585-7.
- OBERT, V. 1998. Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii. Nitra: UKF, Fakulta humanitných vied, 1998. 151 s. ISBN 80-8050-158-0.
- OBERT, V. 1998. Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Bratislava: LITERA, 1998. 263 s. ISBN 80-88894-07-7.
- OBERT, V. 2003. Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava: Poľana, 2003. 398 s. ISBN 80-89002-81-1.
- OBERT, V.: Porozumenie čítaného textu. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 51/2004/05, č. 7 – 8, s. 193 – 199. ISSN 1335-2040.
- PLCH, J. 1981. O výchove slovesným umením v mladšom školnom veku. Praha: SBPN, 1981.
- PRŠOVÁ, E. 2004. Problémy interpretácie v literárnovýchovnom procese na 1. stupni ZŠ. In STUDIA SLOVACA. Zborník vedeckých prác členov Katedry

- slovenského jazyka a literatúry. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s. 186 – 190. ISBN 80-8055-948-1.
- ŠIMONOVÁ, B. 2000. Moderný človek, literatúra a škola (O tvorivosti v literárnej výchove na 1. stupni základnej školy). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2000. 82 s. ISBN 80-8055-341-6.
- TRÁVNÍČEK, J. 2007. Koncept čtenáře a čtení – nejkratší možné dějiny. In Dějiny čtení. Brno: Host, 2007, s. 403 – 438. ISBN 978-80-7294-231-2.
- Učebné plány pre 1. až 9. ročník základných škôl. Schválilo MŠ SR s platnosťou od 1. septembra 2003.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 271 – 305. ISBN 80-7178-585-7.
- ZIMA, PETR, V. 1995. Literární estetika. Olomouc: Votobia, 1995. 447 s. ISBN 80-7198-329-2.
- http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced1_jun30.pdf
- <http://www.erichmistik.sk/sylaby/09.rtf>
- http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=686. [Cit. dňa 25.4.2007]

Resumé

READING AND LITERARY COMPETENCE OF THE PRIMARY SCHOOL PUPILS AND PRECONDITIONS OF ITS ACQUIREMENT

The pupil-reader acquires many competencies in the process of literary education, first of all reading and literary competencies. They are both the aim and the way to become cultural recipient of the art. To know the content and quality of literary competence at different levels of education is important for the teachers of Primary and Secondary schools. In this article, the author tries to specify the attributes of literary competence of pupils-readers in the last year of primary education. This article offers more views on this competence, but its wording is based on the two most important – Jan Kopal's and Viliam Obert's theoretical works. Reading with comprehension is defined as according to the author as a basic characteristic and a precondition to acquiring a literal competence. The level of literary competence of the pupil in the 4th grade of primary school represents mastering the reading style, reading with comprehension, interpretation skills based on the theme, ideological substance of the text, figures and their relation to textual and out-of-textual space and the text appreciation in relation to reality. The text can facilitate the teachers

with a better understanding for definition of pupils' evaluation requirements according to different levels of literary competencies.

Poznámka redakčnej rady

Štúdia kolegyne Pršovej z banskobystrickej univerzity je v tomto bloku zaradená z dôvodu spolupráce na grantovom projekte.

Mgr. Eva Pršová, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied

e-mail: prsova.eva@fhv.umb.sk

PILIERE A KONCEPCIE SVETOVEJ LITERATÚRY PRE DETI MLÁDEŽ

Radoslav RUSŇÁK

Umelecká literatúra reprezentovaná literárnym textom nie je len nahromadením viet na jednu kopu. To by potom mohol byť spisovateľom každý. Literárny text musí byť stmelенý vnútornou organizáciou, musí byť štruktúrnym celkom na umeleckej úrovni. Ak by sme sa chceli vyjadriť viac metaforickým jazykom, mohli by sme skonštatovať, že k umeleckému literárnemu dielu je potrebné od začiatku pristupovať ako k celku, v ktorom prúdi život na rôznych úrovniach (pozri Eco, 2004, s. 163).

Dieťa mladšieho školského veku sa podľa L. Lederbuchovej (2004b, s. 8) s umeleckou literatúrou oboznamuje v procese vlastného čítania. Motívom siahnutia po knihe, po konkrétnom literárnom texte, môže byť nielen vlastný záujem o určité témy, ale aj rodinný a školský tlak. Čítaním dieťa spoznáva, čo je v literatúre zobrazené, a zároveň spoznáva aj literatúru samotnú. Vďaka literatúre detský čitateľ spoznáva aj umelecký literárny jazyk, ktorý sa stáva nielen podnetom pre jeho vlastnú komunikačnú aktivitu, ale stáva sa aj stimulom rozvoja detského myslenia (podobne Genčiová, 1984, s. 9 – 10).

Umelecká literatúra k čitateľovi hovorí tzv. „svojím jazykom“, ktorý sa označuje aj ako druhotný systém, pretože tvorí nadstavbu nad prirodzeným jazykom bežnej komunikácie, je funkčnou obmenou spisovného jazyka (Obert, 2003, s. 118). Výsledný význam literárneho diela je akýmsi súčtom jeho čiastkových významov, vrátane „zvýznamňovania“ formálnych prvkov textu. Aj jazyk umeleckého textu podľa J. Lotmana svojou štruktúrou nesie určitú informáciu, pričom aj výber žánru, štýlu či umeleckého smeru je tiež výberom istého „jazyka“, ktorým sa autor detskej a mládežníckej literatúry prihovára svojmu čitateľovi (1990, s. 29). Lotmana špecifickým spôsobom dopĺňa aj P. Ricoeur, ktorý vo svojich úvahách o literatúre dospieva k tvrdeniu, že aj my ľudia si rozumieme iba tak, že uskutočňujeme akúsi obchádzku po znakoch ľudstva, ktoré boli uložené do kultúrnych diel, medzi ktoré prirodzene počíta aj literatúru (2004, s. 40).

Špecifickosť literatúry pre deti a mládež vyplýva z psychických osobitostí detského čitateľa, ktoré sa v detskej literatúre zohľadňujú a ktoré musí autor istým spôsobom predpokladať, rešpektovať – jednoducho s nimi počítať. Zároveň by mal v literárnom diele zachovať rovnovážny stav medzi detským aspektom a aspektom dospelých (podľa Obert, 2002, s. 9). My sa teraz bližšie pozrieme na detskú literatúru, ktorá sa do literárneho povedomia dostala s významným rozlišujúcim atribútom svetová.

Je zaujímavé, že ak rozprávame o klasickom dedičstve svetovej literatúry, ktorá sa formovala v priebehu troch až štyroch storočí, nemáme – ako podotýka Z. Klátik (1978, s. 9) – na mysli klenoty detskej literatúry napr. z Číny, Indie či Japonska. Je to tak z *dvoch* prozaických dôvodov:

1. svetová literatúra sa buduje v okruhu európskych jazykov (patria do neho i Severná a Južná Amerika, Austrália či južná Afrika, ktorých literatúra je napriek mimoeurópskemu priestoru písaná v európskych jazykoch),
2. svetová literatúra sa buduje na základoch spoločnej kultúrohistoricko-tradičnej (antika, stredovek, renesancia).

Tento jav sa v odbornej literatúre zvykne nazývať aj formou centrizmu, pričom akákoľvek forma centrácie vždy vedie k deformáciám, lebo popiera mnohotvárnosť literárneho procesu, ako aj bohatstvo literárnych prejavov iných kultúrnych celkov a národov. Rozprávky z tisíc a jednej noci – patriace do orientálneho arabského areálu – sú v tomto prípade výnimkou, lebo európska kultúra ich organicky prijala do svojho dedičstva a začlenila ich do svetovej detskej literatúry (samozrejme, v redukovanej verzii upravenej pre detského čitateľa).

Svetová literatúra pre deti a mládež v najširších kontúrach pozostáva z dvoch častí, a to invariantnej (teda konštantnej, nemeniacej sa) a variabilnej (teda premenlivej, neuzatvorenej). Literárny artefakt sa nestáva umeleckou hodnotou automaticky, ale túto hodnotu mu musí pridať určité spoločenstvo, určitá spoločnosť a kultúra. Dielo musí byť akceptované ako predmet, ktorý dokáže konkrétnych adresátov osloviť, pričom nemusí ísť o spoločnosť, v ktorom literárne dielo vzniklo, ale pokojne môže ísť aj o spoločnosť, resp. generáciu, ktorá je tej pôvodnej z hľadiska času výrazne vzdialená.

Ako príklad možno uviesť dielo Charlesa Perraulta, ktoré pôvodne vydal pod menom svojho syna – aby v prípade, ak nebude prijaté (čo sa aj stalo), neutrpla jeho literárna reputácia (v slovenskom preklade vyšlo pod názvom Rozprávky pani Husi). Klasicistická súdobá spoločnosť ho ako originálne dielo neprijala – v romantizme však bolo pre svet a detskú literatúru „znovuobjavené“ a stalo sa žiariacim klenotom svetovej detskej literatúry.

Invariantná časť potom podľa Klátika zahŕňa klasické diela zlatého fondu detskej literatúry, ktoré sú len vo svojich medzerách postupne dopĺňané; variabilná časť na druhej strane odzrkadľuje overovací proces hodnoty diela, kde v konečnom výsledku rozhodne čas (1978, s. 17).

Ak hovoríme o svetovej literatúre pre deti a mládež, máme na mysli najmä jej zlatý fond (invariantnú, ustálenú časť svetovej literatúry pre deti a mládež), pretože ten obsahuje tie diela, ktoré už prešli hodnotovou i čitateľskou verifikáciou v čase i priestore a ktoré sa stali doslova všeludským majetkom (tituly zlatého fondu detskej literatúry by mali poznať aj kultúrne usporobení a vzdelaní dospelí ľudia).

I. Motjašov (1975, s. 614) charakterizuje zlatý fond detskej literatúry (invariantnú časť) ako súbor kníh, formujúci sa dlhú dobu a tešiaci sa stálemu čitateľskému záujmu a pozornosti, je stále nanovo vydávaný, aby uspokojil čitateľský dopyt. Zlatý fond je vo svojich základoch medzinárodný, lebo diela, ktoré ho tvoria, sú súčasťou nielen určitej národnej kultúry, v ktorej vznikli, ale aj kultúr ostatných krajín, ktorých tvorbu pre deti uvedené tituly v mnohom výrazne ovplyvnili. Zlatý fond je pomerne stály a dopĺňa sa len veľmi pomaly o nové diela, ktoré si toto postavenie vydobyli. Ešte pomalšie zo zlatého fondu knihy odchádzajú (najčastejšie vplyvom meniacich sa sociálno-historických podmienok).

Na základe umeleckej štruktúry literárnych diel (s dominantnou a stmelujúcou estetickou funkciou) by sme sa mohli klamne domnievať, že aj svetová literatúra sa vo svojom prakticky štyristoročnom kreovaní musela obohacovať o stále lepšie, originálnejšie a kvalitnejšie diela. Mohli by sme si myslieť, že ak sa nejakému dielu podarí prepracovať sa až do fázy „svetovosti“, musí byť po vertikálno-horizontálnej stránke vlastnej štruktúry (žáner, druh, forma, rozprávač, postavy, výrazové prostriedky ap.) nevyhnutne o stupienok lepšie ako dielo v rovnakej druhovo-žánrovej kategórii. Nie je to pravda.

Hoci bez kritérií, ktoré svetová literatúra vytvára, nemožno plnohodnotne pochopiť pojem literatúry, literatúra sa ako umenie nevyvíja, a preto ani v súbore svetových diel pre deti a mládež nie je jedno lepšie ako druhé (pozri Ďurišin, 1992, s. 13; Rakús, 1993, s. 16). K umeniu patrí iba to, čo samo v sebe predstavuje vrchol. V tomto zmysle má preto literatúra ako súbor vysokých hodnôt lineárnu podobu a S. Rakús (1993, s. 17) ju nazýva parataktickou konfiguráciou javov, v ktorých ide o všetko.

Ak chceme odhaliť podstatu vzniku a formovania svetovej literatúry pre deti a mládež, musíme si podľa Z. Klátika uvedomiť existenciu troch pilierov, na ktorých je svetová literatúra postavená: opozíciu univerzálneho a špecifického, systém druhovo-žánrových foriem a napokon podobný charakter vývinu národných literatúr.

1. Opozícia univerzálneho a špecifického.

Univerzálnosť je vo všeobecnosti najdôležitejším predpokladom vzniku a existencie svetovej detskej literatúry, pričom rozhodujúcim aspektom je práve aspekt detského čitateľa (bez ohľadu na národnosť a rasu). Pod aspektom dieťaťa máme na mysli charakter jednotného psycho-fyzického vývinu detí, ktorý je v podstate rovnaký u všetkých detí na celom svete.

Medzi špecifické momenty sa zaraďujú kultúrohistorické rozdiely medzi národmi, vymykajúce sa zovšeobecneniu, ako aj postupné posúvanie hraníc čitateľnosti k stále nižším vekovým stupňom detských čitateľov. A. Popovič (1980, s. 117) vidí z hľadiska receptívnosti a zrýchlenia vývinu dieťaťa ustavičné zvyšovanie

vanie objemu informačnej kapacity u detí, v dôsledku čoho podľa neho dochádza k pohybu a presunu vekových kategórií.

Ako príklad žánrového čitateľského posunu môže poslúžiť súčasná obľúbenosť dobrodružnej fantazijnej literatúry (t. j. literatúry typu fantasy). V rámci výskumu modernej autorskej rozprávky (pozri Rusňák, 2008a) sa nám svojho času ako „vedľajší produkt“ ukázala najmä u chlapcov štvrtého ročníka veľká obľúbenosť tohto typu literatúry (šlo o Pána prsteňov – autor John Ronald Reuel Tolkien a Kroniky Narnie – autor Clive Staples Lewis), ktorého priebojnosti v detskom čítaní napomohol aj masmediálny boom okolo sfilmovanej Tolkienovej trilógie i Lewisovej Narnie. Fantazijná literatúra „ťaží“ aj z doznievajúcej obľúbenosti klasickej formy „rozprávkovosti“. V súčasnosti k obľúbenosti fantazijnej dobrodružnej literatúry paradoxne prispievajú aj niektoré zatracované počítačové hry, opierajúce sa o mytologicko-fantazijné paralelné svety.

2. Systém druhovo-žánrových foriem.

Systém druhovo-žánrových foriem sa vo svetovej literatúre vníma ako druhý významný faktor jej vzniku – ide o systémový prvok vo svetovej literatúre pre deti a mládež. Druhovo-žánrové formy majú v detskej literatúre nadnárodnú platnosť, čo súvisí so špecifikom detskej literatúry, ktorá má vlastné druhové osobitosti, odlišné usporiadanie i hierarchiu než literatúra pre dospelých. Povedané trochu inak – detský príjemca v jednotlivých vývinových štádiách preferuje tie žánre, ktoré najlepšie vyhovujú jeho psychickej úrovni (pozri Preložníková, 1980, s. 63).

Napríklad dominantným poetickým útvarom predškolského veku je žáner riekanky, ktorá svojou rytmickosťou (význam je druhoradý) a jazykovou hravosťou korešponduje so špecifickými cieľmi a potrebami detí. Je zaujímavé všimnúť si, že na princípe riekankového rytmu dnes fungujú aj mnohé reklamné slogany, resp. celé reklamné spoty niektorých spoločností (v súčasnosti najmä mobilných operátorov), ktoré si deti veľmi rýchlo rytmicky a pamäťovo osvojujú (aj keď istým narážkam, určeným pre dospelých, nerozumejú – význam pre dieťa aj tak nie je podstatný), čím sa naplňa aj cielené psychologické pôsobenie reklamných profesionálov, zodpovedných nielen za úspech predaja nových produktov firiem, ale aj za „výchovu“ nových zákazníkov.

3. Podobný charakter vývinu národných literatúr.

Pod podobným charakterom máme na mysli najmä utváranie, vyvíjanie a kryštalizovanie národných literatúr podobným spôsobom, ako aj analogický vývin národných literatúr aj s veľmi príbuznými znakmi. Národné fondy detských literatúr totiž spoluputávala:

- a) ľudová slovesnosť ako ucelený, vnútorne homogénny výchovno-estetický systém, ako praforma detského umenia a literatúry a zároveň prototyp budúcej špecifickej detskej literatúry;
- b) neintencionálna tvorba, vo všeobecnosti chápaná ako presúvanie a udomácnenie diel adresovaných dospelým v detskej lektúre, blízke detskému čitateľovi:
 - témou (detstvo, cestovanie, dobrodružnosť, exotickosť, rozprávkovosť, fantastika ap.),
 - charakterizačnými postupmi (výrazní hrdinovia, monumentalizácia, hyperbolizácia),
 - kompozíciou (dynamický dej, tajomstvo, nečakané zvraty a rozuzlenia),
 - štylisticko-hodnotiacimi momentmi (expresívna atmosféra diela);
- c) intencionálna tvorba, ktorej vznik a utváranie sa vo svetovej literatúre datuje od 18. storočia a v podstate ide o tvorbu, ktorá má ako primárneho adresáta detského čitateľa; ide o literárne diela, ktoré sú napísané výhradne pre deti a mládež a pri modelovaní umeleckej reality rešpektujú tzv. detský aspekt (detské záujmy a zvláštnosti detskej psychiky) (Klátik, 1978, s. 9 – 11; Obert, 1983, s. 11).

Svetová literatúra pre deti a mládež je živým štruktúrovaným systémom, ktorý nemožno jednoznačne zaškatuľkovať. Z toho dôvodu aj v odbornej literatúre môžeme nájsť viacero rozličných koncepcií nazerania na tento variant svetovej literatúry, ktorý jasne odráža nejednoznačné poňatie jej predmetu, ako aj metodiky výberu a začlenenia literárnych diel. D. Ďurišin (1992) sa vo svojom výskume zaoberá všeobecným a širším pojmom svetovej literatúry (teda vo vzťahu k svetovej literatúre pre deti a mládež ako variantu sa zaoberá skôr invariantným modelom svetovej literatúry pre dospelých – no jeho členenie považujeme za platformu) a vyčleňuje tri princípy, ktoré pokladá za stupne vedúce až k cieľovému formulovaniu všeobecného pojmu svetovej literatúry. Rozlišuje aditívnu, výberovú a vývinovú koncepciu.

Aditívna koncepcia (priradujúca, paralelistická či sumujúca) je geneticky najstaršia a predstavuje mechanické chápanie svetovej literatúry ako sumy národných literatúr. Táto koncepcia nepredpokladá vnútorný zjednocujúci systém vo svetovej literatúre a rovnako ju tak oberá o charakter jednotného celku.

Výberová koncepcia (hodnotová, literárnokritická, utilitárna) sa účelovo zameriava na reprezentačné diela a vedúce osobnosti, teda výnimočné javy jednotlivých národných literatúr. Je využívaná najmä pri školskej výučbe, vydavateľskej či popularizátorskej činnosti a hoci má svoje pozitíva, predsa je len čiastková a neobsiahne moment procesovosti svetovej literatúry a jej živú tradíciu.

Vývinová koncepcia (literárnohistorická, medziliterárna) istým spôsobom spája pozitíva predchádzajúcich stupňov, pričom uprednostňuje vzájomnú syn-

tézu a celistvosť literatúr na základe medziliterárnosti a autor ju považuje za najoptimálnejšiu.

Z. Klátik (1974, s. 16 – 20) sa vo svojom uvažovaní zaoberá už iba otázkou variantu svetovej literatúry pre deti a mládež a v rámci zmocňovania sa jej predmetu a otázky metodiky jej výkladu ponúka štyri možné postupy, resp. koncepcie svetovej literatúry pre detského adresáta:

Sukcesívna koncepcia – ponúka spôsob postupného výkladu národných literatúr pre deti a mládež v ich celkoch, teda od najstaršieho obdobia až po súčasnosť. Pozitívom tohto pohľadu je celistvosť obrazu o pohybe a charaktere procesu v detskej literatúre, nevýhodou je zas globálnosť výkladu (a mechanickosť uchopenia) národnej literatúry v skrátrenom prehľade, čím uniká možnosť porovnávania a hľadania súvislostí konkrétnej národnej literatúry s inonárodnými literatúrami. Klátikova sukcesívna koncepcia je blízko aditívnej koncepcii D. Ďurišina.

Periodizačná koncepcia – ponúka kombinovaný postup, v ktorom dominuje princíp veľkých literárnych epoch (klasicizmus, romantizmus, realizmus ap.), čím sčasti odstraňuje nevýhodu prvej koncepcie. Národné literatúry sa v rámci tejto koncepcie vykladajú v súvislosti s konkrétnou epochou. Pre väčšiu členitosť sa jednotlivé národné literatúry v tejto koncepcii zoskupujú do väčších celkov (jazykovo-etnických, kultúrno-historických: slovanská, germánska, románska, anglosaská literatúra). Pozitívom koncepcie je prvoradé postavenie literárnych problémov a spoločný „kľúč“ jednej epochy, na pozadí ktorej sa dajú hodnotiť národné literatúry, resp. vyššie diferencované celky. Nevýhodou či slabou stránkou je nedostatočná „plnosť“ a bohatstvo niektorých epoch v jednotlivých národných literatúrach.

Napr. poľský romantizmus vytvoril pre dospelých vynikajúce diela (Adam Mickiewicz), no „kolónka“ diel pre deti zostala prázdna. Taliansky romantizmus bol k deťom zhovievavejší – dal národnej i svetovej literatúre dvoch významných autorov – Edmonda de Amicisa (Srdce) a Carla Collodiho (Pinocchio).

Genologická koncepcia – ponúka výskumný postup podľa jednotlivých literárnych druhov a žánrov a sčasti ju možno uplatniť aj v periodizačnej koncepcii, no len pri rozvinutejších (diferencovanejších) národných literatúrach pre deti a mládež. Pozitívom tejto koncepcie je samotný charakter recepcie detského čitateľa, ktorý nemá ešte vyvinutý zmysel pre dejiny a historické čítanie a okrem doby ho nezaujíma ani národnosť autora. Dominantným je pre neho len konkrétny druh, druhová forma, resp. žáner. Genologický postup má podľa Klátika najmenej nevýhod; navyše sa v ňom môže uplatniť aj vekovo-psychologická hierarchia (na začiatku jednoduchšie žánre pre malé deti – uspávkanky, riekanky, povedačky ap., na konci zložitejšie a náročnejšie žánre, žánrové formy či literárne podsystémy – dievčenský román, dobrodružná próza a literatúry typu fantasy, literatúra faktu ap.).

Vekovo-psychologická koncepcia – dokázala by vysvetliť svetovú literatúru pre deti a mládež na základe vekových stupňov, čím by poskytla ucelenejší obraz o intelektuálnom a emotívnom vývine dieťaťa s jeho špecifickým estetickým vkusom v detskej literatúre. Získané výsledky by však boli zaujímavé skôr pre vedy hraničiace s literatúrou pre deti a mládež (psychológiu, sociológiu), ako aj pre pracovníkov v jednotlivých oblastiach, vrátane autorov kníh pre deti a rodičov. Za najväčšiu nevýhodu je v tejto koncepcii považovaná neurčitosť a labilita čitateľských hraníc medzi vekovými stupňami detí, pretože sa nedá presne určiť príslušný vekový stupeň pri obľube určitého žánru. Ako Klátik poznamenáva, všetky výhody vekovo-psychologického postupu už obsahuje genologická koncepcia.

U M. Genčiovej (1973, s. 19; podobne 1984, s. 5) možno v spôsobe nastolenia problémových otázok identifikovať iné vymedzenie chápania svetovej literatúry pre deti a mládež. Svetovú detskú literatúru vníma cez optiku troch možných koncepcií:

- a) ako súhrn jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež;
- b) ako históriu prekladania zo svetových literatúr do nášho jazyka;
- c) ako „spoločný koncert“ najlepších kníh, ktoré prekročili hranice vlasti a pôsobia v celoeurópskom a celosvetovom kontexte.

Za najsprávnejšiu považuje M. Genčiová tretiu možnosť („spoločný koncert“ najlepších kníh), ktorá sa v podstate zhoduje s výberovou koncepciou D. Ďurišina. Je potrebné podotknúť, že vo vzťahu s oboznamovaním sa budúcich učiteľov s bohatstvom svetovej literatúry pre deti a mládež autorka v zhode so Z. Klátikom (presnejšie s jeho genologickou koncepciou) odporúča *porovnávací žánrový princíp*. Pri príprave učiteľa to považuje za najschodnejšiu cestu, ako sprostredkovať poznatky o detskej literatúre v celoeurópskom a svetovom meradle (1984, s. 10).

Vo vzťahu k literárnovedným výskumom sa koncepcii, pojmu a jednotlivým žánrovým oblastiam svetovej literatúry pre deti a mládež sumarizujúco venuje aj E. Preložníková (1987, s. 151 – 152), ktorá vyčleňuje chápanie svetovej detskej literatúry v troch významoch:

Ako súhrn jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež – v tejto koncepcii sa stráca nadnárodný kontext literatúry pre deti a mládež, pretože pri popisovaní izolovaných javov v rámci jednotlivých národných literatúr sa strácajú vzájomné súvislosti a pôsobenie javov vo vzájomnom prepojení.

Ako výber najlepších diel jednotlivých národných literatúr pre deti a mládež tvoriacich „klasiku“, „zlatý fond“ detskej literatúry – táto koncepcia uplatňuje princíp výberovosti, pričom uprednostňuje *univerzálnosť* a *všeobecnosť* pred národnou špecifickosťou literárnych diel; ide o hodnotovo najlepšie diela pre deti a mládež jednotlivých národných literatúr, ktoré sa čitateľsky uplatnili aj v inonárodnom priestore. Koncepciu „klasiky“ uplatňujú a realizujú najmä inštitúcie literárneho vzdelávania (napr. škola či vydavateľstvá literatúry pre deti a mládež).

Negatívom koncepcie je absolutizácia aktuálnej hodnoty diel a neprihliada na ich čitateľské a literárnokritické hodnotenie, ktoré je vždy podmienené konkrétnou dobou.

Ako výber diel jednotlivých národných literatúr, ktoré určitým spôsobom navzájom súvisia alebo sa podobajú – tretia koncepcia vníma systém svetovej detskej literatúry ako diela so spoločnými charakteristickými znakmi. Hoci skúmanie literárnych javov v rámci medziliterárnych súvislostí sa skôr uplatňuje vo svetovej literatúre pre dospelých (invariant), má svoje opodstatnenie aj v špecifickej oblasti svetovej literatúry pre deti a mládež (variant).

E. Preložníková ani jednu z koncepcií nepovažuje za absolútne komplexnú, no v porovnaní všetkých troch menovaných pohľadov za relatívne najkomplexnejší považuje práve tretí. Tretia koncepcia má podľa nej predpoklady uchopiť pojem svetovej literatúry pre deti a mládež komplexnejšie než prvé dve. V rovine podobnosti diel a vzájomnej súvislosti sa jej tretia koncepcia približuje ku koncepcii odporúčanej Z. Klátikom (genologická koncepcia), a v rovine metodiky oboznamovania sa študentov so svetovou literatúrou pre deti a mládež má blízko k porovnávaciemu žánrovému princípu M. Genčiovej.

Súčasná a pre učiteľa záväzná dokumenty neuvádzajú, prostredníctvom akých autorov a literárnych textov má dosiahnuť stanovené kľúčové kompetencie v rámci predmetu literatúry. Znamená to, že výber spisovateľov a diel svetovej literatúry pre deti a mládež je v rukách učiteľa. To si na druhej strane vyžaduje jeho prehľad a sčítanosť v oblasti svetovej literatúry pre deti a mládež – sledovanie diania vo svetovej literatúre, dopĺňovanie si informácií a aj samovzdelávanie. Ako konštatuje J. Sladová (2004, s. 106), iba poučený a tvorivý učiteľ môže bez problémov aplikovať svetovú literatúru takmer na každé učivo v rámci učebných plánov literatúry a pomôcť tak deťom zorientovať sa v dnešnom multikultúrnom svete. Jedinou podmienkou je, aby literárny text nebol len reprezentantom celej prózy, ale tiež umeleckým textom, ktorý aj napriek výberovému charakteru (ide o úryvok z celku) nestratil nič zo svojej estetickej pôsobnosti (pozri Lederbuchová, 2004, s. 33).

Vhodný výber textu by mal spĺňať kritérium L. Vygotského (1970) o zóne najbližšieho vývinu dieťaťa – tzn., že čitateľská náročnosť textu by mala v určitom, didakticky zvládnutelnom aspekte dieťa presahovať. Funguje to na jednoduchom princípe. Dieťaťu sa musí aj v rámci literárneho textu umožniť duchovný rast a aby mohlo do nejakých priestorov v literárnom texte „dorásť“, musia tam tie potenciálne zaplniteľné priestory aj byť. A takými textami sa bezpochyby môže pochváliť zlatý fond detskej svetovej literatúry.

Literatúra

ĐURIŠIN, D.: *Čo je svetová literatúra?* Bratislava: Obzor, 1992. ISBN 80-215-

- 0241-X.
- ECO, U. *O literatuře*. Praha: Argo, 2004. ISBN 80-7203-588-6.
- GENČIOVÁ, M.: Student není nádoba, kterou je třeba naplnit, ale světlo, které je třeba zažehnout. In: *Zlatý máj*, roč. XVII., č. 1, 1973, s. 18 – 23.
- GENČIOVÁ, M.: *Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- KLÁTIK, Z.: O pojme a výskume svetovej literatúry pre deti a mládež 2. In: *Zlatý máj*, roč. XVIII., č. 1, 1974, s. 15 – 20.
- KLÁTIK, Z.: *Svetová literatúra pre mládež (profily a prehľady)*. Bratislava: SPN, 1978.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004b. ISBN 80-86898-01-6.
- LOTMAN, J.: *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava: Tatran, 1990. ISBN 80-222-0188-X.
- MOŤJAŠOV, I.: Šťastná duševní námaha 4. In: *Zlatý máj*, roč. XIX., č. 9, 1975, s. 614 – 616.
- OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt, 2002. ISBN 80-88894-07-7.
- OBERT, V.: *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003. ISBN 80-89002-81-1.
- POPOVIČ, A.: Špecifickosť prekladov v literatúre pre deti predškolského veku. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 114 – 120.
- PRELOŽNÍKOVÁ, E.: Estetické kategórie fantázie a nonsensu. In: *Umenie a najmenší (zborník referátov z pracovnej konferencie)*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 62 – 68.
- PRELOŽNÍKOVÁ, E.: Zo svetovej literatúry pre deti a mládež. In: *Literatúra pre deti a mládež* (KOPÁL, J. a kol.). Bratislava: SPN, 1987, s. 151 – 187.
- RAKÚS, S.: *Medzi mnohoznačnosťou a presnosťou*. Levoča: Modrý Peter, 1993. ISBN 80-85515-06-7.
- RICOEUR, P. *Úkol hermeneutiky*. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 2004. ISBN 80-7007-185-0.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970.

PILLARS AND CONCEPTS OF WORLD LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Literary work does not become the artistic value automatically, but this value has to be given by its society and culture. In the current centrist approach to the classic heritage of world literature for children and youth we do not speak about children's literature from China, India and Japan. World literature is built in a specified range – range of European languages (including North and South America, Australia and South Africa, despite the non-European space literature is written in European languages). World literature is built on the foundation of the common cultural and historical traditions (ancient, medieval, Renaissance). World literature for children and youth consists of the invariant (constant, unchanging) and a variable part (variable, open). Invariant part includes classics golden fund of children's literature, the variable part reflects the value of the verification process, where decision requires time. Gold fund is in its bases international and become the property of all people. The gold fund is relatively stable and new titles are added very slowly. Literature as an art does not develop. The art is a peak itself. In this sense, therefore, literature as a set of high values has a linear form. World Literature for Children is based on three pillars: the opposition of universal and specific, the system of species-genre forms and the similar character development of national literatures. We distinguish several concepts of world literature in relation to its subject matter: additive; selective; developmental (D. Ďurišin – refers to the general invariant of World Literature) assignment, periodical, genre approach and age-psychological (Z. Klátik); summary national literature for children and youth; history of translation from world literature; “a joint concert of” best books (M. Genčiová) and summary of national literature for children and youth; the selection of the best works and the selection of inter-related and resembling works (E. Preložníková).

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: rusnagr@unipo.sk

ZOBRAZOVANIE SVETA V PROZAICKÝCH PRÁČACH DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Markéta ANDRIČÍKOVÁ

V našom príspevku sa zameriavame na detské prozaické práce ako špecifické texty písané pre potreby literárnych súťaží, preto je v úvode potrebné vymedziť si skúmanú problematiku práve s ohľadom na tento druh detskej aktivity.

Opirajúc sa o zistenia Pražskej skupiny školskej etnografie publikované vo vedeckej monografii *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (2005), môžeme zovšeobecňujúco skonštatovať, že pre deti mladšieho školského veku je písanie (rozličných typov) textov jednou z obľúbených foriem upevňovania si vedomostí i zručností.¹ Podľa nášho názoru je to prirodzený dôsledok radosti dieťaťa z novonadobudnutých schopností mnohorakejšieho objavovania a uchopovania sveta.

Keďže vychádzame z predpokladu, že písanie prozaických prác so zámerom zúčastniť sa literárnej súťaže, je (v prevažnej miere) dobrovoľná činnosť, takéto texty možno vnímať ako jedinečné výpovede detí o sebe i o svete. Zároveň ich však ako výsledky tvorivého procesu treba pokladať za jeden z prejavov tvorivého písania ako spôsobu „*formovania literárnej kompetencie*“ (Eliašová 2006, In: Klimovič, 2009, s. 29), a preto aj vymedziť na pozadí tvorivého písania.

Písanie prozaických prác ako príspevkov do literárnych súťaží má nesporne charakter tvorivého písania, ale na druhej strane sú tu aj znaky a faktory, ktoré tieto (súťažné, literárne) texty z procesuálneho i formálneho hľadiska posúvajú len do vymedzeného priestoru tejto širokej problematiky.

Pridržiavajúc sa dôsledne definovaných teoretických východísk, princípov i praktických návrhov a techník tvorivého písania v monografii Martina Klimoviča *Tvorivé písanie v primárnej škole* (2009), môžeme pomenovať aj základné charakteristické znaky prozaických súťažných textov. V prvom rade sa stotožňujeme s predstavou o tvorivom písaní ako o druhu písania, ktoré má uspokojiť potrebu vymýšľať a tvoriť, je preň typické vyjadrenie osobných pocitov, spôsobovanie radosti z tvorby, privádzanie k uvažovaniu a experimentovaniu (porov. Klimovič, podľa Sebranek – Meyer – Kemper, s. 22) alebo, inými slovami povedané, je to

1 V publikácii *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* sú detailne spracované jednotlivé vývojové obdobia detí v priebehu školskej dochádzky od 1. až po 5. triedu, pričom výsledky sú syntézou dlhodobého etnografického kvalitatívneho výskumu. My sme sa s ohľadom na skúmanú problematiku zamerali predovšetkým na obdobie 2. až 4. triedy, keďže detskí autori analyzovaných prozaických textov spadajú do tohto konkrétneho obdobia. V podkapitolách s jednotným názvom *Psaní textů, grafika, čtenářství* autori publikácie uvádzajú, že deti v týchto obdobiach jednak rady (nahlas) čítajú a jednak sa rady pokúšajú vytvárať rozličné druhy textov - ktoré si samy graficky a ilustračne spracúvajú.

písanie, ktoré „*privádza pisateľa k sebareflexii a tvorivej sebaexpresii*“ (c. d., s. 30). Prozaické texty v literárnych súťažiach podľa nášho názoru v sebe tieto základné atribúty obsahujú, svedčí o tom už sama ich existencia.

Sebareflexia a sebaexpresia sa úzko spájajú aj s psychohygienickým významom písania (i tvorby v širšom zmysle slova) – deti sa často vo svojich textoch dotýkajú vlastných problémov, v písaných textoch sa odráža ich pohľad na svet a na život, ich ideály, túžby, obavy, záujmy, koníčky, rebríček hodnôt, ich predstavy o priateľstve, láske, spravodlivosti, pravde a kráse.

Podobne o detských literárnych výtvoroch zmyšľa aj Ida Viktorová – členka Pražskej skupiny školskej etnografie, ktorá o nich tvrdí, že „*dovoluji hlouběji reagovat na vývojové i osobní potřeby dětí. V tomto smyslu mají i určitý terapeutický charakter*“ (s. 454).

Na hlbšiu analýzu sme si zvolili prozaické práce detí vo veku 7 – 10 (11) rokov, zasielané do súťaže Literárne talenty v Humennom², pričom ako pars pro toto za všetky ročníky, ktorých sme sa ako porotcovia zúčastnili, poslúžia najmä tohtoročné texty, prípadne víťazné texty z predchádzajúcich ročníkov. V prvom rade sa budeme v súlade s názvom príspevku zaoberať textami zo žánrového, tematického, motivického a axiologického aspektu, aby sme týmto spôsobom definovali preferencie dieťaťa mladšieho školského veku a zároveň predznačili možnosti ich rozvíjania v edukačnom procese.

Ako východisko k analýze vybraných detských textov nám poslúžia aj viaceré (staršie i novšie) psychologické a literárno-teoretické štúdie zaoberajúce sa predovšetkým psychosociálnym vývinom dieťaťa s dôrazom na jeho čitateľské a pisateľské schopnosti a záujmy.

Významný český literárny teoretik O. Chaloupka sa vo svojej stati *Proměny dětského čtenářství* (1979) k problematike psychosociálneho vymedzenia detského čitateľa vyjadruje pomerne skepticky, keď tvrdí, že pri tomto pokuse ide o čisto „*teoretickú abstrakciu*“. Aj napriek tomuto tvrdeniu i faktu, že Chaloupkov text je staršieho dáta, možno ho pokladať za relevantný pri zdôraznení pojmov – ako vzťah, záujem, postoj, motivácia; stimulovanosť, zameranosť, schopnosť; excitácia, percepcia, kontemplácia a perseverácia (porov. c. d.) – súvisiacich jednak s detskou recepciou a jednak s „*premenami psychických kvalít dieťaťa*“ (c. d., s. 94), aj v spojitosti s literárnym umením.

- 2 Práce v tejto súťaži pokladáme za vhodné analýzy z viacerých dôvodov – súťaž sa vypisuje každoročne (už 30 rokov) a organizátori príspevky rozdeľujú do štyroch kategórií, pričom 1. kategória, ktorá je aj predmetom nášho skúmania, je zastúpená autormi vo veku od 6 do 10 rokov (2. kategória: 11 – 15; 3. kategória: 16 – 21 rokov a do 4. kategórie patria dospelí autori). Organizátori nevypisujú témy, prispievatelia sa teda prikláňajú k vlastným témam, ktoré sú im blízke, čo je z hľadiska skúmania istých žánrových, tematických i axiologických preferencií tiež dôležitý aspekt. My sa ako porotcovia zúčastňujeme súťaže pravidelne už 5 rokov, takže máme možnosť uvažovať jednak o istých konštantách, ako aj perspektívach detského (literárneho) písania.

Vzťah dieťaťa k čítaniu, jeho záujem o literárne dielo i motivácia čítať sú podľa O. Chaloupku u detí na prvom stupni veľmi silné, čím vytvárajú priaznivé podmienky na systematické literárno-estetické pôsobenie, pretože „*literární obraz v tomhle (ich) životním období může uspokojit celou řadu (ich) psychických a sociálních potřeb*“ (c. d., s. 100). V procese percepcie textu, pri jeho citovom prežívaní (kontemplácii) i následnom vybavovaní si čitateľských dojmov, pocitov a zážitkov (perseverácii) si dieťa zákonite vytvára postoj k svetu i sebe samému – teda, povedané s Chaloupkom, „*buduje si jakousi první etáž svojí osobitosti, lidské identity*“ (s. 101).

O. Chaloupka v súvislosti so vstupom dieťaťa do školy píše o utlmení citových podnetov, pričom detská racionalita je v porovnaní s emocionálnosťou stále ešte dosť oslabená, a dieťa si čítaním saturuje svoju túžbu po emocionálnych zážitkoch, z čoho vyplýva, že jeho motivácia čítať je veľmi vysoká. Túto tézu možno potvrdiť aj zisteniami významného českého psychológa umenia Jiřího Kulku, ktorý vo svojej monografii *Psychologie umění* uvádza pomerne rozsiahly „*inventár motívov recepcie umenia*“, pričom najvyššie v tabuľke stojí práve „*aktivizácia emocionálnej sféry, túžba po citových zážitkoch*“ (Kulka, podľa L. I. Beljajevovej, 2008, s. 356).³

Na podklade viacerých psychologických štúdií zameraných na (kognitívny i afektívny) vývin dieťaťa (porov. Piaget, Příhoda, Vágnerová, Končeková a pod.) možno dospieť k pomenovaniu tých charakteristických znakov osobnosti dieťaťa, ktoré súvisia aj s jeho vzťahom k slovesnému umeniu. Z hľadiska formovania jeho osobnosti v mladšom školskom veku je veľmi dôležitý aspekt „*sebauvedomovania*“ a „*sebahodnotenia*“, pričom práve v tomto veku si „*dieťa vytvára obraz o tom, aké by chcelo byť a porovnáva svoje vnímané ja s ideálnym ja*“ (Končeková, 2005, s. 152). To súvisí aj Piagetovou (2001) koncepciou vzájomnej podmienenosti afektivity – teda sociálnej a citovej (resp. emocionálnej) stránky osobnosti dieťaťa – a poznávacích funkcií. Chápanie príčinných logických vzťahov v kognitívnej, ako i afektívnej rovine je reprezentované práve Piagetom formulovaným vývinovým štádiom konkrétnych operácií v 7. až 12. roku života dieťaťa.

3 Ako uvádza Kulka, ruská výskumníčka L. I. Beljajevová vzťahovala tento inventár priamo na motívy čítania krásnej literatúry. Pre úplnosť informácie uvádzame aj ďalšie motívy z tohto inventára, zoradené zostupne podľa percenta výskytu: poznávacie motívy; túžba po estetickom zážitku; hľadanie zmyslu života; potreba mravnej orientácie; aktivizácia intelektuálnej sféry; poznávanie ľudí; hľadanie mravného ideálu; sebarozvoj; potreba čítania; sebauvedomovanie; oddych, zábava; aktivizácia obraznosti, fantázie; túžba prežiť katarziu, duchovné sebaočistenie; potreba sebaopoznania; potreba sebauvedomovania – hľadanie vlastných myšlienok v umení; formovanie svetonázoru; úsilie o duchovné obohatenie; úsilie o sebaopodstatnenie (nachádzanie samých seba v diele); sklony k príjemným zážitkom; úsilie o prebudenie spomienok, asociácií; zabudnutie na realitu; utilitárne motivácie

U detí sa v tomto veku tiež výrazne formuje svedomie a vedomie spravodlivosti, čo možno v širšom zmysle pokladať aj za prejav rozvíjania mravného vedomia a ponímania dobra a zla. Práve tieto nonkognitívne, afektívne, sociálne či dokonca spirituálne aspekty psychického vývinu pokladajú viacerí (už spomínaní) psychológovia za neoddeliteľnú súčasť utvárania osobnosti dieťaťa. Aj tu možno za všetky názory odcitovať Piageta (2001, s. 114): „*Spravedlnost již okolo sedmi až osmi let, a později stále víc a víc nabývá vrchu nad poslušností a stává se ústřední normou, která má v afektivní oblasti stejnou funkci, jako mají ekvivalentní normy koherence v oblasti poznávacích operací.*“

Z predošlých slov je teda zřejmé, že psychosociálny a emocionálny aspekt vývinu osobnosti dieťaťa je s kognitívnym aspektom vo vzájomnej interakcii, čo možno z pohľadu filozofie umenia vnímať ako paralelu k formulovanej jednote zmyslového, duševného a duchovného (porov. Berdajev, Vygotskij, Heldová, Sláviková a i.). Každé hodnotné literárne dielo rozvíja všetky tieto zložky, čím prispieva k formovaniu celistvej, integrálnej ľudskej bytosti.

Z uvedených Beljajevovej *motívov recepcie literatúry* sa dá veľmi zreteľne vyčítať, že každému človeku môže umenie poskytnúť rozvoj všetkých troch zložiek v rozličnej miere a intenzite, závisí to od rozmanitých faktorov, ktoré do literárnej komunikácie vstupujú. Jedným z nezanedbateľných faktorov je aj mentálny vek recipienta, pretože odráža jeho schopnosti odkrývať v literárnom diele jednotlivé vrstvy – teda vrstvu, ktorá aktivizuje zmysly a prináša emocionálne zážitky; potom vrstvu, ktorá aktivizuje intelekt, rozvíja poznanie a obrazotvornosť; a napokon vrstvu, ktorá smeruje k duchovnému prežívaní, katarzii, hľadaniu mravného ideálu, k poznávaniu pravdy a krásy.

Z. Sláviková vo svojej monografii *Integratívna umelecká pedagogika* (2008) podobne ako O. Chaloupka zdôrazňuje význam imaginácie a emotivity v ontogenéze dieťaťa mladšieho školského veku. S ohľadom na naše úsilie priniesť obraz dieťaťa vo vzťahu k (literárnemu) umeniu je dôležité jednak jej tvrdenie, že „*duševné dianie (dieťaťa) je nadané mimoriadnou schopnosťou spracovať aj veľmi zložité sociálne vzťahy imaginatívno-emotívnou, prevažne podvedomou cestou*“ (s. 65), ako aj jej parafrázovanie J. Heldovej, ktorá vo svojom diele *V ríši obrazotvornosti* (1984) upozorňuje na vzájomnú podmienenosť rozumového chápania a obrazotvornosti, fantázie.

Všetky uvedené znaky psychického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku spolu s výrazným zastúpením fantázie a emotivity pri uchopovaní zákonitostí sveta vo veľkej miere zdôvodňujú aj jeho čitateľské záujmy.

Na uzavretie tohto stručného teoretického vstupu si opäť môžeme vypožičať slová O. Chaloupku: „*Je nesporné, že práve umelecký literárny text môže veľmi intenzívne jednak zvýšiť úroveň stimulácie detskej fantázie, jednak umožniť dieťaťu, aby uplatnilo svoju „nenasycenou emocionalitu“, jednak pôsobiť na stále siliaci potrebu dieťaťa rozvíjať vlastnú poznávací schopnosti a zájmy*“ (1979, s. 103).

Na podklade viacerých psychologických (Končeková, Vágnerová, Příhoda) a literárnoteoretických (Chaloupka, Heldová, Kopál, Tučná, a i.) výskumov zameraných na čitateľské preferencie dieťaťa mladšieho školského veku možno predložiť akýsi repertoár obľúbených literárnych žánrov a textov. Popri poézii (riekankách, prírodnej lyrike, humornej a nonsensevej poézii) sú to predovšetkým rozprávky – ľudové (zvieracie a fantastické) aj autorské (najmä animované, biologické, imaginatívne, príp. symbolické), bájky, povesti a v neposlednom rade príbehová (spoločenská) próza pre deti a mládež. Keďže deti v tomto veku veľmi intenzívne vstrebávajú poznatky o prírode, zvieratách, vesmíre a pod., do ich čitateľského repertoáru patria aj rozmanité encyklopedické texty, prípadne literatúra faktu.

My sa s ohľadom na skúmané javy v detskej literárnej produkcii zameriame predovšetkým na tie žánre, ktoré sa najčastejšie objavujú ako (prozaické)⁴ texty v literárnych súťažiach – a to sú predovšetkým rozprávky a príbehy (poviedky) zo života, v menšej miere bájky.

V ľudových (najmä fantastických a zvieracích) rozprávkach a v bájkach dieťa okrem neodmysliteľnej stimulácie fantázie a emocionality nachádza v rovine posolstva konkretizáciu predstáv o nemennosti poriadku sveta, o zákonitostiach dialektiky života, pričom práve tieto texty naplňujú jeho potrebu katarzie, umelecky transformovanej v nevyhnutnom víťazstve dobra nad zlom, pravdy nad lžou.

Autorské rozprávky z hľadiska detskej recepcie vyhovujú téze Stanislava Rakúsa (1993, s. 13) o tom, že „*zmysel detstva pre neskutočné podoby sveta, pre jeho múžicky zámernú deformáciu by sa dal chápať aj ako zvláštny, možno i trochu tajomný druh logickej inverzie. Minimálna tenučná vrstva reálnej skúsenosti tu ustupuje pred fantazijnosťou, norma pred odchýlkou, javový mimetizmus pred zveličením, nonsensom a absurditou.*“

Naopak v poviedkach a príbehoch zo života detí dieťa uprednostňuje istú mieru javového mimetizmu, v ktorom nachádza uspokojenie z modelovania pravdepodobných situácií, tematizujúcich reálne detské postavy s reálnymi problémami, ale aj možnosťami ich prekonávania a riešenia.

Všetky tieto žánre výrazne podporujú rozvoj psychosociálnej a emocionálnej stránky osobnosti dieťaťa, rozširujú jeho imaginatívny potenciál, čím zároveň prispievajú aj ku kognitívnemu vývinu.

Jedným z dôvodov, prečo sme sa v krátkosti dotkli aj žánrovej problematiky, je nezanedbateľné zistenie bádateľov Pražskej skupiny školskej etnografie: „*Človek je schopný čístať a porozumieť či vyjadrovať sa len díky textům příslušejícím vždy k nějakému žánru. Žánry mají i svůj psychologický obsah – ne skrze řeč obecně, ale*

4 V tejto štúdii sa zámerne vyhýbame básnickým textom, pretože tento okruh – tiež veľmi bohatý zastúpený medzi textami v literárnych súťažiach – si pre svoju poetologickú špecifickosť zaslúži samostatnú štúdiu.

prostřednictvím žánrů, kterými je řeč organizovaná, se konkretizují reprezentace skutečnosti a významy světa“ (Psychický vývoj dítěte..., 2005, s. 439). Povedané inak, dieťa je podľa spomínaných vedcov schopné naučiť sa rozlišovať komunikačné situácie a adekvátne k nim vyberať aj jednotlivé žánre, pomocou ktorých na jednej strane tieto situácie komunikačne zvláda a na druhej strane je schopné podať o nich výpoveď.

Ak teda žánre pokladáme za konkrétne prostriedky reprezentácie skutočnosti a významov sveta, v kontexte skúmanej problematiky ich možno vnímať aj symbolicky – to znamená, že každý konkrétny žánr môže do istej miery symbolizovať jednak stupeň detského poznania sveta a jeho zákonitostí, jednak schopnosť dieťaťa sformulovať o ňom ucelenú výpoveď, jednak reprezentuje aj jeho schopnosť rozlišovať medzi reálne možným a vymysleným, ako aj jeho schopnosť preniesť tieto javy do umelecky presvedčivého celku.

Táto predstava nám poslúžila ako jedno z východísk pri členení prozaických súťažných textov na:

a) **Realistické** – tu patria predovšetkým texty, ktoré majú žánrovo najbližšie k poviedkam zo života detí (sú to príbehy reflektujúce prázdninové zážitky, rôzne rodinné oslavy a vianočné sviatky, texty zachytávajúce príhody zo školy, pričom vo všetkých je jednou z dominantných črt zobrazovanie vzťahov medzi deťmi a ich rovesníkmi alebo deťmi a dospelými – najčastejšie rodičmi, prarodičmi, učiteľmi). Ak sa dieťa rozhodne pre tento spôsob písania, spravidla prenáša do literárnej podoby svoje vlastné zážitky a záznamy udalostí v dôsledne lineárnej kompozícii.

b) **Fantastické** – tieto texty majú žánrovo najbližšie k fantastickým a animovaným rozprávkam (zriedkavejšie k bájkam). Ich hlavným poetologickým znakom je antropomorfizácia – „*animálnych*“ alebo „*predmetných*“ postáv (podľa P. Milčáka, 2006), ako aj časté posuny do nadprirodzeného, fantastického priestoru. V niekoľkých prípadoch sa v textoch už objavujú aj parodizačné postupy ako jeden zo spôsobov nadväzovania na klasické rozprávkové sužety a v prípade bájok aj princípy alegórie. Všetky rozprávkovy ladené príbehy akcentujú šťastný záver, často sprevádzaný aj sformulovaným morálnym posolstvom.

c) **Realisticko-fantastické** – tieto texty sú hľadiska reflexie skutočnosti a významov sveta najnáročnejšie, pretože (detský) autor sa musí preukázať jednak schopnosťou istého nadhľadu nad reflektovaným javom a jednak zručnosťou preniesť svoju predstavu do presvedčivého umeleckého celku, v ktorom sa hranice medzi reálne možným a fantastickým (vymysleným) jednak v rámci epického priestoru, ako aj pri definovaní postáv prelínajú nenápadne, prechod medzi týmito dvoma svetmi je plynulý, hladký. Zo žánrového hľadiska majú tieto texty najbližšie k *imaginatívnym rozprávkam*, pričom hojne využívajú básnický jazyk, metaforickosť, detskú hravosť a hru fantázie (porov s B. Šimonovou, 1994).

Nasledujúca tabuľka poskytuje prehľad o celkovom počte prozaických textov žiakov mladšieho školského veku, zasielaných do regionálnej súťaže Literárne talenty, ktorá sa už 30 rokov koná v Humennom. Prehľad sa vzťahuje na posledné 4 ročníky (2007 – 2010), odkedy máme k dispozícii materiál. Texty sme rozčlenili do troch skupín podľa charakteristického znaku – realistický, fantastický, realistico–fantastický:

Ročník	Realistické texty	Fantastické texty	Realistico–fantastické texty	Spolu (texty za jednotlivé ročníky)
2007	25	14	12	49
2008	9	7	2	18
2009	7	7	2	16
2010	11	13	6	30
Spolu (jednotlivé skupiny textov)	52	41	22	

Pri sumarizácii údajov z tabuľky dospejeme k niekoľkým zaujímavým zisteniam: Najväčšie zastúpenie v rámci prozaickej tvorby detí mladšieho školského veku majú práce realistického charakteru, z čoho by sa dalo usúdiť, že deťom je blízke zobrazovanie takých tém, ktoré majú svoju oporu v reálnej skutočnosti. Pomerne hojné zastúpenie majú aj fantastické texty (s výnimkou ročníka 2007 sa ich počet väčšinou líši od počtu realistických textov iba minimálne), z čoho by sme zasa mohli odčítať jednak čitateľské preferencie detí, ako aj ich stále silné využívanie imaginácie pri reflektovaní sveta. Najmenšie zastúpenie majú práve realistico–fantastické texty, ktoré si zo strany mladých autorov vyžadujú jednak väčšiu dávku kreativity pri postihovaní zákonitostí sveta, vyššiu úroveň poznania (sveta aj literatúry) a s tým súvisiace rozvinutejšie kompozičné schopnosti.

Na ilustráciu jednotlivých skupín textov predkladáme niekoľko ukážok:⁵

Prvá ukážka je typickou ukážkou **realistického textu**:

Daniela, 7 rokov

Sobota

Na túto sobotu som sa tešila. Aj keď ja sobotu nemám rada, pretože musím upratovať. Po raňajkách mamka zavelí: „Tak dievčatá a ideme na to. Danko do svojej izby a Janka do svojej. Upratovať, utierať prach, ukladať veci, všetko musí byť tip-top.“ Tak to chce naša mamka. v ten deň mi upratovanie trvalo o niečo dlhšie lebo som stále vyzerala z okna a viete prečo? Mala k nám prísť na návštevu moja kamarátka Simonka, na ktorú som sa

5 Texty ukážok sme ponechali v pôvodnej podobe, teda aj s prípadnými štylistickými a syntaktickými chybami a nedostatkami.

veľmi tešila. keď sa moja izba konečne ligotala, ešte som mala dosť času pomôcť mamke s obedom. Po obede sme spolu pripravili na olovrant veľmi chutné pizza koláčiky, ktoré ešte ani poriadne nevychladli, keď vtom zazvonil zvonček. Hurá už je tu! Dočkala som sa. Simonka si odložila svoje veci a hneď som jej išla ukázať svoju izbičku. Sestre Janke som zakázala vyrušovať nás a tak sme sa kľudne mohli hrať s bábikami, počítačom, obzerať knihy, časopisy, zahrať si rôzne hry a veľa sa rozprávať. Pravdaže sme ochutnali aj naše koláčiky boli výborné a zapili sme si ich super čajikom. Keď sme sa nahrali do sýtosti, odviezli sme Simonku domov a išli sme navštíviť starkých a moju sesternicu Majku. Aj keď nemám veľmi rada sobotu táto bola super. Po takom krásnom dni sa mi v noci snívali samé pekné sníčky.

Z tematického hľadiska text vyznieva ako denníkový záznam, v ktorom autor-ka veľmi podrobne opisuje pomerne triviálny (ale pre ňu dôležitý) zážitok jedného sobotného dňa, keď k nim prišla na návštevu jej kamarátka. Radenie udalostí je lineárne, bezpríznačkové. Z literárneho hľadiska tento text nemá výraznejšiu umeleckú hodnotu, no pri jeho analýze z psychosociálneho a axiologického aspektu nachádzame doslova modelovú situáciu: sobota je spravidla naozaj dňom upratovania, aj návštev. Dievčatá – sestry sa tiež musia zapojiť do domácich prác, aj do prípravy občerstvenia. Rozprávačka si vytúženú návštevu musí zaslúžiť. Zobrazenie samotnej návštevy je tiež konvenčné – dievčatá (potom, ako vylúčia spoločnosť sestry) sa spolu hrajú, najedia sa, napijú a napokon rozlúčia. Sobotný deň ešte rodina ukončí návštevou príbuzných. Bezproblémovosť či dokonca idylickosť celej zobrazovanej situácie je v závere umocnená *peknými sníčkami* rozprávačky. V texte je teda modelovaný typický svet 7-ročného dieťaťa, ktoré si vytvára priateľstvá s rovesníkmi, učí sa zapájať do chodu domácnosti a rešpektovať pravidlá rodinného života.

Nasledujúci text je tiež založený na realistickom zobrazovaní, no situácia, ktorú reflektuje, nie je až taká všedná:

Denisa, 9 rokov

Neposlušné prasiatko

Bola sobota ráno, a tak sme sa s rodičmi rozhodli, že pôjdeme na návštevu k starým rodičom.

Bolo veľmi teplo, preto sme si vyšli u dedka na dvor. Dedko s babkou chovajú doma rôzne domáce zvieratká. Nájdete tam zajačiky, sliepky, ale aj malé prasiatko. Dedko sa rozhodol, že pôjde prasiatku vyčistiť chlievik. Veľmi som sa potešila a hneď som bežala dedkovi pomôcť. Otvoril chlievik, ale vtom prasiatko rýchlo vybehlo von. Kým sa dedko spamätal, ležal na zemi. Prasiatko ho zvalilo. Vybehlo na dvor a behalo hore, dole. Chytró som zavrela bráničku, aby neušlo na cestu, ale tu moja odvaha skončila a skryla som sa za strom. Dedko rýchlo vstal, zavolať na babku a môjho brata o pomoc. Začala sa naháňačka

po celom dvore. Jednu chvíľu vyhrávali jedni a druhú prasiatko. Len stále nie a nie dostať ho do chlievika. Nakoniec sa prasiatko unavilo a samo vošlo do chlievika. Dedko, babka, môj brat a ja sme si vydýchli, lebo aj my sme sa už od tej naháňačky unavili.

Po tejto príhode už môj dedko vie, že pri čistení chlievika musí dávať pozor na dvierka.

Autorka sa popri zobrazovaní typickej situácie – sobotnej návštevy starých rodičov, ktorí pri dome chovajú rôzne domáce zvieratá – zamerala na jeden detail – čistenie prasacieho chlievika – , ktorý je zdrojom humorného napätia. Práve tento zámerný výber humornej, príznakovej udalosti, ako aj autorkino vtipné komentovanie – Začala sa naháňačka po celom dvore. Jednu chvíľu vyhrávali jedni a druhú prasiatko. – posúvajú text smerom k literárnemu (umeleckému) textu.

Text 10-ročnej Simony sa od humorného zobrazovania posúva až k ironii, či dokonca sebaíronii:

Simona, 10 rokov

Šaty

Včera neskoro večer sme sa vrátili z dovolenky. Nestihli sme sa ešte ani vybaliť, keď tu zrazu niekto zvoní pri dverách. Išla som otvoriť. Pred dverami stála susedka a podávala mi list. Prišiel hneď, ako sme odišli. Bola to pozvánka na svadbu, ktorá mala byť už o týždeň. V byte začal zhon. Zrazu som pochopila, že si nemám čo obliecť. A tak sme sa vybrali do požičovne. Vybrali sme krásne, no drahé šaty. Ale čo už, veď sesternica sa vydáva len raz!

Doma som sa ich pokúšala obliecť, ale veľmi to nešlo. Nevšímala som si to. A to bola veľká chyba!

Nastal deň svadby. Bola som veľmi roztržitá a naraz som si chcela zapnúť zips i obuť topánky. S rukou za chrbtom, vtesnaná do šiat, zohla som sa a zrazu... Prásk!

A bolo po šatách! Svadbu som absolvovala v starých šatách aj s krásnou peňažnou prirážkou za poškodené šaty z požičovne.

Zobrazovaná situácia je síce pomerne konvenčná, no záverečná pointa poukazuje na autorkinu schopnosť humorného nadhľadu, ako aj na jej zmysel pre stupňovanie (A to bola veľká chyba!) a uvoľňovanie napätia (Svadbu som absolvovala v starých šatách aj s krásnou peňažnou prirážkou za poškodené šaty z požičovne.).

Nasledujúce dva texty patria k skupine textov s označením **fantastické**. Obidva texty spracúvajú rovnaký námet – obrázkový príbeh z časopisu.⁶

Mirka, 8 rokov

Ajko a Majko

Kde bolo, tam bolo, bola raz jedna chalúpka. V tej chalúpkke žil macko Ajko. Raz večer bol macko veľmi hladný. Našiel vajíčko v chladničke a položil ho na tanierik. Macko Ajko rozmýšľal, čo z neho urobí na večeru. Chcel si urobiť praženicu a rozbil vajíčko. A z toho vajíčka vykuklo kuriatko Majko. Ale medvedík ho nechcel zjesť, tak si upiekol na teflónovej panvici na večeru rybk. Majkovi na večeru natrhal lístky. Najedli sa spolu a išli do posteľe.

Anička, 8 rokov

Večera

Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden macko Bombojko. Raz sa rozhodol, že si uvarí večeru. Zbral vajíčko a dal ho do misky. Potom ho rozbil, lebo si chcel uvariť lahodnú praženicu. Z vajíčka sa vyľahlo kuriatko. Z kuriatka sa stal jeho priateľ. Kuriatko mackovi pomáhalo pri varení iných jedál. Ale beda, čo bude jesť kuriatko? Medvedík s kuriatkom sa vybrali na lúku, kuriatku odtrhnúť trojlístky. Večera bola hotová a hlavne zdravá.

Keďže obidva texty sú inšpirované rovnakou predlohou (obrázkovou osnovou v detskom časopise), výsledný tvar je v oboch prípadoch takmer dôslednou reprodukciou tejto predlohy – macko je hladný, chce si uvariť vajíčko, z ktorého sa vyľahne kuriatko. Macko však kuriatko nechce zjesť, a tak sa z nich stanú priatelia. Popri dôslednej antropomorfizácii a vymedzení fantastického priestoru (Kde bolo, tam bolo...) je pre texty typické aj smerovanie k pozitívnemu záveru. No kým v závere prvého textu sa viac zdôrazňuje priateľstvo macka a kuriatka (Najedli sa spolu a išli do posteľe.), v druhom texte autorka podčiarkuje význam zdravej zelenej stravy (Večera bola hotová a hlavne zdravá.).

Antropomorfizácia predmetnej postavy – žuvačky – je aj v prípade ďalšieho textu jedným z jeho typických znakov.

6 Túto informáciu máme priamo od učiteľky (Ivany Čepovej), pod ktorej vedením deti pravidelne píšu a zasielajú texty do súťaže. A hoci sa viacnásobným variováním tých istých (časopisových) predlôh do istej miery vytráti originálnosť a pôvodnosť príbehov, takmer všetky texty týchto detí poukazujú na ich sľubný tvorivý potenciál, ktorý sa v budúcnosti – aj pod vhodným pedagogickým „dohľadom“ – môže naplno rozvinúť. Preto tento spôsob možno pokladať za jeden z legitímnych a produktívnych spôsobov, ako malým pisateľom sprostredkovať zákonitosti výstavby rozprávania.

Otília, 9 rokov

V meste s flakátymi chodníkmi

Zrazu ma niekto zobudil a vybral z tmavej papierovej miestnosti. O chvíľu na to som sa ocitla vo veľkej jaskyni, v ktorej boli celé aj rozpadnuté, biele aj žlté balvany. Veľká jaskyňa sa zatvorila. Bála som sa. Všade bola tma. Šmykla som sa. V tme zhora visel chvostík a bolo tam more vody. Vtom sa začalo zemetrasenie. A tie čudné zvuky? Jaskyňa sa otvorila. Už, už som bola vonku, no balvany ma stlačili a vtiahli dnu. Nechápala som, čo sa so mnou deje. Balvany ma začali stísať, až som bola zlisovaná ako kvety v herbári. A to ešte nebolo nič! Ktosi do mňa fúkol! Spravila sa zo mňa guľa. Potom ešte väčšia, o chvíľu ešte väčšia, až som praskla. Začula som: „Fajn žuvka!“ Potešilo ma to, ale únava ma premohla natoľko, že som zaspala. Keď som sa zobudila, bolo mi celkom nanič. „Kde je moja vôňa?“ zjačala som. „Veď to bola novinka – strawberry!“ Fuj, už nemá žiadnu chuť, to je nenormálne!“ Odrazu ma niečo z jaskyne vyplulo von. Cítila som sa strašne.

Ležala som v špine. Niečo chlpaté a smradľavé ma začalo oblizovať. Vtom niekto zrel: „Fuj, Dunčo, k nohe!“ Konečne to odišlo. Keď som sa spamätala, uvidela som mnoho takých žuvačiek, ako som ja, bezvládne ležať na zemi. „Tí, čo to urobili, nemajú s nami žiaden súcit!“ ozvala sa jedna z tých žuvačiek. Sme všade, pod lavicou, pod stolom, v autobuse, v električke... Vari za to môžeme my? Keby nás tak dali do vreckovky a hodili tam, kde sa dávajú zbytočné veci, to by bolo!“ Najprv som nevedela, čo tým myslí, ale po chvíli som všetko pochopila.

Vreckovku som si predstavila ako teplú perinku, v ktorej by som spala. Nikto by nenaďával, že sa mu prílepím na šaty alebo na topánky a v meste by neboli flakaté chodníky.

V porovnaní s predchádzajúcimi dvoma príbehmi je príbeh 9-ročnej Otílie omnoho vyzretejší, literárne hodnotnejší. Zaujímavý a originálny je nápad podať celé rozprávanie z perspektívy žuvačky, ktorú má v tej chvíli niekto v ústach. Pri takomto pohľade sa ústa menia na veľkú jaskyňu, zuby na obrovské balvany a sliny na more vody. Čitateľ sa však o identite rozprávačky – žuvačky – dozvedá až postupne, v procese čítania, čo je aj z aspektu kompozície veľmi dôležitý fakt – autorka textu je schopná vytvoriť napätie, ktoré je základom dobrého rozprávania. Záver príbehu smeruje k didaktickej pointe, čo mu do istej miery uberať na literárnej hodnote, no aj napriek tomu text svedčí o autorkiných dobrých dispozíciách zaznamenať a umelecky spracovať na pohľad nepatrné každodenné javy.

Text 9-ročnej Eleny je v modelovaní fantastického priestoru aj postáv ešte dôslednejší. Okrem názvu miesta (mestečko Vanilkovo) a mena hlavnej postavy (obor Vanilín) majú všetky ďalšie postavy a predmety „vanilkový“ prívlastok, čím vznikajú veľmi zaujímavé a vtipné konotácie.

Elena, 9 rokov
Obor Vanilín

V mestečku Vanilkovo žil raz jeden obor, ktorému rodičia dali meno Vanilín. Vanilín mal nadovšetko rád výrobky obsahujúce vanilku. Najradšej mal vanilkový koláčik Vanilkovník. Jedného dňa mu prestal fungovať budík. Pre Vanilína to bol obrovský problém. Vstal až okolo obeda. Pretrel si oči a vbehol do kuchyne. Vanilkovník však nevidel. Prenáramne sa vyľakal. Uvedomil si, čo sa deje a náhlil sa pred dom. Zbadal susedu Vanilku. „Pani Vanilka, neviete náhodou, kde sa podel môj obľúbený Vanilkovník?“ Pani Vanilka mu poradila: „Veru neviem, ale zlodēja som videla pri krádeži.“

„A ako vyzerá?“ „Namiesto uší mal dva balíčky vanilkového cukru, do vetra šľahali plamene vanilkovej zmrzliny, chvost mal oblepený vanilkovým pudíngom a voňal vanilkovou vôňou.“

„A ktorou vanilkovou cestičkou sa vybral?“ „Tou, ktorá vedie k Vanilkovej jaskyni.“ Vanilínovi sa trochu ťažilo. Aspoň vedel, kde nájde zlodēja. Vybral sa teda vanilkovou cestičkou k jaskyni. Prešiel cez vanilkové lúky, lesy, rieky a hory. Kým prišiel k jaskyni, slnko už zapadlo. Bol veľmi unavený a preto zaspal. Prespal celú, celučičkú noc. Ráno keď vstal, uvidel krásnu vanilkovú jaskyňu. Bola celá potretá vanilkou. Obor Vanilín do nej vkročil a vzápätí sa zľakol vanilkovej pavučiny, na ktorej visel nebezpečný vanilkový pavúk. Vanilín nevedel, čo má robiť. Prišiel na to, že v zásobe má vanilkový nožík. Vybral si ho z vrečka a začal ním pretínať pavučinu. Keď ju preťal, vanilkový pavúk utiekol. Podišiel ďalej a zbadal draka, ktorého mu spomínala suseda Vanilka. Drak našťastie tvrdo spal. Vanilín zacítil svoj Vanilkovník v dračom objatí. Pomaly sa zakrádal, aby ho ukradol, keď vtom bum bác! Vanilín spadol. Drak sa zobudil a začal chrliť vanilkovú zmrzlinu. Vanilín skríkol: „Ja nechcem boj! Chcem iné riešenie!“ „Namiesto boja ti dám hádanku: Je vanilkovo biele, guľaté a každému by to urobilo radosť. Čo je to?“ Vtom do jaskyne vbehla dračica a v rukách držala vanilkovo biele, guľaté dračie vajce, ktoré každému urobí radosť. Vanilín skríkol: „Dračie vajce!“ Drak sa prenáramne začudoval a Vanilínovi povedal: „Pravdu máš. Sľúbil som ti odmenu, tu ju máš!“ A podal mu jeho obľúbený Vanilkovník. Obor Vanilín mal z toho veľkú radosť, pekne sa poďakoval a vybral sa domov. Zbadal susedu Vanilku a pozval ju na Vanilkovník. Rozdelili ho medzi sebou, a tak ho spoločne zjedli. Vanilín zažil skvelé dobrodružstvo, z ktorého vyplýva ponaučenie: „V živote nie je najdôležitejšie jedlo, ale osoba, ktorú si vážiš.“ A tak obor Vanilín nažíva pekne v chalúpe so susedou Vanilkovou možno aj doteraz.

Kumulácia „vanilkového“ prívlastku miest, postáv a predmetov v texte funguje ako jeden z parodizujúcich prostriedkov. Okrem toho, autorka využíva klasické rozprávkové rekvizity (obor, drak, únos, cesta, znovuoobjavenie, riešenie hádanky, návrat, šťastný koniec) na to, aby ich rozličnými spôsobmi deformovala – obor má meno Vanilín, drak mu neunesie princeznú, ale obľúbený Vanilkovník namiesto ohňa naňho chrlí vanilkovú zmrzlinu, obor draka nezabije, ale sa mu pekne poďakuje za vrátený koláč a celé rozprávanie uzatvára ešte ponaučenie. Výsledným tvarom je text, ktorý poukazuje jednak na autorkino (zrejme podvedomé) poznanie základných znakov klasickej fantastickej rozprávky a jednak jej

schopnosť tvorivo nadviazať na rozprávkový prototext. Aj z tohto dôvodu zdôrazňujeme tvrdenie spomínaných bádateľov z Pražskej skupiny, že ... „*vztah mezi čtením existujících textů a psaním vlastních textů je zřejmý*“ (c. d., s. 443). No kým v predchádzajúcich textoch by sme tento vzťah mohli označiť za analógiu (v ktorej malí pisatelia vedome alebo podvedome napodobňujú existujúce literárne modely), v texte o obrovi Vanilínovi nachádzame okrem analógie aj (transformačný) deformačný prístup.

Na tomto mieste si dovoľíme krátke odbočenie práve k textom, ktoré dokladujú súvislosť medzi čítaním existujúcich textov a vlastným detským písaním. Kým v predchádzajúcom texte o obrovi Vanilínovi sme zaznamenali transformáciu rozprávkového prototextu prostredníctvom paródie, nasledujúci text 8-ročného Martina transformuje (momentálne) čitateľsky obľúbené príbehy americkej autorky Francescy Simonovej o Grázlikovi Gabovi⁷ prostredníctvom rozširovania námetu, pridávaním nových príhod k existujúcim literárnym postavám, pričom dieťa zachováva žáner, aj základné vlastnosti charakteru postáv – hlavná postava príbehu Grázlik Gabo je prototypom nezbedného školáka, ktorý neustále vymýšľa nové a nové šibalstvá aj Isti a jeho brat (Vzorný) Vilko je často terčom týchto výčinov – a tiež ich situuje do prostredia, ktoré je podobné tomu v literárnej predlohe.

Martin, 8 rokov

Tajný Gabo

Gabo tajne sledoval Vilkovu webovú stránku. Vilko na nej hral hry. Bolo to večer. Vilko ráno prišiel do školy. Mali dostávať z písomky známky. Grázlik Gabo mu tajne zapisal päťku. Vilko prišiel ku žiackej knižnici. „Tu bola nejaká zlá čarodejnica“ pomyslel si Vilko. Mal strach, čo mamka na to povie. Super! chválil sa Gabo. Do triedy prišla pani vychovávateľka. Deti prišli do jedálne.

Naobedovali sa a išli spať do triedy. Zahrali sa a posadali si do lavíc. „Crrrrrnnn,“ Po Gaba prišiel ocko. „Bože!!!“ strachoval sa Vilko. „Toto nedopadne ok!“

Vilko nevedel, čo má robiť. Či má azda gazda pätku preškrtnúť? Nie! To sa nesmie. Vilko nemohol nič robiť. „Čo si to vyvedol!“ zlostila sa mama. „Www. super.sk!!!!“ chválil sa Gabo. Ocko si zatváral oči. Nemohol sa pozeráť na Vilkovu pätku. Vilko plakal a nemohol prestať. „Chichichichichi... Bud' ticho!“ hovoril si Gabo. „Ešte ma prezradíš!“ hneval sa na seba Gabo. „Máš zákaz ísť k počítaču!“ povedala mama. „Ale ja som nič neurobil.“ „Ako

7 Príhody Grázlika Gaba vychádzajú ako seriál a podľa slov mnohých knihovníkov a kníhkupcov sa momentálne tešia veľkej čitateľskej obľube. Tematizáciou každodenných rodinných a školských príhod pripomínajú staršie (a tiež veľmi obľúbené) Gosciniho Mikulášove šibalstvá, ale po literárnej stránke zďaleka nedosahujú ich úroveň. Aj keď sa Francesca Simonová usiluje každý príbeh pointovať axiologicky korektne (Grázlik Gabo väčšinou doplatí na svoje lapajstvá a úklady), texty sú dosť prvoplánové a svojou prehnanou expresívnosťou nadbiehajú väčšinovému čitateľskému vkusu.

to, že si nič neurobil, keď ti vidím v žiackej pätku?“ „V triede bola nejaká zlá čarodejníca.“ „Zlá čarodejníca je akurát Gabo.“ „Ale Gabo to nebol. V triede som ho nevidel.“ „No tak tá zlá čarodejníca si bol ty. Takže nejdeš k počítaču.“ Gabo sa vrátil domov. Vilko práve obedoval. Aká to bola Vilkova stránka? premýšľal Gabo. Zapol počítač. Spomenul si na Vilkovu webovú stránku. Napísal do panela adresy www.superhry.sk a klikol na Vilkovu hru. Vilkovou obľúbenou hrou bol zápas divého koňa s diviakom. Gabo odišiel do spálne, sadol si na posteľ a premýšľal, čo asi Vilko robí. Mama šla skontrolovať, či nemá zapnutý počítač. „Vilo!!! Povedala som ti, že nemáš ísť k počítaču!“ zlostila sa mama. Vilko sa opäť rozplakal. Gabo zaspal. Snívalo sa mu o fige borovej – takže sa mu nesnívalo nič.

Tento text je zaujímavý aj z kompozičného hľadiska. Napodobňujúc predlohu, pisateľ sa usiloval definovať postavy prostredníctvom ich konania v zmysle čierneho-bieleho odlíšenia. No na rozdiel od predlohy, v ktorej všetky príbehy smerujú k výraznej záverečnej pointe (teda k vytrestaniu Grázlika Gaba), tento príbeh nie je vypointovaný. Autora viac ako uzavretie príbehu zaujímajú slovné hračky, ktoré sa okrem záveru (Snívalo sa mu o fige borovej – takže sa mu nesnívalo nič.) nachádzajú aj na iných miestach v texte (Či má azda gazda pätku preškrtnúť?).

Po tomto krátkom exkurze sa vrátíme k poslednej skupine textov, ktoré sme nazvali **fantasticko-realistické**. Spájanie fantastických a realistických prvkov do jedného súvislého a umelecky presvedčivého celku je podľa nášho názoru náročnou kompozično-štylizáčnou operáciou. Dieťa okrem vysokej miery kreativity a zručností (či už z oblasti textovej poetiky alebo štylistiky) musí byť schopné abstrakcie, originálnych asociácií smerujúcich k metaforickej obraznosti, musí vedieť vytušiť potenciál jazyka ako jedného z prostriedkov na zachytávanie tých najnepatrnejších chvení v každodennom živote a ich prenášanie do (univerzálnej) symbolickej roviny.

Na texte 10-ročnej Rebeky možno manifestovať spomínané pisateľské schopnosti a zručnosti.

Rebeka, 10 rokov

Malý letný príbeh

Jedného letného rána sme sa hrali s bratom Martinkom na lúke za domom. Svieže sniežko sa na nás usmievalo a najradšej by sa k nám pridalo.

Šantili sme, behali a váľali sme sa po mäkkej tráve.

Pri našej bezstarostnej hre tam však Martinko stratil svoje obľúbené červené autíčko. Dlho sme ho hľadali, napokon sme to vzdali a so sklonenými hlavami sme sa vrátili domov. Mysleli sme na to, čo si naše autíčko počne v cudzom svete samo.

Detské červené autíčko zaparkovalo pri veľkom mravenisku. Mravce ho hneď objavili a čudovali sa, čo je to za zázrak. Začali ho obzerať, lozili po ňom, po kapote, po

kolesách, niektoré vošli do kufra, pod sedačky, až ho takmer celé obsadili.

Autíčko sa zľaklo, naštartovalo a cúvalo popri mravenisku. Narazilo do rozkvitnutého fialového zvončeka, na ktorom ešte viseli kvapky po rannom daždi. Pri náraze spadli na autíčko, a hneď zaradili jednotku, a aj dvojku, či trojku a autíčko odfrčalo priamo do centra mravčieho mesta, kde stál obchod Hypermravtesco.

Posúkali v ňom šľavy rôzneho druhu. Autíčko ochutnalo takmer zo všetkých.

Dodali mu toľko energie, že sa úplne prestalo báť, vzalo rozum do hrsti a najväčšou rýchlosťou vyštartovalo po mravčích cestičkách až na okraj lúky.

Popoludní sme sa s Martinkom vybrali znova na naše obľúbené miesto a už z diaľky sme ho videli. Vyzeralo, akoby na nás čakalo. Nerozumeli sme tomu, prečo sme ho ráno nevedeli nájsť.

Asi to na svete chodí tak, že tí, čo sa majú radi, prekonávajú všetky prekážky, aby nakoniec našli cestu k sebe.

Tento text spracúva napohľad obyčajnú, nepríznačnú situáciu – stratu detského autíčka pri hrách na lúke. Plynulý prechod od reálnej situácie k fantastickému je spôsobený predovšetkým tým, že autorka sa po predstavení zápletky – straty obľúbenej hračky – nezamerala na zobrazovanie pocitov detí, ale priniesla zaujímavú predstavu o tom, čo sa dialo s autom, keď ostalo na lúke bez svojich detských majiteľov – teda posunula neživý predmet ako objekt k predmetnej postave, ktorá je schopná prejavovať svoju vôľu, pričom však nijako nenarušila ani predstavu o aute ako o detskej hračke. Na jednej strane tak text prináša dôkaz o jednej z vývojových fáz poznávania sveta – animizme, ktorý pripisuje neživým predmetom ľudské vlastnosti a konanie; v rámci textovej reality by sme túto vlastnosť mohli pripísať (zrejme mladšiemu) bratovi rozprávačky Martinkovi, a na druhej strane text prináša dôkaz o schopnosti autorky vytvoriť plynulý prechod medzi reálnym poznatým (či poznateľným) a imaginovaným. Na podobnom princípe je vybudovaný aj sujet Andersenovho Statočného vojačika. Za alúziu na Andersenovu rozprávku by sme mohli navyše pokladať aj záverečnú vetu tohto príbehu – Asi to na svete chodí tak, že tí, čo sa majú radi, prekonávajú všetky prekážky, aby nakoniec našli cestu k sebe. – , ktorá je aj hlbokým etickým posolstvom.

Posledný text predkladáme ako ukážku veľmi zručného a vyspelého prelínania hraníc reálneho a fantastického, pričom výsledný tvar je krásnou metaforou sna a má nevšednú, podmanivú atmosféru.

Petra, 11 rokov

Sen o lete

Perina je v zime veľmi užitočná. Skrýva v sebe leto a perečka bielych husí. Len čo zapím, už aj so mnou perečka letia k rybníku. Sú tam už skoro všetky deti z ulice. Iba Miloš chýba. On chodí neskoro spať. Keď príde, vezieme sa už na lodičkách ďaleko od brehu.

Voda je prehľadná a ryby a čajky sú také krotké, že sadajú na okraj lodičiek a chcú, aby sme ich pohladili. Dnes s nami pierka vzlietli na lúku a Miloš tam už bol. Majú pokazený televízor. Na lúke sme sa hrali na chytačku, pozorovali motýle a trhali kvety. Každý si priniesol domov veľkú kyticu. Kvety však majú radšej lúku a keď sme zaspali, vykročili z vázy a leteli rovno do okna. Sklo ich však zadržalo.

„Kam chcete ísť, veď to leto je iba pod perinou.“ A kvety preto zostali v okne do rána a pozerajú smutne von na mráz a na sneh.

Potláčaním sujetovej zložky v prospech imaginatívnej sa zosilňuje celkový poetický účinok textu a jeho metaforická nasýtenosť poskytuje intenzívny estetický zážitok a zároveň široké interpretačné možnosti. Dominantným motívom je v texte motív sna, ktorého atmosféru rozprávačka umocňuje pomenúvaním javov súvisiacich so spánkom – perinou skrývajúcou leto a perečka bielych husí. Predstava teplej letnej periny pôsobí o to príjemnejšie, že sa kladie do protikladu s chladnou zimou. Spomienky na leto evokované ľahkosťou a vôňou periny sa spájajú s detskými hrami na lúke, hýriacimi farbami lúčnych kvetov a motýľov. Hranice medzi snovou ilúziou a realitou sú naznačené v závere, keď sa kvety musia zastaviť v okne a pozeráť smutne von na mráz a na sneh. Letné kvety sa tak menia na mrazivé zimné kvety, ktoré sa vyzrážajú na okennej tabuli. Prechod medzi týmito dvoma predstavami kvetov je plynulý, ako prechod zo sna do reality pri pomalom prebúdzaní pod teplou perinou.

Okrem tejto hlavnej línie však text na malej ploche rieši napríklad aj aktuálny problém nadmerného sledovania televízie – jeden z chlapcov preto pravidelne prichádza na snovú lúku neskoro. Autorka však tento problém pomenúva nepriamo – Dnes s nami pierka vzlietli na lúku a Miloš tam už bol. Majú pokazený televízor. – čo tiež svedčí o jej schopnosti zaujať voči nežiaducim javom hodnotiaci postoj, ale medzi riadkami, bez jediného náznaku otvorenej kritiky.

Záver

V príspevku sme sa usilovali predložiť obraz dieťaťa mladšieho školského veku jednak z aspektu jeho psychosociálneho vývoja, ako aj z aspektu jeho čitateľských preferencií, a tým pripraviť východiská na analýzu detských prozaických textov ako obrazu ich vnímania, poznania a hodnotenia sveta. Na materiáli vybraných prozaických výtvorov sme sa pokúsili poukázať na tri hlavné spôsoby reflektovania sveta, života, ale aj literatúry, pričom každý z týchto spôsobov má svoje špecifické znaky a svedčí aj o individuálnych písateľských schopnostiach a zručnostiach detí mladšieho školského veku. Aj napriek tomu, že výsledky nášho skúmania sú v tejto fáze stále iba čiastkové, veríme, že poskytnú inšpiráciu k ďalšiemu skúmaniu i podnety pre školskú prax.

Literatúra

- BERĎAJEV, N. A. 2006: Duch a realita. Bratislava: Kalligram, 2006.
- HELDOVÁ, J. 1985: V říši obrazotvornosti (děti a fantastická literatura). Praha: Albatros, 1985.
- CHALOUPKA, O. – NEZKUSIL, V. 1979. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III. Praha: Albatros, 1979.
- KLIMOVIČ, M. 2009: Tvorivé písanie v primárnej škole. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2009.
- KLIMOVIČ, M. 2010: Tvorivé písanie v mladšom školskom veku. [online] Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2010. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/PF/Klimovic1/index.html>
- KONČEKOVÁ, L. 2005: Vývinová psychológia. Prešov: LANA, 2005.
- KOPÁL, J. – TUČNÁ, E. – PRELOŽNÍKOVÁ, E. 1987: Literatúra pre deti a mládež. Bratislava: SPN, 1987.
- KULKA, J. 2008: Psychologie umění. Praha: Grada Publishing, 2008.
- MILČÁK, P. 2006: Postava a jej kompetencie v rozprávkovom texte. Levoča: Modrý Peter, 2006.
- PIAGET, J – INHELDEROVÁ, B. 1996: Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1996.
- Pražská skupina školní etnografie. 2005: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha: Karolinum, 2005.
- PŘÍHODA, V. 1971: Ontogeneze lidské psychiky. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- RAKÚS, S. 1993: Medzi mnohoznačnosťou a presnosťou. Levoča: Modrý Peter, 1993.
- RUSŇÁK, R. 2008: Moderná rozprávka a jej detská recepcia. [online] Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/>
- SLÁVIKOVÁ, Z. 2008: Integratívna umelecká pedagogika. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2008.
- STANISLAVOVÁ, Z. 1995: Priestorom spoločenskej prózy pre deti a mládež. Prešov: PdF UPJŠ, 1995.
- ŠIMONOVÁ, B. 1994: Žáner v pohybe (Reflexie o rozprávke). Banská Bystrica: UMB, 1994.
- ŠIMONOVÁ, B. 2000: Moderný človek, literatúra a škola (O tvorivosti v literárnej výchove na 1. stupni základnej školy). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2000.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1981: Psychologie umění. Praha: Odeon, 1981.

REFLECTION OF THE WORLD IN PROSAIC WORKS OF CHILDREN IN YOUNG SCHOOL AGE

The aim of our paper is to present the image of the child in young school age concerning especially his reading and writing preferences. Considering the level of cognitive and affective development of the child, we also tried to identify the way of their reflection and evaluation the world in the products of their creativity – prosaic texts sent to literary contests. According to many psychological and literary–theoretical foundations we came to several conclusions: The child in young school age is not only fond of reading the literary texts (fairy–tales, stories, fables, poetry), but also writing. Reading and writing the literary texts in this age functions as a means of emotional and imaginative compensation of the child's seeking for his individuality and identity. Analyzing the prosaic works sent to particular literary contest (Literary Talents in Humenné) we found several distinguishing features of child's way of perceiving the world (and also literature), that might be divided into three main categories: realistic stories, fantastic stories and realistic–fantastic stories. Considering the number of texts in each category we also came to conclusion, that the last category (realistic–fantastic) is the most challenging for the young author and brings the most valuable texts – reflecting the higher level of knowledge (cognition), skills and talent of the child to bring his idea to convincing literary image. We also found out that numbers of texts written by young authors are often influenced by their reading taste and genres they read. This is one of the facts convincing us about the need of developing the literary competence (both receptive and productive) in the process of school education.

Mgr. Markéta Andričíková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: andrimar@unipo.sk

POROZUMENIE TEXTU V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Antónia SOCHOVIČOVÁ

Už dávno neplatí, že „byť gramotný“ znamená iba schopnosť vedieť čítať a písať. Vo všeobecnosti možno tento pojem definovať ako schopnosť aplikovať vedomosti a zručnosti z kľúčových oblastí daného predmetu; analyzovať a efektívne komunikovať svoje názory a postoje; interpretovať a riešiť problémy v rozličných situáciách. Z tohto hľadiska nadobúda gramotnosť v dnešnej dobe prívlastky matematická, prírodovedná, čitateľská, kultúrna, funkčná, kritická atď.

V pedagogike sa všeobecne vymedzuje niekoľko modelov gramotnosti (Gavora, 2003a, s. 11 – 25; Petrasová, 2003, 41 – 43):

a) Vynárajúca sa (emergentná) gramotnosť

Poukazuje sa na špecifický vývinový potenciál raných štádií ontogenézy. Čoraz viac sa táto gramotnosť dáva do vzťahu s predškolským vekom dieťaťa. Priemerné predškolské deti, ktoré ešte samy nedokážu čítať, majú určité predstavy o gramotnosti. Vedia o existencii čítania ako prostriedku, prostredníctvom ktorého človek získava zaujímavé a dôležité informácie, vedia, že text sa skladá z určitých častí a že sa v našom kultúrnom prostredí číta zľava doprava a na stránke zhora dole.

b) Bazálna (bázová, raná, elementárna) gramotnosť

Táto gramotnosť je základným cieľom prvopočiatočného čítania a písania a zároveň je jedným z pilierov počiatočného učenia sa, osvojovania si poznatkov, ale aj nástrojom socializácie a akulturácie dieťaťa. Dôraz sa kladie na automatizáciu dekodovania, na vybavenie si zapamätaných informácií z pamäti a ich reprodukciu. Malý dôraz sa kladie na analýzu obsahu textu a jeho hlbšiu interpretáciu.

c) Funkčná gramotnosť (gramotnosť ako spracovanie textových informácií)

V tomto modeli nie je čitateľ „konzumentom“ textu, ale jeho aktívnym spracovateľom, medzi ním a textom prebieha interakcia, pre ktorú sú typické špecifické činnosti – elaborácia a inferencie¹. Bez nich nemožno textu porozumieť.

1 *Elaborácia* je proces, pri ktorom recipient dáva informácie obsiahnuté v texte do vzťahu so svojimi doterajšími vedomosťami. Recepcia, pri ktorej sa uplatňujú elaborácie, sa nazýva aktívna, resp. generatívna, t. j. umožňujúca odvodzovať nové informácie. Jednotliví žiaci majú rozličnú úroveň doterajších vedomostí, a preto aj elaborujú na rozličnej úrovni a s rozličnou intenzitou.

Inferencie (vyvodzovania) sa obvyčajne chápu ako čiastkové dedukcie alebo závery, ktorých účelom je prepájať predchádzajúce vedomosti s novými informáciami obsiahnutými v recipovanom texte. Niekedy sa za inferencie považujú samotné operácie, ktorými sa tieto dedukcie a závery vytvárajú (Gavora, 1992, s. 29 – 32; Mareš, 2007, s. 480 – 481).

Funkčná gramotnosť rozvíja zručnosť pracovať s písaným textom. Ide o schopnosť využívať tlačенý a písaný materiál na získavanie informácií v ňom obsiahnutých na dosahovanie vlastných cieľov a na rozvíjanie vlastných vedomostí v škole, doma i pri spoločenských aktivitách, ide teda o schopnosť spracovania informácií uvedených v texte a ich použitie na riešenie životných situácií. Do tejto oblasti sa zahŕňa aj numerická gramotnosť – používanie aritmetických operácií v praktických situáciách, obyčajne „zapustených“ do textu.

d) Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav

Podstata tohto modelu spočíva v tom, že ľudia, ktorí sa systematicky vyskytujú v určitých situáciách a žijú v istom prostredí, si rozvíjajú jednu podobu gramotnosti, kým ľudia v inom prostredí zasa inú podobu. Z toho vyplýva, že gramotnosť je situácie zakotvená a nadväzuje na sociálne štruktúry, vzťahy a činnosti.

e) E-gramotnosť (Kritická gramotnosť)

Pojem E-gramotnosť sa viaže na používanie elektronických médií (počítač, mobil a ich vybavenie) a vyžaduje si od človeka neobyčajne širokú škálu kompetencií. Predstavuje vyšší stupeň gramotnosti a vyžaduje oveľa viac než len pasívne prijímanie vedomostí z textov. Vyžaduje hlboké porozumenie prečítaného, zapamätanie si dôležitých informácií, ich zaradenie do existujúcich poznatkových schém, schopnosť vedieť, kedy a kde použiť nové informácie, dokázať ich použiť v rozličných životných i problémových situáciách a pri komunikácii s inými ľuďmi – teda kriticky hodnotiť zdroj a obsah elektronických informácií.

V predprimárnom vzdelávaní sa do popredia kladie propedeutika kultúrnej, čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti², teda rozvíjanie základov kompetencií z daných oblastí, ktoré ďalej štátny vzdelávací program ISCED 0 analyzuje na úrovni siedmich kompetencií – psychomotorická, osobnostná, sociálna, komunikatívna, kognitívna, učebná a informačná.

V našom príspevku vychádzame z pojmu čitateľská gramotnosť a jej postavenia, resp. rozvíjania v materskej škole. Už zo samotného termínu vyplýva, že ide o gramotnosť úzko spojenú so zručnosťou čítať, a keďže táto zručnosť u detí predškolského veku abscentuje, v predprimárnom vzdelávaní hovoríme o predčitateľskej gramotnosti, ktorá sa opiera o komunikačnú zručnosť počúvanie. Čitateľská gramotnosť a predčitateľská gramotnosť majú spoločný jeden veľmi dôležitý aspekt – porozumenie. Rozdiel je v tom, že v materskej škole ide o porozumenie len počúvaného textu sprostredkovaného učiteľom alebo zvukovou technikou. „*Počúvať s porozumením*“ predstavuje špecifický cieľ, ktorý je súčasťou tak sociálno-emocionálnej oblasti, ako aj kognitívnej oblasti tematických okru-

2 ISCED 0 v rámci psychomotorických kompetencií sa zmieňuje aj o grafomotorickej gramotnosti, ktorá sa v predprimárnom vzdelávaní spája s rozvíjaním písateľských schopností.

hov Ja som, Ľudia a Kultúra³. Práve tejto problematike – rozvíjanie porozumenia textu v predprimárnom vzdelávaní – chceme venovať svoju pozornosť v ďalších riadkoch.

Prv ako prejdeme ku konkrétnemu rozvíjaniu porozumenia počúvaného textu u detí predškolského veku, zmienime sa o teoretickom ponímaní a charakterizovaní pojmu porozumenie textu. Z **pedagogicko-psychologického hľadiska** ide o proces, ktorý je založený na percepcii textu a predchádzajúcich vedomostiach, je súčasťou procesu recepcie textu, procesu učenia sa z textu, prebieha súčasne s metakognitívnymi procesmi, ovplyvňuje interpretáciu textu a pravdivosť zapamätaných informácií.

Recepcia textu (učenie sa z textu) predstavuje súhrn procesov (Mareš, 2007, s. 478 – 482; Gavora, 2003b, s. 116 – 121):

- a) **motivovanie** – pohnútky recipienta siahnuť po texte i jeho očakávania, predpoklady, čo bude tvoriť obsah textu;
- b) **vnímanie textu (percepcia)** – proces, pri ktorom recipient registruje a rozlišuje jednotlivé grafické prvky textu a prisudzuje im určité významy;
- c) **porozumenie** – cieľavedomá, psycholingvistická činnosť, pri ktorej recipient mentálne konštruuje význam toho, čo o tom vie a čo vníma; prebieha na úrovni *mikroprocesorov* (lokálne porozumenie textu, ktoré postupuje od slova k slovu, od vety k vete – porozumenie na úrovni vety) a *makroprocesorov* (globálne porozumenie, teda ako si recipient vytvára v mozgu informačné jadro textu – porozumenie nadvetnej roviny textu);
- d) **zapamätávanie**:
 - epizodické – ukladanie epizód, udalostí podľa ich priestorovo-časových hľadísk;
 - sémantické – zapamätávanie verbálnych symbolov, pojmov, vzťahov medzi pojmami, významu slov;
- e) **vybavovanie z pamäti** – recipient je schopný vedome vyvolať zo svojej pamäti príslušnú znalosť i s jej kontextom;
- f) **metakognícia** – aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych činností (sebapozorovanie, sebvypytovanie sa a sebaregulácia).

Od dieťaťa predškolského veku nie je možné očakávať prítomnosť jednotlivých procesov, keďže pre toto obdobie, ako sme už naznačili vyššie, nie je príznačná komunikačná zručnosť čítanie, a teda ani učenie sa z textu. Je však možné rozvíjať základy jednotlivých procesov za predpokladu, že učiteľ si ich je vedomý a pri edukačných činnostiach má na zreteli podstatu týchto procesov. Na druhej strane, tieto spôsobilosti sú súčasťou učebných kompetencií uvedených v ISCED 0; napr.: motivovanie – „*prejavuje zvedavosť a spontánny záujem o spoznávanie*

3 V rámci tematického okruhu Príroda nie je presne vymedzený cieľ „počúvať s porozumením“, no domnievame sa, že táto schopnosť sa rozvíja aj v danej tematickej oblasti.

nového“; percepcia – „pozoruje, skúma, experimentuje“; porozumenie – „kladie otázky a hľadá odpovede, aby porozumelo obklopujúcemu svetu vecí, javov, dejov a vzťahov“; zapamätávanie – „naučí sa pracovať s hračkami, knihou, učebnými pomôckami“; vybavovanie z pamäti – „aplikuje v hre, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti“; metakognícia – „hodnotí vlastný výkon, teší sa z vlastných výsledkov“.

Z **lingvodidaktického hľadiska** sa porozumenie textu považuje za schopnosť čitateľa získavať informácie, dedukovať, odvodzovať význam slov z kontextu, interpretovať, kriticky analyzovať a hodnotiť informácie z textu za nevyhnutnej prítomnosti elaborácie a inferencie. Definícia sa neopiera o zručnosť čítanie, čím je toto vnímanie porozumenia textu bližšie deťom predškolského veku, vychádza z aspektu čitateľskej gramotnosti (porozumenie), ktorý uvádza štúdia PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)⁴, a z podstaty komunikačnej kompetencie človeka, ktorá je aj súčasťou ISCED 0.

Štúdia PIRLS monitoruje **štyri procesy**, ktoré predstavujú rôzne úrovne spracovania a porozumenia textu:

1. **úroveň:** identifikácia informácií, ktoré sú explicitne formulované v texte (resp. z hľadiska predškolského veku ide o informácie, ktoré boli v texte priamo prečítané, deťmi počuté);
2. **úroveň:** dedukcia z textu (textová súvislosť); čitateľ ide za hranicu toho, čo je v texte explicitne uvedené a usudzuje na nejaký význam alebo súvislosť medzi myšlienkami textu (napr. vedieť rozpoznať vzťahy medzi informáciami, určiť prvky textu);
3. **úroveň:** interpretácia a integrácia myšlienok a informácií z textu (nadtextová súvislosť); čitateľ prechádza nad úroveň textu, aby našiel súvislosti medzi myšlienkami textu, zhrnul informácie alebo zvážil širšie dôsledky obsahu textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti;
4. **úroveň:** kritická analýza a hodnotenie textu; čitateľ kriticky hodnotí prečítaný text – jeho obsah, jazyk, textové zložky (napr. vedieť spájať informácie z celého textu, interpretovať postavy v texte, spájať informácie z rôznych textov s vlastnými vedomosťami).

Deti predškolského veku sú schopné zistiť hlavné postavy, prostredie, v ktorom sa dej odohráva, vzťahy medzi postavami; na základe konania postáv vydedukovať ich charakterové vlastnosti a za pomoci učiteľa dokážu zreprodukovať aj krátky text či zistiť hlavnú myšlienku textu (napr. ponaučenie z bájky). Porozumenie počúvaného textu u detí predškolského veku demonštrujeme na konkrétnej edukačnej činnosti, ktorá je zameraná prevažne na rozvíjanie tretej úrovne

4 Cieľom štúdie **PIRLS** je opakované zisťovanie úrovne čitateľskej gramotnosti 9 – 10-ročných žiakov základných škôl (žiaci 3. a 4. ročníkov) (pozri Obrancová a kol., 2004).

porozumenia textu – interpretácia a integrácia. V čiastkových úlohách sa zameriavame na rozvoj kognitívnej oblasti tematického okruhu *Príroda* (napr. rozlíšiť typické znaky ročných období, zvieratá).

EDUKAČNÁ AKTIVITA: ROČNÉ OBDOBIA

Veková skupina: 4 – 5-ročné deti

Tematický okruh: Ja som

Oblasť: sociálno-emocionálna

Kompetencia: komunikačná, učebná

Cieľ: Aktívne a s porozumením počúvať text a pohotovo reagovať na otázky súvisiace s textom. Interpretovať text a hodnotiť informácie za pomoci učiteľky. Rozvoj tvorivosti a predstavivosti.

Postup:

1. PEXESO

- úlohou žiakov je riešiť problém pomocou konkrétnych obrázkov (pospájať obrázky – vytvoriť obrázkovú pojmovú mapu najlepšie na magnetickú tabuľu);
- využijú sa obrázky štyroch ročných období a obrázky typické pre dané ročné obdobie (napr. zima – snehová vločka, snehuliak, šál, rukavice; jar – prvosienka, veľkonočné vajíčka, kuriatka; leto – bazén, slnečné okuliare; jeseň – listy stromov, ovocie, šarkan atď.).

2. ČÍTANIE TEXTU UČITEĽOM (čítanie je dopĺňané motivačnými otázkami zameranými na rozvoj schopnosti počúvať a vnímať text, rozvoj schopnosti dedukovať a analyzovať informácie).

O zajačikovi, ktorý mal dva kožúšky (altajská rozprávka)

Jarné slniečko svojimi lúčikmi zohrievalo zem, vetrík sa preháňal medzi holými konármi kríčkov a stromov. Spolu so slniečkom roztápali biely snežík. A ten sa roztápal veľmi rýchlo.

Všetky zvieratká sa radovali, iba biely zajačik nie. Nariekal a strachoval sa.

Otázka: *Prečo sa, deti, zajačik strachoval?*

– Sniežík, sniežík, neodchádzaj! – žalostil zajačik. – Nenechávaj ma tu takto! Po celú zimu, som sa preháňal na tvom bielom páperí, vyšliapal som cestičky, prehrabával chodbičky. Aj pred mrazom a aj pred nepriateľmi si ma ukrýval. Čo si teraz počnem!? Na tmavej zemi, v zelenej tráve ma v tomto kožúšku hneď každý uvidí, hneď a ľahko ma chytí. Sniežík, sniežík, neodchádzaj!

Otázka: *Ako by ste pomohli zajačikovi vy? Čo by ste mu poradili?*

Sniežík zajačika poľutoval a povedal:

– Nemôžem ostať. Mój čas je už preč. Ale ak budeš chcieť, vezmem si so sebou aj

tvoj biely kožušok. A ty si uši na leto hnedý kabátik. Keď sa v zime vrátim, tvoj biely kožušok ti prinesiem.

Nakoniec tak sa dohodli. Ako sneh povedal, tak sa stalo. A tak je to doteraz. Keď sneh odchádza, zoberie si so sebou aj zajačikov biely kožušok. A zajačik behá po celú jar, leto aj jeseň v hnedom. V zime, keď sa sniežik vráti, prinesie zajačikovi jeho biely kožušok naspäť.

3. OTÁZKY A ÚLOHY NA POROZUMENIE TEXTU

Otázky:

- V ktorom ročnom období sa odohrával daný príbeh? (rozvoj schopnosti dedukovať)
- Akú má úlohu slniečko a vetrík na jar? (rozvoj schopnosti identifikovať informácie z textu)
- Prečo zajačik narietal? (rozvoj schopnosti dedukovať, interpretovať a integrovať)
- Ako mu sniežik pomohol? (rozvoj schopnosti identifikovať informácie z textu a interpretovať)
- Keby ste boli zajačikom vy, pristali by ste na návrh sniežika? Prečo áno/ prečo nie? (rozvoj schopnosti hodnotiť a analyzovať)

Úloha: Obrázok bieleho zajačika a tri obrázky hnedého zajačika majú deti doplniť do obrázkových pojmových máp vytvorených v úvode edukačnej aktivity (rozvoj schopnosti identifikovať informácie z textu).

Úloha: K zime jednoznačne patrí snehuliak. Úlohou detí je preto vymyslieť, ako zachrániť snehuliaka, aby prežil aj jar, leto a jeseň. Po spoločnom rozhovore o rôznych nápadoch deti svoje predstavy nakreslia a v závere edukačnej aktivity sa vyhodnotia (rozvoj schopnosti dedukovať, integrovať myšlienky, analyzovať a hodnotiť).

4. ZÁVER

Otázka: Malo by zmysel udržiavať snehuliaka po celý rok? – vyvodenie poznania, že každé ročné obdobie má svoje charakteristiky – práca s vytvorenou obrázkovou pojmovou mapou – zopakovanie (rozvoj schopnosti hodnotiť).

Literatúra

GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2

GAVORA, P.: Modely a úrovne gramotnosti. In: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003a, s. 11 – 25. ISBN 80-223-1869-8

- GAVORA, P.: Rozvoj porozumenia textu. In: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003b, s. 113 – 133. ISBN 80-223-1869-8
- MAREŠ, J.: Učení z textu. In: ČÁP, J. – MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007, s. 473 – 492. ISBN 978-80-7367-273-7
- OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENAROVÁ, I.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava: Parasline, 2004. ISBN 80-85756-56-4
- O zajačikovi, ktorý mal dva kožušky (altajská rozprávka).* In: Včielka, časopis pre najmenších čitateľov. Bratislava: Fond detí a mládeže a HMS, a. s., roč. 42, č. 7, 2000.
- PETRASOVÁ, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Prešov: Mercury – Smékal, 2003. ISBN 80-89061-68-0

Resumé

TEXT COMPREHENSION IN PRE-PRIMARY EDUCATION

From the aspect of pedagogical theory literacy is defined in five models: an emerging literacy, base (baseline) literacy, functional literacy, literacy as a socio-cultural phenomenon, E-literacy (critical literacy). These models are the generalization of the most basic features of the perception of literacy in its broader context.

Literacy plays an important role already in kindergarten, as evidenced by the current educational standards. They specify the task of kindergarten in the immediate link with propedeutics of reading literacy, writing, mathematical, scientific and cultural. In this paper, we focus on pre-reading literacy (not to speak of reading literacy because communication skills in pre-school age are absent), in particular one of the most important aspects – comprehension of hearing text.

The comprehension of the text is again possible to look in terms of pedagogical practice. In this sense, the comprehension is part of the learning process of the text, the process of reception of the text, it is a process based on the perception of the text and prior knowledge, it coincides with the meta-cognitive processes and comprehension affects the interpretation of the text and the validity of remembered information.

From lingual-didactic aspect comprehension of the text considers the ability of readers to get information, deduce, derive the meaning from the context, interpret, critically analyze and evaluate the information from text. The definition captures all four levels of comprehension of the text defined by international PIRLS study evaluating (Progress in International Reading Literacy Study). This study investigated the level of comprehension in 9 to 10 year old pupils. It was

found out that the best results were achieved by our pupils currently at the lowest level - by identifying information in the text. On this basis, we strive for a practical demonstration of the contribution made to the possibility of developing all levels of comprehension of the text for pre-school age, whereas the “comprehension of hearing” is defined in performance standards.

Mgr. Antónia Sochovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: mizenkoa@gmail.com

OBSAHOVÁ ANALÝZA UČEBNÍČ 1. STUPŇA ZŠ Z POHĽADU VÝSKYTU VLASTNÝCH PODSTATNÝCH MIEN

Mária HYBALOVÁ

V príspevku sme zamerali našu pozornosť na obsahovú analýzu učebníc z pohľadu výskytu proprií v primárnom stupni vzdelávania. Uskutočniť kvantitatívnu obsahovú analýzu sme sa rozhodli z niekoľkých dôvodov. Jedným z nich bolo aj poznanie, že propriá patria medzi dôležité stavebné prvky detskej komunikácie. Výsledky analýzy potvrdili naše domnienky. Aj keď sa priamo v komunikácii detí vlastné mená vyskytujú len v menšej miere (okrem živých mien), žiaci sa s nimi stretávajú v učebniciach takmer každý deň. Práve tieto poznatky nás posúvajú bližšie k štúdiu jazykovej i mimojazykovej stránky proprií, ako aj k jej následnej transformácii do edukačného procesu.

Vychádzajúc z myšlienok, že téma vlastných mien je v súčasnom jazykovom vyučovaní prvého stupňa základnej školy odsúvaná na okraj učebnej látky a najčastejšie spájaná s lexikálnym pravopisným nácvikom na úkor sémantickej stránky, sme uskutočnili kvantitatívnu obsahovú analýzu učebníc používaných v tomto stupni vzdelávania. A to s cieľom zistiť, aké množstvo onymických jednotiek sa v učebných textoch nachádza.

Základný súbor textov (učebnice používané na 1. stupni základných škôl), týkajúci sa skúmanej problematiky, je značne veľký a obsahová analýza všetkých typov učebníc používaných v primárnej škole by bola časovo veľmi náročná, urobili sme preto výber zo základného súboru. Za základné kritériá výberu sme si zvolili aktuálnosť učebníc, ako aj koncepcnú prepojenosť jednotlivých ročníkov. A tak sa pre nás výberovým súborom stali nasledujúce učebnice:

1. ročník:

Šlabikár pre 1. ročník základných škôl, 1. časť (2005)

Šlabikár pre 1. ročník základných škôl, 2. časť (2005)

Čítanka pre 1. ročník základných škôl (2004)

Hudobná výchova pre 1. ročník základných škôl (2001)

2. ročník:

Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl (1997)

Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl (2007)

Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 2. ročník základných škôl (2002)

Čítanka pre 2. ročník základných škôl (2004)

Matematika pre 2. ročník základných škôl, 1. časť (2009)

Matematika pre 2. ročník základných škôl, 2. časť (2009)

Vlastiveda (2008)

Prírodoveda (2009)

Hudobná výchova pre 2. ročník základných škôl (1999)

3. ročník:

Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl (1998)

Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl (2007)

Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 3. ročník základných škôl (2001)

Čítanka pre 3. ročník základných škôl (2005)

Matematika pre 3. ročník základných škôl (2008)

Matematika pre 3. ročník základných škôl. Pracovný zošit, 1. časť (2005)

Matematika pre 3. ročník základných škôl. Pracovný zošit, 2. časť (2005)

Vlastiveda (2009)

Prírodoveda, 1. časť (2006)

Prírodoveda, 2. časť (2007)

Hudobná výchova pre 3. ročník základných škôl (2001)

4. ročník:

Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl (1999)

Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 4. ročník základných škôl (2004)

Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl (2008)

Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 4. ročník základných škôl (2008)

Čítanka pre 4. ročník základných škôl (1999)

Matematika pre 4. ročník základných škôl (2006)

Matematika pre 4. ročník základných škôl. Pracovný zošit, 1. časť (2006)

Matematika pre 3. ročník základných škôl. Pracovný zošit, 2. časť (2006)

Vlastiveda. Prvá časť...Vlastivedička (1999)

Vlastiveda. Druhá časť...Vlastivedka (2000)

Prírodoveda (1998)

Hudobná výchova pre 4. ročník základných škôl (2002)

Pracovné vyučovanie (2003)

Významovou jednotkou tejto obsahovej analýzy sa v našom prípade stalo slovo, resp. onymická jednotka (vlastné podstatné meno).

Na základe teoretických poznatkov z metodológie vied sme si stanovili analytické kategórie zhodné s onymickými triedami vlastných mien.

Kvantifikáciu významových jednotiek, t. z. frekvenciu výskytu proprií sme zaznamenali v tabuľkách, pričom sme v nich, pre potreby tejto práce, uviedli len absolútny počet. Vo finálnej verzii dizertačnej práce uvedieme okrem tohto absolútneho počtu ešte aj počet relatívny a tiež priemerný.

Obsahová analýza učebníc 1. ročníka ZŠ

V prvom ročníku sa ešte nedá hovoriť o učebných textoch v pravom slova zmysle. Keďže deti v tomto veku spočiatku ešte neovládajú čítanie, ide skôr o pracovné zošity. Toto tvrdenie platí zvlášť pre vyučovanie matematiky, a preto sa v týchto pracovných zošitoch nevyskytujú žiadne propriá. Pracovné zošity sú totiž postavené na obrázkovom základe. V ostatných učebniciach, uvedených v tabuľke, sa však vlastné mená vyskytujú, no majú len informatívnu funkciu a nesúvisia s vyučovaním proprií, pretože tie sa v tomto ročníku ešte nevyučujú. Frekvenciu vlastných mien v učebniciach 1. ročníka uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Frekvencia proprií vo vybraných učebniciach 1. ročníka ZŠ

ONYMICKE TRIEDY	ŠLABIKÁR 1. časť	ŠLABIKÁR 2. časť	ČÍTANKA	HUDOBNÁ VÝCHOVA	SPOLU
rodné mená/ priezviská	80/0	276/3	128/7	18/0	235/10
mená zvierat	3	1	4	1	9
názvy miest, obcí	0	3	24	2	29
názvy vrchov, pohorí	0	5	0	1	6
názvy riek	0	1	1	0	2
názvy štátov	0	2	1	2	5
pomenovania obyvateľov	0	0	0	1	1
názvy kontinentov	0	0	4	0	4
názvy sviatkov	0	2	0	0	2

Z tabuľky možno vyčítať, že celkový počet proprií vyskytujúcich sa v právackých textoch je 302. Najväčšie zastúpenie majú, pochopiteľne, vlastné mená a názvy miest i obcí. Tie sa vyskytujú vo všetkých analyzovaných učebniciach. Najmenší počet majú zasa pomenovania obyvateľov a názvy štátov. Ide o slovo *Slováci* v texte hymny Slovenskej republiky. Názvy riek, kontinentov či sviatkov sa tu vôbec nevyskytujú. Okrem proprií prezentovaných v predchádzajúcej tabuľke sa v učebniciach tohto ročníka (*Čítanka pre 1. ročník základných škôl*; *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl, 2. časť*) objavujú aj slová ako *Varovčík* – názov malého prístroja, *Ufáci* – pomenovanie obyvateľov ufa, ako aj názov našej planéty – *Zem*.

V rozvrhu prvkov môžeme ešte nájsť prírodovedný predmet, no k nemu existujú tzv. obrázkové pracovné listy, ktoré si môžu žiaci vytrhávať podľa pokynov a zámerov učiteľa. A tak sa tu nevyskytujú písané texty, teda ani propriá.

Kvantitatívna obsahová analýza učebníc 2. ročníka ZŠ

V druhom ročníku (v porovnaní s predchádzajúcim) sa už dá hovoriť o učebných textoch, ale samozrejme menšieho rozsahu, čo súvisí s vekom i myslením detí. Z učebníc používaných v tomto ročníku sme podrobili analýze nielen učebnicu slovenského jazyka z roku 1997 spolu s pracovným zošitom, ale aj novšiu učebnicu z roku 2007, pridržiavajúc sa pôvodného kritéria aktuálnosti. Frekvenciu proprií v učebných textov druhého ročníka primárnej školy odzrkadľuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 2 Frekvencia proprií v učebniciach slovenského jazyka a literatúry 2. ročníka ZŠ

ONYMICKÉ TRIEDY	SLOVENSKÝ JAZYK (1997)	SLOVENSKÝ JAZYK (2007)	PRACOVNÝ ZOŠIT ZO SJ (2002)	ČÍTANKA	SPOLU
rodné mená/ priezviská	138/20	181/40	29/1	297/44	645/105
mená zvierat	28	44	5	49	126
názvy miest, obcí	18	50	18	37	123
názvy vrchov, pohorí	3	0	0	10	13
názvy riek	12	3	7	8	30
názvy štátov	12	1	0	13	26
pomenovania obyvateľov	1	0	0	12	13
názvy kontinentov	0	0	0	3	3
názvy sviatkov	8	2	1	21	32
názvy ulíc	0	0	0	0	0
názvy planét a kozmických telies	0	0	0	4	4
názvy kultúrnych pamiatok	0	0	0	3	3

V učebniciach *slovenského jazyka a literatúry pre 2. ročník základných škôl* sa vyskytuje spolu 1123 vlastných podstatných mien. Tak ako v 1. ročníku aj tu dominujú rodné mená, popri nich sa vo väčšej miere objavujú zoonymá, názvy miest a obcí i priezviská. Úplne absentujú názvy ulíc. Pomenovania planét a vesmírnych telies, ako aj názvy kultúrnych pamiatok sa vyskytujú len v *Čítanke pre 2. ročník základných škôl*, a to vo veľmi malej miere. Celkový nárast výskytu proprií v tomto ročníku zdôvodňujeme tým, že žiaci sa v tomto čase oboznamujú s vlastnými menami ako s témou vyučovania. V predkladaných učebniciach sa okrem prezentovaných skupín proprií vyskytuje aj názov časopisu *Zorníčka*, ako aj pomenovanie stromu (*Zázračný strom*) i domu (*Šťastný dom*). Taktiež sa stretávame s kaviarňou *Snežienka*, *Urbanovou vežou*, bábikou *Mončiči* či strašidlami, ako *Trma* a *Vrma*.

Tabuľka 3 Frekvencia proprií v ostatných učebniciach 2. ročníka ZŠ

ONYMICKÉ TRIEDY	VLASTIVEDA	HUDOBNÁ VÝCHOVA	MATEMATIKA		SPOLU
			1. časť	2. časť	
rodné mená/ priezviská	44/5	15/1	183/0	269/1	511/7
mená zvierat	0	0	0	12	12
názvy miest, obcí	6	1	0	0	7
názvy vrchov, pohorí	0	0	0	0	0
názvy riek	0	1	0	0	1
názvy štátov	4	0	0	0	4
pomenovania obyvateľov	2	1	0	1	4
názvy ulíc	3	0	0	0	3
názvy sviatkov	17	2	0	0	19

Aj v ostatných učebniciach, ktoré sa používajú vo vyučovaní 2. ročníka primárnej školy, nachádzame množstvo proprií, celkovo 568. Znova prevažujú rodné mená. Okrem vlastných mien uvedených v jednotlivých tabuľkách sa v učebniciach stretávame aj s pomenovaním časopisu (*Včielka*), názvom planéty (*Zem*), pomenovaním zámku (*Bojnický zámok*), ako aj názvom organizácie (*Matica slovenská*).

Na vyučovanie prírodovedy majú učitelia v tomto ročníku k dispozícii učebnicu, ktorá je tak ako v prvom ročníku plná predovšetkým zaujímavých obrázk-

kov. Z analýzy spomínanej učebnice vyplynulo, že sa tu vyskytujú len dve vlastné podstatné mená, a to názov našej planéty (*Zem*) a názov našej krajiny v L. sg. (*na Slovensku*). Z tohto dôvodu sme výsledky analýzy tohto učebného materiálu nezapisovali do tabuľky.

Kvantitatívna obsahová analýza učebníc 3. ročníka ZŠ

Pri obsahovej analýze učebníc tohto ročníka sme postupovali rovnakým spôsobom ako pri predchádzajúcich dvoch. Tu sa už stretávame s textami väčšieho rozsahu, čo predpokladá aj väčšiu mieru výskytu vlastných mien. V tabuľke 4 uvádzame frekvenciu proprií v učebniciach *slovenského jazyka a literatúry*. V nich sa vyskytujú slová všetkých onymických skupín, a to vo vyššom počte ako v predchádzajúcom ročníku, konkrétne 1614.

Tabuľka 4 Frekvencia proprií v učebniciach slovenského jazyka a literatúry 3. ročníka ZŠ

ONYMICKÉ TRIEDY	SLOVENSKÝ JAZYK (1998)	SLOVENSKÝ JAZYK (2007)	PRACOVNÝ ZOŠIT ZO SJ (2001)	ČÍTANKA	SPOLU
rodné mená/ priezviská	158/27	274/43	32/2	356/77	820/149
mená zvierat	8	50	4	24	86
názvy miest, obcí	87	69	25	50	231
názvy vrchov, pohorí	10	7	1	6	24
názvy riek	19	22	17	19	77
názvy štátov	26	43	19	12	100
pomenovania obyvateľov	4	0	1	31	36
názvy kontinentov	0	3	0	4	7
názvy sviatkov	5	2	1	18	26
názvy ulíc	10	17	6	2	35
názvy planét	4	3	0	8	15
názvy kultúrnych pamiatok	0	6	0	2	8

V analyzovaných učebniciach (prezentovaných v tabuľke 4) sme objavili

oproti predchádzajúcemu ročníku zmeny, a to v rozšírenom počte proprií, ako aj v tom, že sa v týchto učebných textoch vyskytujú nové onymické skupiny. Pribudli názvy ulíc a námestí (*Vrania ulica, Bernolákovo námestie ...*) planét (*Zem, Slnko ...*) či kultúrnych pamiatok (*Dóm svätého Martina, Bratislavský hrad, Bojnický zámok, Michalská brána...*). Ďalej sa tu objavujú názvy áut (*Škoda, Renault, Citroën, Mercedes*), pomenovanie národného parku (*Pieniny*), pomenovanie doliny (*Stará dolina*) alebo tu môžeme nájsť i text *O vodníkoch na Železnej studienke*. V textoch sú prítomné aj tieto pomenovania: *Medzinárodný deň detí*, lyžiarske stredisko *Čremošné*, rýchlik *Považan*, stanica *Sysľovo*, cirkus *Humberto*, zimník *Kazimír* či *Oravská priehrada*.

Podľa našich očakávaní aj v učebniciach tohto ročníka prevládajú rodné mená, názvy miest i obcí a priezviská. Zaujímavé číslo, a to 100 onymických jednotiek sa objavilo aj pri pomenovaniach štátov. Posledné miesto v počte vlastných mien získala skupina s názvami kontinentov a hneď pred ňou sa ocitla skupina pomenovaní kultúrnych pamiatok.

Tabuľka 5 Frekvencia proprií v ďalších učebniciach 3. ročníka ZŠ

ONYMICKÉ TRIEDY	MATEMATIKA	PRACOVNÝ ZOŠIT Z MATEMATIKY		VLASTIVEDA	PRÍRODOVEDA		HUDOBNÁ VÝCHOVA	SPOLU
		1. časť	2. časť		1. časť	2. časť		
rodné mená/priezviská	270/4	145/4	72/0	142/49	34/5	5/4	15/1	683/67
mená zvierat	12	3	0	0	0	0	0	15
názvy miest, obcí	45	0	23	83	1	1	1	154
názvy vrchov, pohorí	1	0	18	37	11	0	0	67
názvy riek	0	0	0	31	1	0	1	33
názvy štátov	2	0	0	94	2	4	0	102
pomenovania obyvateľov	1	0	0	12	0	0	1	14
názvy kontinentov	0	0	0	8	0	2	0	10
názvy sviatkov	0	0	0	0	0	0	2	2
názvy ulíc	2	0	0	1	0	0	0	3
názvy planét	0	1	0	9	13	2	0	25
názvy kultúr. pamiatok	0	0	0	25	0	0	0	25

Z analýzy učebníc uvedených v tabuľke 5 vyplýva, že najviac proprií sa vysky-

tuje v učebnici *vlastivedy*. Najmenej zasa v *pracovných zošitoch z matematiky*, ako aj v učebniciach *prírodovedy*. Celkový výskyt proprií v učebniciach uvedených v tabuľke je 1200. V tomto ročníku sme si všimli isté špecifické charakteristiky jednotlivých učebných textov.

Pri analýze matematických textov sme objavili kreslené sprievodné postavičky s takýmito menami: *Peťko Ščitko*, *Milka Násobilka*, *detektív Baltazár*, *škriatok Machulko* a *škriatok Gumkáč*. Tieto postavy sprevádzajú žiakov počas riešenia úloh v učebnici i v pracovných zošitoch a každý z nich má isté vlastnosti, je teda expert na určité matematické operácie.

V učebnici *vlastivedy* sa zasa objavilo mnoho geografických názvov, čo sme aj očakávali, pretože to vyplýva z povahy vyučovacieho predmetu. Okrem prezentovaných skupín sa tu objavujú aj názvy jaskýň ako *Driny*, *Domica*.

Kvantitatívna obsahová analýza učebníc 4. ročníka ZŠ

Frekvenciu výskytu vlastných mien sme zisťovali aj v učebniciach 4. ročníka ZŠ. Keďže v tomto veku deti už zvládnu vnímať texty rozsiahlejšieho charakteru, objavujú sa tu teda dlhšie texty, a preto je aj výskyt proprií vyšší. Ak sa pozrieme do tabuľky 8, zistíme, že len v učebniciach *slovenského jazyka a literatúry* sa nachádza značný počet vlastných mien. Ak ich spolu spočítame, získame počet 1969. Tak ako v ostatných ročníkoch aj tu dominujú rodné mená, názvy miest i obcí, pomenovania štátov, ako aj priezviská. Najmenšie zastúpenie majú zasa pomenovania ulíc a kultúrnych pamiatok, teda prevažne hradov a zámkov.

Tabuľka 6 Frekvencia proprií v učebniciach slovenského jazyka a literatúry 4. ročníka ZŠ

ONYMICKÉ TRIEDY	SLOVENSKÝ JAZYK (1997)	PRACOVNÝ ZOŠIT ZO SJ (2004)	SLOVENSKÝ JAZYK (2008)	PRACOVNÝ ZOŠIT ZO SJ (2008)	ČÍTANKA	SPOLU
rodné mená/ priezviská	157/6	54/10	151/19	40/3	427/68	829/106
mená zvierat	21	1	3	4	21	50
názvy miest, obcí	36	9	153	106	52	356
názvy vrchov, pohorí, nížin	5	1	13	4	10	33
názvy riek, vodných nádrží, plies, oceánov	18	4	25	14	13	74
názvy štátov	45	11	72	31	29	188

pomenovania obyvateľov	28	8	39	6	44	125
názvy kontinentov	0	12	6	0	20	
názvy sviatkov	15	1	6	0	41	63
názvy ulíc	1	6	0	2	3	12
názvy planét a vesmírnych telies	22	0	14	6	34	76
názvy kultúrnych pamiatok	0	0	5	5	9	19

Tabuľka 7 Frekvencia proprií v ďalších učebniciach 4. ročníka ZŠ

ONYMICKÉ TRIEDY	HUDOBNÁ VÝCHOVA	PRACOVNÝ ZOŠIT Z MATEMATIKY		MATEMATIKA	PRACOVNÉ VYUČOVANIE	SPOLU
		1. časť	2. časť			
rodné mená/ priezviská	15/1	79/9	26/0	89/10	28/4	237/24
mená zvierat	0	0	0	0	0	0
názvy miest, obcí	1	0	6	13	15	35
názvy vrchov, pohorí	0	0	0	10	1	11
názvy riek	1	0		1	0	2
názvy štátov	0	0	1	14	15	30
pomenovania obyvateľov	1	0	0	3	2	6
názvy kontinentov	0	0	1	1	8	10
názvy sviatkov	2	0	2	0	13	17
názvy ulíc	0	0	0	0	0	0
názvy planét a vesmírnych telies	0	3	20	37	2	62
názvy kultúrnych pamiatok	0	0	0	0	0	0

V tabuľkách 6 a 7 prezentujeme výsledky získané z analýzy ostatných učebníc používaných vo 4. ročníku.

Ako je možné vidieť, k výraznému výskytu, ako aj samotnému používaniu vlastných mien vedie vyučovanie *vlastivedy*, ktoré je zamerané na poznávanie Slovenska. Žiaci si tu osvojujú nielen názov, ale vnímajú aj to, do akej skupiny vlastné meno patrí, či ide o skupinu hydroným, zooným, antroponým a pod.

V porovnaní s *vlastivedou* sa zasa v *prírodovede* žiaci stretávajú (takmer) len s názvami planét a iných vesmírnych telies, iné skupiny sa v tejto učebnici nevyskytujú, resp. vyskytujú v minimálnej miere (porovnaj tabuľku 7).

Tabuľka 8 Frekvencia proprií v ostatných učebniciach 4. ročníka ZŠ

ONYMICKÉ TRIEDY	PRÍRODOVEDA	VLASTIVEDA		SPOLU
		1. časť	2. časť	
rodné mená/ priezviská	¾	80/21	3/4	86/29
mená zvierat	0	5	0	5
názvy miest, obcí	0	116	0	116
názvy vrchov, pohorí	0	36	0	36
názvy riek	0	37	0	37
názvy štátov	1	109	1	111
pomenovania obyvateľov	0	47	0	47
názvy kontinentov	0	7	0	7
názvy sviatkov	0	4	0	4
názvy ulíc	0	1	0	1
názvy planét a vesmírnych telies	157	2	157	316
názvy kultúr- ných pamiatok	0	7	0	7

V závere môžeme zhrnúť, že výskyt proprií v analyzovaných učebniciach 1. stupňa základnej školy sa priamoúmerne zvyšuje, ako sa so stúpajúcim ročníkom zväčšuje rozsah učebných textov. Napriek tomu, že sa podľa J. Kesselovej a kol. (2003) rodné mená a priezviská vyskytujú v dialógoch detí v objeme len necelého percenta, v školských textoch zo všetkých onymických skupín dominujú, a tak sa s nimi žiaci na vyučovaní pravidelne stretávajú. Je potrebné, aby sa žiaci oboznamovali aj s obsahom vlastných podstatných mien, keď sú do veľkej miery ich pôsobeniu i funkciám v textoch vystavené.

Aby sme skonkretizovali spomínané poznatky, uvedieme, že celkový počet proprií objavujúcich sa v 1. ročníku je 302; v 2. ročníku 1691; v 3. ročníku 2814 a vo 4. ročníku 3205.

Príspevok predstavuje vstup do problematiky skúmania podstaty vlastných mien a ich fungovania v primárnej edukácii, preto sa touto problematikou budeme zaoberať aj v budúcnosti.

Literatúra

- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A. 1997. *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Litera, 1997. 176 s. ISBN 80-85452-64-2.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A. 1998. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Litera, 1998. 184 s. ISBN 80-88894-13-1.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A. 1999. *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 1999. 192 s. ISBN 80-88996-00-7.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. 2002. *Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 2002. 57 s. ISBN 80-89002-38-2.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. 2002. *Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 2002. 57 s. ISBN 80-89192-09-2.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. 2004. *Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 2004. 72 s. ISBN 80-89002-04-8.
- BENKOVÁ, S. a kol. 2000. *Čítanka pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 2000. 176 s. ISBN 80-89192-14-9.
- BENKOVÁ, S. a kol. 2005. *Čítanka pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Poľana, 2005. 176 s. ISBN 80-89002-18-8.
- BERO, P. a kol. 2006. *Matematika pre 3. ročník základných škôl. Pracovný zošit, 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 96 s. ISBN 80 -7158-619-6.
- BERO, P. a kol. 2006. *Matematika pre 3. ročník základných škôl. Pracovný zošit, 2. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 79 s. ISBN 80 -7158-742-7.
- BERO, P. – BEROVÁ, Z. 2006. *Matematika pre tretí ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 96 s. ISBN 80 -7158-619-6.

- BERO, P. – BEROVÁ, Z. 2006. *Matematika pre štvrtý ročník základných škôl. Pracovný zošit, 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 80 s. ISBN 80 -7158-681-1.
- BERO, P. – BEROVÁ, Z. 2006. *Matematika pre štvrtý ročník základných škôl. Pracovný zošit, 2. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 80 s. ISBN 80 -7158-461-4.
- BERO, P. – PYTLOVÁ, Z. 2005. *Matematika pre štvrtý ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2005. 96 s. ISBN 80 -7158-627-7.
- ČERNEK, P. 2009. *Matematika pre 2. ročník základných škôl. 1. časť*. Bratislava: Aitec, 2009. 106 s. ISBN 978-80-89375-14-1.
- ČERNEK, P. 2009. *Matematika pre 2. ročník základných škôl. 2. časť*. Bratislava: Aitec, 2009. 119 s. ISBN 978-80-89375-20-2.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. 2007. *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7158-778-1.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – SEDLÁKOVÁ, M. – KESSELOVÁ, J. 2006. *Slovenský jazyk. 1. časť. Experimentálny učebný text pre 4. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 48 s. ISBN 80-7158-729-X.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – SEDLÁKOVÁ, M. – KESSELOVÁ, J. 2006. *Slovenský jazyk. 2. časť. Experimentálny učebný text pre 4. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 122 s. ISBN 80-7158-762-1.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – SEDLÁKOVÁ, M. – KESSELOVÁ, J. 2007. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007. 108 s. ISBN 978-80-7158-770-5.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – SEDLÁKOVÁ, M. – KESSELOVÁ, J. 2008. *Pracovný zošit zo slovenského jazyka pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2008. 96 s. ISBN 978-80-7158-863-4.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – SEDLÁKOVÁ, M. – KESSELOVÁ, J. 2008. *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2008. 210 s. ISBN 978-80-7158-862-7.
- KOPÁČOVÁ, J. – KUBOVIČOVÁ, M. – KOZINKA, V. 2006. *Prírodoveda pre 3. ročník základných škôl, 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 64 s. ISBN 80-7158-700-1.
- KOPÁČOVÁ, J. – KUBOVIČOVÁ, M. – KOZINKA, V. 2007. *Prírodoveda pre 3. ročník základných škôl, 2. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007. 64 s. ISBN 978-80-7158-766-8.
- KOPINOVÁ, Ľ. – RUŽIČKOVÁ, T. – DAMBORÁKOVÁ, V. 2001. *Hudobná výchova pre 1. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2001. 80 s. ISBN 80-08-03051-8.
- KOŽUCHOVÁ, M. – HIRSCHNEROVÁ, Z. – VORELOVÁ, A. 2003. *Pracovné vyučovanie pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol pedagogika, 2003. 72 s. ISBN 80-89003-31-1.

- KOŽUCHOVÁ, M. – MATÚŠKOVÁ, R. – ŠIMUNKOVÁ, M. 2009. *Vlastiveda pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol pedagogika, 2009. 80 s. ISBN 978-80-8091-151-5.
- KOŽUCHOVÁ, M. – ŠIMUNKOVÁ, M. 2008. *Vlastiveda pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol pedagogika, 2008. 72 s. ISBN 978-80-8091-132-4.
- LANGSTEINOVÁ, E. – FELIX, B. 1999. *Hudobná výchova pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. 64 s. ISBN 80-08-02970-6.
- LANGSTEINOVÁ, E. – FELIX, B. 2001. *Hudobná výchova pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2001. 64 s. ISBN 80-08-03060-7.
- LANGSTEINOVÁ, E. – FELIX, B. 2002. *Hudobná výchova pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. 64 s. ISBN 80-08-03317-7.
- TOLMÁČI, L. a kol. 1999. *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl. 1. časť. Vlastivedička*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1999. 40 s. ISBN 80-7158-250-6.
- TOLMÁČI, L. a kol. 2000. *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl. 2. časť. Vlastivedka*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2000. 80 s. ISBN 80-7158-251-4.
- VIRGOVIČOVÁ, L. – VIRGOVIČOVÁ, Z. 2005. *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2005. 96 s. ISBN 80-7158-616-1.
- VIRGOVIČOVÁ, L. – VIRGOVIČOVÁ, Z. 2005. *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. 2. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2005. 96 s. ISBN 80-7158-659-5.
- VIRGOVIČOVÁ, L. – VIRGOVIČOVÁ, Z. 2004. *Čítanka pre 1. ročník základných škôl. 1. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2004. 112 s. ISBN 80-7158-495-9.

Resumé

CONTENT ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL FOCUSING ON THE OCCURENCE OF PROPER NOUNS

In our paper we focus on the content analysis of the textbooks for primary schools, considering especially the occurrence of proper nouns. We decided for quantitative content analysis for several reasons, one of which is the fact, that proper nouns like the other word classes belong to the important structural members of child's communication. The results of our analysis validated our presumptions. Although the degree of the occurrence of proper nouns (besides the topical names) in child's

communication is lower, they frequently occur in pupils' textbooks. Exactly these findings focus our attention to the study of lingual and extra lingual aspects of proper nouns as well as to its transformation within the process of education.

Presuming the topic of proper nouns in present language education at primary schools to be marginal and mostly related to lexical orthographic training and neglecting the semantic aspect, we carried out the content analysis of the textbooks used in this level of education. We attempted to find out the number of onymic units in the textbooks.

Basic file of the texts (the textbooks for primary education) concerning our research is enormously large and requires a lot of time, for that reason we made a selection. Actual relevance and the conceptual interconnection of particular primary education levels represent the basic criteria for the selection.

The contribution presents the entry to the research of the proper nouns and their function within the primary education, that's why we attempt to study these problems also in the future.

Mgr. Mária Hybalová

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: hybalova@unipo.sk

**LINGVISTICKÉ
A LIGVODIDAKTICKÉ ŠTÚDIE**

SLOVENČINA V ČÍSLACH

Mária ŠIMKOVÁ

O jazyku a jeho vlastnostiach sa dozvedáme z písmen/hlások, slov, viet, z celej komunikácie, jej kontextu vrátane účastníkov komunikácie, a to zvyčajne prostredníctvom deskripcie – jazykového opisu konkrétnych jednotiek. Rozmach interdisciplinarity, ktorý priniesli nové technológie a metódy objavujúce sa od polovice minulého storočia, zasiahol aj jazykovedu, a tak poznávanie jazyka napomáhajú disciplíny ako psycholingvistika, neurolingvistika, sociolingvistika, etnolingvistika, matematická lingvistika, kognitívna lingvistika, filozofia jazyka. Niektoré z nich sa v podobe čiastkových disciplín začínali rozvíjať už koncom 19. storočia. V tom čase sa stabilizovala aj kvantitatívna lingvistika, súčasť matematickej lingvistiky, v ktorej sa na analýzu zákonitostí fungujúcich v jazyku využívajú štatistické metódy, teória pravdepodobnosti, teória množín, náhodné procesy a pod. V súčasnosti sa tieto metódy aplikujú na výskum prirodzeného jazyka pomocou počítačových nástrojov pracujúcich na rozsiahlych materiálových databázach – jazykových korpusoch.

Slovenský jazyk môžeme takto analyzovať v rámci databázy *Slovenského národného korpusu* (<http://korpus.juls.savba.sk/>), kde je k dispozícii jednak základný všeobecný korpus písaných textov *prim* (od r. 2009 vo verzii 4.0), jednak viacero špecializovaných podkorpusov, napr. tvorených textami výlučne jedného štýlu (*inf* – publicistika, *prf* – odborné texty, *img* – umelecké texty), ale aj osobitný korpus prepisov zvukových záznamov štandardnej spontánnej a polospontánnej komunikácie *hovor*. Vzhľadom na to, že jednotlivé databázy už dosahujú dostatočné rozmery (uvádzame ich ďalej v príslušných tabuľkách) a ich frekvenčné analýzy poskytujú relevantné výsledky, pripravujeme v Jazykovednom ústave E. Štúra SAV v Bratislave frekvenčný slovník súčasnej slovenčiny, v ktorom budú zhrnuté kvantitatívne charakteristiky slovenského jazyka posledných desaťročí. Podobný slovník už pre slovenčinu existuje: na materiáli 1 milión slov ho ručne pripravil v r. 1969 J. Mistrik (Frekvencia slov v slovenčine; ďalej FSS) a poskytol tak možnosť na porovnanie jeho a súčasných zistení a istým spôsobom aj dynamiky slovenčiny v rozpätí pol storočia (prevažná väčšina ním spracúvaných textov je z konca 50. a začiatku 60. rokov 20. storočia).

Za materiálové zdroje pre tento príspevok sme vybrali verejne prístupné korpusy a podkorpusy, pričom pracujeme s východiskovými frekvenčnými zoznamami lemm – ide o absolútnu frekvenciu, teda celkový počet výskytov všetkých reálnych tvarov slov zhrnutých v základnom tvare, napr. *ktorý* zahŕňa tvary *ktorého*, *ktorému*, *ktorom*, *ktorým*, *ktorí*, *ktorých*, *ktorými*. Termínu lema zodpovedá

v lexikografickom opise lexéma – heslové slovo, ktoré sa v slovníkoch takisto uvádza v základnom tvare.

Tab. č. 1: Prvých 10 najfrekventovanejších lem v písaných korpusoch a v hovorenom korpuse

	FSS	prim-4.0-all	prim-4.0-inf	prim-4.0-prf	prim-4.0-img	s-hovor-2.0
	1969; 1 mil.	2009; 526 mil.	2009; 330 mil.	2009; 85 mil.	2009; 89 mil.	2010; 680 tis.
1.	a	byť	v	a	byť	byť
2.	byť	a	byť	byť	a	to
3.	sa	v	a	v	sa	a
4.	v	sa	na	sa	na	že
5.	na	na	sa	na	v	sa
6.	on	to	ktorý	s	to	tak
7.	ten	ktorý	to	ktorý	on	v
8.	že	s	s	z	že	ja
9.	z	že	z	to	si	na
10.	ako	z	že	že	ja	no

Z prehľadu desiatich najčastejších slov v slovenčine vidíme, že prvých päť má v našom jazyku stabilné postavenie bez ohľadu na čas, veľkosť materiálu či jeho štýlovú príslušnosť. Sú to jednohláskové alebo najviac jednoslabičné predložky (*v*, *na*), spojka (*a*), pomocné sloveso (*byť*) a viacfunkčné slovo *sa*. V hovorenom korpuse sa však do prvej päťice na úkor predložiek dostali zámeno *to* a spojka i častica *že*. V druhej polovici sa takisto nachádzajú spojky, predložky a zámená, ale v staršom materiáli obsahujúcom vyše 50 % textov z vtedy prestížnej umeleckej literatúry (FSS), v podkorpuse súčasnej umeleckej literatúry a v hovorenom korpuse už registrujeme viaceré rozdiely oproti ostatným trom korpusom. V umeleckej literatúre a v hovorenej reči sa miesto predložiek *s*, *z* a zámena *ktorý* uprednostňujú osobné zámená *ja* (img, hovor), *on* (FSS, img), ukazovacie zámeno, spojka a častica *tak* (hovor), spojka a častica, resp. pomocné, výplnkové slovo *no* (hovor). Prvých desať slov spravidla pokrýva až okolo 18 % textu (FSS uvádza 18,6 %, v prim-4.0-all to je 17,98 %), t. j. takmer každé piate slovo v texte je jedným z uvedených desiatich najfrekventovanejších slov.

Ak si však porovnáme desať lem, ktoré sú na 991. – 1000. mieste, zistíme, že v tejto desiatke sa nachádzajú v každom type korpusu iné lemy, iba jedna (*odborný*) sa nachádza na týchto miestach v dvoch korpusoch (all a inf). Poradie slov – lem v strednom pásme frekvencie už poskytuje viaceré informácie o vlastnostiach konkrétneho textu alebo súboru textov.

Tab. č. 2: Zoznam lem vo frekvenčnom pásme 991 – 1000 v písaných korpusoch

	FSS	prim-4.0-all	prim-4.0-inf	prim-4.0-prf	prim-4.0-img
	1969; 1 mil.	2009; 526 mil.	2009; 330 mil.	2009; 85 mil.	2009; 89 mil.
991.	použiť	pozornosť	štvrtý	rýchly	pieseň
992.	požiadavka	papier	stanica	južný	ján
993.	predstaviť	použiť	podpísať	chyba	zbaviť
994.	slávny	čistý	odborný	nech	úzky
995.	slobodný	odborný	hotel	kedy	nízky
996.	umenie	investor	myšlienka	verzia	tisíc
997.	usmiať sa	termín	vhodný	výrobný	vedomie
998.	vysvetliť (si)	využívať	porovnanie	maďarský	rásť
999.	deväť	tlak	britský	29	ťahat'
1000.	drevený	bežný	výrazne	new	osobný

Značné rozdiely sú tu aj v zastúpení slovných druhov: v podkorpuse odborných textov nie je v tejto desiatke ani jedno sloveso, kým FSS a img ich majú po tri, all dve, inf jedno; v posledných dvoch menovaných korpusoch je zase vyšší podiel podstatných mien (all päť, inf štyri), v img je medzi podstatnými menami v tejto desiatke aj vlastné meno *Ján*. V prf sú miesto sloviess zámeno *kedy* a spojka i častica *nech*. Korpus odborných textov sa od ostatných odlišuje aj prítomnosťou číslice (29) a cudzieho slova v tejto desiatke (*new* – zrejme ide o jeho výskyt v cudzojazyčných bibliografických záznamoch).

Hovorený korpus je zatiaľ príliš malý (na rozdiel od desiatok a stoviek miliónov jednotiek v súčasných písaných korpusoch s-hovor-2.0 disponuje iba vyše polmiliómom jednotiek), preto sme z neho na porovnanie vybrali desať lem z rozpätia 91. – 100. miesta: *proste, dobrý, vidieť, dva, možno, vtedy, tiež, dostať, aký, iný*. Ich zloženie z hľadiska slovných druhov sa značne odlišuje od vybranej desiatky v písaných korpusoch: žiadne podstatné meno, dve slovesá, jedno prídavné meno, tri zámená, jedna číslovka, tri častice.

Špecifické vlastnosti korpusov písaných textov oproti korpusu tvorenému z prepisov hovorených prejavov sa potvrdzujú aj pri pohľade na prvých sto slov. V celom tomto pásme sa tak ako v prvej desiatke nachádzajú prevažne predložky a spojky, ale výraznejšie sú zastúpené už aj zámená, častice, ba aj základné slovné druhy, z ktorých sme sa osobitne zamerali na podstatné a prídavné mená a slovesá.

Tab. č. 3: Zastúpenie podstatných mien, slovíes a prídavných mien v prvých sto najfrekvencovanejších lemach (stĺpce obsahujú slovo, poradie podľa absolútnej frekvencie okrem FSS, kde je poradie podľa relatívnej frekvencie, a hodnotu absolútnej frekvencie)

FSS	prim-4.0-all					prim-4.0-sking					s-hovor-2.0				
1 mil.; poradie je uvedené podľa relatívnej frekvencie	526 mil.					26 mil.					680 tis.				
človek	48.	2142	rok	26.	1655462	človek	47.	61153	človek	35.	2553				
rok	62.	1724	človek	59.	740659	ruka	66.	38425	rok	59.	1638				
čas	69.	1422	Slovensko	86.	517865	rok	83.	33268	vec	88.	926				
deň	71.	1416	čas	92.	481088	deň	85.	32366	mať	13.	6160				
svet	84.	1276	strana	96.	453741	oko	86.	32244	vedieť	38.	2360				
život	89.	1138	mať	23.	2414658	život	87.	31701	ísť	40.	2279				
vec	90.	1173	môcť	40.	1089966	žena	96.	29065	povedať	45.	2131				
ruka	91.	1357	povedať	66.	657189	mať	25.	134244	hovoriť	48.	1893				
voda	96.	1201	musieť	78.	584054	povedať	44.	63427	nevedieť	53.	1765				
mať	13.	7119	chcieť	80.	545389	môcť	51.	48688	môcť	57.	1687				
môcť	31.	3285	nebyť	82.	526940	chcieť	53.	47192	dať	62.	1555				
vedieť	42.	2920	ísť	83.	521257	ísť	54.	46620	robiť	65.	1462				
ísť	46.	2392	veľký	56.	781375	vedieť	55.	46375	prísť	67.	1363				
musieť	50.	2022	nový	63.	713173	nebyť	58.	44044	musieť	69.	1297				
dať	51.	1891	slovenský	71.	631342	musieť	68.	37777	nebyť	71.	1225				
chcieť	52.	2283	dobrý	90.	485079	prísť	74.	34229	chcieť	73.	1197				
povedať	54.	2348	ďalší	91.	481761	dať	76.	33892	myslieť	79.	1068				
vidieť	60.	1773				vidieť	84.	33031	nemať	82.	993				
celý	49.	1740				nemať	97.	28685	vidieť	93.	868				
veľký	53.	1845				nevedieť	98.	28272	dostať	98.	787				
nový	76.	1352				začať	100.	28046	veľký	89.	924				
starý	97.	1012				veľký	80.	33647	dobrý	92.	875				
dobrý	100.	1017				celý	92.	30315							

V celej prvej stovke najfrekvencovanejších lem ide často o krátke, jednoslabičné slová (*rok, deň, oko, čas, vec; mať, ísť, dať*) z jadra slovnej zásoby. Z podstatných mien sa vo všetkých korpusoch na prvých miestach umiestnili lemy *človek* a *rok*, zo slovíes sú to modálne slovesá (+ pomocné sloveso *byť*, ktoré bolo v prvej desiatke), z prídavných mien je to lema *veľký*. Príznačná je vysoká frekvencia podstatného mena *Slovensko* a prídavného mena *slovenský* vo veľkom všeobecnom korpus, v ktorom prevládajú publicistické texty (65 % všetkých textov).

Porovnanie zastúpenia vybraných troch hlavných slovných druhov v prvej stovke v jednotlivých korpusoch ukazuje ich najvyšší podiel v uvedenom pásme vo FSS, sking a hovor, v posledných dvoch korpusoch sú aj najvyššie výskyty slovíes na tejto ploche:

FSS: 9 podstatných mien, 9 sloviess, 5 prídavných mien; spolu 23
 prim-all: 5 podstatných mien, 7 sloviess, 5 prídavných mien; spolu 17
 prim-sking (pôvodné slovenské texty): 7 podstatných mien, 14 sloviess, 2 prídavné mená; spolu 23
 hovor: 3 podstatné mená, 17 sloviess, 2 prídavné mená; spolu 22.

Pre hovorenú komunikáciu i pre umeleckú literatúru je všeobecne typické vyššie využitie sloviess, v bežnej reči aj zámen, ktorých je v hovorenom korpuse v prvej stovke 21, teda takmer toľko ako slov z troch hlavných slovných druhov spolu (napr. *ja, on, ten, ako, taký, čo, tam, tá, my*).

Celková frekvencia slovných druhov v jednotlivých korpusoch potvrdzuje doterajšie čiastkové zistenia (do prehľadu sme zahrnuli aj ručne morfológicky anotovaný korpus *r-mak* vzhľadom na takmer stopercentne správnu ručnú anotáciu oproti cca 96-percentnej správnosti automatizovanej anotácie v korpusoch prim a hovor):

Tab. č. 4: Frekvencia slovných druhov

	FSS	prim-4.0-all	r-mak-3.0	s-hovor-2.0
	1969; 1 mil.	2009; 526 mil.	2008; 1,2 mil.	2010; 680 tis.
1.	substantíva	substantíva	substantíva	slovesá
2.	slovesá	slovesá	slovesá	zámená
3.	zámená	predložky	predložky	substantíva
4.	adjektíva	adjektíva	zámená	spojky
5.	predložky	zámená	adjektíva	častice
6.	spojky	spojky	spojky	predložky
7.	príslovky	častice	príslovky	adjektíva
8.	častice	príslovky	častice	príslovky
9.	číslovky	číslovky	číslovky	číslovky
10.	citoslovčia	citoslovčia	citoslovčia	citoslovčia

V korpusoch založených na písaných textoch sú na prvých miestach z klasických slovných druhov substantíva a slovesá, v súčasných textoch (prim-4.0, r-mak-3.0) sú na treťom mieste predložky (na rozdiel od FSS, kde sú tretie zámená), čo môže svedčiť o intelektualizácii, zabstraktňovaní prehovorov, resp. môže byť ovplyvnené väčším zastúpením publicistických a odborných textov v súčasných korpusoch. Stabilné je postavenie spojok (zhodne 6. miesto), čísloviek a citosloviec (9. a 10. miesto zhodne aj s hovoreným korpusom). Celkovo nízky výskyt citosloviec má pritom v hovorenom korpuse percentuálne podstatne väčší podiel (0,23 %) ako v prim-4.0 (0,058 %). V hovorenom korpuse sa dalo predpokladať, že na prvých miestach budú slovesá a zámená, vyššie umiestnenie v porovnaní s ostatnými korpusmi majú aj spojky a častice, nižšie naopak predložky.

Pri príslovkách sa ukazuje rovnako v písaných korpusoch, ako aj v hovorenom korpuse, že ich reálne využitie je podstatne nižšie ako potencialita v systéme (derivácia od adjektív či substantív).

Frekvenčné údaje o jednotlivých slovách, ich spájateľnosti (kolokabilite), o gramatických kategóriách a pod. prinášajú najmä z veľkých materiálových zdrojov, akými sú korpusy, cenné objektívne informácie o jazyku. Často potvrdia doterajšie pozorovania (napr. špecifické vlastnosti konkrétnych štýlov), no poskytujú aj nové poznatky a dotvárajú tak celkový obraz o jazyku. S číslami a poradiami je však potrebné pracovať v kontexte poznania celého systému jazyka a jeho štruktúry, vyhodnocovať ich vo vzťahoch a súvislostiach.

Vzhľadom na existenciu podobných zdrojov a analýz v iných jazykoch je možné realizovať na tejto rovine aj rôzne porovnávacie výskumy. Keď sa pozrieme na prvých desať najfrekventovanejších slov v češtine (Frekvenčný slovník češtiny, 2004), zistíme, že sa v podstate zhodujú s tými, ktoré sú najčastejšie v slovenčine: *a, v/ve, se, být, na, ten, s/se, že, z/ze, který*. Porovnajme v oboch jazykoch napríklad najčastejšie slová s náhodne vybraným rovnakým zakončením.

Tab. č. 5: Najfrekventovanejšie slová zakončené na *-oba*, *-ota*, *-ava* v slovenčine a češtine

	sl. <i>-oba</i>	čes. <i>-oba</i>	sl. <i>-ota</i>	čes. <i>-ota</i>	sl. <i>-ava</i>	čes. <i>-ava</i>
1.	oba	doba	hodnota	hodnota	bratislava	hlava
2.	osoba	oba/voba	sobota	sobota	hlava	výstava
3.	výroba	osoba	teplota	teplota	příprava	doprava
4.	doba	výroba	istota	jistota	predstava	příprava
5.	podoba	podoba	robota	hmota	postava	představa
6.	choroba	zásoba	lehota	bota	výstava	úprava
7.	zásoba	choroba	jednota	jednota	doprava	postava
8.	chudoba	žaloba	hmota	porota	trnava	obava
9.	žaloba	nádoba	porota	nejistota	ústava	oprava
	nádoba	obdoba	neistota	čistota	obava	ústava
	obdoba 15.	chudoba 14.	čistota 13.	robota 25.	úprava 11.	
					oprava 17.	

Vo všetkých troch stĺpcoch sa v obidvoch jazykoch medzi prvými desiatimi najčastejšími slovami s daným zakončením nachádzajú v ôsmich až deviatich prípadoch rovnaké výrazy, čo predstavuje 80 – 90-percentnú zhodu. Väčšie rozdiely sú len v prípade vlastných mien (*Bratislava, Trnava*), ktoré v češtine, prirodzene, nie sú také frekventované (v českom frekvenčnom slovníku sa navyše neuvádzajú medzi apelatívami, ale sú zoradené v osobitnom slovníčku), resp. pri slove typickom pre jeden jazyk (*bota*). Slová, ktoré sa v jednom z jazykov umiestnili

v prvej desiatke, no v druhom nie, uvádzame pri danom jazyku na konci stĺpca aj s uvedením poradia. Zoznam najfrekvencovanejších slov s daným zakončením v slovenčine a češtine predstavuje názornú ukážku príbuznosti a blízkosti dvoch jazykov, ktorých nositelia si navzájom dobre rozumejú aj vďaka podobnostiam v slovnej zásobe.

Kvantitatívna lingvistika zaznamenala v posledných desaťročiach značný rozvoj aj v súvislosti s tvorbou rozsiahlych jazykových korpusov (rádovo stovky miliónov až miliardy jednotiek) a s vývojom počítačových nástrojov na spracúvanie a vyhodnocovanie jazykových dát. Slovenský národný korpus a jeho podkorpora už v súčasnosti takisto predstavujú vhodný zdroj na aplikáciu kvantitatívnych metód, ktoré môžu dobre poslúžiť pri skúmaní reálneho stavu súčasnej písanej i hovorenej podoby slovenského jazyka, pri riešení viacerých aktuálnych otázok i v porovnávacích výskumoch.

Literatúra a zdroje

Frekvenční slovník češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2004. 595 s. + CD

MISTRÍK, Jozef: Frekvencia slov v slovenčine. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1969. 728 s.

Slovenský hovorený korpus – s-hovor-2.0. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2010. Dostupný z WWW: <https://data.juls.savba.sk/oral/>.

Slovenský národný korpus – prim-4.0-public. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2009. Dostupný z WWW: <http://korpus.juls.savba.sk>.

Resumé

SLOVAK IN NUMBERS

Statistical (quantitative) analysis in linguistics has been a reality since the end of the 19th century. Their results have not just been performed on linguistic (especially lexicographic) usage, but also on didactics, psychology, logopedia, neurology and so on, which at present are particularly used for computer language processing. With the expansion of information technology and modern methods, the frequency of attributes, words, forms, constructions and such are being examined: they are discovering more and more amounts of linguistic data (from hundreds of millions to billions of units) with ever increasingly detailed and precise results. Within the framework of projects in the Slovak National Corpus (<http://korpus.juls.savba.sk>), those who are interested in the Slovak language have several types of corpora available to them: written – spoken, monolingual – multilingual, most

current – older, broad – specific. All are lemmatised and morphologically annotated which provides effective processing of data. The frequency of linguistic resources has been forming the objective picture of the Slovak language and its dynamics since the middle of the 20th century.

In the paper the most frequented words and word classes are compared in selected subcorpora of written and spoken Slovak. Analysis of the material will confirm a stable bearing on the most frequented units, detect differences between older and newer texts and signal common features of publicistic and specialised styles as well as artistic literature and spoken language.

Further information on frequency parameters of modern Slovak will be supplied by an upcoming frequency dictionary.

PhDr. Mária Šímková

Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV Bratislava, Slovenský národný korpus

e-mail: simkova.maria@korpus.juls.savba.sk

CUDZOJAZYČNÉ VÝRAZY V SLOVENSKOM HOVORENOM KORPUSE

Katarína GAJDOŠOVÁ

1. Úvod

Prítomnosť cudzích slov v hovorenej komunikácii, ich začleňovanie sa do systému domáceho jazyka, ale aj vytrácanie sa z neho je zaujímavou črtou fungovania jazyka v tom-ktorom období. V našom príspevku by sme sa radi venovali osobitnému druhu prítomnosti cudzojazyčných výrazov v hovorenej komunikácii: ide o výskyt a využitie inojazyčných prvkov v prehovoroch zhromaždených v databáze Slovenského hovoreného korpusu (ďalej SHK). Jednotlivé slová, slovné spojenia alebo celé výpovede v cudzom jazyku sú súčasťou prehovoru v domacom – slovenskom jazyku. Nejde o výpožičky či adaptované slová a výrazy, ale o citátové slová, výrazy a celé vety, ktoré sa nachádzajú v slovenskom kontexte. Cieľom sondy do Slovenského hovoreného korpusu je zistiť, aké cudzie jazyky sú zastúpené v hovorených prejavoch, v akých prehovoroch sa cudzojazyčné výrazy nachádzajú a akú majú funkciu.

2. Slovenský hovorený korpus

Cieľom databázy budovanej v oddelení Slovenského národného korpusu Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV v Bratislave (ďalej SNK) je poskytnúť používateľom materiál na výskum hovorenej podoby slovenčiny v písanej aj zvukovej podobe. Nahrávky sa systematicky zhromažďujú z celého územia Slovenska, pričom ide vo väčšine prípadov o polospontánne komunikáty – rozhovory s respondentmi, ktorí o nahrávaní vopred vedeli. Menšiu časť nahrávok tvoria pripravené komunikáty ako prednášky, kázne, televízne či rozhlasové diskusie; zastúpené sú aj spontánne komunikáty, pri ktorých respondenti neboli o nahrávaní vopred informovaní. Materiál sa v súčasnosti získava v rámci SNK – nahrávaním v teréne, časť zvukových záznamov sme získali z archívov akademických pracovísk a médií.

Aktuálna verzia SHK *s-hovor-2.0*, sprístupnená v januári 2010, obsahuje 71 hodín v 154 zvukových záznamoch, čo je spolu 678 592 textových jednotiek (tokenov). Používateľom je textový prepis zvukových záznamov dostupný prostredníctvom korpusového manažéra Manatee s klientom Bonito a výslovnostný prepis spolu so zvukovými nahrávkami prostredníctvom webového rozhrania <http://korpus.juls.savba.sk:8086/oral/>. Pri práci s textovým prepisom, ktorý je lematizovaný a morfológicky anotovaný, môžu používatelia využívať všetky spôsoby vyhľadávania známe z práce s manažérom Manatee a klientom Bonito

v písaných korpusoch. K dispozícii je aj vyhľadávanie pomocou regulárnych výrazov. Všetky informácie súvisiace s projektom budovania SHK, zásadami spracovania nahrávok a značkovania sú prístupné na webovej stránke <https://data.juls.savba.sk/oral/>.

3. Výskyt a využitie cudzojazyčných výrazov v slovenských prehovoroch

Na vyhľadávanie cudzojazyčných slov sme v príkaze použili temer všetky značky jazykov, ktoré ponúka anotačný nástroj Transcriber¹, používaný pri prepise zvukových záznamov v SHK.

Cudzojazyčné výrazy sme vyhľadávali v *s-hovor-2.0* prostredníctvom korpusového manažéra Manatee s klientom Bonito a použili sme regulárny výraz: [word="*" <event desc="(en|ar|bg|da|fi|fr|he|hi|nl|hr|it|ja|ko|la|hu|no|de|fa|pl|pt|ro|ru|tr|zh|el|es|sv)">]². Češtinu ako osobitný kontaktný jazyk sme do skúmaného materiálu nezaradili. Českým výrazom, aj vzhľadom na ich početnosť (488 výskytov), sa budeme venovať v osobitnom príspevku na inom mieste.

Z dostupných 27 jazykov, sa v *s-hovor-2.0* vyskytujú značky z 10 jazykov. Ide o angličtinu (185 výskytov), latinčinu (43 výskytov), nemčinu (28 výskytov), ruštinu (17 výskytov), taliančinu (11 výskytov), francúzštinu (9 výskytov), holandčinu (7 výskytov), gréčtinu (5 výskytov), poľštinu (3 výskyty) a chorváčtinu (2 výskyty).³

Anglické výrazy sú zo všetkých cudzojazyčných výrazov v SHK najfrekvencovanejšie. V niekoľkých prípadoch ide o celé repliky v dialógu, v ktorom je jeden z komunikantov cudzinec (*Thank you very much. ...to see you*)⁴. V prehovoroch slovenských hovoriacich sa vyskytujú cudzojazyčné vlastné

1 Voľne dostupný anotačný nástroj Transcriber (<http://trans.sourceforge.net/en/presentation.php>) slúži na prepis zvukového záznamu do textovej podoby. Pri anotácii SHK sa do textového prepisu vkladajú osobitné korpusové značky na označenie rôznych výslovnostných javov a neverbálnych prejavov, napr. lapsus, neartikulované zvuky, nedokončené slovo, nezrozumiteľne vyslovené slovo, slovo vyslovené v cudzom jazyku a pod. Transcriber obsahuje vo svojej primárnej konfigurácii značky pre výrazy z 27 jazykov.

2 Hľadali sme teda všetky také slová, za ktorými nasleduje korpusová značka pre akýkoľvek cudzí jazyk. K dispozícii sú v konfigurácii anotačného nástroja Transcriber nasledujúce jazyky: angličtina, arabčina, bulharčina, dánčina, fínčina, francúzština, hebrejčina, hindi, holandčina, chorváčtina, taliančina, japončina, kórejčina, latinčina, maďarčina, nórčina, nemčina, perzština, poľština, portugalčina, rumunčina, ruština, turečtina, čínština, gréčtina, španielčina, švédčina.

3 Uvedené počty predstavujú sumár jednotlivých slov, t. j. aj v prípade dvojslovných a viacslovných výrazov typu *en block*, *in medias res* sa každá zložka počíta ako osobitná jednotka. Reálne počty výskytov cudzojazyčných slov v databáze sú teda nižšie.

4 V tomto prípade ide o staršie digitalizované nahrávky, preto sa v nich vyskytujú aj prehovory cudzincov. Primárne sa databáza SHK skladá z prehovorov slovenských respondentov.

mená (*Stoke Mandeville, Heaven's Shore, Measure for measure, Witherspoon Fellowship, Microsoft, New Age*), ale aj názvy zahraničných študijných programov (*International Bachelor Study*). V prehovoroch, v ktorých sa komunikácia dotýka informačných technológií, nachádzame výrazy ako *full time, deadline, copy, paste, freewarový [softvér], windows media player*. Keďže ide o respondentov, ktorých pracovným programovacím, administratívnym a systémovým jazykom je angličtina, usudzujeme, že používajú tieto výrazy ako terminus technikus. Ako sme spomenuli vyššie, niektoré zvukové záznamy sa do SHK dostali z médií. V odvysielaných diskusných televíznych reláciách sme sa stretli s frekventovaným používaním anglických výrazov. Hovoriaci patrili do vekovej kategórie 20 – 40 rokov a zrejme považovali ich používanie – aj keď podľa nášho názoru v mnohých prípadoch nadbytočné – za ozvlášťujúce. V niektorých reláciách sa vyskytujú anglické výrazy zámerne a funkčne, divákovi relácie sa k nim podáva aj vysvetlenie (*PR – public relation; CSR – corporate social responsibility, think thank, politics paper* a pod.). Výrazy ako *fair trade* v spojení so substantívom, napr. *fair trade čokoláda z Dominikánskej republiky*, nemajú v slovenčine priliehavý ekvivalent, preto sa v komunikácii stretávame s anglickým výrazom, v tomto prípade miesto opisného pomenovania *slobodný obchod*. V rámci prípravy jednej televíznej relácie sa často objavuje slovo *life*, ktoré účastníci rozhovoru používajú až nadbytočne. Aj keď smeruje tematicky dialóg práve k oceneniu živosti a spontánnosti v takýchto reláciách, používanie výrazu *life* v temer každej replike komunikanta pôsobí nadbytočne. Celkovo sa v krátkom dialógu nachádza päťkrát.

Počet anglických výrazov je vyšší aj v dialógu, kde sa respondent zamýšľa práve nad prítomnosťou anglických výpožičiek v slovenčine:

Máte rýchle občerstvenie, musia ísť do < fast foodu >. No a prečo, však to je rýchle občerstvenie, nie? Viete čo. Je to, je to také, sme sa o tom bavili akurát, že. Ja som už pamätník, že, starý človek. Ja si pamätám, že sa kedysi dávno pradávno pod Manderlou predávali pukance. Prečo by to dneska mal byť < popcorn >? Prečo by párok v rohlíku mal byť hot < hot dog >, veď to nie je teplý pes, to je stále párok v rohlíku. (2008-07-07-Brswic)

Na vyjadrenie prekvapenia a neočakávaného zvratu sa v rôznych prehovoroch používa citoslovce *wow* s výslovnosťou *vau* alebo *váu*. Ako výplnkové slová slúžia spojenia *by the way* či *cool*. Medzi anglickými výrazmi sa v SHK nachádza aj prevzatý ekonomický termín *know-how*. Jeho výskyt (6x) v hovorenej spontánnej komunikácii, najmä v televíznych reláciách, svedčí o jeho presúvaní sa z úzko špecifickej oblasti ekonómie bližšie do centra slovnéj zásoby.

S nemeckými výrazmi sa stretávame predovšetkým vo výpovediach svedkov vojen a povojnových či komunistických prenasledovaní. Tieto nahrávky sa rea-

lizujú a uchovávajú v audiovizuálnej podobe v Ústave pamäti národa v rámci projektu Oral History. Ich zvukové stopy a textové prepisy sú súčasťou databázy SHK. Pamätníci sa vo svojich spomienkach často vracajú na miesta, kde sa odohrávali časti ich života, väzenia alebo akéhokoľvek iného utrpenia. Skupinu nemeckých výrazov v SHK tvoria napr. tituly kníh a televíznych relácií ako *Oster Sonnenweg*, *Zeit der Meister*, *Klub zwei*, ale aj vlastné mená ako *Schwabhausen* a *Mariahilfer Straße*.

Osobitnú skupinu predstavujú celé repliky v nemčine, keďže pamätníkom sa spájajú s prežitými udalosťami isté konkrétne repliky. Z psychologického hľadiska je prirodzená situácia, keď sa pamätníčka v priebehu niekoľkých hodín nahrávania vracia k tej istej udalosti dvakrát a aj keď opis udalosti nie je absolútne totožný, pri reprodukcii výpovede nemeckého vojaka je výpoveď respondentky temer rovnaká.

*No a mne sa podarila podarila teda tá návšteva . To je aj tak len zázrak Boží , že som sa Ja vôbec neviem , ako sa to mohlo stať , že som mala tú odvahu ísť za tým veliteľom a požiadať ho , áno ? A d on mi právom povedal , < **meine Dame , Sie sind verrückt** > . Vy ste , vy ste sa zbláznili . A a aj a neviem , p čo zapôsobilo naňho , pretože ja som mu povedala Ja som hovorila vtedy veľmi dobre nemecky . No , od už som už dosť zabudla , ale stále ešte tie vedomosti sú . Som mu povedala , že že vlastne ešte vojna neskončila a neviete , ako skončí vojna . A iste máte doma tiež ženu a dieťa a mamu . No , a tak iste ho ako to asi dojalo a on mi povolil návštevu . (2004-10-14-Breung)*

*Ja s ja vás prosím , aby som mohla mať návštevu so svojím manželom . Viete čo mi povedal ? < **Sie sind verrückt** > . Jste blázon , áno ? A ja som len tak stála , celkom si myslím , buď , alebo . Ja hovorím , prosím vás , vy ste tiež vojak a neviete , ako vojna skončí . A iste máte doma ženu a d a deti a matku a ja vás prosím , aby ste mi povolili návštevu u môjho muža . (2004-10-14-Breung)*

Za zaujímavé pokladáme aj prelínanie dvoch jazykov – po nemeckom výraze nasleduje automaticky slovenský preklad alebo je v prehovore prítomný najskôr slovenský výraz a potom, akoby na potvrdenie a vlastné uistenie sa hovoriaceho, že si udalosť pamätá úplne presne, nemecký výraz, ktorý je ukotvený v jeho spomienkach.

*Vyznala som sa v tej práci ich a bola som im takou takou po vše ma < **Mädchen für alles** > , ako sa povie po nemecky , dievča pre všetko , no , a no a až do toho času do tej do toho času , kým neprišlo neprišlo toto to táto nešťastný deň , kedy nás pozatvárali . (2004-11-12-Brewya)*

Ruské výrazy sa v hovorených komunikátoch SHK vyskytujú podobne ako nemecké, t. j. v celých replikách pamätníkov spomínajúcich na časy prenasledovania. Aj tu ide o jazykovo prepojené vedomie pamätníka so situáciou a okolnosťami, ku ktorým sa vracia:

*No, ešte on neodišiel, so mnou ešte ta ako rozprával, naraz sa zastaví klec a pozerám vystupujú z kleci civili vo fárakoch poobliekaní a v bielych fárakoch. Dvaja boli. A taký prvý, starší vyšiel, obráti sa na mňa, aj hovorí, a ty < **što takoje** > ? Ja pozerám, po rusky ? Tak si myslím a no, < **što takoje** > ? A ja hovorím, bolí ma všetko, nevládzem, letím na kopu, hlava ma bolí, všetko ma bolí. (2004-11-26-Stcowg)*

V spomienkach respondentov sa však nenachádza veľa ruských výrazov, je to niekoľko slov ako *razvorot*, *razvoráčivať*, ale aj frazeologizmy ako *postepénno*, *po nemnóžku*:

*No tak čiastočne, čiastočne, ne, aby to nebol tvrdý skok tak, tá polovičná verzia. < **Pastepénno**, **pa nemnóžku** >. (2008-07-11-Brthog)*

Z latinských výrazov, ktoré majú druhú najvyššiu frekvenciu z cudzojazyčných výrazov v SHK, nachádzame okrem vlastných mien (*Rerum Novarum Centesimus annus*, *Limes Romanus*, *Pacem in teris*) viac jednotlivých citátových výrazov ako celých replík, aj keď tie sa v dostupnom materiáli tiež vyskytujú, napr: *Historia est magistra vitae*, *In fuga salus*. V prehovoroch sa objavujú aj latinské oslovenia ako *domine humani*, *domine humanissime* a *domine praestantissime* či spojenia ako *ad prima*, *ad secunda*. Z citátových výrazov sú časté spojenia ako *deus ex machina*, *de facto*, *genius loci*, ale aj latinské slová udomácnené v slovenskom jazyku: *ergo*, *curriculum vitae*, *summa summarum*, *in medias res*.

Podobný prípad citátového výrazu nachádzame v SHK aj z francúzštiny: *en bloc*. Slovenské slovníky ho zachytávajú ako knižný výraz prebratý z francúzštiny, avšak v hovorenej reči sa ešte môže pociťovať ako cudzí prvok.

Z piatich gréckych výrazov v SHK sú dva výskyty pojmu *zoon politikon*. V spontánnej komunikácii sa často objavujú aj zaujímavé tvary nesklonných mien, resp. pokusy o ich skloňovanie. Uvedené spojenie použil moderátor televíznej relácie. Z lapsusu, ktorý predchádzal vyskloňované spojenie, usudzujeme, že ohýbanie tohto spojenia nechcelo moderátorovi len tak prejsť, jazykový cit mu ho nechcel umožniť. Aj napriek tomu ho však použil:

*Viedla ťa k viedla ťa k tomuto bytiu zoon poli < **zoonom politikonom** > aj tvoja rodina, alebo ? (2008-05-17-Brcogy)*

Poľské výrazy v SHK sú zastúpené len vlastnými menami ako *Miłosz* či *Księga Psalmów*. Podobne je to pri holandčine, kde je vo všetkých siedmich prípadoch spomenuté rovnaké vlastné meno *Nederlands Dans Theater*. Z chorvátčiny je to toponymum *Gornji Grad*. Názov známej budovy talianskej opery *La Scala* sa v databáze SHK nachádza trikrát, ďalšie talianske výrazy v SHK (*aggiornamento* a pod.) sú takisto späté s hudbou a umením.

4. Záver

Hovorená komunikácia predstavuje v súčasnosti stále dostatočne neprebádanú oblasť jazyka a výzvu pre bádateľov. Dôležitým výskumným predmetom sa stávajú rozsiahle databázy – hovorené korpusy. Hoci materiál zhromaždený v SHK je zatiaľ obmedzený veľkosťou databázy, naša sonda do aktuálnej verzie *s-hovor-2.0* ukázala, že z cudzojazyčných výrazov sú v nej najčastejšie používané anglické slová (185 výskytov). Nachádzajú sa najmä v dialógoch mladých ľudí či v diskusných reláciách, ktoré moderujú mladí redaktori alebo sú v nich mladí ľudia hostami. Používanie niektorých výrazov (*life*, *wow*) hodnotíme v prehovoroch ako nadbytočné, resp. ich zvýšená frekvencia pôsobí rušivo.

Nemecké a ruské výrazy sú zväčša súčasťou výpovedí svedkov vojnových a po-vojnových rokov či perzekúcií. Ako sa hovoriaci vracajú vo svojich spomienkach do neprijemných období svojho života, vracajú sa im aj jazykovo ukotvené celé repliky, ktoré sa s konkrétnou situáciou spájajú. Pri týchto výpovediach môžeme sledovať prelínanie cudzojazyčného výrazu (nemeckého, ruského) a slovenského ekvivalentu alebo prekladu. Respondenti pri rozprávaní prekladajú slová a repliky z cudzieho jazyka, ak im ich situácia evokuje ako prvé (*Sie sind verückt?*), do slovenčiny (*Vy ste sa zbláznilí?*), alebo naopak, ak si na ne spomenú najskôr v slovenčine (*dievča pre všetko*), utvrdzujú sa vo svojom rozprávaní aj použitím situačne spojeného cudzojazyčného výrazu (*Mädchen für alles*).

Druhým najčastejším jazykom spomedzi 10 nájdených v SHK je latinčina (43 výskytov), hoci s veľkým odstupom za angličtinou. V prípade latinčiny sa potvrdil aj jej status ako historického jazyka európskej kultúry (pre české prostredie to podobne konštatuje M. Krčmová, 1999), z ktorého v súčasnosti nájdeme množstvo slov v centre slovenského jazyka. Ani jeden z týchto jazykov však slovenčinu neohrozuje, nesmeruje ju k zániku. Funkčné použitie cudzojazyčných prostriedkov v komunikácii patrí k bežným kontakto-vým javom.

Literatúra a zdroje

- Krátky slovník slovenského jazyka. 4., doplnené a upravené vydanie. Redigovali: J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. Bratislava: Veda 2003. 985 s.
- KRČMOVÁ, Marie: Nejen lexikum. In: Internacionalizácia v súčasných slovenských jazykoch: za a proti. Bratislava: Veda 1999, s. 38 – 44.
- Slovenský hovorený korpus – s-hovor-2.0. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2009. Dostupný z WWW: <http://korpus.juls.savba.sk>; <http://korpus.juls.savba.sk:8086/oral/>; <https://data.juls.savba.sk/oral/>
- Slovník cudzích slov. Druhé, doplnené a upravené slovenské vydanie, Bratislava: SPN 2005. 1054 s.

Resumé

FOREIGN EXPRESSIONS IN THE CORPUS OF SLOVAK SPOKEN LANGUAGE

In our paper we focus on foreign language expressions in spoken Slovak. The aim of the project for the Corpus of Slovak Spoken Language (SHK; <http://data.juls.savba.sk/oral/>) is to find out which foreign languages are represented in spoken speech, in what kind of linguistic exchanges foreign language expressions are found and what is their function. Excluding borrowed or adapted words, we are concerning the quoted words, expressions and whole sentences.

Out of the 27 languages, for which the annotation tool Transcriber offers individual symbols, 10 actually occur in *s-hovor-2.0*. These are: English (185 occurrences), Latin (43), German (28), Russian (17), Italian (11), French (9), Dutch (7), Greek (5), Polish (3) and Croatian (2). Among the most common foreign language expressions in the SHK are the English (*cool, sorry, free*). These are particularly found in the dialogues of young people and the discussions they have. We consider the use of certain expressions (*life, wow*) as superfluous. German and Russian expressions (*fahrplan, razvorot*) are mostly a part of memorial statements from the post-war era or persecution.

As the speakers return to the memories of those times, linguistically whole embedded phrases also return as if they link themselves with that situation. While speaking, respondents immediately translate the words and phrases from the foreign language and if the situation evokes them for the first time, they translate them to Slovak (*Sie sind verrückt? – Vy ste sa zbláznili?*). Conversely, if they remember them first in Slovak, they are confirmed in speech by the usage of a situationally connected foreign language phrase. (*dievča pre všetko – Mädchen für alles*). In the data there are a considerable number of Latin phrases. Latin still proves to be a language of European culture from which we find many words in

current lexical resources of the Slovak language. The predominant majority of foreign language expressions in the SHK was used functionally and belongs to the common contact phenomena.

Mgr. Katarína Gajdošová

Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV Bratislava, Slovenský národný korpus

e-mail: katarinag@korpus.sk

SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS V ŠKOLE ALEBO SLOVENČINA POD MIKROSKOPOM

Jana KESSELOVÁ

Bez zveličovania možno povedať, že tým, čím je pre prírodné vedy mikroskop, je pre jazykovedu korpus. Vďaka mikroskopu možno prejsť od vonkajšieho pozorovania vecí zmyslami k poznávaniu vnútorných, zmyslom človeka neprístupných štruktúr. Práve tak vďaka korpusu môžeme pod rozmanitosťou výpovedí a pestrosťou textov odhaľovať zákonitosti, pravidelnosti a súvislosti, o akých sme nemali ani len tušenie. Korpus nám umožňuje preniknúť do mikrosvetu reči, ktorý je „voľným okom“ pri čítaní a písaní alebo „voľným uchom“ pri počúvaní a hovorení pre nás skrytý a nepozorovateľný.

Čo je korpus?

Jednoducho možno povedať, že je to veľká zbierka skutočných textov, ktoré niekto s istým zámerom vytvoril a použil v reálnej komunikácii – písanej alebo hovorenej. Ide o verný záznam toho, ako používatelia so slovenčinou zaobchádzajú pri dosahovaní svojich komunikačných zámerov a potrieb, a to v písanej alebo hovorenej podobe, v súčasnosti alebo v minulosti. Tieto záznamy textov sú počítačovo spracované a vďaka internetu prístupné a prehľadateľné.

Korpus textov predstavuje špecifický súbor jazykových dát, ktorý sa buduje v elektronickej podobe. Jeho základom sú texty rôznych štýlov a žánrov, ku ktorým sa pridávajú lingvistické informácie na úrovni slova (textovej jednotky), vety aj celého textu. Výkonné nástroje umožňujú vyhľadávanie a triedenie skúmaných jazykových prostriedkov aj informácií o nich.

Slovenský národný korpus je reprezentatívna zbierka prevažne písaných a v menšom rozsahu už aj prepísaných pôvodne hovorených textov. Od roku 2009 majú používatelia k dispozícii 4. verziu korpusu s rozsahom približne 500 miliónov textových jednotiek. Korpus *prim-4.0* sa delí na rozličné podkorporusy. Jeho súčasťou sú náučné, publicistické a umelecké texty. Podrobnejšie informácie o štruktúre korpusu môžete nájsť na <http://korpus.juls.savba.sk/structure/prim-40.sk.html>.

V rámci projektov Slovenského národného korpusu vznikol a dotvára sa korpus hovorených textov *s-hovor-2.0*. Jeho súčasný rozsah je viac ako 678 tisíc textových jednotiek. S týmto korpusom možno pracovať dvojako: buď len s textovou podobou (štandardne prostredníctvom klienta Bonito), alebo s textom i zvukom prostredníctvom webového rozhrania (dostupné na <http://korpus.juls.savba.sk:8086/oral/>). Podrobnejšie informácie o projekte, zásadách prepisu a použitých značkách sú dostupné na <http://data.juls.savba.sk/oral/>.

Komu korpus slúži?

Slovenský národný korpus je určený lingvistom i bežným používateľom. Primárne slúži lexikografom (na tvorbu slovníkov), ale tiež na základný a aplikovaný gramatický výskum, teda na tvorbu gramatických príručiek, pravopisných pravidiel, ale aj na širší výskum fungovania národného jazyka v reálnej komunikačnej praxi. Korpus je podkladom či materiálom na pozorovanie a skúmanie jazyka pod drobnohľadom. Lingvisti na základe autentického jazykového materiálu vysvetľujú významy a funkcie slov i ďalších jazykových javov, skúmajú ich štatistiky, analyzujú spájateľnosti slov (kolokácie), stylistické kvality a pod.

Bežným používateľom jazyka môže korpus poslúžiť ako zdroj praktického poznania systému jazyka a overenia či doplnenia poznatkov o reálnom fungovaní jazykových prostriedkov v komunikačnej praxi. Korpus však **nenahrádza kodifikačné ani gramatické príručky**. Inak povedané, v korpuse nenájdeme odpoveď na to, aké slovo či jeho tvar je kodifikovaný. Korpus je obrazom o skutočnom používaní slov, tvarov a ich kombinácií pri dorozumívaní sa ľudí v rozličných komunikačných sférach.

Vďaka korpusu možno napríklad jedno slovo alebo vybraný jazykový jav skúmať vo veľkom počte kontextov, ktoré korpus obsahuje a výskumníkovi okamžite poskytuje. Korpus si zvlášť vedia oceniť, či priam vychutnať, tí, ktorí kedysi pracovali metódou ručných výpiskov (excerpcií). Manuálne vyhľadávanie dokladov je veľmi zdĺhavé, kartotéky sú prístupné iba obmedzenému počtu ľudí, ktorí musia za nimi fyzicky prísť, nehovoriac o prácnosti, ktorá predchádza vypozorovanie istej zákonitosti vo fungovaní jazyka, a o obmedzenej platnosti takto získaných zistení. Korpus prináša také počty dokladov o fungovaní jazykových javov, ktoré by jednotlivec ani skupina jazykovedcov nemohla ručnými výpiskami (excerpciami) získať ani za veľmi dlhý čas, a také operácie na pozorovanie jazyka, ktoré by pri obrovských počtoch dokladov jednotlivec ani pracovný tím vôbec nemohol zvládnuť. Pravda, veľké počty dokladov, ktoré sú za hranicami možnosti spracovania jednotlivcom, zasa vyvolávajú otázku, ako s dátami veľkého rozsahu pracovať a ako ich interpretovať.

Korpus a škola?

Už pri vzniku Slovenského národného korpusu (SNK) sa predpokladalo, že nájde využitie aj v školách, napríklad na tvorbu pravopisných, gramatických a stylistických cvičení alebo na výučbu slovenského jazyka pre cudzincov. Ukázalo sa, že korpus je užitočným zdrojom textov využiteľným aj na tvorbu učebníc slovenského jazyka. Vďaka nemu možno jazykové javy predstaviť pomocou zau-

jímavých a skutočných, prirodzených textov, nie „laboratórnych“ alebo neživých príkladov vytvorených ad hoc na didaktické účely¹.

Prostredníctvom korpusu môžeme jazyk – nástroj komunikácie – skúmať podobne, ako keď robíme výskum v chemickom alebo biologickom laboratóriu. Možno si klást otázky, ako ten či onen jazykový jav funguje, formulovať hypotézy a potom overovať ich platnosť v reálnych živých textoch. Takáto práca s jazykom je hrou, ktorá okrem potešenia a radosti prináša i poučenie, niekedy spojené s očakávaním i prekvapením. Ide o poučenie, ktoré je jedinečné, a pritom ho žiaci môžu získavať sami – vlastným pozorovaním. Pomocou korpusu môžu nahliadnuť dovnútra jazyka a vidieť ho zvnútra na vlastné oči. Práca s korpusom podporuje vlastnú aktivitu žiaka pri učení, ktoré sa mení na hľadanie a objavovanie. A ako je známe, práve učenie, v ktorom žiak sám hľadá odpovede na otázky, a tak sa učí učiť sa, pričom učiteľ je pomocníkom, konzultantom a radcom, je jedným z cieľov premeny školy. Inými slovami, korpus pokladáme za prostriedok, vďaka ktorému možno do vyučovania slovenčiny vniesť činnostný a konštruktivistický princíp, ktorý vytlačá schému *predložiť jazykovú poučku – naučiť sa ju – zreprodukovat' na hodine – zabudnúť*. Činnostné a konštruktivistické učenie – na rozdiel od dosiaľ prevažujúceho transmisívneho vyučovania – spočíva v tom, že:

- a) žiaci si svoje poznanie o jazyku konštruujú sami, t. j. vytvárajú si vlastnú verziu poznatkov v tom zmysle, že jazyk učebnice a učiteľa sú schopní transformovať do svojho jazyka a poznatky vedia začleniť do vlastnej už jestvujúcej kognitívnej štruktúry (do svojho poznávacieho a skúsenostného kontextu);
- b) získané poznatky o jazyku nie sú samoúčelným hromadením faktov o jazyku „určených na skúšanie a po skúšaní na zabudnutie“, ale užitočným východiskom na zdokonalenie schopnosti tvoriť jazykové prehovory a rozumieť im, teda prostriedkom na to, ako lepšie komunikovať.

Konštruktivistický prístup je výrazne komunikatívny a zároveň podporuje hodnotu vlastného poznania a poznania/skúsenosti iných ľudí, ako aj ich vzájomnú konfrontáciu. Z tohto dôvodu ho pokladáme za optimálny rámec na výučbu materinského jazyka, ktorá má podľa súčasných pedagogických dokumentov práve atribúty komunikatívnosti a kognitívnosti.

Čo potrebujeme, ak chceme pracovať so Slovenským národným korpusom?

Podmienkou je pripojenie na internet, registrácia a korpusový manažér s klientom Bonito. V Slovenskom národnom korpuse môžeme podrobnejšie vyhľadávať pomocou korpusového manažéra Manatee s klientom **Bonito**. Aby sme

1 Napríklad diktát *Škrečok* v učebnici Slovenský jazyk pre 6. ročník základnej školy (Krajčovičová – Kesselová, 2009, s. 90), ktorý je zameraný na pravopis prídavných mien, je inšpirovaný textom zo Slovenského národného korpusu.

ho mohli používať, je potrebné sa zaregistrovať. Registrácia i program Bonito sú dostupné zo stránky <http://korpus.juls.savba.sk/usage/index.sk.html> (verzia pre Windows: bonito-win-1-49-snk2.zip.).

Vyskúšajme prácu so Slovenským národným korpusom v škole

Cieľom tohto príspevku nie je poskytnúť informácie o technike práce so Slovenským národným korpusom. Tú predstavujú používateľské príručky (pozri napr. Kocek, J. – Kopřivová, M. – Kučera, K., 2000; Čermák, F. – Blatná, R., 2005; Šulc, M., 2007). Príspevok predstavuje možnosti na využitie korpusu vo vyšších ročníkoch nižšieho sekundárneho vzdelávania alebo v strednej škole.

Námet 1 – Keď tvoríme nové slová...

Cieľ: naučiť sa používať SNK ako Retrográdny slovník (na vyhľadávanie slov s rovnakým koncovým reťazcom písmen)

aplikovať poznatky o tvorení slov príponami

usudzovať na vzťahy medzi domácimi, prevzatými a expresívnymi slovami a príponami slov

formulovať závery z pozorovaní, diskutovať o nich a prezentovať ich v triede

V slovenčine existujú pomenovania osôb s rozličnými príponami. Vytvoríte štyri skupiny a napíšete čo najviac pomenovaní mužského rodu zakončených na prípony *-ec*, *-ista*, *-oš*, *-úň*. Keď sa vaše nápady vyčerpajú, použijete korpus. Pomocou korpusu zistíte, aké pomenovania s uvedenými príponami v slovenčine jestvujú a ako sa v textoch používajú.

Riešenie:

Na vyhľadávanie odvodených slov použijeme tzv. regulárny výraz ². Kombinácia BODKA HVIEZDIČKA nahrádza ľubovoľný znak ľubovoľný početkrát.

- Výsledkom vyhľadávania zápisu ***ec** budú akékoľvek slová a ich tvary zakončené na *-ec*. Z nich vyberieme pomenovania osôb, napr. *jazykovedec*, *nadšenec*, *poslanec*, *umenovedec*, *jednotlivec*, *blbec*, *záľubenec*, *plavec*, *strelec*, *znalec*, *zločinec*, *herec*, *letec*...
- Výsledkom vyhľadávania zápisu ***ista** budú slová zakončené na *-ista*. Z nich vyberieme pomenovania osôb, napr. *boxerista*, *slavista*, *klavirista*, *huslista*, *sólista*, *budhista*, *futbalista*, *esejista*, *folklorista*, *sexturista*, *grafitista*, *cimbalista*, *orientalista*, *adrenalista*, *výmenista*, *humorista*, *ateista*, *metalista*, *lobista*, *žurnalista*, *terorista*...
- Výsledkom vyhľadávania zápisu ***oš** budú slová zakončené na *-oš*. Z nich vyberieme pomenovania osôb, napr. *vychoš*, *psychoš*, *loptoš*, *dričmoš*, *spachtoš*, *čaptoš*, *niktoš*, *gajdoš*, *kamoš*, *frajirkoš*, *držgroš*...

2 Výber najpoužívanějších regulárnych výrazov je dostupný na <http://korpus.juls.savba.sk/usage/index.sk.html>.

- d) Výsledkom vyhľadávania zápisu ***úň** budú slová zakončené na **-úň**. Z nich vyberieme pomenovania osôb, napr. *revľúň, kriklúň, vrešťún, škreklúň, chrapúň, slizúň, špehúň, chichúň, šplhúň...*

Každá skupina zapíše výsledky vyhľadávania na tabuľu a žiaci spoločne hľadajú odpovede na otázky:

- Ktoré slová vás zaujali?
- Ktoré ste nikdy nepočuli? Slová, ktorých význam nepoznáte, nájdite v slovníku.
- O koľko viac slov ste našli v korpuse v porovnaní s tým, čo vám zišlo na um?
- Čím sa slová s jednotlivými príponami líšia?
- Ako súvisí prípona slova s pôvodom a expresívnosťou slova?
- Ktoré prípony sa na tvorenie názvov osôb používajú najčastejšie a ktoré sú zriedkavejšie?

Námet 2 – Čo sa píše v gramatikách a čo píšu ľudia

Cieľ: naučiť sa vyhľadávať tvary podstatných mien

upevniť poznatky o skloňovaní substantív

hodnotiť vzťah medzi spisovnou normou a používaním tvarov slov v reči

kombinovať viaceré informačné zdroje – SNK, slovníky

Z ponúknutých tvarov slov v tabuľke vyberte tie, ktoré pokladáte za spisovné. Zapište si ich do kolónky *Moja predpoveď*.

Sprievodca predpovedí	Moja predpoveď	Spisovný tvar
Na viacerých miestach Slovenska už začali predávať <i>kapry</i> – <i>kapre</i> nielen na Vianoce, ale po celý rok.		
Vo finále sa Košičania stretli s bratislavskými <i>policajtmi</i> – <i>policajtami</i> .		
Štyria vyžrebovaní <i>výherci</i> – <i>výhercovia</i> dostanú CD a tričku.		
Mužstvo nabitých <i>reprezentantmi</i> – <i>reprezentantami</i> získalo len o dva body viac ako nováčik.		
Listová voška napáda všetky druhy <i>čerešní</i> – <i>čerešieň</i> – <i>čerešien</i> .		

Svoju predpoveď si overte v elektronických kodifikačných príručkách (dostupné na: <http://slovník.juls.savba.sk/>). Údaj zo slovníka si zapíšte do stĺpčeka *Spisovný tvar*. Napokon pomocou SNK zistíte, či sa v skutočných písaných textoch viac používajú tvary slov, ktoré sú spisovné, alebo ľudia dávajú pri písaní

prednosť nespisovným podobám. O svojich zisteniach diskutujte.

Riešenie:

V SNK porovnávame frekvenciu rozličných tvarov slov (prim-4.0-public-all)

<i>kapry</i> 257	<i>kapre</i> 68
<i>policajtmí</i> 1468	<i>policajtami</i> 121
<i>výhercovia</i> 338	<i>výherci</i> 5
<i>reprezentantmi</i> 740	<i>reprezentantami</i> 32
<i>čerešní</i> 483	<i>čerešieň</i> 23
	<i>čerešien</i> 2

Ako vyplýva z tabuľky, vo všetkých sledovaných tvaroch kodifikovaná podoba v textoch výrazne prevláda nad nespisovným skloňovaním. (V genitíve plurálu substantíva *čerešňa* je kodifikovaný dvojtvár *čerešieň/-šní*.)

Diskutujte o tom, z akých pravidiel o skloňovaní podstatných mien vychádzajú spisovné tvary slov v tabuľke. Využite pritom poznatky o skloňovaní podstatných mien.

Námet 3 – Čo musíme, čo môžeme, čo chceme a čo smieme

Cieľ: naučiť sa vyhľadávať kolokácie (textové okolie slova)

aplikovať poznatky o pomocných slovesách a o zloženom prísudku

Niektoré slová stoja vo výpovediach vedľa seba veľmi často, iné zvyčajne a niektoré spojenia slov sú okrajové, málo časté až výnimočné. Pomocou SNK môžeme preskúmať aj okolie slova. Dá sa zistiť, ktoré slová sa v okolí istého výrazu (čiže pred ním alebo za ním) vyskytujú s väčšou pravdepodobnosťou než iné.

S akými plnovýznamovými slovesami sa najčastejšie spájajú slovesá *musím*, *môžem*, *chcem*, *smiem*? Napíšte svoje typy: *musím*..... – *môžem*..... – *chcem*..... – *smiem*..... .

Riešenie:

Pomocou SNK zistite, aké plnovýznamové slovesá sa najčastejšie spájajú s pomocnými (modálnymi) slovesami *musím*, *môžem*, *chcem*, *smiem* v skutočných textoch. Inak povedané, budeme zisťovať, s ktorými slovesami tieto modálne slovesá vstupujú do zloženého prísudku najčastejšie. Pri skúmaní textového

okolía slova pomocu SNK budeme zisťovať kolokácie.³ Po preskúmaní kolokácií zistíme, že:

- modálne sloveso *musím* sa prednostne spája so slovesami *povedať, priznať, konštatovať, zdôrazniť, spomenúť, podotknúť, poďakovať* atď.,
- najčastejšie kolokáty slovesa *chcem* sú *povedať, poďakovať, ísť, vedieť, zdôrazniť*;
- najčastejšie kolokáty slovesa *môžem* sú *povedať, potvrdiť, pomôcť, dovoliť, konštatovať*;
- najčastejšie kolokáty slovesa *smiem* sú *spýtať sa, povedať, vedieť, prosiť, byť*.

To znamená, že modálne slovesá *musím, môžem, chcem, smiem* najčastejšie tvoria zložený prísudok so slovesami hovorenia.

Vráťte sa k vetám, v ktorých ste v úvode doplnili svoje tipy. Porovnajte ich s korpusovými zisteniami. V čom sú zhody a v čom rozdiely? Čo vás na zisteniach prekvapilo? Myslíte si, že výsledky budú rovnaké, aj keď budeme skúmať iné tvary sloves než 1. osobu singuláru?

Námiet 4 – Medzi slovami cudzieho pôvodu

Cieľ: rozširovať slovnú zásobu o slová cudzieho pôvodu

spresňovať predstavu o význame slov cudzieho pôvodu

usudzovať na význam slov cudzieho pôvodu pomocou jazykového kontextu

kombinovať informačné zdroje o jazyku – SNK, slovníky

V tomto námete použijeme SNK ako nástroj na poznávanie významu slov prevzatých z iných jazykov.

Aký je význam nasledujúcich slov cudzieho pôvodu? Vyberte si z možností podľa svojich predstáv⁴.

3 Do riadka NOVÝ DOTAZ uvedieme skúmané slovo, napr. sloveso *musím*. Kliknutím na ENTER zobrazíme výskyty tohto slovesa v texte. Potom klikneme postupne na KONKORDANCIE – ŠTATISTIKY – KOLOKÁCIE – V ROZSAHU nastavíme od 0 do 1. To znamená, že vo výslednom zobrazení sa objavia slová, ktoré sa v textoch vyskytujú na prvej pozícii vpravo od kľúčového slovesa *musím*. V položke SETŘÍDIT PODLE POČETNOSTI vyberieme možnosť RELATIVNÍ a klikneme na BUDIŽ. Takto získame zoznam slov, ktoré sa nachádzajú na prvej pozícii vpravo od kľúčového slovesa *musím*. Keďže sme vybrali relatívnu početnosť, zoznam slov sa usporiada podľa toho, ako pevne k sebe slová patria (podľa toho, aká je pravdepodobnosť, že sa v texte budú vyskytovať vedľa seba).

4 V tomto cvičení možno použiť hlasovacie zariadenie na začiatku (pri odhade významu slov) a na konci (pri diagnostike získaných poznatkov). Učiteľ tak veľmi rýchlo zistí posun vo vedomostiach žiakov.

Čo má človek, o ktorom sa povie, že má *charizmu*?

- a) zvláštne nadanie osloviť a získať ľudí vplyvom svojej osobnosti
- b) vysokú odbornosť
- c) psychickú chorobu
- d) zvláštnu schopnosť liečiť ľudí dotykom

Čo je *filing*?

- a) dobré meno, dobrá povesť
- b) bezstarostná a príjemná atmosféra
- e) obraz, ktorý o osobe šíria médiá, aby podporili jej úspech
- d) cit pre hudbu; precítená interpretácia hudby

Čo znamená *privilegovať niekoho*?

- a) prejavíť pochopenie pre niekoho
- b) uprednostňovať niekoho
- c) vystahovať na iné miesto, do iného mesta, štátu a pod. proti jeho vôli
- d) podplatiť niekoho

V SNK vyhľadajte slová *charizma*, *filing*, *privilegovať*. Na ľubovoľné vety s týmito slovami kliknite dvakrát, zobrazte si širší kontext v spodnom okne a prečítajte si ho. Z kontextu usúdte, v akých významoch sa uvedené slová skutočne používajú. Ak treba, urobte zmenu vo svojom prvom odhade významov týchto slov.

Napokon vyhľadajte slová *charizma*, *filing*, *privilegovať* v elektronických slovníkoch. V ktorých slovách sa vaša predstava o význame slov potvrdila slovníkovým výkladom a v ktorých sa nepotvrdila?

Slová *frapé*, *šinkanzen* a *piling* elektronické slovníky ešte nezachytávajú. Nájdite ich v SNK a z kontextu usúdte, čo pomenúvajú. O svojich zisteniach diskutujte.⁵

Záver

Spoločným menovateľom uvedených aktivít je nenáročný a rýchly spôsob vyhľadávania informácií o jazyku a tréning metajazykových, kognitívnych a komunikačných schopností žiakov. Námety sme vytvorili tak, aby sa technika vyhľadávania nestala konečným cieľom a „neprerástla“ cez samotné uvažovanie o jazyku. Zmyslom používania SNK v škole nie je zvládnuť techniku operácií s dátami (to je len prostriedok), ale použiť ho ako zdroj na vyhľadávanie, triedenie a usúvzťažňovanie informácií a na prezentáciu vlastných zistení.

5 Variácia: zo SNK vypíšeme niekoľko viet s rovnakým slovom cudzieho pôvodu. Toto slovo z viet vynecháme. Žiaci pod vplyvom kontextu usudzujú, aké slovo vo vetách chýba.

Literatúra

- ČERMÁK, F. – BLATNÁ, R.: *Jak využívat Český národní korpus. Studijní příručka*. Praha: NLN - Nakladatelství Lidové noviny 2005. 180 s. ISBN 80-7106-736-9.
- Český národní korpus. Úvod a příručka uživatele*. Eds.: Kocek, J. – Koprivová, M. – Kučera, K. Praha: Filozofická fakulta UK 2000. 156 s. ISBN 80-85899-94-9.
- KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Slovenský jazyk pre 6. ročník základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 2010. ISBN 978-80-10-01800-0.
- Slovenský národný korpus* – prim-4.0-public-all. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2009. Dostupný z WWW: <http://korpus.juls.savba.sk>.
- ŠULC, M.: *Experimentujeme s češtinou*. Praha: NLN - Nakladatelství Lidové noviny 2007. 42 s. ISBN 978-80-7106-916-4.

Resumé

SLOVAK NATIONAL CORPUS IN SCHOOL OR SLOVAK UNDER THE MICROSCOPE

Slovak National Corpus is a huge collection of real texts which have been created with a certain intention and used in real communication – spoken or written. It is an accurate recording of the use of Slovak by its users when reaching their communication intentions and needs in a written or spoken form, at present or in the past. These recordings of texts are processed by computers and thanks to the Internet they are available and easy to browse.

The Slovak National Corpus is intended for linguists and common users of language. It serves primarily to lexicographers (when editing dictionaries), but it is also inevitable for basic and applied grammar research (grammar handbooks, orthographic rules) and for wider research of national language functioning in real communication. At the beginning of the Slovak National Corpus it was assumed that it would also be used in schools, for example, when creating grammar, spelling and stylistic exercises or when teaching Slovak as a foreign language. The Corpus turned out to be a useful source of texts when writing Slovak textbooks. Thanks to it, it is possible to present language phenomena through real, natural and interesting texts instead of “laboratory” or unnatural examples created ad hoc for didactic purposes.

The aim of this paper is not to explain how to use the Slovak National Corpus. This information is provided in user's manuals. The paper focuses on revealing the possibilities of using the Corpus in primary and secondary schools.

The common denominator of presented activities is an easy and fast way of browsing information on language as well as training of pupils' metalanguage, cognitive and communication skills. The aim of using the Slovak National Corpus in school

is not to teach pupils how to process data (this is only a tool), but to teach them how to use it as a source for browsing, sorting and relating information and how to present their own findings.

doc. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied

e-mail: kessel@unipo.sk

VLASTNÉ MENO MÔŽE BYŤ SILNEJŠIE AKO ZÁKON O VLASTENECTVE

Jaromír KRŠKO

V súčasnosti vyvolal polemiku medzi ľuďmi kontroverzný zákon o vlastenectve, ktorý prijala Národná rada Slovenskej republiky. Žiaľ, pocit vlastenectva, láska k národu sa nedajú získať zákonom ani žiadnym nariadením. Aj vlastenectvo je istým druhom lásky, ktorá sa musí pestovať postupne a nenásilne. Jedným zo spôsobov je vštepovať pocit vlastenectva deťom doma a v škole. Poslaním učiteľa, najmä učiteľa slovenčiny, je naučiť žiakov správne a vhodne komunikovať, to znamená využívať vhodné (nielen lexikálne) prostriedky jazyka na sprostredkovanie informácií iným ľuďom. Naučiť niekoho primerane komunikovať zároveň znamená naučiť ho vážiť si ľudí a osvojiť si humanistické spoločenské hodnoty.

Problematika vlastných mien, ktoré sú súčasťou slovnej zásoby každého jednotlivca, sa dá vhodne využiť na hodinách slovenského jazyka v každom ročníku. Vlastné mená sú pre žiakov prirodzeným fenoménom, pretože sa s nimi stretávajú od najútlejšieho veku. Komunikačný aspekt vlastného mena spočíva v jeho schopnosti pomenovať objekty vnímanej objektívnej reality a tento obraz jedinečnosti sprostredkovať druhému subjektu. Tento aspekt môže učiteľ zvýrazniť, pretože ide o základnú funkciu lexiky – označiť a pomenovať veci okolo nás pre iného človeka, resp. pre iných ľudí. Komunikačné hľadisko sa tak stáva primárnym a jediným cieľom. Učiteľ však môže (a má) poukázať na rozdiely a špecifiká apelatívnej a propriálnej zložky slovnej zásoby. Dôležitým predpokladom sprostredkovania poznatkov o vlastných menách je poukázať na ich špecifické vlastnosti a tým aj na ich špecifické postavenie v komunikácii.

Vzdelávanie budúcich učiteľov v oblasti onomastiky je však na slovenských vysokých školách založené skôr na nadšení vysokoškolských pedagógov, ktorí sa vedecky venujú tejto problematike. Študenti tak môžu získať teoretické vedomosti z onomastiky, resp. z jej základných subdisciplín – antroponomastiky a toponomastiky na (väčšinou) povinne voliteľných alebo výberových predmetoch počas štúdia na vysokej škole, prípadne štúdiom v treťom stupni vysokoškolského vzdelávania. Viacero učiteľov, ktorí robili diplomovú prácu z onomastiky pokračuje vo svojich výskumoch aj po skončení štúdia a svoje vedomosti si dopĺňajú individuálne – štúdiom literatúry, konzultáciami a spoluprácou so svojimi bývalými vysokoškolskými učiteľmi. Veľkou motiváciou pri sebazdokonaľovaní je záujem o danú problematiku a vlastný terénny výskum.

Veľmi často sa konštatuje (najmä v onomastickej komunite), že problematika vlastných mien sa na vyučovaní sústreďuje len na ich pravopis a gramatickú

stránku. Vlastné mená však v komunikácii fungujú v oveľa širších a zložitejších vzťahoch. Učiteľ by sa mal preto sústrediť nielen na pravopis, ale poukázať na základné vlastnosti propria. Žiaci o viacerých problémoch vedia podvedome, ale neuvedomujú si ich. Vhodnou metódou, napr. rozhovorom im môže učiteľ tieto vlastnosti proprií odhaliť a priblížiť – napr., že pomocou mena identifikujeme jedinca alebo vec. *Peter Kováč* je v triede jediný žiak a pomocou jeho krstného mena a priezviska ho vieme presne **identifikovať** (identifikačná funkcia propria). Jeho meno ho zároveň odlišuje od jeho spolužiaka *Jána Vozára* (**diferenciačná** funkcia propria), rovnako tak *Mária Konečná* sa menom odlišuje od *Jána Trnku*, *Martin* nie je *Michal*, *Vysoké Tatry* nie sú *Martinské hole*. Vlastné mená označujúce zemský povrch (toponymá) sa vyznačujú **lokalizačnou funkciou** – sídlisko *Sásová* sa nachádza v Banskej Bystrici a nie v Trenčíne, *Torysa* tečie cez Prešov a nie cez Ružomberok. Lokalizačnú funkciu pripisuje R. Šrámek (1996, s. 44) aj antroponymám, tu je však vhodnejšie hovoriť o funkcii **dedičnosti**, čiže rodovej príbuznosti – *Milan Stieranka* patrí do rodiny Stierankovcov. Vlastné mená však vypovedajú aj o ďalších spoločenských vzťahoch¹ – *Eva Baláková* chodí do V. B triedy a jej triednou učiteľkou je *Katarína Kútiková*. Poukázaním na základné funkcie a vlastnosti proprií zároveň môže učiteľ vysvetliť rozdiel medzi všeobecným pomenovaním (apelatívom) a vlastným menom (propriom). Žiaci si určite lepšie zapamätajú rozdiel medzi apelatívom a propriom, keď budú vedieť využívať jeho funkcie, ako keby mali dostať len suchú („gramatickú“) poučku o tom, že rozdiel je v písaní malého a veľkého písmena.

Funkčné uplatnenie apelatíva a propria v komunikácii môže učiteľ využiť na to, aby zvýraznil žiakom fakt, že význam všeobecných mien sa odlišuje od vlastných mien – *konečná* môže byť napr. autobusová zastávka kdekoľvek a v ktoromkoľvek meste, *kováč* vyrába výrobky z kovu, *stodola* je hospodárska budova, *hrb* označuje výčnelok... a oproti týmto apelatívam stojí odlišný význam proprií – nositeľka mena *Konečná* nemá nič spoločné s niečím na konci, *Kováč* nemusí vyrábať kovové výrobky, *Hrb* označuje kopec na konci dediny. Dôležitou funkciou vlastných mien je označiť konkrétne a jedinečné osoby alebo veci a pomocou označenia ich presne identifikovať a diferencovať od iných podobných objektov. Ďalší zaujímavý rozdiel medzi všeobecnými a vlastnými menami je aj ich formálne stvárnenie (nie však len veľké alebo malé písmeno na začiatku slova) – substantíva pomenúvajú (označujú) objekty okolo nás, adjektíva vo funkcii všeobecných mien bližšie charakterizujú objekt pomenovaný substantívom, slovesá označujú činnosť objektu, prípadne čo sa s ním deje. Vlastné mená môžu mať formu substantíva, adjektíva, slovesa..., ale vždy plnia funkciu substantíva

1 V tomto smere môžeme hovoriť aj o konotatívnosti propria, prípadne o konotatívnej stránke propria, pretože vlastné meno svojím začlenením do sociálneho prostredia je nevyhnutne spájané s ďalšími pomenovanými objektmi. Je teda pevnou súčasťou sociálnej onymickej siete.

– pomenúvajú jedinečný objekt – meno *Sitár* označuje človeka bývajúceho na určitej adrese, v určitom meste a nie výrobcu sít, *Revúca* je konkrétne mesto na strednom Slovensku a dnes je to tiché mesto, *Kukal* je napr. môj príbuzný a nie ten čo vydával zvuk podobný kukučke.

Na druhej strane môže učiteľ viesť žiakov k zamysleniu o procese vzniku vlastného mena. Žiaci by sa mali naučiť, že pre samotný vznik mena je dôležitý spoločenský dopyt po mene. Napr. prezývku dajú spolužiakom preto, lebo komunikujú v neoficiálnej rovine, v uzavretej sociálnej skupine. Ak niekoho začnú prezývať napr. *Sysel*, pred vznikom prezývky musia mať určité motívy (výrazné zuby alebo líčne kosti, hrabivosť a pod.) a prezývku musí kolektív akceptovať. Na druhej strane môže učiteľ využiť výchovný moment a poukázať na negatívnu stránku nevhodnej prezývky, ktorá môže jej majiteľovi ubližovať. Učiteľ môže napr. anonymnou anketou skúmať, aké prezývky by kto komu dal a prečo. Na základe citlivého prístupu môže viesť so žiakmi dialóg o motiváciách prezývok. M. Beláková v súvislosti s využívaním hry s fiktívnym menom žiaka hovorí, že „žiak, ktorý je nositeľom fiktívneho mena, má takýmto spôsobom možnosť konfrontovať sa s vlastným menom a zaujímať k nemu postoj. Tiež sa dá vhodne doplniť ako socializačná hra v ktoromkoľvek vyučovacom predmete. Vyučovací proces sa zakladá na tvorivosti a hre, ktorú chápe ako hru s jazykom. Ide o psycholingvistické hľadisko, ktoré sa silne spája so socializačným.“ (Beláková, 2008, s. 16). Konfrontácia pocitov žiaka s fiktívnym menom alebo prezývkou je dôležitá pre upevňovanie empatie, ktorá môže potlačiť negatívne prvky v sociálnej existencii školského kolektívu.

Pre žiakov je určite zaujímavá analýza a etymológia ich vlastných krstných mien. Žiaci môžu dostať za úlohu zistiť od rodičov, čo ich viedlo k tomu, aby im dali také a také meno. Výsledkom zistení nebude len módnosť mena, ale aj rodinné tradície. Vo vyšších ročníkoch, najmä však na strednom stupni, sa môžu žiaci alebo študenti zaoberať pôvodom priezviska a svojho rodu. Popri záujme o meno si môžu uvedomiť historické a spoločenské súvislosti existencie svojich predkov, pôvodného regiónu, migrácie rôznych národov a národností v rámci Európy i mimo nej. Vlastné zistenia žiakov upevnia v nich nielen národné povedomie a hrdosť k rodnému kraju, ku Slovensku, ale spoznaním rodinných vzťahov dospejú k poznaniu, že najmä stredná Európa sa formovala v spolunažívaní mnohých etník. Spolu s lokálpatriotizmom sa u žiakov bude formovať aj „europatriotizmus“. Učiteľ môže vychádzať z výchovno-vzdelávacieho projektu Slovenskej republiky pod názvom *Poznaj svoju minulosť* z roku 2005 určeného žiakom základných a stredných škôl, do ktorého sa zapojili aj české, maďarské, rumunské, chorvátske, slovinské, srbské, čiernohorské, nemecké, talianske či francúzske školy.

„Nezáživná“ gramatická stránka vlastných mien sa dá podať pútavejšou formou, pokiaľ učiteľ vysvetlí princípy tvorenia niektorých druhov vlastných mien,

ktoré môže napríklad využiť v tematickom celku o slovotvorbe. V. Leitmanová (2007/2008(b)) vo svojom príspevku prináša návod na skupinovú prácu s vlastnými menami formou hry na Robinsona a Piatka v 6. ročníku ZŠ, kde jedna skupina žiakov vytvorí mapu s toponymami z rodnej obce, druhá skupina analyzuje názvy utvorené pomocou predpôn, ďalšia skupina predstaví príponové toponymá a posledná skupina vytvorí novú mapu s vymyslenými názvami utvorenými predponami alebo príponami. V tejto problematike sa dajú žiakom vysvetliť slovotvorné formanty určitých skupín vlastných mien – v minulosti sa tvorili názvy vodných tokov (hydronymá) pomocou prípon -va, -ava, -ica, -ca (Bodva, Padva, Myjava, Hučava, Bystrica, Lukavica, Revúca, Blatnica...), názvy osád (ojkonymá) sa vyznačujú príponami -ovce, -avce, -any... (Michalovce, Sebeslavce, Krškany, Vozokany). Učiteľ ovládajúci základy onomastiky vie, ktoré prípony sú staršie a ktoré sú mladšie. Môže tak žiakom zdôrazniť starobylosť mnohých riek, vrchov a miest. Môže využiť medzipredmetové vzťahy s už spomínaným dejepisom alebo zemepisom.

Veľkej popularite sa medzi laickou verejnosťou teší etymológia názvov obcí. Žiakov však treba upozorniť na tzv. ľudovú (nevedeckú) etymológiu a odlíšiť ju od vedeckej. V českej televízii vysielajú popularizačno-náučný seriál pod názvom *Divnospis. Proč se to tak jmenuje?* o výklade názvov viacerých českých obcí. M. Beláková vo svojej dizertačnej práci (Beláková, 2008, s. 74 a n.) navrhuje v rámci využitia regionálnej problematiky vo vyučovaní použiť tzv. etymologickú mapu, v rámci ktorej žiaci nakreslili mapu okolitých obcí a pokúšali sa odhaľovať motiváciu jednotlivých ojkoným. Prácu s etymologickou mapou autorka komentuje slovami: „Prvoplánové etymologické rozbory sme korigovali a uvádzali bližšie podrobnosti, ktoré pomáhali vysvetliť ťažšie názvy. Súčasťou práce bol rozhovor o histórii, spoločenskom usporiadaní v obciach, ich hospodárení či charakteristických znakoch (porast, živočíšstvo). Dvojhodinovou prácou sme so žiakmi prezentovali propriá bez väčšieho upozorňovania na písanie veľkého písmena. Zamerali sme sa na ich motivačnú stránku a mimojazykový charakter.“ (Beláková, 2008, s. 75). Z komentára tejto metódy vyplýva funkčné prepojenie viacerých vyučovacích predmetov, prebudenie záujmu žiakov o rodisko, okolitý kraj, jeho históriu, prírodu. Napriek tomu, že práca počas dvoch hodín bola nesmierne náročná na prípravu učiteľa, hodina bola dynamická a „objemom“ informácií, podnetov a vzťahov sa vyrovnala niekoľkým vyučovacím hodinám.

Podobnú problematiku (ale v oblasti terénnych názvov – toponým) možno uplatniť v literárnej povesti. Matica slovenská vydáva viaceré knihy povestí z rôznych regiónov Slovenska. Autormi povestí sú napr. Peter Urban (Čertova svadba, Kamenná žena), J. Tatár (Živý poklad) a ďalší. „Etymologickou povestou sa vlastné meno dostáva do kontaktu s inými vyučovacími predmetmi a oblasťami života a pôsobí ako výborný motivačný činiteľ.“ (Beláková, 2008, s. 10).

Edukácia v oblasti onomastiky patrí v súčasnosti v školskom vyučovacom systéme k okrajovým témam a interpretácia problematiky vlastného mena sa redukuje najmä na jeho pravopisné charakteristiky. Je len na učiteľoch, či chcú využiť možnosti, ktoré im onomastika ponúka. Ak ponúkanú šancu využijú, môžu v deťoch vypestovať a upevniť pozitívny vzťah k svojmu rodisku, regiónu i vlasti a prebudiť v nich záujem o mnohé oblasti života.

Literatúra

- BELÁKOVÁ, M.: Vlastné meno – didaktický problém?! In: Sičáková, L. – Liptáková, L. (eds.). *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2006, s. 128 – 129. ISBN 80–8068–491–X.
- BELÁKOVÁ, M.: Komunikačný aspekt proprií vo vyučovaní materinského jazyka. In: Sičáková, L. – Liptáková, L. – Hlebová, B. (eds.). *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2007(a), s. 251 – 254. ISBN 978-80-8068-646-8.
- BELÁKOVÁ, M.: Fungovanie antroponyma v mikrosociálnom prostredí z didaktického pohľadu. In: *Acta onomastica*, roč. XLVIII, 2007(b), s. 7 – 10. ISSN 1211-4413.
- BELÁKOVÁ, M.: *Vlastné meno ako hra*. Dizertačná práca. Trnava: PF TU, 2008. 125 s. (+ 13 s. príloh). rukopis.
- ČECHOVÁ, M. – OLIVA, K. – NEJEDLÝ, P.: *Hrátky s češtinou*. 1. vydání. Praha: PSN – Pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2007. 224 s. ISBN 97880-7235-340-3.
- LEITMANNOVÁ, V.: Využitie vlastných mien na hodinách slovenského jazyka a literatúry. In: *Češtinář*, roč. 18/2007-2008(a), č. 5, s. 158 – 161.
- LEITMANNOVÁ, V.: Práca s vlastnými menami v ZŠ. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 54, 2007/2008(b), č. 5 – 6, s. 171 – 175.
- ŠITINOVÁ, M.: *Řekni, jak se jmenuješ, a já ti povím... Co děti vyprávějí o svém jménu*. 1. vydání. Praha: Amadea, 1999, 152 s.
- ŠRÁMEK, R.: Co by mněl učitel základní školy vědět o vlastních jménech. In: Majtán, M. – Ruščák, F. (eds.) 12. *Slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola“*, Prešov 25. – 26. 10. 1995. Zborník referátov. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ; Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1996, s. 43 – 47. ISBN 80-88885-04-3

PROPER NOUN MAY BE STRONGER THAN PATRIOTISM LAW

Feeling of patriotism, love for the nation cannot be a legal obligation. One of the ways is to inculcate the feeling of patriotism in children at the school and home. Teacher's mission is to teach schoolchildren to communicate properly and appropriately. To teach someone to communicate reasonably well means to teach the respect for people and human social values.

It is often claimed that the issue of proper nouns is focused mostly on spelling and grammar. However, proper nouns, in communication process, operate in broader and more complex relationships. The teachers should focus not only on spelling but they should also point out basic properties of a proper noun, for example, the functional application of a common noun and a proper noun in communication process can be applied to stress the fact that common nouns differ from proper nouns. On the other hand, the teacher can get the pupils to think over the process of proper noun generation. The pupils should learn that a proper noun is formed only in case it is needed. This fact can be used well to explain the process of forming nicknames. The teacher can make use of it and explain the negative side, when an inappropriate nickname may hurt its owner. Confronting pupils' feelings with a fictitious name or a nickname is an important act when fostering empathy which can suppress the negative elements in social existence of a school team.

It is certainly interesting for pupils to analyze the etymology of their own first names. The result will show not only the issue of trendiness but also family traditions when giving the name. In higher classes and at secondary schools, pupils and students may focus on the origin of their surnames and families. In addition to the interest in the name, they can recognize historical and social context of their ancestors' existence, the history of their region, the migration of different peoples and nations within and outside Europe. Their own findings will not only strengthen their national awareness and the pride of the homeland - Slovakia, but also allow recognizing family relationships and it all may lead to the knowledge of the fact that particularly Central Europe has developed as a place of coexistence of many ethnic groups. Thus, the pupils will foster local patriotism together with "euro-patriotism".

doc. Mgr. Jaromír Krško, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied

e-mail: krsko@fhv.umb.sk

KOGNITIVNÍ LINGVISTIKA – VÝZNAMNÝ ZDROJ PRO LINGVODIDAKTIKU

Marie HÁDKOVÁ

Úvod

Kognitivní lingvistika jako jedna z kognitivních věd přináší nové pohledy na zkoumání téměř všech jevů a zákonitostí, jež jsme si zvykli spojovat s jazykovědou či s lidským dorozumíváním a jež se díky komplexnímu interdisciplinárnímu přístupu kognitivně orientované lingvistiky zobrazují v nových souvislostech. Právě tyto nově vymezené vazby přitom přinášejí jak odpovědi na mnohé zatím ne zcela uspokojivě zodpovězené otázky, tak řadu otázek zcela nových. Nejčastěji bývá kognitivní lingvistika definována *jako ta část kognitivní vědy, která se zabývá popisem a vysvětlením mentálních struktur a procesů lidského jazyka*. (Schwarzová 2009, s. 5) Viděno velmi obecně, nacházíme v centru zájmu kognitivní lingvistiky otázky ne nepodobné těm, které si již odedávna klade lingvodidaktika či didaktika cizích jazyků a které jsou spojovány i s výukou češtiny v roli jazyka cizího. V tomto textu se proto pokusíme naznačit možnosti, jež didaktice češtiny pro cizince (a nejen jí) poskytují výsledky bádání kognitivně orientované lingvistiky.

Předmět zkoumání – didaktika cizích jazyků

Uvažujeme-li o srovnání předmětu zájmu didaktiky cizích jazyků a obecně pojaté kognitivní lingvistiky, je třeba, abychom vycházeli z předpokladu, a to ne vždy bez problémů přijímaného a postulovaného, že didaktika cizích jazyků je vědou. Případné pochybnosti čtenáře, jenž nesdílí tento názor, se na tomto místě pokusíme rozptýlit textem R. Choděry: *Spory a úvahy, zda didaktika cizích jazyků je věda, se týkají i otázky, zda se jedná vůbec o vědu, nebo spíše o umění. Ide o nedorozumění. Věda, na rozdíl od umění, vykládá, hodnotí, předvídá a předepisuje. Umění si takové cíle neklade. Jiná věc je aplikace didaktiky cizích jazyků – tam může vskutku jít o umění. Tak je do určité míry uměním psát učebnic, a zejména vyučovat. Ty jsou sice reflexí vědy, ale vědou nejsou. Čím více se však o vědu opírají, tím jsou užitečnější. Diskuse o tom, zda didaktika cizích jazyků má všechny atributy vědy, je koneckonců akademická. Vždyť operace se zlomky byly ve starém Řecku předmětem vědy*. (Choděra 2006, 11)

Didaktik cizího jazyka (a tedy češtiny v takové pozici) si klade otázku, jak co nejrychleji a nejlépe naučit tomuto jazyku mluvčího již komunikujícího alespoň jedním jiným přirozeným jazykem (rodilého uživatele jiného jazyka). V našem pojetí (Hádková 2008) je přitom cílem této výuky *komunikační úspěšnost učícího se v jistém souboru komunikačních situací a rolí, pro něž si přeje být připraven či pro něž je nutné ho vybavit*. Jazykové vyučování proto definujeme jako záměrné,

řízené a cílené rozšiřování vstupní předpokladové báze učícího se, přičemž ideální rozsah této kvantitativně-kvalitativní proměny (cíl vyučování) je vymezován na základě anticipace podmínek komunikační úspěšnosti, a to prostřednictvím zobecnování aktuálně pojaté komunikační kompetence v projektovaných komunikačních situacích. (Hádková 2008) *Předpokladovou bázi* tvoří soubory znalostí o světě, znalostí řečových kódů, pravidel komunikačního chování atd. Její součástí jsou i psychické kapacity jedince (kreativita a perceptibilita) a emotivní vybavenost. Jde tedy o široce pojatou funkční, dynamicky organizovanou soustavu, která se rozvíjí v interakci jedince s okolním světem a která tvoří oporu jeho činnosti. (Nebeská 1989)

Předmět zájmu – kognitivní věda, kognitivní lingvistika

Není jisté bez zajímavosti, že i ve studiích věnovaných kognitivní vědě či kognitivní lingvistice občas nacházíme obranné pasáže, reagující na kritické hodnocení využívaných metod. – *Strukturalismus klade důraz na exaktnost a formálnost metodologie, od mimojazykového kontextu odhlíží; kognitivní lingvistika mimojazykové kontexty akceptuje a klade důraz na interpretaci. Odpůrci kognitivní lingvistiky často hovoří o nepřesnosti a „nevědeckosti“ metod. Oba dva přístupy jsou však legitimní, rovnocenné a komplementární: navzájem se doplňující, a co z povahy svého zaměření postrádá jeden, to akcentuje druhý.* (Vaňková, Nebeská, Saicová-Římalová, Šlédrová 2005, s. 30)

Předmět zájmu kognitivní vědy vymezuje např. M. Schwarzová jako snahu najít odpovědi na tyto základní otázky: 1) *Jakými znalostmi musejí lidé disponovat, aby mohli provádět tak komplexní činnosti jako myšlení a mluvení?* 2) *Jak jsou tyto znalosti organizovány a reprezentovány v paměti?* 3) *Jak probíhá aplikace těchto znalostí (a k jakým kognitivním procesům přitom dochází)?* (Schwarzová 2009, s. 12) Vzhledem k našemu výše představenému pojetí cizojazyčného vyučování je pro nás významný především soubor otázek souvisejících se zkoumáním kognitivní lingvistiky, a to zejména lidské jazykové kapacity: 1) *V čem spočívá naše znalost jazyka?* 2) *Jak je tato znalost osvojována?* 3) *Jak je tato znalost užívána?* 4) *Které neuronální struktury a mechanismy jsou základem reprezentace, osvojování a užívání jazyka?* (Schwarzová 2009, s. 34)

Budování komunikační kompetence – proces proměny jazykového obrazu světa

Uvažujeme-li o výuce cizímu jazyku, tj. budování komunikační kompetence v cílovém cizím jazyce, musíme akceptovat, že jde o proces přímo závislý na dvou proměnných, a to na modelovatelné osobě učícího se, na modelovatelné osobě učitele a na prostorových a společenských okolnostech výuky. Vzhledem k rozsahu tohoto textu se nebudeme blíže zabývat všemi odlišnostmi zmíněného procesu, ale jen těmi, které souvisejí s kognicí, a to především s jazykovým ob-

razem světa na straně učícího se a s jazykovým obrazem světa na straně lektora, resp. rodilého uživatele cílového cizího jazyka. Právě tyto entity a jejich vztahy totiž ovlivňují rychlost nabývání požadované cílové cizojazyčné komunikační kompetence.

Během výuky cizímu jazyku, ale samozřejmě i během jakéhokoli kontaktu s nematěřským jazykem či jeho mluvčím se setkávají i kognice osob tohoto procesu se účastnících. Nejvýznamnější je přitom modifikace jejich jazykového obrazu světa, jejich způsobů kategorizace, k nimž v důsledku tohoto typu kontaktů s nositeli jiných jazykových obrazů světa (dále JOS) dochází. – Význam nastíněných procesů potvrzuje definice jazykového obrazu světa, kterou nacházíme u M. Ziółkowského: *Jazykový obraz světa není odrazem světa, ale jeho interpretací a zčásti i kreací (fiktivní světy). Jazykové obrazy světa se liší etnicky (od jazyka k jazyku), stylově (jazykový obraz světa utvářený vědeckým stylem je jiný než ten, který je utvářen v běžné komunikaci), žánrově (obraz světa daný pohádkou je jiný než obraz světa v baladě nebo koledě), ale také s ohledem na komunikační prostředí (jazykový obraz světa dětí a mládeže je jiný než jazykový obraz světa dospělých) atd. ... Mezi jazykovými obrazy světa jednotlivých jazyků existují – historicky a kulturně – podmíněné rozdíly (srov. např. barvy, názvy příbuzenských vztahů, politické termíny).* (Ziółkowski, 2007). V souvislosti s výsadním postavením JOS při budování/nabývání komunikační kompetence v nematěřském jazyce připomínáme dva - podle našeho názoru - pro tento proces nejpodstatnější rysy JOS, jejichž evidence nacházíme ve výše uvedeném textu a jimiž jsou *dynamičnost a heterogennost*, i když opomíjet jistě nelze ani rysy další, tj. *výběrovost, axiologičnost, transcendentnost či integrálnost a kontextuálnost* (Vaňková, Nebeská, Saicová-Římalová, Šlédrová 2005, s. 52).

Jazykový obraz světa se proměňuje tak, jak se mění okolnosti existence a prožitek světa jeho nositelů. – Např. ještě koncem 14. stol. v češtině existoval pro každý příbuzenský vztah speciální výraz. Systém těchto vztahů, zejména pro kategorii nepokrevných příbuzných, však přestal být pro společnost důležitý. – *Nebylo již třeba jménem rozlišovat, zda dotýčný muž je bratr manželky (šir) či manžela (deveř), nebo manžel sestry (svak). Velká rodová společenství se postupně rozpadají v menší celky, kde už nehraje takovou roli skutečnost, zda jde o sourozence ze strany ženy, nebo ze strany muže. Jednotlivé starší názvy nahradil nyní jediný výraz ... byly ze svých pozic vytlačeny již počátkem 15. stol. slovem švagr, jež bylo přejato z němčiny.* (Němec a kol, 1980, s. 79 n.) Ve výuce češtiny pro cizince se jistě nemusíme vyrovnávat s uváděným příkladem, je ovšem nutno respektovat potřeby učícího se cizince, jehož rodný jazyk podobnými rozlišeními disponuje i v současnosti, protože model rodiny jeho jazykem reflektovaný podobnou kategorizací potřebuje.

Jazykový obraz světa je mnohvrstevnatý, ale jeho vrstvy nejsou vzájemně kompatibilní či zastupitelné. Např. jazykový obraz světa dítěte (rodilého uživatele

relevantního jazyka) se může, a to v souvislosti s typickými rysy určitého jazyka – např. mírou zastoupení deminutiv, významně odlišovat od JOS dospělého mluvčího. Z tohoto důvodu není vhodné využívat ve výuce češtiny pro dospělé cizince textů primárně určených českým dětem, protože jimi reflektovaný jazykový obraz světa, jejich mentální lexikon, dostává-li se do povědomí a řečové produkce dospělého nerodilého uživatele češtiny, vyvolává komický účín a narušuje cíl výuky – postupné rozšiřování relevantního jazykového obrazu světa učícího se. Naopak děti-cizince nelze učit vulgarismům, o něž projevují zájem dospělí cizinci, protože do jejich kategorizace světa patří. Tento názor opíráme např. o studii T. M. Doylea.¹

Výuková proměna vstupního stavu JOS ve stav cílový (zahrnující očekávanou a plánovanou vrstvu jazykového obrazu světa cílového jazyka) tedy musí, má-li být úspěšná a efektivní, reflektovat vstupní stav JOS. I když mateřština studenta nemusí být ve výuce činnostně aktivní např. proto, že učitel komunikuje jen jazykem cílovým nebo je ve výuce využíván mediační kód (přirozený jazyk, který není mateřštinou učících se), je mateřský jazyk učícího se latentně přítomen neustále. Význam mateřštiny (prvního jazyka obecně) byl předmětem zájmu didaktiků, lingvistů a filozofů vždy. Podtrhují a analyzují různé aspekty – mateřštinu jako východisko (Vaňková); jazyk omezující naše možnosti (Nietzsche). Polohu mateřštiny při získávání dovednosti komunikovat jiným jazykem snad nejlépe vystihl již J. A. Komenský. - *Mateřský jazyk se stále vtírá do mysli a přisvojuje si právo dávat zákony ostatním, nově do mysli přicházejícím, jako by byl on sám nejdokonalejší normou a normou pro ostatní ...* (Komenský 1964, s. 95). Pocity osoby komunikující nemateřským jazykem může přiblížit např. i text P. Eisnera, který vystihuje – samozřejmě na materiálu češtiny - vztah rodilého uživatele k mateřštině - *...je vám čeština denním chlebem života vašeho – do té míry, že sice svým věděním víte, že chléb se také jmenuje panis, le pain, il pane, the bread, das Brot a všelijak jinak, ale v hloubi svého citu neuznáte, že by se chlebu, skutečnému a opravdovskému chlebu mohlo říkat jinak než právě „chléb“.* Nestydíte se za takový nerozum, je nadobro lidský ... (Eisner 1997, 20)

- 1 Students need to understand “bad language” because it is both grammatically and pragmatically complex. Students are going to encounter all kinds of “bad language” in movies, in some written texts, and in their daily encounters. As one of my students said, “What are we supposed to do if someone uses bad language in anger with us? Just smile?” In this paper I would like to point out some of the linguistic and pragmatic complexities that accompany “bad language” in order to argue the case that this language should be taught to our students in a serious and systematic manner just as we teach other vocabulary and grammar structures. ... V závěru své práce uvádí: My video class students pointed out that teaching “bad language” is necessary in order to understand movies more fully and also the “bad language” they hear in everyday conversations. Most teachers would agree, but most do not actually teach “bad language” in a systematic way. No doubt one of the reasons for this is that no textbooks contain this kind of language. (Doyle, T., M.: *Teaching “Bad Language”* - on line: <http://www.catesol.org/06Doyle.pdf> - 12.01.2010)

Nepřehlízíme-li zcela odlišné přístupy cizinců (rodilých uživatelů různých jazyků) k češtině během výuky, tj. nepodceňujeme-li vliv mateřského jazyka na průběh nabývání komunikační kompetence v cizím jazyce, můžeme přímo ve výuce pozorovat setkání různých jazykových obrazů světa, zejména je-li realizována vně přirozeného území cílového jazyka. Nejvýznamnější jsou námi již dříve popsané (Hádková 1996) a dobře pozorovatelné odlišnosti výuky češtině v roli jazyka cizího, je-li příjemcem vyučování (učícím se) Slovan, Neslovan, či Neslovan se zkušeností s flexivním jazykem. Zmíněná diferenciacie odráží především nejnápadnější *vztah mezi výchozím a cílovým jazykem*, např. v souvislosti s inherentním střetáváním dvou znakových systému, dvou vnitřně organizovaných soustav prostředků jazykového vyjadřování, dvou typologicky více či méně odlišných jazyků vykazujících shody i rozdíly. (Hádková 1997) Při vymezování vzdálenosti mezi výchozím a cílovým jazykem ovšem nejde jen o typologickou charakteristiku aktuálně zastoupených jazyků, ale např. i o vzájemný vztah sociálních a komunikačních norem, jež řídí řečové chování v obou jazycích. Odlišnosti zaznamenané v cizojazyčné výuce mluvčích různých mateřských jazyků lze osvětlit v pojmech kognitivní vědy, která umožňuje komplexní a interdisciplinární uchopení těchto diferencí. Přijmeme-li, že je jazyk integrován do celku kognice, pak můžeme výukové rozdíly vysvětlovat okolnostmi vyrovnávání výchozího stavu jazykového obrazu světa a jeho proměny na konci výuky, srov. např. P. Eisner výše. Můžeme uvažovat též o okolnostech a průběhu rozšiřování a restrukturalizování počátečního stavu mentálního lexikonu. Podobně lze nahlížet prizmatem kognitivní lingvistiky i na reflexi gramatiky cílového cizího jazyka. Srov. např. pozorování zahraničních bohemistů: *The grammar of a language determines a large set of parameters that its speakers must attend to in order to produce intelligible utterances, and these parameters differ widely across languages. ... Decisions concerning whether and how to encode concepts like gender, number, manner of motion and temporal location might seem too minor to worry about until we recognize that any grammatical system entails hundreds of such decisions.* (Janda, 2007, s. 50 n.)

Závěr

Kognitivní lingvistika přináší didaktice cizích jazyků významné informace o fungování jazyka jakožto součásti lidské kognice. Komplexnost přístupu umožňuje hledat odpovědi na mnoho otázek z oblasti jak teoretické didaktiky cizích jazyků, tak prakticky orientované metodiky cizojazyčného vyučování. Vycházíme-li z výukových zkušeností a ukazujeme-li na konkrétním případě, na konkrétním jedinci, jehož mateřštinou není čeština, okolnosti a průběh budování jazykového obrazu světa, jenž je primárně vlastní rodilým uživatelům cílového cizího jazyka (Čechům), nelze tento postup považovat za projevy tzv. naivní lingvistiky, ba právě naopak. - *Jazyk se v naivní lingvistice chápe zejména ve svém*

zřeteli praktickém, ve funkci komunikační (ne jako abstraktní systém, ale jako jazyk v užití) a v těsné souvislosti s jinými lidskými aktivitami, tedy v aspektu pragmatickém. Zásadní je hledisko zacházení s jazykem, využívání jeho potencií a vlastních řečových potencií k nějakému účelu. To je jednoznačně nadřazeno teoretickému zkoumání. (Vaňková 2007, s. 123)

Didaktika cizího jazyka je úzce spjata s teoretickým zkoumáním cílového, výchozího i mediačního jazyka. Bez těchto teoretických základů degraduje sama sebe na pouhé metodikaření, jež se opírá o náhodnou zkušenost bez jejího zapojení do širšího kontextu bádání o člověku, v němž významné místo zaujímá právě kognitivní lingvistika. *Kognitivní lingvistika vystupuje s požadavkem zkoumat celek jazykového chování v jeho kognitivní komplexnosti. Tento požadavek vyžaduje především zřetel k modelům osvojování, recepce a produkce jazyka.* (Schwarzová 2009, s. 24)

Literatura

EISNER, P.: Chrám i tvrz. Praha 1997.

DOYLE, T., M.: *Teaching "Bad Language"*.

(On line: <http://www.catesol.org/06Doyle.pdf> - 12.01.2010)

HÁDKOVÁ, M.: Problémy výuky slovanských jazyků jako cizího jazyka. In: II Jornadas Andaluzas de Eslavística - Ponencias y Comunicaciones (Ed.: Joaquín Torquemada Sánchez – sborník, 2000), s. 138 – 142.

HÁDKOVÁ, M.: *Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jako cizího jazyka*. In: K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka. Praha 1997, s. 44 – 55.

HÁDKOVÁ, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem 2008.

CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha 2006.

JANDA, L.: *From cognitive linguistics to cultural linguistics*. Slovo a smysl, č. 8, roč. IV, 2007, s. 48 – 68).

KOMENSKÝ, J. A.: *Nejnovější metoda jazyků*. Sebrané spisy III, Praha 1964, s. 95.

NEBESKÁ, I.: *K charakteru předpokladové báze*. Slovo a slovesnost 50, 1989, s. 270-277.

NĚMEC, I. a kol.: *Slova a dějiny*. Praha 1980.

SCHWARZOVÁ, M.: *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha 2009.

VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLĚDROVÁ, J.: *Co na srdci, to na jazyku*. Praha 2005.

VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči*. Praha 2007.

ZIÓŁKOWSKI, M.: *Jazykový obraz světa – slovníkové heslo*. Slovo a smysl, č. 8, roč. IV, 2007, s. 340 – 342.

COGNITIVE LINGUISTICS – ITS CONTRIBUTION TO DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGES

The author focuses on combining the results of cognitive science and cognitive linguistics in foreign language didactics – especially in teaching Czech for foreigners. From her point of view cognitive linguistics helps to answer some of the questions typical for didactics of foreign languages (and Czech for foreigners). These problems reflect differences noticed in the process of building the communicative competence in foreign languages when teaching speakers with different mother tongue.

The article analyses both teaching and learning foreign languages respecting the personality characteristics of the main participants concerned in the process of building the communicative competence in the target foreign language, i.e. the teacher and the learner. The teacher can be both a native speaker of the target foreign language or a foreigner (his/her mother tongue is not the language he/she teaches).

The teaching process should reflect the personality characteristics of the learner, esp. the linguistic picture of the world constructed in his/her mother tongue. The author of the text underlines the necessity of reflecting characteristic features of the linguistic picture of the world when constructing study materials. Since this picture is heterogeneous, dynamic and selective (i.e.), the teachers must be prepared regarding the learner and his/her communication roles and needs. It can be illustrated by different models of a family (historical perspective, socio-cultural differences). When teaching adult learners teachers of Czech for foreigners should not apply texts designed for Czech children. These texts bring a different linguistic picture of the world than the one typical for an adult native speaker of Czech. Very often there are lots of childish words in such texts (diminutives). Vice versa, teaching foreign children we must take into account their age. – Off course it is necessary to omit “bad language”, etc.

Teaching a foreign language (either in its natural territory or outside it, by a teacher – a (non)native speaker of the language) can be defined like creating a new linguistic picture of the world. This new picture should involve the relevant part (field) of the linguistic picture of the world typical for the native speakers of the target language. Very often it is the linguistic picture of the world which is reflected by the grammar of its language and vice versa.

PhDr. Marie Hádková, Ph.D.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

e-mail: Marie.Hadkova@seznam.cz

DESATERO NAŠICH MATEŘŠTIN

Karel KAMIŠ

Úvod

0.0 Při výkladu základů spisovného jazyka českého i slovenského u studujících pedagogických nebo filozofických fakult v ČR i SR nacházíme tradiční nepochopení mezi chápáním teorie mateřského jazyka včetně jeho gramatiky mateřštiny i s jejich didaktikami. **0.1** Didaktika jazyka vycházela i vychází ze současné i minulé řečové praxe, ze současných i minulých učebnic, studií i článků o učitelské řečové praxi jako disciplína *pedagogická*, resp. *lingvo-pedagogická*. **0.2** Ale *didaktika mateřského jazyka* vyžaduje od učitelů *hlubší než základní znalosti jazykovědné*. Z toho plyne poučení, že didaktika jazyka bez lingvistické teorie nemůže existovat na patřičné odborné úrovni. **0.3** V negativním smyslu učitelé pak vyžadují didaktiku jazyka bez jeho *metajazykového popisu*, a to bez znalosti jakékoli lingvistické teorie metajazykově popsané, včetně neznalosti *historické mluvnice* češtiny nebo slovenštiny. Spoléhají se na to, že např. morfologicko-syntaktické kategorie *rodu*, *pádu* a *čísla* jmen určí podle své řečové zkušenosti. Ale pouze užitím kodifikačních pramenů lze vysvětlit, proč v souvětí *Učitel přicházel do třídy PRVNÍ a odcházel POSLEDNÍ* je slovo *PRVNÍ* číslovka řadová k *JEDEN*, ale slovo *poslední* je *ADJEKTIVUM*. **0.4 LINGVISTICKY** lze obtížně rozebrat např. v češtině frekventované zvolání *Lidé, lidičky draží!*, u kterého si nejsme ihned vědomi, jakého jsou jmenného rodu substantiva *lidé* i *lidičky*. **0.4.1** Podle *Slovníku spisovné češtiny* jsou *lidé* rodu mužského (1. *lid-é*, 2. *-í*, 3. *-em*, 4. *-i*, 5. *-é* (!), *-ech*, 7. *-mi*), rovněž pak i *lidičky*, zř. *lidinky* (1. *lid-ičky*, 2. *-ek*, 3. *-kám*, 4. *-ičky*, 5. *-ičky* (!), 6. *-kách*, 7. *-kami*) a obě substantiva pak vyžadují v současné spisovné češtině tzv. *shodu mužskou životnou pravopisně měkkou* (rod mužský uvádějí rovněž *Pravidla českého pravopisu*). **0.4.2** Obdobně ve slovenštině *ľud-0* (*ľud-u*) i *ľud-ia* (*ľud-í*; *ľud-ia* *moji*) jsou maskulina; podobně ve staré češtině *ľud-0* (*ľud-a*) je o-kmen a plurálové tvary *ľud-ie* mají skloňování i-kmenové, *ľud-é* podle skloňování souhláskového i *ľud-ové* podle u-kmenů. Staročeské jméno *ľud-0* (stsl. *ľjud-B* „populus“; *ľudBje*, i-kmen mužský) je rodu mužského a patří v sg. k typu *chlap-0* (dnes *pán-0*); v pl. má tvary jak podle vz. *chlap-0* (*ľud-i*); i podle *syn-0* (*ľud-ové*), tak podle i-kmenového vz. *host-0* (*ľud-ie* – *ľud-é* v 1. pl.). **0.4.3** Z hlediska historické češtiny rozlišení maskulin životných a neživotných v tzv. akuzativu-nominitivu pl. vychází z tvaru *lidičk-y* (asi od 15. stol.) jako novotvaru podle vz. *ryb-a* (dnes *žena*). Problémem zůstává z hlediska určení rodu tvar 1. pl. Původní koncovka je v 1. pl. o-kmenová na *-i* (*chlap-i*, *dub-i*, *oráč-i*, *meč-i*, *apoštol-i*; *Důdleb-i*). Ze 4. pl. se ujímají koncovky *-y*, *-ě* (*listy papežov-y* *dobré*,

pohanské voj-ě). U jmen osobních životných v 1. pl. má koncovku *-y* v češtině jen jméno *Čech-0* (*Čech-y*); v nové č. sem patří jen pomnožné jméno *lidičk-y*. Od u-kmenů se dostala do 1. pl. koncovka *-ové* (*zub-ové, soud-ové, rt-ové, obraz-ové, zákon-ové, skutk-ové, rozkaz-ové*). Takže jméno *lidičky* vykazovalo v rodu mužském životném tyto 4 tvary: pův. o-kmen *lidičci*, o-kmen *lidičky*, u-kmen *lidičkové* a a-kmen *lidičky* s mužskou shodou životnou. **0.4.4** V současné spis. češ. další problém nastává v okamžiku, kdy řešíme syntaktickou shodu těchto dvou jmen v rámci větné struktury. Podle synchronní *České mluvnice* (*Co tam ti lidičky dělali*) mají *lidičky* v 1. pl. koncovky neživotné (*-y* – ve smyslu *hrad-y*, nikoliv ale *žen-y*), ale přísudkové sloveso je ve tvaru životném, rovněž tak *přívlastek* shodný či *doplňěk*, ačkoliv podle téže mluvnice mají pravidelné tvary podle vz. *žena* (2. *lidiček-0*, 3. *lidičk-ám*, 4. *lidičk-y*, 5. *lidičk-y* (!), 6. *lidičk-ách*, 7. *lidičk-ami*). **0.5** Úkolem **DIDAKTIKY** českého jazyka je výše uvedené údaje o mluvnických kategoriích *rodu*, *pádu* a *čísla* jména *lidičky* vysvětlit s ohledem na *logicko-myslenkové operace* a na *poznávací metody* při vyučování mateřskému jazyku. Ale vyjdeme-li z pomocné knihy pro žáky 5. – 8. roč. ZŠ *Stručné mluvnice české* uvádějící 1. pád slova *lidičky* ve smyslu *lidičky* (podle *hrad-y*) mající tvar *-y* jako jména neživotná, ale shodu jako jména životná, tak nám k tomu nestačí ani základní znalosti jazykové. **0.6** Česká i slovenská mluvnice na počátku 21. století vychází z minulé obecně-lingvistické praxe, které, ne vždy, je věnována patřičná pozornost. Totiž bez znalosti strukturního přístupu k přirozenému jazyku a jeho historické mluvnice (viz *lidičk-y, lidink-y*) nejsme schopni správně interpretovat především větný rozbor. Ten je nezbytný pro náležité porozumění jazyka i pro jeho ovládnutí. **0.7** Větný rozbor vede k pochopení toho, že za *jednorozměrnou linií řeči mluvené* nebo *psané* leží bohatá vnitřní architektura umožňující přehlédnout rázem i složitá souvětí. Zde česká i slovenská lingvistika vycházela ze saussurovského pojetí *jazykového znaku: označovaného i označujícího* a z *prvního principu jazykového znaku* vymezeného v *Kursu obecné lingvistiky* týkajícího se arbitrárnosti jazykového znaku (viz *Pražský lingvistický kroužek*; na Slovensku především originální pojetí L. Nováka v *Axiematice sémiologie lineárních útvarů* jeho vymezením *začátku – středu – konce*). **0.8** Je banálním tvrzení, že správný větný rozbor není možný bez přesného pochopení větě, ale ten je založen jak na přesném chápání myšlenky v aristotelovském pojetí soudu, tak na slohových záměrech autorových. Větný rozbor tak vychází z formy větné struktury umožňující pozorovat, jaké psychické obsahy se danými formami vyjadřují. **0.9** Současná lingvistika rozlišuje mezi *jazykovými* a *řečovými jednotkami*. Z teze, že *řeč je fungováním jazyka* ve smyslu použití jazykových prostředků pro přenos informace, nutně plyne, že se v řeči vyskytuje především to, z čeho se skládá jazyk jakožto prostředek komunikace, tedy jazykové jednotky všeho druhu a pravidla jejich kombinatoriky. *Řečové útvary představují jazyk v činnosti, stejně jako sama řeč je jazykem v jeho použití, je fungováním jazyka*. **0.10** Obecnými vlastnostmi

řečových jednotek je jejich vytváření v řeči, složená stavba z jazykových jednotek a schopnost být součástí větších útvarů (*slovo – slovní spojení – věta – souvětí – složitý syntaktický celek*).

Řečové desatero našich mateřštin, češtiny a slovenštiny

Studující český nebo slovenský jazyk na počátku 21. století by si měli uvědomit návaznost na **SOD** vymezený Aristotelem v podobě *subjekt-predikátového vztahu* ($S - P$) a následně **VĚTU** *oznamovací jako myšlenku vyjádřenou slovy* se syntaktickou strukturou $S - P$. Řečové pojetí mateřštiny vychází z předpokladu, že jazyk je souhrn pravidel, na základě kterých vzniká řeč. *Mateřštinu* chápeme jako *řeč první, rodnou, mateřskou* zahrnující ontogenetickou činnost, v níž si jedinec prvotně osvojuje řečově komunikovat. Z tohoto pohledu můžeme vymezit **desatero našich mateřštin**:

1. **ŘEČ** je nástrojem sdělování o myšlení logickém ve smyslu Aristotelovy formální logiky) i nelogickém (ve smyslu emocionálním, a je rovněž nástrojem myšlení samého).

2. **ŘEČ** nelze popsat jinak, než jí samou a řečí lze vyjádřit i řečové matematické myšlení u předškoláků a mladších školáků. To má důsledky zejména pro ontogenezi dětské řeči a myšlení dítěte, jež tak probíhá vesměs na verbálním podkladě jeho mateřštiny.

3. Má-li mateřština podobu **NÁŘEČNÍ**, značně tím omezuje možnosti dítěte uplatnit se ve společnosti užívající v komunikaci standardní podobu mateřštiny, ve škole pak naráží na komunikační bariéry s tímto spjaté. 3. 1 Odtud **ETNO-LINGVISTICKÝ** názor, že řeč determinuje určité pojetí světa, jež je jiné u každého národa, např. kultura a myšlení v multikulturním a multietnickém prostředí ČR i SR jsou řečově determinovány pro všechny zde užívané mateřštiny, včetně interdialektů a dialektů. A z tohoto komunikativního pohledu je náš způsob vidění a chápání ve velké míře takovým, jakým je, právě proto, že řečové návyky našeho společenství předurčují určité výběry interpretace sociálního i přírodního prostředí. 3.2 Z **BIOLINGVISTICKÉHO** hlediska k tomu můžeme dodat, že aktivace různých center mozku (*řečových, myšlenkových, pamětních* aj.) je dána už mateřskou řečí. Z toho vyplývá, že používání řeči podmiňuje pojetí světa, a to tím, že pojmově, terminologicky a slovně determinuje pojetí času (tj. psychické přítomnosti), prostoru (tj. objektivní reality i vnitřního subjektivního prostoru) a kauzality. Tím mateřština podmiňuje přístup ke světu vnějšímu i vnitřnímu a k organizaci chování nejen verbálního v něm. Navíc předpokládáme, že mateřština se bezprostředně podílí i na socializaci či humanizaci jedince.

4. **SDĚLOVÁNÍ MYŠLENEK** pomocí prostředků přirozeného jazyka nazýváme **ŘEČ**. Lidským myšlením zde máme na mysli podobu formálně-logickou v aristotelovském pojetí soudu jako podměto-přisudkového vztahu typu $S(ubjekt) - P(redikát)$, čili *subjekto-predikátového vztahu* $S - P$, např. *Slunce – svítí*. Vedle toho

řečově-jazykové myšlení chápeme i jako produkt myšlenek z neurobiologického pojetí jazyka. Viz N. Chomský, vycházející z jazykových vloh v širokém slova smyslu (*faculty of language – broad sense*) zahrnující a) senzoricko-motorický systém, b) systém pojmů a záměrů a c) výpočetní mechanismus pro rekurzi.

5. Za jednotku sdělovacího procesu považujeme **PROMLUVU** neboli *konkrétní řečový projev* realizovaný vesměs v mateřštině. **5.1** Proti mateřštině, tj. řeči a jejím jednotkám se staví **SYSTÉM JAZYKA** (kodifikovaný v mluvnicích a slovnících českého a slovenského spisovného jazyka). Jde o soustavu prostředků slovních a mluvnických, kterou má k dispozici pro vyjadřování svých myšlenek a k uskutečňování svých sdělovacích záměrů či cílů každý uživatel daného jazyka. **5.2 PROMLUVY** se člení na menší řečové celky a na jejich základní jednotky. Formálními, neboli vnějšími prostředky tohoto členění, jsou **INTONACE** a **PAUZY** v mluvené **ŘEČI**. Začátek vět *oznamovacích, tázacích, žádacích* nebo *zvolacích* se označuje v mluvené řeči přestávkou a její konec změno výšky hlasu a přestávkou. **5.3** Po **STRÁNCE ZVUKOVÉ** věta tvoří uzavřený celek vyznačený **VĚTNÝM PŘÍZVUKEM, PAUZAMI a TEMPEM**.

6. Soud: Myšlenku vyjádřenou **POJMY** - ne slovy - nazýváme v pojetí aristotelovské logiky soudem/výrokem. Soud v tomto pojetí je vyjadřován formou věty oznamovací z hlediska soudotvorného, která něco prostě tvrdí, a to kladně nebo záporně podle její pravdivostní hodnoty. Viz: „Věta je slovy vyjádřený soud. Pozoruji a usuzuji, že slunce vychází, a vyslovuji to slovy: „*slunce vychází*.“ Pozoruji a usuzuji, že mi přítel poskytl pomoci, a vyslovuji to slovy: „*přítel poskytl mi pomoc*.“ Pozoruji a usuzuji, že starý hřích činí novou hanbu, a vyslovuji to slovy: „*starý hřích činí novou hanbu*.“ Atd. Jako v případech těchto, tak také v nescíslných jiných dospívám porovnáním a přemýšlením k jistému soudu a soud ten vyjadřuji pak slovy, větou. Soud je v mé mysli. Výraz, kterým jej vyslovuji, je věta.“ (J. Gebauer) Obdobně „Myšlenky i duševní hnutí vyjadřujeme v jazyce větami. Věty se skládají ze slov, a jsou tedy vyjádřením myšlenek slovy.“ (B. H. – Al. J.). **6.1** Didaktiky skladby zdůrazňovaly v minulém století v návaznosti na Gebauerovo větosloví to, „že správný rozbor větný není možný bez přesného porozumění větě: tak vede k přesnému chápání jak myšlenky, tak slohových záměrů autorových...“ (Vl. Šmilauer).

7. VĚTA: V tomto smyslu lze v současné české i slovenské skladbě konstatovat, že věta oznamovací něco tvrdí nebo oznamuje, a pak např. věta *Dvě a dvě jsou čtyři* je věta oznamovací obdobně jako $2 + 2 = 4$ nebo $II + II = IV$ jsou větami oznamovacími, ale zapsané jinými symboly, tj. číslicemi než písmeny abecedy. Tedy lexikalizovanou myšlenku vyjádřenou slovy nazýváme větou. **7.1** Věty jsou podle **POSTOJE MLUVČÍHO** k jejímu obsahu **OZNAMOVACÍ, TÁZACÍ, ŽÁDACÍ a ZVOLACÍ**. **7.2** Obdobně i **NEMYŠLENKY** ve smyslu verbálního vyjádření citového hnutí člověka můžeme vyjádřit i větami (*Pst!, Brr!, Júú!, Au!*).

8. GRAFICKÁ STRÁNKA VĚTY v rovině psané označuje začátek věty velkým písmenem a její konec členicemi znaménky; k nim patří tečka (.), otazník (?), vykřičník (!), popř. tři tečky (...) naznačující řeč přerušovanou, zámlku v řeči nebo neúplný výčet možností. – Lomítko (/) se stává novým členicím znaménkem na označování rozhraní veršů, v tabulkách na rozhraní skupin údajů, ale nejčastěji vyznačuje alternativu pro dva nebo více případů. Lomítko bez mezery se hodí pro alternativu tvořenou vždy jedním grafickým slovem: *pán/paní, a/nebo*. Zpětné lomítko (\; (Alt + 92) náleží ke speciálním znakům počítačové syntaxe.

9. ZVUKOVÁ STRÁNKA VÝPOVĚDI zahrnuje úsekový a větný přízvuk, dále pauzu a melodii. Výpověď bývá zvukově a graficky signalizována intonací koncového větného úseku a pauzou za ním. **9.1 VĚTNÝ PŘÍZVUK** je spojen s významovým jádrem výpovědi. Se změnou výstavby významové se mění i zvuková výstavba výpovědi. **9.2 PAUZY** člení souvislou řeč na zvukové úseky a na výpovědi. Pauzy bývají důležitým signálem konce výpovědi a signálem přísuzovacího vztahu tam, kde tento vztah není vyjádřen určitým tvarem slovesa. **9.3 INTONACÍ**, resp. melodií, se rozumí změny ve výšce hlasového tónu v průběhu mluvené řeči. Intonace člení řeč na větné úseky a vyjadřuje komunikační funkce výpovědi (oznamovací, tázací, rozkazovací, práci) a i emocionální charakter výpovědi. **9.4 Zvukové prostředky řeči** se vážou k OBSAHU promluvy. Umožňují komunikantům obsah výpovědi nejen zvukově ztvárnit, ale zároveň i vyjádřit osobní postoj.

10. Výše uvedenou gramatickou problematikou se zabývá klasická **VĚTNĚ-ZÁVISLOSTNÍ SKLADBA**. V ní lze najít rozpracovanou problematiku věty, a to její stránky modální; zvukové a grafické, dále poučení o větných členech, o větných dvojicích a členech s dvojí skladební závislostí a aktuálního členění větného. Souvětí pak analyzuje problematiku spojování vět v souvětí a jejich vzájemných vztahů. **10.1** Pro výuku skladby doporučujeme vedle jazykové skladby větně-závislostní **POPIS MATEŘŠTINY** na základě **VALENČNÍ TEORIE** opírající se o nutná doplnění slov ve větě, zvláště pak sloves v pozici přísudku. **10.2 Viz ZÁKLADOVÉ VĚTNÉ STRUKTURY** (ZVS) v češtině: 1. P (Prší); 2. S – P (Slunce svítí); 3. P – O (Otrnulo mu. Došlo k výbuchu, popř. P – O¹ – O² Zželelo se mu ukrivděného); 4. P – Ad (V hodinách hrklo. V komíně hučí); 5. P – O – Ad (Bolí mě na prsou. Nemocnému se daří lépe); 6. S – P – O (Žák píše úkol, popř. S – P – O¹ – O² Soud zprostil obžalovaného viny); 7. S – P – Ad (Praha leží na Vltavě); 8. S – P – Atv (Otec se zdál unavený); 9. S – P – O – Ad (Řidič zavezl vůz do garáže); 10. S – P – O – Atv (Lékař uznal studenta nemocným); 11. S – P^{složený} (Otec je učitel/učitelem. Otec je zdravý/byl zdravým. Všichni museli odejít. Dítě chce spát. Učinil prohlášení o své nevině. Je (mi) zima. Do města bylo daleko). **10.3 ZÁKLADOVÁ VĚTNÁ STRUKTURA** má jednak konkrétní podobu ve smyslu jejího lexikálního naplnění (Pejssek vrtí ocáskem), a jednak podobu abstraktní vyjadřovanou buď na nižším stupni zobecnění, tj. ve slovních družích, nebo na vyšším stupni zobecnění, tj.

ve větných členech. Zápis ZVS věty *Pejsek vrtí ocáskem*, může být zapsán takto: $N^1 - VF_{\text{personální}} - N^7$ na úrovni slovních druhů a na vyšším stupni zobecnění by při použití symbolů *S* pro *podmět* (*subjekt*), *P* pro *přísudek* (*predikát*) a *O* pro *předmět* (*objekt*) měl zápis ZVS podobu $S - P - O^7$ a z hlediska intenčního by ZVS měla podobu *AGENS - ACTIO - PATIENS*. **10.4** Český předškolák už ví, aniž by věděl co je to *podmět*, *přísudek*, *předmět*... že slovo *zastřelit* může doplnit např. slovem *myslivec* (KDO/CO?) a i např. o slovo *zajíce* (KOHO/CO?), taktéž *Dcera* (KDO/CO?) *darovala* (KOMU/ČEMU?) *mamince krásný* (koho/co?) *šperk*. *Ústí* (KDO/CO?) *leží* (KDE?) *nad Labem*. *Tatínek* (KDO/CO?) *zavezl* (KOHO/CO?) *auto* (KAM?) *do garáže* atp. **10.5** My se zabýváme *valenčně-intenčním pojetím skladby řečové* od 70 let min. století s rozpracováním v učebnicích českého jazyka ve skladbě na všech stupních studia učitelství mateřského jazyka. Valenčně-intenční pojetí skladby nám didakticky umožňuje z hlediska ontogenetického opírat se o individuální slovní zásobu ontogenta (proces ontogeneze sémioze) a i o intuitivně osvojovanou gramatičnost mateřštiny na podkladě řečově-reflexologickém. **10.6** Z hlediska společensko-politického postavení jazyka a jeho individuálního osvojování má v předškolní řečové výchově rozhodující roli **JAZYK PRVNÍ, RODNÝ, MATEŘSKÝ**. V mladším školním věku na 1. st. ZŠ pak spisovná podoba národního jazyka a v případě češtiny i slovenštiny i jazyka státního. **10.6.1 JAZYK CIZÍ**, popř. světový ve smyslu národního i státního jazyka osvojovaného v zájmu rozšíření svých komunikačních schopností si žák osvojuje učním s bilingvistickým omezením daným mohutností jeho IQ. V tomto případě se ještě nemůžeme opírat o jazykové povědomí tohoto jazyka, neboť dosud nebylo konstituováno řečovou ontogenezí a průběžně posilováno verbální praxí. **10.6.2** Po překročení biologické schopnosti lidského mozku zpracovávat řeč v korových funkčních oblastech dominantní mozkové hemisféry dochází k transferu utváření náhradní řeči do funkčních oblastí nedominantní hemisféry se značným omezením učení se řeči, neboť s narůstajícím věkem jsou tyto funkční oblasti nedominantní hemisféry již obsazeny jinými než řečovými funkcemi. A to se týká především učení se cizímu jazyku v dospělém věku. Vytěšňování neřečových funkcí z neuronové sítě nedominantní mozkové hemisféry může být v řadě případů biologicky téměř nemožné.

Literatura

- GEBAUER, J.: *Historická mluvnice jazyka českého*. Díl IV. *Skladba*. Nákladem české akademie věd a umění. Praha 1929.
- HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, AL.: *Česká mluvnice*. SPN, Praha 1981.
- HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, AL.: *Stručná mluvnice česká*. Fortuna, Praha 1996.
- KAMIŠ, K. – NEKVAPIL, J.: *Současný spisovný jazyk. Valenční pojetí skladby ve škole*. Praha, SPN 1987.

- KAMIŠ, K.: *Nárys valenčné-intenční skladby pro studující učitelství 1. stupně ZŠ*. PF UJEP, Ústí nad Labem 2007.
- KAMIŠ, K.: *Úvod do studia mateřského jazyka (pro studující 1. stupně ZŠ denního i kombinovaného studia)*. UJEP, PF, Ústí nad Labem 2008.
- KAMIŠ, K.: *Čeština nejen z Wikipedie, otevřené encyklopedie*. Via lucis a Scribo, Praha 2010.
- KOUKOLÍK, F.: *Lidství*. Galén. 2010.
- KRALČÁK, L.: *Dynamika současné slovenštiny*. UKF, FF, Nitra 2009.
- NOVÁK, L.: *Axiomatika sémiologie lineárních útvarů*. Slavica Slovaca. Roč. 4. 1969, číslo 1.
- Pravidla českého pravopisu. Pansofie, Praha 1993.
- SAUSSURE, F. de.: *Kurs obecné lingvistiky*. Odeon. Praha 1989.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Academia, Praha 1994.
- SVOBODA, K.: *Didaktika českého jazyka a slohu*. SPN, Praha 1977.
- ŠMILAUER, VĽ.: *Učebnice větného rozboru*. SPN, Praha 1972.
- VAŇKO, J., KRALČÁK, L., KRÁL, Ā.: *Slovenský jazyk na začátku 21. století*. UKF, PF Nitra 2007.
- VÁŽNÝ, V.: *Historická mluvnice česká*. II. *Tvarosloví*. 1. část skloňování, SPN, Praha 1964.

Resumé

TEN REMARKS TO MOTHER'S LANGUAGE

It's possible to overcome the code barriers successfully using preventive language education. In trying to overcome the code barriers we take into account the hypothesis that using the right strategy of communication we can't get them over on the lexical-semantic, morphological, sentence and text levels. The types of code barriers which occur in the learning of the natural code depend on whether the primary code (PC) or the secondary code (SC) has been learnt. I. If the child was learning the secondary code from the same point of speech development as a primary code it can depend on its own developing language consciousness. This language consciousness can't help him to learn the SC after the age of six. The individual language consciousness intuitively depends on the verbal predicate and its potential and obligatory potential of valency. The predicate (expressed by VF) is the most important expression for the creation of the correct syntactic structure. It determines if the sentence will be a subject or non-subject construction, if it will be only a sentence or a compound sentence (*Kdy dostanu tu čokoládu?* or *Když budu zlobit, nedostanu slíbenou čokoládu!*). The basic principles of the valence syntax having been learnt in the developmental period of early childhood, and developed

in the pre-school age, give the child an ability to create correct sentences from the grammatical and semantic view at a primary-school age and later, too.

II. It's more difficult to overcome the CB with a person who learns SC. 1. At a pre-school age, the child learning the SC can depend on the bilingual language consciousness for natural code he/she has learnt. 2. After the age of six the child can't depend on the language consciousness for *bilingualism* because it hasn't been created during speech development for the codes and it hasn't been fixed by speaking in this code - it's only possible bilingual child. That means, the language consciousness for the PC can't be helpful for learning SC and that is why the translation is the basic means in the process of learning SC. This CB that is associated with SC can be overcome with difficulty because it is limited to the biological character of the individual CNS. We presuppose the right verbal programmes can help us to overcome the potential CB.

The author of the paper focused on the problems, such as how to reach this intention when writing the school books and preparing other materials for Czech children of the pre-school age and children in primary school. His linguistics books, papers and articles and his various text-books and didactic handbooks deal with the questions of overcoming the CB during the process of teaching the Czech children the standard Czech language; how to give them the basic knowledge of and ability in the language and non-language character that they need for successful social communication; and how to create general speech abilities that can help the children to overcome the CB. The results of this research can help to overcome the social distance of the different social structures in the process of education and reduce the problems that are connected with the CB, too.

Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.,

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

e-mail: KamisK@seznam.cz

ORTOGRAFICKO-FONOLOGICKÁ ANALÝZA TEXTU ZATRACEŇJA A SPASEŇJA V KOMPARÁCII S KODIFIKÁCIOU ĽUDOVÍTA ŠTÚRA

Peter KARPINSKÝ

Vzdelávací a osvetársky spis *Zatraceňja a Spaseňja* bol publikovaný v roku 1846 v tlačiarni Jana Werthmüllera a syna v Levoči.¹ Z obsahového hľadiska textu spisu možno zaradiť medzi práce antialkoholického zamerania, ktoré často vychádzali v tomto období.² Aj v danom texte je kritizované nadmerné užívanie alkoholu Slovákmí, čo podľa autorov (autora) spisu vedie k celkovému úpadku národa.

Autorstvo spisu nie je známe, autori (autor) sú na titulnom liste označení len ako viacej úprimní priatelia ľudu pospolitého³. V predhovore sa odvolávajú na spis p. Kôrku,⁴ ktorý bol prednášaný v niektorých turčianskych osadách, kde údajne vzbudil záujem poslucháčov a čitateľov. Neskôr bol tento spis prepracovaný do veršov a opäť vydaný tlačou.⁵ Štyridsaťosemstránkový spis *Zatraceňja a Spaseňja* obsahuje 155 obsahovo ucelených veršovaných strof (s. 3 – 46), ktoré sú zoradené do niekoľkých tematických celkov: *Pálenka s jej záhubnými následkami; Strata maňja; Samowražda; Zmatok w ľudskich zwazkách; Nemrawnosi; Cesta Zatraceňja; Kde Spaseňja?*. Štruktúra každého celku je pravidelne rozdelená na otázku, ktorú kladú autori (autor) fiktívnemu komunikačnému partnerovi (označovanému v texte ako *synak*), a rýmovanú odpoveď daného partnera. Otázka a odpoveď sú od seba odlišené nielen z hľadiska osobitného kompozičného postavenia oboch častí textu, ale aj odlišným typom písma.⁶ Z verzologického

- 1 Knižtlačiareň Jána Werthmüllera v Levoči bola úzko prepojená s hnutím štúrovcov hlavne po ich odchode z Bratislavy a taktiež väčšina kníh, ktoré vydal spolok Tatrin, sa tlačila v tejto tlačiarni. Medzi najzaujímavejšie tlače, ktoré boli vydané u Werthmüllera v Levoči, patria nesporne *Žiadosti slovenského národa* z rokov 1848 – 1849, resp. jazykovedné dielo M. M. Hodžu *Větin o slovenčine* z roku 1848.
- 2 Napr. *Něpi pálenku to je nězabi* Michala Miloslava Hodžu, *Opilci Něprjatelia Kříža Křista; alebo: Reči Proti Páleníčnje* Juliusa Plošica či *Šen k palenčeny* Jána Andraščka.
- 3 Od wjacej úprimních prjatelou ľudu pospolitjeho.
- 4 Ide o Juraja Kuorku (1811 – 1848), evanjelického farára a publicistu.
- 5 „Spis tento do p. Kuorku vřpracuvani sa v daktorič Turčjanskich osadách v školách so znameňitím úžitkom potrebuwau, čím aj pozornost na seba zbudíu: teraz do veršou uweđení sa laskavjemu obecnstvu tlačení podáva a poruča, abi wečmi rozšřirení, wečí úžitok donášau.“ (s. 2).
- 6 Zatiaľ čo otázka je vytlačená novodobou latinkou, odpoveď je publikovaná gotickou minuskulou, tzv. švabachom (v príkladoch, ktoré ponúkame, sa snažíme dodržať rozdielnosť pôvodne použitého typu písma, pričom gotickú minuskulu nahrádzame kurzívou).

hľadiska sú jednotlivé verše viac-menej pravidelne dvanásťslabičné s rýmovou štruktúrou AABB.⁷ Každý cyklus je formálne uzavretý podobne koncipovaným záväzkom pýtaného (*synka*), že on sám nikdy nebude piť.⁸ Na začiatku spisu sa nachádza krátky neveršovaný predhovor (s. 2), v ktorom autori (autor) vysvetľujú motivácie vzniku a vydania textu a zároveň prosia učiteľov, ktorí by prípadne s týmto spisom oboznamovali žiakov, aby im vysvetlili niektoré logické nadväznosti medzi otázkami.⁹ Samotný mravoučný text spisu sa začína *Wstupom* na s. 3, tu autori (autor) podávajú zveršovanú charakteristiku situácie vládnucej na Slovensku.¹⁰ Na záver spisu (s. 47 – 48) je umiestnená „motivačná“ pesnička tematicky nadväzujúca na obsah predchádzajúcich veršov.

Z historicko-jazykového hľadiska môžeme vznik analyzovaného textu zaradiť do obdobia Štúrovej kodifikácie spisovnej slovenčiny. Keďže analyzovaný text *Zatraceňja a Spaseňja* bol publikovaný v tom istom roku ako základné kodifikátorské dielo Ľudovíta Štúra *Náuka reči slovenskej* (1846), pokúsime sa v našom príspevku komparovať jazyk spisu s koncepciou kodifikácie Ľ. Štúra zverejnenej v spomínanom diele.

Analyzovaný text môže na jednej strane slúžiť ako historický doklad naliehavosti boja proti alkoholizmu v 19. storočí, z literárneho hľadiska ako názorná ukážka mravoučných spisov určených na pozdvihnutie slovenského pospolitého ľudu a v neposlednom rade ako konkrétny príklad aplikácie Štúrovej kodifikácie v tlačenom texte.

Vokalizmus

Ľudovít Štúr vo svojej gramatike tvrdí, že pravopis predstavuje grafické zachytenie ustálenej výslovnosti, na základe tohto tvrdenia musí pravopis odrážať

7 „Sinku, si už wiđeu opitjeho človeka? // Wiđeu som, oj wiđeu, a to aj tisíce, / Weť sú s nimi plnje každi deň ulice, / Lebo to, wraj, teraz už každi musí piť, / Že bez piťja swetom swet bi ňemuohou biť.“ (s. 3).

8 „Čo si ti umjeňiš urobiť? // Za celí swet ňechcem piť wjac pálenjeho, / Ja bi ho zatrašiu do pekla strašnjeho; / Ono ako zbojník ľudí oblupuje, / Wšeliakou psotou korheľou sužuje: / Buďem w strzelivosti konať powolaňja, / Tak mi aj pán Boh dá hojnuo požehnaňja.“ (s. 13 – 14).

9 „Jestlibi sa tlačenjemu tá pocta preukázala, ktorej sa rukopis účastním stau, t. j. jestlibi dakde do školi bou uweďení, žjadajú sa uctive p. p. učiteľowja ňjekolko – slowovím viswetleňím podaktorje ťažšie prjechodi z jednej otázky na druhú djetkam oblahčiť a objasniť.“ (s. 2).

10 „*Wstup.* // Weliká je skaza w tomto našom swete, / Či w dome, či w obci, či w zime, či w leťe; / Bjedni je staw ľudí tohto pokoleňja, / Ako odsúdeních na wečnuo trápeňja, / Nje len na trápeňja, lež na zatraceňja, / Na časnuo i wečnuo pekelnuo mučeňja. / A tomu wšetkjemu pálenka je wina, / Pre ňu pustňe wšetko, dom, obec, krajina, / Pre ňu sa statočnosť, swedomitosť traťi, / Pre ňu preč uljeta z duše pokoj swatí. – / O tejto ohawe budeme rozprawať, / Ja sa Wás spituwať, Wi odpoweď dáwať, / Abi sme zwedeľi kolkro robí škodi, / Ako ľud do pekla zatraceňja zwodíť.“ (s. 3).

výslovnosť, pretože aj tzv. etymologický pravopis pôvodne zachytával spôsob výslovnosti danej hlásky.¹¹

Na zápis dištinkatívnych príznakov hlások Štúr (podobne ako Bernolák) používa diakritický pravopis. Krátke samohlásky /a, e, i, o, u/ zapisuje bez dĺžňa. Naopak, dlhé samohlásky /á, í, ú/ zapisuje s dĺžňom ako á, í, ú.¹² Tento typ pravopisu je aplikovaný aj v analyzovanom texte:

a – *Zatraceňja, Spaseňja, požehnaňim, počúwa*

e – *wjacej, Weliká je, swetě, w dome, w leťe*

i – *W Lewoči, tri, či w obci, či w zime, wiďeu*

o – *Lebo to, rozum, Bohom, z boka na bok*

u – *rozum, chutno, Weru, Čloweku, muža*

á – *práci, pláci, Pálenku, ráčiu, páňi*

í – *s řím, urobiš, robí, modloslužebňikom, ľuďi*

ú – *súdoch, múdrich, všemohúci, vichovárajú*

Samohláska /ú/ má v analyzovanom texte čiastočne rozkolísané postavenie hlavne v stredoslovenskej modifikačnej morféme **-úvať** (súč. **-ovať**). Nezávisle od rytmického zákona sa v slovách vyskytujú tvary s **-úvať** (*bojúwali, wisadíuwať, klčúwali*), ale aj tvary s **-uvať** (*menuwať, wichwaluwať, ďakuwať, Kamenuwať*). Z hľadiska frekvencie sú častejšie tvary s krátkym **u**. V kodifikácii L. Štúra sa vyskytujú len tvary s krátkym **u**, teda **-uvať**.

Hláska /í/, a teda i graféma **í** sa oproti súčasnej spisovnej slovenčine, ale v zhode so Štúrovou kodifikáciou nevyskytuje v relačnej morféme I. pl. adjektív. Namiesto súčasného tvaru **-ými/-imi** sa nezávisle od rytmického krátenia vyskytuje koncovka **-imi** (*záhubnimi*), ale častejšie **-imí** (*ľudskimí, podlimí, s hnusnimí*), rovnako aj v tvaroch osobných, ukazovacích a privlastňovacích zámen je frekventovaný tvar s touto koncovkou (*nad řimí, timíto, našimí, swojimí*), ojedinele sa hláska a graféma **í** (*pod zvazkí*) vyskytuje aj v relačnej morféme I. sg. namiesto koncovky **-mi/-ami**.

Hláska /a/, a teda aj graféma **a** sa oproti súčasnej slovenčine vyskytuje v tvare sám (*sam*) – rovnaký krátky tvar sa vyskytuje aj v texte Štúrovej kodifikácie.

Distribúcia grafémy **ó** a **é** je obmedzená, pretože podľa L. Štúra sa v slovenči-

11 „Pravopis nič je ňje inšje ako ustálenuo alebo z prjebehu časovjeho do prjestoru preňesenuo vislovenja, t. j. pravopis má tjež vislovit' reč ale ňje v čase lež v prjestore. Podľa tohoto pravďivjeho pochopu pravopisu on na žjadnom inšom základe stáť ňiemuože, len na základe vislovenja.“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/auka_reci_slovenskej.html)

12 „Kde sa samohláski vo vislovení ťahajú, tam sa dlhá čarka nad ňe položiť musí, na pr. pán, dobrú.“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/auka_reci_slovenskej.html)

ne dlhé **ó** a **é** nikde nevyslovuje, a preto ho netreba ani zapisovať.¹³ V analyzovanom texte sa však tieto grafémy vyskytujú, ale len v prípade zápisu cudzích slov (*likér, Lót*), resp. graféma **é** aj v slove *dcéra* (*cérki, céra, cérami*).

Na mieste pôvodných etymologických grafém **ŷ/ý** sa v analyzovanom texte takisto, ako je to v Štúrovej kodifikácii pravopisu¹⁴, vyskytuje len zápis grafém **i/í** (*sina, vipracuvaní, bi, v daktorích, widaj, wihowárajú, odsúdeních, Každí člowek, Akím, národ Slowenski*).

Dĺžňom sa v texte, v súlade s L. Štúrom,¹⁵ zapisujú aj hlásky **/Í** a **/í/** (*predĺžiť, predĺžeňú, hr̥bu, kr̥m*).

Graféma **u** má v texte zvýšenú frekvenciu, pretože je zapisovaná v pozícii hlásky **/I/** v l-ovom participii: (*Wid̥eu som, šjou, som sa smjau, mau, klakau*) a v pozícii relačnej morfémy **-ov** v G. a A. pl. mask. substantív. L. Štúr totiž navrhuje zapisovať l-ové participium tak, ako sa vyslovuje vo väčšine stredoslovenských nárečí, teda ako **u** (*dať – dau, biť – bou, robiť – robiu*). No ak je pred príponou minulého času samohláska, Štúr namiesto koncového **u** píše grafému **v** (*vadnúť – vadnuv, viniť – vinuv*).¹⁶ Podobným spôsobom postupuje aj v prípade písania relačnej morfémy G. a A. pl. mask. **-ov** (*synov, kráľov*), ktorú na základe neutralizácie dôsledne zapisuje ako **-ou** (*sinou, kráľou*), ale ak zo substantív vytvára privlastňovacie prídavné mená, tie už zapisuje pomocou derivačnej morfémy **-ov** (*sinov, kráľov*). V prípade zápisu hlások **/ŭ** a **/v/** môžeme v analyzovanom texte zaznamenať výraznejšiu odchýlku od Štúrovej kodifikácie, v pozícii l-ového participia sa totiž, nezávisle od postavenia za vokálom, píše len **u** (*bou, Ňemuohou, stvoriu, zbudiu, potraŕiu, videu, chceu*), rovnako sa podľa znelostnej neutralizácie zapisuje **u** aj v G. a A. pl. mask. (*zwazkou, Otcou, z farňíkou, prostrjedkou, mrawou, rectorou, opilcou, slúhou*), tvary privlastňovacích prídavných mien sme v texte nezaznamenali.

Fonéma a graféma **ú** sa v texte objavila zapísaná aj v typickej stredoslovenskej pozícii namiesto koncového **v**: *krú*.

Podľa Štúra by sa diftongy **/ia, ie, ůo/** mali zapisovať ako **ja, je, uo**, hoci správ-

13 „V Slovenčine, krem dakolko hore višše menuvaních slov, ňikde dlhuo „e“ a „o“ sa ňevislovuje, a preto aŕi dlhá čjarka ňech sa ňikdi nad ňím ňekladje.“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

14 „V našej reči ňjet žjadneho „y.“ Tam kde Slováci s Poljakmi hraŕiča na pr. v zadŕnej Orave počuť ešče visloveŕňa „y“, ale u inších Slovákou sa vonkoncom vjacej ňeslída.“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

15 „To samuo (teda písanie dĺžňa, doplnil P. K.) sa stať muší aj s ,l' a ,r' keď tjeťo mjesto samohlások stoja na pr. vlča, křdel.“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

16 „... ňemalobi sa písať vjazau, kráčau, hr̥jau, mišljenkou, rjekou, prácou ale vjazav, kráčav, hr̥jav, mišljenkov, rjekov, prácov“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

nejší by mal byť zápis **ia, ie, uo**, aby sa však vyhlo hiátovej výslovnosti, teda ako dvoch samostatných vokálov, je podľa autora lepšie ich zapisovať kombináciou **j** + vokál.¹⁷ Rovnakým spôsobom sú diftongy zapisované aj v analyzovanom texte:

ja – *Turčjanskich, žjadajú, pokoleňja, pitja, w žjali*

je – *každjeho, največje, Ludskje hrjechi, ňje, mjeŕne*

uo – *s nuoh, žiwuot, najskuor, muožeme, hojnua*

Dvojhĺasky **/ie, ůo/** v zápise **je, uo** majú v texte zvýšenú frekvenciu, pretože okrem pozície, v ktorej sa nachádzajú v súčasnej spisovnej slovenčine, sa podľa Štúrovej kodifikácie nachádzajú aj v relačných morfédoch adjektív skloňovaných podľa vzoru *pekný (peknje, peknjeho, peknjemu, peknua, plnje, pekelnje, tlačenjemu, strašnneho, časnuo, wečnuo)*. Zaujímavosťou z hľadiska výskytu a zápisu diftongu **/ůo/** je tvar pomocného slovesa *môcť*, kde v analyzovanom texte nedochádza k alternácii **uo/o**, ale v tvare *l*-ového participia sa diftong zachováva (*ňemuohou, muohou*). V tvare *zámena* čo sa však v texte ani raz nestretávame s očakávaným stredoslovenským tvarom *čuo*, ale len s tvarom *čo*, ktorý v *Náuke reči slovenskej* kodifikuje aj L. Štúr, no zámeno ako má tvar *akuo*. V dvoch prípadoch sa oproti slovenskému a v texte viac-menej pravidelne používanému tvaru *Boh* vyskytuje aj staročeský tvar s diftongom **uo** (*Buoh*).

V analyzovanom texte môžeme zaznamenať aj zmenu dvojhĺasky **/ie/** na dvojhĺasku **/io/**, ktorá sa na strednom Slovensku obvykle uskutočňuje pred bilabiálnym **/ŭ/** (*přišjou*).

Dvojhĺaska **/ia/** v zápise ako **ja** sa zas nachádza oproti súčasnej slovenčine aj v N. a A. sg. neutr. vzoru vysvedčenie (*staveňja*): *Zatraceňja, Spaseňja, pokoleňja, trápeňja*.

Výnimočne sa v analyzovanom texte vyskytol aj zápis spojenia grafém **i + a** a **i + e**, no nikdy nie v pozícii diftongu. Pomocou kombinácie **i + a** sa zapisaný hiát v latinskom tvare *Porcie* a kombinácia **i + a** sa vyskytuje na morfeomatickom švíku v tvaroch: *Wšeliakou, wšeliakích, wšeliaki*.

Za diftong **iu** L. Štúr považuje spojenie tematickej morfémy a formovej morfémy v *l*-ovom participiu (*robiu*), ktoré však nepokladá za stúpavý diftong, ako sú **/ia, ie, ůo/**, ale naopak, za klesavý diftong podobne, ako sú podľa neho **aj, au, ej, eu, oj, ou, uj, uu**, a preto ho nezapisuje ako **ju**, ale len ako **iu**, naznačujúc tak slabičnosť na prvom formante diftongu **/iŭ/**. Stúpavý diftong **/iu/**, ako ho poznáme v súčasnej spisovnej slovenčine, Štúr vo svojej kodifikácii neuvádza a v prípade

17 „Dvojhĺaski musja sa tak úplne, ako ích počuť, i vislovuvať, musí sa teda písať uo, ja, je, aj, au, ej, eu, iu, oj, ou, uj, uu na pr. muožem, vidja, djeťa, kraj, vzau, lej, videu, robui, boj, sekou, kupuj, minuu atď. [...] Vlastne i dvojhĺaski ja, je, aj, ej, oj, uj malibi sa písať: ia, ie, ai, ei, oi, ui, a tak teda malobi stáť mjesto, vidja, djeťa, kraj, lej, boj, kupuj: viďia, diěťa, kraí, lei, boi, kupui, lež i tu abi vislovenja bolo vernuo a sa mjesto dvojhĺaski dve samohĺaski ňečítali lepšie buďe prvjeho sa držať.“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

relačnej morfémy D. sg. neutr. vzor vysvedčenie používa koncovku **-ú** (*staveňú*). Z toho dôvodu zápis stúpavého diftongu **/iu/** absentuje aj v analyzovanom texte.

Zápis hlásky **/ä/** sa v analyzovanom texte v súlade so Štúrovou kodifikáciou nikde nevyskytuje. Štúr tvrdí, že táto hláska sa zo slovenčiny pomaly vytráca, a hoci by v niektorých tvaroch mohla byť zapisovaná, odporúča ju vynechať.¹⁸ Na mieste, kde sa v súčasnej spisovnej slovenčine zapisuje graféma **ä**, sa v analyzovanom texte nachádza **a** (*swatí, howadu, zwazki, uwadňe*) alebo **e** (*največje, najwečmi, zweča, najwečí, smední*).

Súčasťou Štúrom kodifikovaného ortografického a fonologického systému je aj tzv. rytmický zákon. Podľa L. Štúra sa rytmický zákon uplatňuje ako predlžovanie a skracovanie susedných slabík na základe vzájomného pôsobenia preto, lebo v slovenčine nemôžu za sebou nasledovať dve dlhé slabiky.¹⁹ Dodržiavanie rytmického zákona sa uplatňuje aj v analyzovanom texte *Zatraceňja a Spaseňja* (napr. *podlje, ale hlúpe*).

Konsonantizmus

Rovnako ako v prípade zápisu dištinktívnych príznakov pri vokáloch aj pri konsonantoch Ľudovít Štúr využíva diakritický pravopis na rozlíšenie tvrdých (hrubje zvuky) a mäkkých (mekkje zvuky) spoluhlások. Na základe výslovnosti tvrdí, že mäkké konsonanty sú de facto tvrdé hlásky vyslovené mätko, a preto ich treba označovať diakritickým znamienkom – čiarkou alebo „polkolečkom“.²⁰

Mäkkosť sa podľa L. Štúra nemá označovať len pri hláskach **/č, š, ž, ʒ/** a **/ď, ť, ň/** v silnej pozícii, ale aj pri **/ď, ť, ň/** v slabej pozícii, teda aj pred hláskami **/e, i,**

18 „Druhú ňeppravdivú dvojhlásku „ä“ tu i tam ešte síce slíchať a vetším právom ako „y“ bi sme ju písať mohli, že ale kam djal viac kape a len čjastočná je, lepšie bude, keď sa v písaní docela viňehá.“ (Štúr: Náuka reči slovenskej. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

19 „Čo sa predlžēja a skracuvaňja v našej Slovenčine tika i tu silabi jedna na druhú mocňe puosobja. V čistej Slovenčine nikde dve dlhje silabi jedna sa druhou ňeprichodja a čo bi aj jedna podľa povahi svojej mala biť dlhá, skraca sa, keď predchádzajúca je dlhá. Dvojhláska sa tjež za dlhú považuje. Na tento spusob bude v Slovenčine: vjažu, hību, lížu, hädžu, ljeta, brka, krásni, krásneho, páňi, djeťja, pjati atď. a ňje vjažu, hібú, lížú, hädžú, ljetá, brká, krásni, krásného, pánja, djeťja, pjati atď. a zas ňje: májú, dájú, voláňja, ale majú, dajú, volaňja.“ (Štúr: Náuka reči slovenskej. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

20 „S tímto znáčkami sa mi tím lahšje zaobisť muožeme, že písmeni tje, ktorje sa ňimi poznačiť majú, sú len mekko vislovenje hrubje zvuki, písmen teda novich ňje je tak veľmi treba ako račej znakou, bo ňje sú tje mekkje písmeni celkom druhje hlasi ale hlasi medzi sebou jednakje, len odchodňe od ňích t. j. mekko vislovenje. Že ale tjeto mekkje písmeni predca svoj osobitni hlas majú, musí sa okreme ich vislovenja značiť, a to sa staňe čjarkami poukolečkovimi na vrchu“ (Štúr: Náuka reči slovenskej. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

ia, ie²¹ – pretože tak sa vyslovujú. Rovnako je to aj v analyzovanom texte, pričom mäkkosť konsonantu sa zaznačuje nad samotným konsonantom a nie nad nasledujúcim vokálom, ako je to v prípade hlásky /ě/ v češtine.

te – *prjateľou, učiteľovja, swete, w lete, otec, tekúci*

de – *Ďedowja, ide, Kde, bude, dedini, zwedeli*

ne – *dediŋe, Hospodiŋe, ŋeznali, ŋespokojni, prestaŋe*

ti – *ohavnosti, smrti, Chuti, protiwiť, kosti*

di – *dobrodiŋja, rodičja, dedini, zblúdiť, spovedi*

ni – *ničim, naŋiňhodni, ŋimi, chraňiu, ŋikdi*

tje – *Wodnatjelku, tjekla, tjež, rastje*

dje – *djetkami, djeťa, wedje, zwedjet, plodjewa*

nje – *ŋje sú, Ňjeto, národŋje, ŋjekolko*

tja – *piťja, leťjace, odtjalto, bratja,*

dja – *Ludja, wiďja, žiďja, waďja*

ŋja – *imaňja, požehnaňja, Peňjaze, powolaňja*

Ludovít Štúr vo svojom pravopise v *Náuke reči slovenskej* nekodifikuje hlásku /l/ s odôvodnením, že nemá celoslovenskú platnosť.²² Napriek tomu sa v analyzovanom texte vyskytuje aj zápis hlásky /l/: *korhelou, ŋeprjateľa, hladá, polá*. Tento zápis sa však v texte väčšinou vyskytuje len v silnej pozícii (okrem tvarov *welmi, sol*), v slabej pozícii pred vokálmi /e, i, ie/ sa graféma l' neobjavuje ani raz a pred diftongom /ia/ je l' zaznamenávané len v dvoch prípadoch: *weriteľja, zaljahnu*.

Pomerne neobvyklým javom týkajúcim sa mäkkých palatál /ď, ť/ je sporadický výskyt asibilácie, resp. nahradenie hlásky /ť/ hláskou /c/ pravdepodobne vplyvom češtiny (*Zatraceňja, prewrácenosti*) a zmena hlásky /ď/ na /3/ (*narodzeňja*).

Stredoslovenský charakter má zas výskyt palatálneho /ď/ v tvare (*swadbach*), resp. mäkká výslovnosť /ň/ v tvaroch niektorých prídavných mien (*vlastníŋ, vlastní žiwuot*).

Zaujímavosťou je zápis hlásky /v/, pretože v texte, ktorý je napísaný latinkou, sa zapisuje pomocou grafémy **v** (*v tedi, stáva, strovi, opilstvo, Slovákoch*) tak, ako to vo svojom diele odporúča L. Štúr, no v texte vytlačenom gotickým písmom je táto hláska zapisovaná ako **w** (*wipije, w tej, praotcowja, Slowáci*).

Štúrovský pravopis je vo všeobecnosti označovaný ako morfofonematický, čo podľa Štúrovho vyjadrenia znamená, že slová, aj keď sa vplyvom neutralizácie

21 „... budú sa teda písať písmeni mekkje nasledujúcim spuůsobom: ž, š, č, ď, dž, ŋ, ě, na pr. v slovách žjak, šjator, číhať, ďjel, džavot, ŋebe, ěarcha atď.“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/auka_reci_slovenskej.html)

22 „... hoc aj daktorí Slováci tu i tam ‚l‘ mekko vislovujú, čo sa ale len dakde stáva a jako na pospol platnuo v Slovenskom narečí sa povedať ŋemuože“ (Štúr: *Náuka reči slovenskej*. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/auka_reci_slovenskej.html)

vyslovujú inak, majú si zachovávať svoj pôvodný základný tvar.²³ Napriek tomuto upozorneniu sa v analyzovanom texte vyskytuje niekoľko prípadov zachytenia zápisu hlások podľa výslovnosti. Neutralizácia znelosť – neznelosť hlásky **ď** na **ť** pred neznelou hláskou sa objavila v slove *veď* (*weť sú, weť to*) a neutralizácia **z** na **s** na morfematickom švíku pred neznelou hláskou bola zapísaná v slove *zvas-ki*, hoci paralelne sa v texte objavoval aj tvar *zvazki*. Na morfematickom švíku predpona – koreň však autori (autor) asimiláciu obvykle neuplatňujú (*rozsjewá, odkladá*) a zachovávajú pôvodnú formu predpony.

Častejšie sa v texte vyskytuje zápis neutralizácie sykavosť – nesykavosť: konsonantická skupina **tc** sa zjednodušuje na **c** (*wšeci*), resp. zostáva ako **tc** (*otcou*), skupina **ds** je zapisovaná ako **dc** (*predca*), skupina **dc** sa vyskytuje v pôvodnom tvare ako **dc** (*sudca*), ale aj ako **c** (*tricať, cérki*), skupina **dč** je zachovaná (*svedčí*) a skupina **dš** je zapísaná ako **č** (*račeť*). Spoluhlásková skupina **čš** je zjednodušená na **č** (*zweča, najwečí, največe*). Rozkolísanosť zjednodušeného zápisu, resp. dodržanie zápisu oboch hlások je spôsobená nejednotnosťou úzu a následnej Štúrovej

23 V písaní slov ako celku treba sa prísne držať dobrého, puovodného, neskrúteného vislovenja. Jednotlivé slová často na konci inakšie sa vislovujú ako bi sa podľa prvotného svojho skladu vislovovať mali, čo sa preto stáva, že daktorje hlasnje na konci na prosto nemuožu biť vislovenje, za to ale v písaní nemáme sa držať vinúteného vislovenja ale takjeho akuobi podľa skladu reči biť malo. Nepočuť na pr. na konci hlasných h, ž, z, b, lež mjesto ních na ňe sa ponášajúce temnje ch, š, s, p, na pr. slíchame slová Boh, muž, už, lež, voz, dub vislovovať Boch, muš, uš, leš, vos, dup, že ale prvotní sklad je v týchto slovách: Boh, muž, už, lež, voz, dub a tento sklad sa aj v ňevinútenom vislovováni: Boha, Bohou, muža, už on, lež abi, mužmí, voza, vozní, duba, dubina atď. poznáva, treba tjeto a tím podobnje slová tak písať ako to dobroo vislovenja so sebou donáša. Ňje len na konci ale aj v prostredku slov sa to samuo stáva, že sa hlasnje s temnímí stretnúc tje tam svoju hlasnosť traťja a jako temnje pred temnímí sa počujú, že ale aj ta ich hlasnosť je len ukritá, tak ich písať pride, ako je ich prvotní sklad a dobroo vislovenja, na pr. ťažkí, úzkí, mladší, tuhší, nuožka ňje ťaškí, úski, mlatší, tuchší, nuoška ale tak ako je hore višje písanuo, bo to je ich prvotní sklad a aj dobroo vislovenja na pr. ťažoba, uzučkí, mladí, tuhí, nožička atď. (Štúr: Náuka reči slovenskej. Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)

kodifikácie, ktorá pripúšťa, že takéto kombinácie hlások možno písať ako jednu hlásku – tak ako sa vyslovujú, ale aj ako dve hlásky.²⁴

Zdvojené konsonanty sa vyskytujú obvykle na morfematickom švíku (*oddanie, poddaní, rozzlostiu*).

Písanie veľkých písmen Ľudovít Štúr v *Nauke reči slovenskej* osobitne nerieši, no v analyzovanom texte sa dôsledne vyskytujú na začiatku vety, na začiatku každého verša, v prípade vlastných mien osôb (p. *Kuorku, Krista*), zemepisných názvov (*Sodomu, Gomoru, Jeruzalem, Niniwe*), pomenovaní národov a kmeňov (*Korinskím, Slovák, Slovákoch*),²⁵ pri zápise skratiek kapitol zo Starého a Nového zákona (*Joel, Abakuk, Izaj., Korint., Efez., Riman., Luk.*), pri slove Pán vo význame Ježiš Kristus a pri zápise slova Boh. V dvoch prípadoch sa v dvojslovnom názve kapitoly zapisuje veľkým písmenom aj druhé slovo: *Cesta Zatraceňja, Kde Spaseňja?*. Výskyt takéhoto zápisu môže súvisieť s biblickou konotáciou týchto slov, ale aj so zvýraznením spojitosti s názvom celého spisu *Zatraceňja a Spaseňja*.

Z hľadiska ortografie možno spomenúť ešte písanie prísloviek a častíc osobitne (*kde že, ktorá že, na príklad, w tedi*), prípadne aj oddelené písanie predpony *z-* (*z odpowjedat*).

Mravoučný spis *Zatraceňja a Spaseňja* z hľadiska ďalšej podrobnejšej analýzy fonologickej roviny a následne aj morfolologickej a lexikálnej roviny²⁶ môže v bu-

24 Ako v týchto príkladoch tak i inde dobrého visloveňja pri písme sa držať treba. Často sa zhŕknú v slovách hláski ktoré sa ňebars znášajú a jedna druhej pri vislovuvaní zavádzá. Jestli vislovuvaňja ňje je veľmi ňepohodlnuo a hláski sa vislovujú, treba ich tjež celkom vipísať na pr. otcovskí, Božskí, mužskí, vzjať, vstúpiť atď. Dakedi v takíchto prípadnosťach reč si pomáha tak, že hláski ňebars sa znášajúce alebo do vedna zljeva, alebo daktorú premeňuje, že tu aňi len mak hlas vo vislovuvaní na hláski prvotnje ňenaráža, majú sa tjeto slová písať tak ako sa vislovujú, na pr. račej, predca, večmi, dvacať, tricať a ňje radšej, predsa, vetšmi, dvadsať, tridsať atď. Keď sa takje hláski stretnú, ktorich vislovuvaňja je veľmi ňepohodlnuo a preto vo vislovuvaní daktorá hlaska viskakuje a takou viskočenou hláskou slovo sa ňevištrbí, muožu sa takje slová aj tak písať podľa visloveňja na pr. muože sa písať: vlasní, zvlášni, prázni atď. Dakde ale sa i tjeto hláski vislovujú a preto dobre urobí aj ten kdo ích: vlastní, zvláštni, prázdni písať bude. Stáva sa ale aj to že takje spoluhláski vedno sa zídu, ktorich uplnuo visloveňja je vonkoncom ňemožnuo a preto sa daktorje vo visloveňi a tak aj v písaní vipustíť musja, na pr. písať sa bude: meskí, mňíski, katolícki, ňemeckí, Levockí, poslucháčtvo, šesnásti atď. a ňje mestskí, mňišski, katolícksi, ňemecksi, Levočskí, poslucháčtvo, šestnásti atď. Tak robja i Češi, píšuc Českí mjesto Češskí, katolícki mjesto katolícksi atď. Ostatnje tu mnoho na zvuk prichodí.

25 Slovo žid je však v celom texte dôsledne zapisované s malým ž, nie je však celkom jasné, či ide len pomenovanie príslušníka židovského náboženstva alebo aj o pomenovanie príslušníka židovského národa, kde by malé ž bolo znakom dehonestácie.

26 Keďže ide o veršovaný a rýmovaný text, syntaktická štruktúra vety tu mnohokrát podlieha rytmickému činiteľu a z toho dôvodu by jej rozbor z hľadiska analýzy jazyka štúrovskej kodifikácie slovenčiny nebol dostatočne reprezentatívny.

dúcnosti v komparácii so štúrovskou kodifikáciou poukázať na iné podobnosti, respektíve odlišnosti, ktoré vznikli zavádzaním kodifikácie jazyka do praxe, a môže tak poskytnúť cenný zdroj informácií o tom, do akej miery sa v nejazykovedných textoch dodržiavala predkladaná norma.

Literatúra

- KONDRAŠOV, N. A.: Vznik a začiatky spisovnej slovenčiny. Veda Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied: Bratislava 1974.
- KRAJČOVIČ, R. – ŽIGO, P.: Dejiny spisovnej slovenčiny. Univerzita Komenského v Bratislave: Bratislava 2002.
- ŠTÚR, L.: Náuka reči slovenskej. (Dostupné na: http://www.juls.savba.sk/ediela/nrs/nauka_reci_slovenskej.html)
- ŠTÚR, L.: Nárečja slovenskua alebo potreba písanja v tomto nárečí. Tlačiareň K. F. Wiganda: Prešporok 1846.
- Zatraceňja a Spaseňja Od wjacej úprimních prjateľou ľudu pospolitjeho. Tlačiareň Jana Werthmüllera a sina: Levoča 1846.

Resumé

ORTHOGRAPHIC AND PHONOLOGICAL ANALYSIS OF TEXT ZATRACEŇJA A SPASEŇJA COMPARED TO THE CODIFICATION BY LUDOVÍT ŠTÚR

The author analyses the educational and cultural work *Zatraceňja a Spaseňja*, published in 1846 in the printing house of Jan Werthmüller and Son in Levoča. In the work, as well as in other resembling works published in the given period, the author criticizes excessive alcohol drinking by Slovak people which causes the overall decay of the nation.

The writing comprises 48 pages and 155 thematically compact rhymed strophes (p. 3 – 46) ordered into several thematic parts. The structure of each part is divided into the question which is addressed to imaginary communication partner (denoted as Slovak) and rhymed answer of the given partner. From versological point of view the individual verses are rather regularly 12-syllabic with rhyme structure AABB. Each cycle is concluded with similarly formed teetotal commitment of the addressed person.

From historical and linguistic point of view the origin of the analyzed text is rooted in the period of Štúr's codification. It was published in the same year as codification work by Ľudovít Štúr *Náuka reči slovenskej* (1846). Therefore, the author of the study tries to compare the language of the given text with codification by Ľudovít Štúr.

The comparison concerns the orthographic and phonological level of the text language. In the introduction the author describes and characterizes the record and realization of vocalic phonemes. Special attention is paid to the occurrence of the phoneme **u** in the form morpheme of l-participles and grammatical morpheme in genitive and accusative of plural masculine nouns. In these cases there are the most distinctive differences from Štúr's codification. The next part deals with occurrence and realization of diphthongs and the differences from contemporary Slovak. Within the consonant group the occurrence and record of consonant phoneme **ľ** is the most remarkable as it was not accepted in the codification by Ľudovít Štúr.

Ethical writing *Zatracheňja a Spaseňja* represents the valuable information source concerning the acceptance of the norm in non-linguistic texts.

PhD. Peter Karpinský, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

e-mail: karpin@unipo.sk

CHÁPÁNÍ VYBRANÝCH SÉMANTICKÝCH PROTOTYPŮ U VĚKOVÉ KATEGORIE 6 – 13 LET

Pavla CHEJNOVÁ

1. Podstata kategorizace

Utřídování informací o okolním světě by nebylo možné bez kategorizování. Porozumíme-li tomu, jakým způsobem si utřídujeme informace o světě do určitých kategorií, porozumíme částečně i procesu našeho myšlení. V tomto článku se budu věnovat kategorizaci u dětí. Budu prezentovat výsledky výzkumu, ve kterém respondenti ve věku 6 – 13 let volili sémantické prototypy pro vybrané kategorie (domácí užitkové zvíře, dopravní prostředek, lesní zvíř, ovoce, zelenina).

Kategorizace je převážně automatická a podvědomá, většinou si ji plně uvědomujeme jen v problematických případech, když si nejsme jisti, zda daná věc do určité kategorie spadá. Do kategorií třídíme nejen lidi, zvířata a neživé objekty, ale i abstraktní pojmy (emoce, vztahy, vědecké pojmy, systémy vlády apod.).

Teorie sémantického prototypu předpokládá, že kategorie jsou tvořeny na základě charakteristických znaků, které popisují typický člen kategorie (Sternberg, 2002). Podle teorie prototypů je význam mnohých slov popsán jako celá sada rysů, z nichž žádný není sám o sobě nezbytný, ale ani dostatečně charakterizující danou kategorii. Kategorie nemívá pevnou hranici, je možno ji rozšiřovat o nové členy. Některé členy danou kategorii reprezentují lépe než jiné, patří k centrální oblasti kategorie. Jiné nejsou tak dobrým příkladem pro danou kategorii, patří k periferní oblasti kategorie.

Podle Rosch (1978) má každý uživatel jazyka v paměti sémantický prototyp pro každý pojem. Tyto prototypy se odvíjejí od našich zkušeností, takže každý prototyp je něco jako průměr všech příkladů dané věci, se kterými se jedinec setkal. Prototyp je tedy přímo závislý na kultuře, v níž jedinec vyrůstal. Když osoba spatří nějaký nový předmět / entitu, posuzuje ho v konfrontaci s prototypem – zvažuje, zda daná entita sdílí s prototypem dostatečné množství vlastností, aby mohla být zařazena do dané kategorie.

Sedláková (2004) uvádí pro prototypy synonymní výraz *bazální pojem*. Bazální pojmy charakterizují nejtypičtější vlastnosti určité třídy pojmů. *Studium prototypů vychází z povahy každodenních pojmů, které jsou pojaty jako ostře neohraničené množiny znaků. Ve výzkumech jsou stanoveny tzv. bazální pojmy, které charakterizují nejtypičtější vlastnosti určité třídy pojmů* (Sedláková, 2004, s. 72).

Zprvu zcela nezávisle na americkém kognitivismu se začal v 80. letech 20. století v polském Lublinu formovat přístup nazvaný *jazykový obraz světa*, zpočátku zejména v souvislosti s etnolingvistikou a folklorními texty (Vaňková, 2007).

Tento přístup je bližší našemu evropskému chápání světa, studuje jazyk v těsném sejetí s kulturou. Přitom zohledňuje základní principy utváření obrazu světa v jazyce: antropocentrismus, pojmovou metaforu i teorii kategorizace na základě prototypu. Jazykový obraz světa není jednoduší, ale naopak je mnohohrstevný, komplikovaný, někdy i vnitřně rozporný. Je rozrůzněný teritoriálně, sociálně, stylově. Jazykový obraz světa se v průběhu dějin proměňuje. Prototypickou komunikací je pak komunikace běžná, každodenní, do jisté míry i naivní a plná subjektivity. Některé aspekty skutečnosti jsou v jazykovém obrazu světa brány v potaz více, jiné méně, část reality je tak nutně opomíjena.

2. Metoda výzkumu

Cílem výzkumu bylo zachytit a popsat současný stav fungování sémantických prototypů a kategorizace v jazyce a myšlení současných českých rodilých mluvčích ve věku 6 – 13 let (analýza odpovědí jiných věkových skupin viz Chejnová, 2009). Získala jsem odpovědi od 256 dětí. K výzkumu byla použita dotazníková metoda. Jsem si vědoma faktu, že respondenti mohou být ovlivněni písemnou formou dotazníků a jejich odpovědi nebyly stoprocentně spontánní. Výhodou dotazníkové metody je však možnost objektivního vyhodnocení a kvantifikovatelnost údajů. Pro výzkum jsem volila typ úloh, které požadují po respondentech vyspání prototypu, který nejlépe odpovídá dané kategorii.

Dotazníky jsou anonymní, respondenti uvádějí pouze pohlaví a věk. Ukázala-li se určitá kategorie (věk, pohlaví) jako relevantní pro rozlišení, bylo to v analýze zohledněno.

Spodní věkovou hranici respondentů jsem omezila věkem 6 let, důvodem byla nutnost umět psát, jelikož zadání bylo písemné. Horní věkovou hranici jsem omezila věkem 13 let. Zde jsem vycházela z vývojových stádií dle Jeana Piageta (Piaget, 1970).

Zadání bylo následující (ústně přizpůsobeno věku respondentů):

Když se řekne název nějaké obecné kategorie, určitě si představíte nějakého konkrétního zástupce. Pravděpodobně Vás tedy napadne jako první zástupce skupiny, který má nejvíce vlastností charakteristických pro danou skupinu. Psa tedy lépe reprezentuje vlčák než např. čivava. Pokuste se k následujícím kategoriím vymyslet vždy nejlepšího zástupce, který Vás napadne jako první (vždy pouze jednoho): domácí užitkové zvíře, dopravní prostředek, zástupce lesní zvěře, druh ovoce, druh zeleniny.

3. Sémantický prototyp v kategorii domácí užitkové zvíře

Domácí užitkové zvíře je zvíře chované za účelem získání užtku pro člověka. Za užitková zvířata považuji ta, která produkují potraviny, tj. krávy, prasata, ovce, kozy, králíky, drůbež apod., dále pak zvířata, která jsou užívána při zemědělských nebo lesních pracích (kůň, vůl). Za irelevantní považuji naopak odpovědi uvá-

dějící zvířata chovaná doma pouze pro potěšení, jako např. *myš, křeček, morče, osmák, potkan, želva*.

Ve věkové kategorii 6 – 13 let je nejčastější odpovědí *kráva* (28 %), což je v souladu i s odpověďmi dospělých (Chejnová, 2009). Častou odpovědí v této věkové skupině je odpověď *pes* (23 % chlapců, 15 % dívek). Pravděpodobně je to dáno oblibou psa jako zvířete chovaného doma, navíc je možné, že respondenti nerozuměli specifikačnímu označení kategorie „užitkové“. V této věkové skupině se také vyskytlo několik irelevantních odpovědí, a to zvláště u chlapců. Byly to názvy doma chovaných neužitkových zvířat (*křeček, morče, osmák, potkan, želva*). Vzhledem k věku respondentů předpokládám, že nebylo záměrem respondentů odpovídat chybně a výzkum zesměšňovat.

Když se podíváme do tabulky níže, zaujme nás také fakt, že v této věkové kategorii se vyskytuje ve vyšší míře i odpověď *kůň*. Tato odpověď se u jiných věkových kategorií téměř nevyskytovala. Nemůžeme ovšem s jistotou rozhodnout, zda ho děti skutečně chápou jako zvíře užitkové.

Tab. 1: Počet nejfrekventovanějších odpovědí dle sestupné tendence v celých číslech a v procentech

	chlapci	dívky	celkem	chlapci	dívky	celkem
celkový počet respondentů	138	118	256	138	118	256
kráva	39	33	72	28 %	28 %	28 %
pes	32	18	50	23 %	15 %	20 %
prase	17	16	33	12 %	14 %	13 %
kůň	5	15	20	4 %	13 %	8 %
slepice	9	11	20	7 %	9 %	8 %
kočka	10	6	16	7 %	5 %	6 %
koza	8	7	15	6 %	6 %	6 %
králík	3	2	5	2 %	2 %	2 %
ovce	1	3	4	1 %	3 %	2 %
husa	0	1	1	0 %	1 %	0.4 %
irelevantní	12	6	18	9 %	5 %	7 %
bez údaje	2	0	2	1 %	0 %	1 %

4. Sémantický prototyp v kategorii dopravní prostředek

Za dopravní prostředek považuji prostředek sloužící k přemísťování osob či věcí na delší vzdálenosti, tedy prostředky využívané k osobní dopravě, hromadné dopravě osob a dále nákladní dopravě.

Za irelevantní považuji doplňky, které usnadňují pohyb osobě, jako např. *lyže, skateboard, snowboard, brusle, in-line brusle*. Slovník spisovné češtiny pro ško-

lu a veřejnost tyto objekty označuje za sportovní náčiní. *Kolo* zařazuje slovník spisovné češtiny k dopravním prostředkům, proto ho i já chápu jako dopravní prostředek. Za irelevantní odpověď považuji i *tank*, jelikož se jedná o zbraň.

U dětí ve věku 6 – 13 let se nejčastěji vyskytuje odpověď *auto* (66 % u chlapců, 66 % u dívek), odpovědi uvádějící dopravní prostředky městské hromadné dopravy jsou o něco méně časté než u starších věkových kategorií, např. *autobus* uvedlo jen 11 % chlapců a 9 % dívek. V této kategorii se o něco méně než u starších kategorií vyskytuje odpověď *vlak* (2 % chlapců, 2 % dívek). Několik respondentů také zmínilo *letadlo*. Ojediněle se vyskytly irelevantní odpovědi (*brusle, skate, lyže, tank*).

Tab. 2: Počet nejfrekventovanějších odpovědí dle sestupné tendence v celých číslech a v procentech

	chlapci	dívky	celkem	chlapci	dívky	celkem
celkový počet respondentů	138	118	256	138	118	256
auto	91	78	169	66 %	66 %	66 %
autobus	15	11	26	11 %	9 %	10 %
letadlo	7	4	11	5 %	3 %	4 %
tramvaj	4	3	7	3 %	3 %	3 %
metro	3	4	7	2 %	3 %	3 %
kolo	2	4	6	1 %	3 %	2 %
motorka	3	2	5	2 %	2 %	2 %
vlak	3	2	5	2 %	2 %	2 %
kamion	3	0	3	2 %	0 %	1 %
loď	2	1	3	1 %	1 %	1 %
koloběžka	0	2	2	0 %	2 %	1 %
irelevantní	5	5	10	4 %	4 %	4 %
bez údaje	0	2	2	0 %	2 %	1 %

5. Sémantický prototyp v kategorii lesní zvěř

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost definuje zvěř jako volně žijící savce a ptáky, zpravidla lovné. Internetová encyklopedie Wikipedie za lesní zvěř považuje všechna lovná zvířata, srstnatá i pernatá, vyskytující se v našich lesích. Za irelevantní odpovědi tedy budu považovat odpovědi uvádějící hmyz, plazy a ryby, a to i tehdy, vyskytují-li se v našich lesích (*klíště, mravenec, žížala*). Dále považuji za irelevantní odpovědi uvádějící exotická zvířata, která se v naší zemi vyskytují pouze v zoologické zahradě (*lev, opice, slon*) a zvířata domácí (*kůň, pes*).

Nejčastější odpovědí je *jelen* (36 % chlapců, 27 % dívek). Oproti chlapcům stejného věku však dívky psaly častěji odpověď *srna* (24 % dívek, 12 % chlapců). Uplatňuje se zde genderová inklinace volit zvíře, ke kterému se pojí asociace mírnějšího, jemnějšího a roztomilejšího zvířete. Tomu by nasvědčovaly i častější odpovědi *kanec* u chlapců (8 % chlapců, 3 % dívek) a *medvěd* (8 % chlapců, 4 % dívek). Dívky naopak častěji psaly odpovědi *liška* a *veverka*.

V této věkové kategorii mě zaujala častá odpověď *hajný / myslivec* (9 %). Ukázalo se, že menší děti ještě nedokázaly správně interpretovat úlohu a vzaly spojení *zástupce lesní zvěře* doslova. Hajný / myslivec opravdu lesní zvěř v jistém smyslu zastupuje. Dále se vyskytlo několik irelevantních odpovědí (*žížala, klíště, mravenec*).

Tab. 3: Počet nejfrekvencovanějších odpovědí dle sestupné tendence v celých číslech a v procentech

	chlapci	dívky	celkem	chlapci	dívky	celkem
celkový počet respondentů	138	118	256	138	118	256
jelen	49	32	81	36 %	27 %	32 %
srna	16	28	44	12 %	24 %	17 %
hajný	13	10	23	9 %	8 %	9 %
medvěd	11	5	16	8 %	4 %	6 %
kanec	11	4	15	8 %	3 %	6 %
veverka	6	7	13	4 %	6 %	5 %
liška	5	8	13	4 %	7 %	5 %
zajíc	5	4	9	4 %	3 %	4 %
vlk	4	4	8	3 %	3 %	3 %
jezevec	2	1	3	1 %	1 %	1 %
sova	2	1	3	1 %	1 %	1 %
daněk	1	1	2	1 %	1 %	1 %
ježek	1	0	1	1 %	0 %	0.4 %
irelevantní	4	4	8	3 %	3 %	3 %
bez údaje	8	9	17	6 %	8 %	7 %

6. Sémantický prototyp v kategorii druh ovoce

Ovoce definuje Slovník spisovné češtiny jako jedlé plody (zejména stromů a keřů), požitelné za syrova. Internetová encyklopedie Wikipedie označuje jako *ovoce* zpravidla sladké jedlé plody nebo semena víceletých rostlin, nejčastěji dřevin, tedy malvice, peckovice a bobule. Často se vyskytuje z botanického hlediska chybná odpověď *meloun*, ten spadá z hlediska biologie do kategorie ze-

lenina, nicméně čeští mluvčí ho často považují kvůli sladké chuti za ovoce. Za okrajové členy této kategorie považují exotické ovoce, které sice splňuje výše stanovené charakteristiky, ale u nás je stále spíše vzácné (*datle, nashi, litchi, papája, fík, kaki*). Naopak exotické druhy ovoce, které jsou jako potravina u nás běžně konzumovány (*banán, pomeranč, mandarinka*), považují za relevantní, jelikož u nás téměř zdomácněly.

V nejmladší věkové kategorii bylo *jablko* sice nejfrekvencovanější odpovědí, nicméně v porovnání s ostatními věkovými kategoriemi bylo zvoleno méně často. O to častěji volili nejmladší respondenti jiné druhy ovoce, např. *pomeranč, banán, mandarinku, kiwi*, což může souviset s jejich oblibou a zvýšenou dostupností na trhu. Exotické druhy ovoce se také u této věkové kategorie objevovaly častěji než u jiných (*nashi, litchi, papája, kaki*).

Tab. 4: Počet nejfrekvencovanějších odpovědí dle sestupné tendence v celých číslech a v procentech

	chlapci	dívky	celkem	chlapci	dívky	celkem
celkový počet respondentů	138	118	256	138	118	256
jablko	68	52	120	49 %	44 %	47 %
pomeranč	19	13	32	14 %	11 %	13 %
banán	15	11	26	11 %	9 %	10 %
jahoda	2	10	12	1 %	8 %	5 %
hruška	4	5	9	3 %	4 %	4 %
mandarinka	4	4	8	3 %	3 %	3 %
kiwi	5	2	7	4 %	2 %	3 %
meloun	4	3	7	3 %	3 %	3 %
ananas	3	3	6	2 %	3 %	2 %
mango	1	4	5	1 %	3 %	2 %
švestka	2	1	3	1 %	1 %	1 %
pomelo	2	1	3	1 %	1 %	1 %
citron	1	1	2	1 %	1 %	1 %
meruňka	0	1	1	0 %	1 %	0.4 %
víno	1	0	1	1 %	0 %	0.4 %
malina	0	1	1	0 %	1 %	0.4 %
jiné exotické	3	2	5	2 %	2 %	2 %
bez údaje	4	4	8	3 %	3 %	3 %

7. Sémantický prototyp v kategorii druh zeleniny

Zeleninu definuje Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost jako části (listy, kořeny, plody) některých pěstovaných rostlin požívané za syrova nebo vařené. Podle internetové encyklopedie Wikipedie jsou jako zelenina označovány jedlé části kulturních jednoletých nebo dvouletých rostlin. Za relevantní odpovědi považují druhy spadající do subkategorie zeleniny kořenové, listové, luskové, cibulové, plodové.

Za irelevantní odpovědi považují odpovědi z botanického hlediska chybné, většinou se jedná o ovoce (*víno, jahody, angrešt*).

Stejně jako jsme mohli pozorovat u ostatních prototypů, u této věkové kategorie jsou odpovědi více rozptýleny mezi vícero druhů zeleniny. Z tohoto důvodu je i četnost nejfrekventovanější odpovědi nižší než u starších věkových kategorií: *mrkev* zvolilo za prototyp 43 % chlapců a 31 % dívek. Rozptýlenost odpovědí (*okurka 19 %, rajče 13 %, paprika 15 %*) je také nápadnější u dívek. Vzhledem k mladšímu věku se vyskytly i zcela chybné odpovědi *hroznové víno, jahody, angrešt*. Několik respondentů úkol ponechalo bez odpovědi.

Tab 5: Počet nejfrekventovanějších odpovědí dle sestupné tendence v celých číslech a v procentech

	chlapci	dívky	celkem	chlapci	dívky	celkem
celkový počet respondentů	138	118	256	138	118	256
mrkev	59	37	96	43 %	31 %	38 %
okurka	11	22	33	8 %	19 %	13 %
rajče	15	15	30	11 %	13 %	12 %
paprika	8	18	26	6 %	15 %	10 %
salát	8	3	11	6 %	3 %	4 %
květák	6	4	10	4 %	3 %	4 %
zelí	6	3	9	4 %	3 %	4 %
meloun	4	2	6	3 %	2 %	2 %
pórek	2	3	5	1 %	3 %	2 %
celer	2	1	3	1 %	1 %	1 %
kedlubna	1	1	2	1 %	1 %	1 %
brokolice	1	1	2	1 %	1 %	1 %
brambor	2	0	2	1 %	0 %	1 %
cibule	2	0	2	1 %	0 %	1 %
hrášek	1	1	2	1 %	1 %	1 %
ředkvička	2	0	2	1 %	0 %	1 %
cuketa	1	0	1	1 %	0 %	0.4 %
irelevantní	3	3	6	2 %	3 %	2 %
bez údaje	4	4	8	3 %	3 %	3 %

8. Závěr

Předpokládala jsem, že volba konkrétního kulturního prototypu bude záviset na kultuře, se kterou se respondent setkával od dětství, v našem případě je to kultura česká, informace o okolním světě a významy slov si osvojovali respondenti v českém jazyce. Tato presupozice se potvrdila, nejvíce odpovědi bylo vždy vázaných na náš kulturní kontext, např. respondenti častěji volili české ovoce – *jablko* než druhy exotické apod.

Dále jsem předpokládala, že volba prototypu bude ovlivněna proměnnými subjektivními činiteli, jako jsou věk a pohlaví respondenta. Tento předpoklad se do jisté míry potvrdil. Dospělí a zvláště starší respondenti se spíše shodovali ve svých odpovědích (Chejnová, 2009), zatímco odpovědi mladších respondentů se od sebe více navzájem lišily. Děti byly více ovlivněny momentální zkušeností a vlastními preferencemi, prototyp se tedy v jejich odpovědích profiloval méně vyhraněným způsobem (např. v kategorii *domácí užítkové zvíře* volili odpověď *pes*, která se u jiných věkových skupin vyskytovala řídce).

Na volbu konkrétního prototypu mělo vliv i pohlaví respondentů. Chlapci volili v kategorii *lesní zvíře* více např. *jelena* a *kance*, dívky *srnku* a *lišku*.

Celkově se povedlo u každé kategorie získat jeden nejčastěji uváděný prototyp, nicméně frekvence odpovědí se u jednotlivých kategorií liší. Lze říci, že i malé děti mají povědomí o sémantických prototypech, jejich odpovědi se od odpovědí starších věkových kategorií liší spíše frekvencí, nikoliv uváděnými lexémy.

Literatura

- FILIPEC, J. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1994.
- CHEJNOVÁ, P. *Kognitivně-kulturní prototyp kategorizace v češtině*. Praha: FHS UK, 2009.
- LAKOFF, G. *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. Praha: Triáda, 2006.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970.
- ROSCH, E. *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
- SEDLÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada Publishing, 2004.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- VANĚKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum, 2007.
- <http://cs.wikipedia.org>

**CONCEPTION OF SELECTED SEMANTIC CATEGORIES IN AGE
GROUP 6 – 13 YEARS**

The topic of this article is the categorization in the Czech cultural and language context, particularly semantic prototype in selected categories. In the first part of this study I am presenting the theoretical background. In the empirical part I am presenting the results of the survey that I carried among children aged 6 – 13 years in 2008 – 2009. The survey was oriented at mapping the semantic prototypes in selected categories (domestic animal, means of transport, wild forest animal, fruit, and vegetables). The collected data were interpreted according to subjective factors, e.g. age and gender of the informants. The data were also quantified, part of the work are also tables of the percentage and frequency of answers. The collected data about semantic prototypes were interpreted in the relation to our culture conditions. The following prototypes are the most frequent for Czech native speakers of this age group: domestic animal – cow (28 %), means of transport – car (66 %), wild forest animal – stag (32 %), fruit – apple (47 %), vegetables – carrot (38 %). There were found some differences according to gender, e. g. girls tend to choose animals with more feminine characteristic (squirrel, fox), while boys choose animals with more masculine characteristic (stag, bear).

PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

e-mail: pavla.chejnova@pedf.cuni.cz

K VYUŽITÍ KYBERKULTURY V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ ŽÁKŮ

Hana MAREŠOVÁ

„S příchodem kyberkultury se přednosti živé, ústní komunikace mohou vrátit v novém převleku a na vyšší úrovni, aniž by se ztrácely výhody psaného textu.“

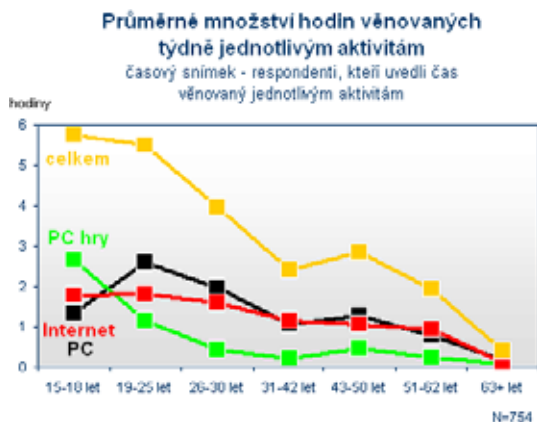
(I. M. Havel)

1 Úvod

Současné generace žáků, které jsou někdy v literatuře označovány jako „digital natives“ (Prensky, 2001), se rodí do světa, který je ve velké míře vytvářen mediálně a virtuálně. Prakticky od narození jsou pro ně média vedle rodiny významným faktorem, ovlivňující jejich psychický a sociální vývoj. Nová generace je nucena učit se ovládat složitá digitální zařízení, pružně reagovat a rychle se přizpůsobovat neustále se měnícím programovým produktům, čímž získává vlastnosti, které jejich pedagogům často stále ještě chybí. Podle Z. Jonáka díky nutnosti preferovat logické a algoritmické myšlení vyrůstají jedinci mimořádně přizpůsobení novým skutečnostem – „vlastní vysoký IQ, mají na sebe i okolní svět vysoké intelektuální a etické nároky, vyžadují již od nejmenšího věku respekt dospělých, vyrůstají jako vůdčí osobnosti, jsou mimořádně citliví a obdaření velkou intuící“ (Z. Jonák, 2006). Nová generace je schopna rychle se přizpůsobovat nově vznikajícím formám ICT, je schopna trávit na internetové síti množství času neporovnatelné s generací televizní či rozhlasovou. Žáci tráví stále více času ve virtuální realitě, kyberprostoru, což ovšem nemusí vždy znamenat, že se zabývají pouze primitivními počítačovými hrami, ale mohou se účastnit nových způsobů lidské komunikace – komunikují prostřednictvím e-mailu, vzájemně diskutují v chatových místnostech, zapojují se do tematických diskuzních skupin a sociálních sítí, hrají interaktivní hry, čtou internetové romány nebo tvoří výtvarná či hudební díla či komplexní internetové projekty.

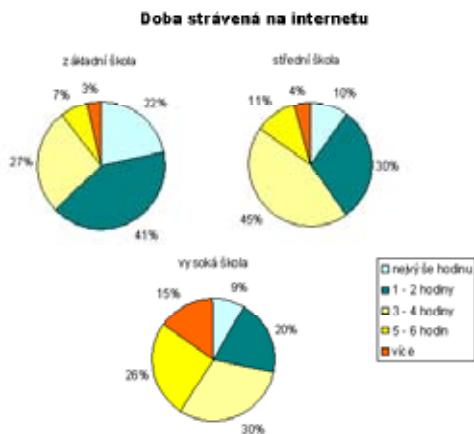
2 ICT v životě žáků a studentů

O rostoucím podílu výpočetní techniky v životě žáků a studentů vypovídají také některé studie, podle nichž žáci a studenti středních škol patří jednoznačně k respondentům s nejvyšším podílem hodin strávených s ICT:



Graf 1 Vliv výpočetní techniky a internetu na populaci,
Světový projekt internetu (Šmahel, 2005)

Narůstající vliv výpočetní techniky a zejména internetu dokazují současné výzkumy, které naznačují stoupající trend v jeho užívání ze strany žáků základních a středních škol. Zatímco v roce 2005 trávili respondenti ve věku 15-18 let na internetu v průměru 2 hodiny týdně (viz Graf 1), z dotazníkového šetření z roku 2010 (Pustinová, 2010), kterého se zúčastnilo celkem 280 respondentů (z toho 98 žáků základních škol, 21 žáků nižšího gymnázia, 110 žáků vyššího gymnázia, 7 žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť), 2 a více hodin **denně** stráví na internetu 78 % žáků základních škol a 90 % žáků středních škol.



Graf 2 Stav využívání internetu s ohledem na věk jeho uživatelů (Pustinová, 2010)

Jak je z grafů patrné, výsledky vypovídají o jasném trendu – čím mladší člověk, tím spíše je každodenním uživatelem internetu. Podle uvedeného výzkumu pak patřila k nejčastějším činnostem na internetu komunikace s přáteli – u žáků základních škol získala tato činnost průměrnou známku 1,97 z pětistupňového hodnocení, zatímco např. využití internetu ke studiu získalo průměrnou známku 3,71, přičemž s rozdílem 1,29 jsou častěji na tento způsob komunikace zaměřeny dívky ve srovnání s chlapci. Pozvolné přenášení komunikačních situací z reálného do virtuálního prostoru, který je založen zpravidla na zkratkovitém sdělení informací bez očekávání bezprostřední reakce, může postupně ovlivňovat nejen myšlení jedince, ale může docházet i k ochuzení úrovně jeho mluvního/psaného projevu, který přizpůsobuje pravidlům virtuální komunity.

3 Kyberkultura a mediální výchova

Pro učitele mateřského jazyka by měly být výše uvedené skutečnosti signálem ke snaze nejen upozornit své žáky na úskalí komunikace v internetové síti, ale i posílit rozvoj komunikačních kompetencí žáků v rámci komunikační a slohové výchovy. Z pohledu dnešní informační společnosti je pak potřeba rozvíjení čtenářské a informační gramotnosti vzájemně spjata a rozvíjením jedné z kompetencí automaticky může profitovat i druhá. Informačně gramotný žák např. již přistupuje k textům jako čtenář zvládající vyhledávací strategie, schopný využít vyhledané informace, což zvyšuje úroveň jeho schopnosti adekvátně pracovat s textem, vyhledávat v něm důležité informace a umět je odlišit od informací nepodstatných. Informačně gramotný žák se při zdokonalování dovednosti při práci s editory zdokonaluje ve schopnosti pracovat s grafickou stránkou textu, uvědomovat si základní typografická, stylistická, estetická, legislativní a další pravidla.

Z toho důvodu začlenění vybraných témat z oblasti ICT, jakožto virtuálního prostoru, který již žáci důvěrně znají, může představovat významný motivační prvek při výuce a zároveň využití tematiky nenásilně propojující humanitní obory s informačními technologiemi. Ideální platformu pro začlenění jednotlivých témat z oblasti kyberkultury (představující soubor kulturních a symbolických praktik, které jsou spjaty s digitálními technologiemi) do výuky představuje průřezové téma Mediální výchova, která v rámci definovaných cílů Rámcových vzdělávacích programů (RVP) nabízí elementární vědomosti a dovednosti vztahující se k problematice médií a jejich práce s nimi. Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie – a to především v oblasti využívání digitálních dokumentů jako zdroje informací, schopnosti jejich kritického vyhodnocení, případně schopnosti vlastní produkce. V koncepci RVP pro základní vzdělávání je jako jeden z cílů v oblasti ICT kromě informační gramotnosti definována tzv. funkční gramotnost jakožto „schopnost orientovat se ve světě informací, a to jak digitálních, tak tištěných, zpracovaných

na textových, zvukových i grafických editorech, uložených v celosvětové síti či v informačních institucích“ (Z. Jonák, 2006). Definice RVP tedy zaznamenaly proměnu, v jaké se nachází současná vzdělávající se generace přibližně posledních dvě desetiletí.

4 Možnosti využití témat kyberkultury v mediální výchově

Didaktické prostředky v podobě digitálních médií a zejména internetových zdrojů, které má dnešní učitel k dispozici, se nedají porovnat s žádnou z předchozích etap vývoje lidstva. Objem informací, ať už v textové či různé mediální podobě, je prakticky nevyčerpatelný, tudíž využití těchto učebních nástrojů je omezeno pouze kreativitou učitele a jeho vlastními schopnostmi s těmito médii pracovat. Níže je proto uveden pouze nástin možností internetových zdrojů, které je možné použít při rozvíjení klíčových kompetencí žáků tak, jak byly definovány RVP pro průřezové téma Mediální výchova:

Rozvíjení kompetencí v oblasti receptivních činností v rámci mediální výchovy:

- 1. kritické myšlení a vnímání mediálních sdělení** – analytická práce s digitálními texty, práce s audio a videosoubory v internetové síti – zde je vhodné využití nástrojů Webu 2.0, jako např. <http://www.wikipedia.cz> (mnohojazyčná encyklopedie), <http://www.wikimedia.com>, <http://Flickr.com> (osobní archivy fotografií), <http://YouTube.com> (osobní archivy videí), <http://www.tvinfo.cz/> – portál věnovaný masovým médiím, online vysílání televizí a rozhlasů z celého světa, databáze videí, obrázků ad.,
- 2. rozpoznávání manipulativní komunikace v médiích** – např. <http://vimeo.com/4443670> – projekt Consuming Kids, <http://www.hoax.cz/cze/> – server zaměřený na analýzu po internetu šířených poplašných, nebezpečných a zbytečných řetězových zpráv, tzv. hoaxů ad.,
- 3. interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – komparace elektronických novin a časopisů (např. bulvární časopisy (<http://www.stratosfera.cz>) x „solidní“ internetové časopisy (<http://www.lidovky.cz/>, <http://zpravy.idnes.cz/mfdnes.asp>, www.neviditelnypes.cz/)) ad.,
- 4. interpretace vztahu mediálních sdělení v oblasti reklamy** – prostředky internetové reklamy na jednotlivých portálech (např. <http://www.seznam.cz>, <http://www.tiscali.cz> ad.), porovnání s reklamou v bulvárních portálech apod., portály věnované reklamě – <http://www.televiznireklamy.cz/email.php> ad.,
- 5. stavba mediálních sdělení** – způsob uspořádání internetových novin a časopisů, jejich komparace (např. <http://www.britskelisty.cz>, <http://www.cosmogirl.cz/> ad.), specifika internetových novin ve srovnání s tištěnými médii,

6. **vnímání autora mediálních sdělení** – komparace díla konkrétního autora a jeho stránky či weblogu – např. www.jirizacek.cz, www.hutka.cz ad.,
7. **fungování a vliv médií ve společnosti** – vliv médií na každodenní život – analýza aktivistických portálů – např. <http://www.peta.org/> (hnutí za etické zacházení se zvířaty), analýza vlivu sociálních sítí na život žáků –<http://www.facebook.com/>, <http://www.spoluzaci.cz> ad.

Rozvíjení kompetencí v oblasti produktivních činností v rámci mediální výchovy:

1. **tvorba mediálního sdělení** – tvorba pracovních materiálů (seminární práce, čtenářské deníky – <http://ctenarsky-denik.ireferaty.cz/>, <http://ireferaty.zpravy.cz/>, <http://www.seminarky.cz>, ad., tvorba blogu (vytvoření osobního blogu či blogu na zadané téma, např. na portálech <http://www.blog.cz/>, <http://blog.cz>, <http://www.bloguje.cz>),
2. **práce v realizačním týmu** – tvorba školního webu (např. webové stránky žáků 9. třídy ZŠ v Trutnově, http://www.zsnachtu.cz/Predmety/Prace_zaku/Informatika/Prace_informatika.htm), tvorba on-line školního časopisu (např. časopis Druhé patro, <http://www.zstyrfren.edunet.cz/DP.htm>) pomocí využití nástrojů Webu 2.0 – online blogu (<http://www.blog.cz/>, <http://blog.cz>, <http://www.bloguje.cz>) nebo jednoduchého online redakčního systému (např. Drupal, <http://www.drupal.cz/>), vytváření třídních videonahrávek (např. na <http://www.youtube.com/>) a audionahrávek (např. na <http://podcasts.yahoo.com>),
3. **rozvoj komunikačních dovedností** – komunikace v internetových diskuzích či sociálních sítích na zadané téma, virtuální komunikace v multiuživatelském virtuálním prostředí (MUVE) – simulace reálných komunikačních situací – např. Second Life ad., analýza jazykových prostředků internetové komunikace – analýza specifických prostředků (akronymy, emotikony, leetspeak) ad.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti:

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků lze využít i elektronická literární díla zavěšená v internetové síti. Existuje celá řada portálů nabízející elektronické knihy ke stažení (např. internetové knihkupectví Vltava ad.), množství celých literárních titulů ze starší literatury je k dispozici zdarma (např. České texty elektronicky – <http://cte.cuni.cz/> ad.). Lze také využít stránky publikující původní literární díla (<http://www.eknihy.host.sk>, www.komiks.cz ad.), stránky nabízející možnost pro autorskou literární tvorbu: (<http://www.pismak.cz>, <http://www.to-tem.cz>), stránky nabízející možnost vlastní tvorby a komunikace (<http://www.blog.cz>, <http://www.blogger.com>) či stránky nabízející možnost podpory výu-

ky: <http://moodle.cz>, <http://www.webquest.cz/http://webquest.cz/>), kam lze mj. umístit a následně hodnotit výsledky tvorby žáků. Inspirací pro žáky mohou být také portály zaměřené na přečtené knihy jinými uživateli (např. <http://www.ctenarsky-denik.cz/index.php?akce=2> ad.) či recenze a ukázky nově vycházejících knih – např. portál zaměřený na rozvoj čtenářství <http://www.citarny.cz>. Zajímavý a netradiční způsob čtení lze vyzkoušet při procházení elektronických hypertextových děl (např. novela Markéty Baňkové Město – <http://www.city.je/>, která umožňuje čtenáři volit vývoj děje na základě výběru z vícero alternativ).

Kromě výše uvedených tipů mohou učitelé využít některé z elektronických datových úložišť, kde jsou uloženy již hotové výukové objekty přímo pro průřezové téma Mediální výchova – např. materiálu Metodického portálu RVP – <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZP> nebo v rámci výuky mateřského jazyka pro komunikační a slohovou výchovu – http://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZABAA&svp=-&svp_ch=off. Tyto digitální učební materiály jsou ke stažení zdarma. Výukové objekty pro interaktivní tabuli lze najít např. na portále Ve škole – http://www.veskole.cz/%28OjExOjEyOjEz%29/1/bF_komunikacni-a-slohova-vychova.html, <http://www.veskole.cz/search.html>, metodickou pomoc pro práci s ICT ve výuce a odkazník na digitální výukové objekty na internetu lze nalézt na portále Učitelský spomocník – http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2034&template=odkaznik.

5 Závěr

Poslední desetiletí výrazně proměnila způsob, jakým lidstvo komunikuje. Do běžných životů nám zasahují média, a zejména ta nová, více, než jsme ochotni si připustit. Proto je nutné se s novou situací naučit vyrovnat a zároveň to naučit i naše žáky – aby věděli, že ne vše, co vidí v médiích, je pravdivým odrazem reálného světa. Je třeba naučit je přežít v proudu informací, kterým jsou denně vystaveny. Mediální výchova by jim měla ukázat, co všechno ovlivňuje výsledné sdělení v médiích a z jakých důvodů nemohou být nikdy zcela objektivní. Rozvoj komunikačních kompetencí by jim pak měl napomoci aktivně se zapojit do komunikačních situací, ať už těch mezilidských nebo digitálními médii zprostředkovaných. Tyto cíle by měla sledovat každá škola, jež se snaží své žáky připravovat pro reálný život a která si uvědomila, že v dnešním světě digitálních technologií už se starými metodami výuky nevystačí. Pokud se bude držet pouze dosavadních tradičních metod, připraví možná výborně vědomostně a dovednostně vybaveného žáka, nicméně pokud nezapojí do vzdělávacího procesu digitální technologie, nebude tento žák téměř jistě schopen adekvátně obstát v reálném životě, neboť nová média jsou dnes jeho integrální součástí. Proto k jednomu z důležitých úkolů patří zejména vzdělávání pedagogů v oblasti jejich ICT kompetencí, neboť by měli být schopni na novou situaci adekvátně zareagovat, pokud chtějí připravit své žáky pro realitu digitálního věku.

Literatura

- Bionické děti [online]. *Newsweek*, 22. 9. 2003, s. 26. <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101334&CAI=2167> [citováno 2. 5. 2010].
- DOUBRAVA, L. Mediální výchova, nové téma ve výuce. *Učitelské noviny*, 44/2006. http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=48&PHPSESSID=7d09b2db373558306f514129e9a8ce59 [citováno 7. 5. 2010].
- EUROSTAT. *New Cronos*. http://europa.eu.int/comm/eurostat/newcronos/reference/display.do?screen=welcomeref&close=/agric&language=en&product=EU_MAIN_TREE&root=EU_MAIN_TREE&scrollto=381 [citováno 7. 5. 2010].
- EVROPSKÁ KOMISE. Internet pravidelně využívá více než 250 milionů Evropanů. *Europa.eu*. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/605&format=HTML&aged=0&language=CS&guiLanguage=en> [citováno 5. 5. 2010].
- JONÁK, Z. Čtenářská versus informační gramotnost. *Podporují se nebo jsou ve sporu?* 6. 12. 2006. <http://www.rvp.cz/clanek/1040> [citováno 2. 5. 2010].
- KOSKOVÁ TRÍSKOVÁ, L. Mediální výchova. *Junior media*. <http://www.junior-media.cz/vychova.html> [citováno 7. 5. 2010].
- Languages in Europe. *Europa.eu*. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html [citováno 11. 5. 2010].
- MACEK, J. *Digitální média a ideál svobody*. 2001. <http://www.sedmagenerace.cz/index.php?php?art=clanek&id=114> [citováno 7. 5. 2010].
- MAREŠOVÁ, H. Mateřský jazyk a informační technologie. *Veřejná správa*. Ministerstvo vnitra a Policejní prezidium ČR, Praha, č. 25, 2006. <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/casopisy/s/2006/25/tema3.html> [citováno 6. 5. 2010].
- MAREŠOVÁ, H. Kyberkultura jako součást mediální výchovy na základní škole. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference konané ve dnech 12. - 13. 4. 2007 na PdF UP v Olomouci. s. 205-213. 403 s. ISBN 978-80-244-1946-6.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants [online]. *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. [Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.ncb.edu/~horizon/Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) [citováno 7. 5. 2010].
- PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* 2006. <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=102613&CHID=1&EXPS=&EXPA> [citováno 7. 5. 2010].
- PUSTINOVÁ, Z. Preference v užívání prostředků elektronické komunikace žáky a studenty. *Portál Odboru ICT vzdělávání*. 2010. <http://odborict.upol.cz/download.html> [citováno 6. 5. 2010].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Portál MŠMT*. http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_RVPZV_2007.zip [citováno 2. 5. 2010].

ŠMAHEL, D. *Světový projekt internetu*. 5. 10. 2005. <http://ivdmr.fss.muni.cz/info/view.php?cisloclanku=2005100501> [citováno 7. 5. 2010].

Resumé

TO THE USE OF CYBERCULTURE IN MEDIA EDUCATION

The article analyzes the use of aspects of cyber culture in education of *communication* and style and the cross-sectional topic Media Education, with regard to the level of ICT competencies of pupils and their teachers. It deals with analysis of today's pupils in our schools representing the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, digital music players, video cams, cell phones and all the other tools of the digital age. Today's pupils have spent more than 2 hours daily in internet network. Teachers should understand that in today's world of digital technology the old methods of teaching are not enough and they should be able to use information and communication technology (ICT) in the classrooms. The paper analyzes the possibility of using ICT in the development of the key competencies as they were defined by the Framework Educational Program (FEP) for secondary education. The article analyzes the possibilities of development the competencies in the area of receptive activities such as critical thinking, perception of media messages, recognition of manipulative communication techniques, the construction of media messages as well as developing of communications skills and literacy.

PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

e-mail: hana.maresova@upol.cz

K VYUŽITÍ NÁSTROJŮ WEBU 2.0 VE VÝUCE

Hana MAREŠOVÁ

„Škola se změnila. V prostoru kolem nás je něco nového. Není to nic menšího než produkty vytvořené více jak miliardou lidí propojených počítačovou sítí, jež představují přes 2000 gigabytů nových digitálních informací každou vteřinu. Posluchárny postavené původně k tomu, aby zajistily přenos znalostí od autority zosobněné učitelem dolů do auditoria, jsou najednou naplněny všudypřítomným mrakem informací, v němž se znalosti nehledají, nýbrž vytvářejí, a autorita se musí dlouhodobě budovat spoluúčastí a diskuzemi. Naši studenti nám zkrátka naznačují, že zdi našich učeben přestaly plnit funkci hranice oddělující prostor uvnitř od vnějšího.“

Michael Wesch, Kansas State University

1 Úvod

V lavicích současných základních škol se setkáváme s příslušníky generace “digital natives” (Prensky, 2003), tedy žáky a studenty, kteří se s informačními a komunikačními technologiemi (ICT) setkávají jako s přirozenou součástí života od svých dětských let. Tato “net generace” používání ICT v každodenním životě považuje za samozřejmost. Proto by i škola měla reagovat začleňováním ICT do výuky, jinak v budoucnu může dojít k tomu, že budou studenti odmítat tradičně pojaté povinné výukové aktivity. Přestože si tuto skutečnost řada učitelů uvědomuje, řada z nich ICT do výuky nezařazuje z důvodu pocitu vlastních nedostatečných kompetencí při práci s ICT. A dá se říci, že v řadě případů odůvodněně, neboť např. k vytvoření webové stránky v internetové síti před příchodem WYSIWIG editorů byla nutná alespoň minimální znalost programovacích jazyků, což znamenalo pro běžného učitele-neinformatika zásadní problém. Příchod nástrojů, které jsou dnes v literatuře označovány souhrnným názvem Web 2.0, však tuto situaci dramaticky proměnil. Vytvoření webové stránky, obohacení výuky o multimediální prvky v podobě fotografií, videí či zvukových záznamů je dnes velmi snadné a ovládání softwarových aplikací umístěných v internetové síti je víceméně intuitivní. O tom ostatně svědčí obrovský nárůst uživatelů umisťujících do internetové sítě své blogy či sdílejících široké spektrum multimediálních informací.

2 Co znamená Web 2.0?

Termín Web 2.0 použila jako první pravděpodobně Darcy DiNucci (DiNucci, 1999). Web 2.0 představuje novou generaci internetových služeb, lišících se od

svého předchůdce, tedy Webu 1.0, zejména kladením důrazu na přímou spolupráci a sdílení obsahu mezi jednotlivými uživateli. K základním charakteristikám patří proměna autora obsahu webových stránek. Zatímco v případě Webu 1.0 byl obsah tvořen převážně vlastníkem, v případě Webu 2.0 je vlastní obsah tvořen i návštěvníky, přičemž vlastník stránky plní funkci moderátora usměrňujícího dění na svém portálu. S tím také souvisí možnost aktualizace stránek nejen ze strany autora, ale i ostatních uživatelů, kteří mohou vytvářet kolaborativní díla. Takto spolupracující uživatelé, kteří se soustřeďují kolem konkrétních webových portálů, pak vytvářejí komunity, jež jsou dnes často označovány termínem sociální sítě. Prvek vzájemné interakce je posílen, vítán a podporován existencí implementovaných diskuzních portálů či chatových místností. Web 2.0 se nedá definovat jako celek, je záležitostí postupně vznikajícího nového přístupu směrem k uživateli, který se projevuje jak v odlišných technických parametrech webu, tak v proměnách sociálního prostředí. Mezi nejvýznamnější charakteristiky v oblasti změn **technických parametrů** patří zejména tyto:

1. *e-learning* – architektura moderních on-line vzdělávacích systémů – LMS (Learning Management System), LCMS (Learning Content Management System), CMS (Course Management System), VLE (Virtual Learning Environment), atd.,
2. *instant messaging* – možnost okamžité komunikace (chatu) v reálném čase a možnost sledování, kteří uživatelé jsou právě připojeni (např. Skype, ICQ, MSN ad.),
3. *mashups* (“míchanice”) – webové aplikace kombinující data z více než jednoho zdroje do kompaktního celku (např. Google Earth, www.webcams.cz ad.),
4. *mobilní (bezdrátové) ICT* – WiFi (Wireless Fidelity) neboli bezdrátová síť umožňuje nezávislost na fyzickém prostředí, vzájemnou komunikaci různých ICT a ve vzdělávání je v současné době používána v rámci tzv. mLearningu (mobilního eLearningu).

V oblasti změn **sociálních aspektů** jsou to pak zejména tyto charakteristiky:

1. *personalizace webu* – webová stránka je prezentována konkrétnímu uživateli přesně definovaným způsobem na základě jím nastavených požadavků (např. úvodní stránka vyhledávače Google),
2. *změna vyhledávacích strategií* – přestože se zdokonalují vyhledávací strategie i po technické stránce, změna Webu 2.0 v této oblasti představuje spíše změnu přístupu v oblasti sociální – vyhledávání již není závislé pouze na uživateli, který se musí “prodírat” množstvím informací zprostředkovaných vyhledávačem, ale informace “přijdou samy” k uživateli např. formou **RSS** (rich site summary) **kanálů** (odběru aktualit, přičemž lze z jednoho

místa sledovat aktuální informace zveřejňované na různých webech). Tímto způsobem lze získávat také zvukové či videosoubory umístěné v internetové síti (**podcasting, videocasting**). V oblasti třídění informací v internetové síti hraje dnes významnou roli také vzájemná spolupráce uživatelů – **folksonomie** (uživateli sestavovaná taxonomie pomocí tagů – libovolných popisů zveřejňovaného obsahu, např. označování jednotlivých videopříspěvků na serveru YouTube ad.) či **social bookmarking** (vytváření záložek v internetovém prohlížeči pomocí sdíleného prostředí (např. Del.icio.us, Technorati ad.)

3. *vytváření sociálních sítí* – existence jednoduchých, intuitivních softwarových nástrojů pro vytváření obsahu v internetové síti dala vzniknout značnému množství uživatelských skupin, které se soustřeďují v internetové síti na základě společného zájmu – vznikají tak tematicky zaměřené **blogy** či **wiki** (havajsky “rychlý”) projekty (např. Wikimedia, Wikipedia, MySpace, YouTube ad., Flickr ad.).

3 Fenomén sociálních sítí

Podle sociologa E. Qualmana (2010) tvoří dnes 50 % světové populace jedinci ve věku méně než 30 let, přičemž 96 % z nich je zapojeno do některé ze sociálních sítí.

K předchůdcům sociálních sítí tak, jak je známe dnes, lze řadit zejména aktivity bloggerů (tvorba blogů a možnosti vkládat reakce na články formou komentářů ostatních uživatelů, k zakladatelským aktivitám patřily např. projekty *LiveJournal*, *Blogger* nebo *Xanga*) či „wiki“ projekty, tedy rychlé vytváření různých obsahů na základě spolupráce vícero uživatelů (*Wikipedia* – vytváření informací encyklopedického charakteru, *YouTube* – server pro sdílení videoobsahu apod.). K dalším projektům můžeme řadit komunity zaměřené na social bookmarking, tedy sdílení odkazů na zajímavé články. Jedním z prvních zahraničních portálů zaměřených tímto směrem byl *Delicious* nebo *Digg*, v českém prostředí je to např. *Jagg.cz* nebo *Linkuj.cz*. U těchto projektů nebyl kladen důraz na zveřejnění sociálního profilu uživatele, nýbrž na obsah, kterým uživatel do daných projektů přispěl. V posledních letech se však sociální sítě vyvíjejí směrem k posílení osobnosti uživatele a naopak to, co uživatel v síti zveřejní o své vlastní osobě, bývá často principem, na jehož základě daná sociální síť pracuje.

3.1 Současné zahraniční sociální sítě

LinkedIn je nejznámější sociální síť zaměřená na pracovní kariéru, umožňuje také vzájemné hodnocení členů: propojení uživatelé si mohou poskytovat profesní reference, a zvyšovat tak svoji hodnotu a věrohodnost v síti. Síť *Naymz* je určena pro udržování a navazování obchodních kontaktů, budování a sledování vlastní kariéry či výměnu profesních zkušeností. Rovněž síť *Xing* je zaměřena na

profesionály a správu jejich kontaktů. Existuje v mnoha jazykových verzích a je také přístupná prostřednictvím mobilních telefonů. K nejpobulárnějším sítím na světě patří *MySpace*, primárně zaměřená na sdílení hudby a videa. Tuto síť využívají také profesionální umělci k šíření svého díla a získávání fanouškovské základny. Před vznikem Facebooku představovala absolutní jedničku mezi sociálními sítěmi. K obdobné komunitní službě patří *Orkut* (firmy Google), rovněž zaměřená na sdílení nejrůznějších multimédií, hledání přátel či lidí se společnými zájmy apod., která je k dispozici ve více než 40 jazykových mutacích. *Twitter* je sociální komunikační služba pracující jako mikropublikační systém. Psaní jednoho příspěvku je omezeno na 140 znaků, proto je určen především pro psaní krátkých zpráv a statusů. Mezi nejmladšími uživateli internetu je oblíbená sociální síť *Bebo* (firmy AOL) nebo *Classmets* (u nás existuje obdobná verze *Spolužáci.cz*, spojení mezi těmito službami však není). Další velmi populární síť je *Friendster*, který užívá v současné době asi 90 milionů lidí. Sociální síť *Hi5* je naopak velmi populární v Evropě, a to zejména ve východních zemích, o čemž svědčí mj. i to, že v roce 2008 byla třetí neúspěšnější sociální síť, co se týče počtu unikátních uživatelů za měsíc. *Blackplanet* je síť určená pro Afroameričany a jejich přátele. Genealogicky zaměřené sociální sítě mohou svým uživatelům pomoci s komunikací a sdílením informací v rozvětvených rodinách. Pomocí sítí jako *Geni.com* nebo *MyHeritage* lze vytvořit rodokmen, sdílet obrázky a videa nebo si posílat vzkazy s dalšími členy rodiny.

K nejrozsáhlejším a uživatelsky nejznámějším projektům patří společenský webový systém *Facebook*, sloužící ke komunikaci mezi uživateli a sdílení multimédií. V současné době je plně přeložen do 65 jazyků a eviduje 400 milionů aktivních uživatelů. Původně byla tato síť určena studentům Harvardské univerzity, následně se do projektu zapojily univerzity další a nakonec byl přístup otevřen pro všechny uživatele. O raketově rostoucí oblibě Facebooku svědčí také čísla ze sociologické studie E. Qualmana (2010) – v případě tradičních analogových médií, jakými jsou rozhlas nebo televize, trvalo léta, nežli získala 50 milionovou uživatelskou základnu, v případě rozhlasu to bylo 38 let, televize 13 let, 4 roky pak získávala 50 milionů uživatelů samotná internetová síť nebo po 3 roky své zákaznický výrobek iPOD. Facebook získal přes 200 milionů uživatelů za méně než jeden rok.

3.2 Sociální sítě v prostředí českého a slovenského internetu

Čeští uživatelé využívají většinu výše uvedených zahraničních sociálních sítí (mnohé z nich ostatně mají i svou českou mutaci), přesto najdeme i některé ryze české projekty. V prostředí českého internetu patří k nejpobulárnějším kromě již zmiňované sítě *Spolužáci.cz* projekt společnosti *Seznam Lidé.cz*, sloužící primárně k navazování kontaktů. Funkci virtuální „seznamky“ plní také další projekty – např. *Ukažse.cz*, *Libimseti.cz* nebo *stesti.cz*. Sociální síť *last.fm* se specializuje

na hudbu a hudební videa. Informace o hudbě, kterou uživatel poslouchá, lze sdílet s ostatními uživateli sítě pomocí doplňků, např. komunikátor Skype apod. *Songkick* je síť určená všem příznivcům živých koncertů a hudebních festivalů. Na Slovensku patří k nejznámějším např. Vybrali.sme.sk/, Asdf.sk, Pozrisi.sk, studentský komunitní portál Birdz.sk ad.

4 Web 3.0

V současné době pokračuje vývoj internetových aplikací směrem, který někteří autoři (Hassman, 2007) začali označovat termínem Web 3.0. Zatím není zcela přesně definován obsah těchto nových nástrojů. Základním aspektem, na který je kladen důraz, je sofistikovanější využití sémantického webu, důraz na využívání sdílených aplikací (např. GoogleDocs, Google Wave ad.), přizpůsobitelnost a personalizace aplikací, přičemž se hovoří zejména o tzv. instant mashups nebo také end user mashups, které si, na rozdíl od dnešních mashupů Webu 2.0, uživatel namíchá sám ve svém prohlížeči z různých internetových zdrojů. Vývoj prohlížečů tohoto typu by měl umožnit zejména rozvoj tzv. mikroformátů, které stanovují, jakým způsobem vkládat do webových stránek informace, jako jsou adresa, událost, geografická pozice a mnohé další tak, aby byly srozumitelné nejen pro člověka, ale i snadno strojově čitelné. Vlastní formát se nijak nedotkne struktury celé webové stránky, ale pouze zápisu oné konkrétní informace (proto mají označení mikro). Jedním z výrazných signálů je také větší podíl využití videa a virtuálních 3D prostředí, které zná většina dnešních uživatelů zejména z prostředí počítačových her a které dnes představují simulaci reálného světa. 3D prostředí se začínají objevovat také jako základní uživatelské rozhraní u některých prohlížečů (např. 3B - <http://3b.net/browser/demo.html>).

5 Nástroje Webu 2.0 a 3.0 ve výuce

Výuka s využitím nástrojů Webu 2.0 a 3.0, které žáci a studenti dnes již běžně užívají i v aktivitách mimo školu, může napomoci k vytvoření jim známého prostředí, v němž se bude poznávání odehrávat. Studenti mohou být v reálném virtuálním kontaktu s vyučujícím, své názory mohou sdělovat např. prostřednictvím blogů, mohou vytvářet příspěvky ve formě podcastu nebo videocastu. Učitelé, kteří nechtějí pracovat např. v LMS prostředí, mohou jednoduše umístit elektronické materiály pro výuku na blog, který lze vytvořit zdarma pomocí pouhých 3 kroků za několik málo minut např. na <http://www.blogger.com>, <http://www.blog.cz> ad. Nespornou výhodou těchto online nástrojů, které lze dnes velmi jednoduše uživatelsky ovládat, je to, že většinou jsou distribuovány jako open source, jejich užití je tedy omezeno pouze fantazií a kreativitou vyučujícího.

K nejrozšířenějším komplexním projektům v této oblasti patří zejména služby *Googlu* – zejm. projektu *The Literacy Project* zaměřeného na zvýšení efektivity boje proti negramotnosti a integrujícího služby vhodné pro podporu vzdělávání:

Google Book Search, Google Scholar, Google Video, Google Maps, Blogger a Google Groups. Za užitečný lze považovat zejména vyhledávací nástroj Google Scholar, <http://scholar.google.com/>, který vznikl díky spolupráci vydavatelů vědecké a akademické literatury a je koncipován tak, aby umožnil badatelům vyhledávat odbornou literaturu, včetně recenzí, tezí, knih, dotisků, abstraktů a technických zpráv ze všech oblastí výzkumu. Níže jsou uvedeny další nejčastěji užívané nástroje, které lze využít ve výuce na základní škole či v přípravě učitele na výuku:

Wikipedia – <http://wikipedia.org/> – online encyklopedie,

del.icio.us – <http://del.icio.us/> – archiv internetových odkazů, folksonomie,

Myspace.com – <http://myspace.com/> – můj prostor, prostor pro sdílení,

Flickr.com – <http://www.flickr.com/> – prostor pro vlastní fotografie a obrázky,

YouTube.com – <http://youtube.com/> – prostor pro sdílení videí,

Frapp.com – <http://www.frapp.com/> – prostor pro vytváření virtuálních skupin,

Skype.com – <http://skype.com/> – telefonování, videotelefoning a chat prostřednictvím PC zdarma,

ZOHO – <http://www.zoho.com/> – online kancelář

FACEBOOK – <http://www.facebook.com/> – komunikační portál sociální sítě

TV-info.cz – <http://www.tvinfo.cz/> – portál věnovaný masovým médiím, online vysílání televizí a rozhlasů z celého světa, databáze videí, obrázků ad.

TeachersTV.com – <http://www.teachers.tv/> – videopořady pro učitele, seříděné dle vyučovacích předmětů

Scriblink – <http://www.scriblink.com> – sdílený whiteboard, společná obrazovka pro vícero uživatelů zároveň, na kterou lze psát, kreslit apod.

Některé z výše uvedených služeb spojují dohromady multiuživatelská virtuální prostředí (MUVE) – virtuální 2D či 3D prostředí představující simulaci reálného prostoru, jež je dnes považováno za prostředí, které se svými vlastnostmi značně přibližuje způsobu, jakým bude určitá část obyvatel planety v nedaleké budoucnosti trávit značnou část svého času. MUVE může být konstruktivním prostředím pro vzdělávání, neboť není jen zdrojem informací, ale je zároveň závislé na styku s ostatními lidmi, což odpovídá současným didaktickým teoriím zdůrazňujícím sociální aspekt vzdělávání. MUVE usnadňuje vzájemnou spolupráci, umožňuje pracovat na společných projektech lidem fyzicky vzdáleným, jejichž spolupráce by v reálném světě byla obtížná a finančně nákladná. Na rozdíl od on-line podpor vzdělávání, kterou představují LMS, webové stránky či blogy, MUVE umožňuje studentům studovat v různých jazycích, setkávat se a diskutovat se svými kolegy v reálném čase, spolupracovat na zadaných projektech a úkolech, simulovat reálné situace, např. žáci se mohou naučit pracovat s objekty a demonstrovat ve virtuálním prostoru právě probíranou látku, mohou se účastnit činností a procesů, které by pro ně byly v reálném prostoru nedostupné (např.

tvorba molekulárních struktur, řízení letadla apod.). K nejznámějším MUVE projektům patří *Second Life* ("paralelní svět", ve kterém lze vydělat skutečné peníze). V *Second Life* existuje české a slovenské město Bohemia (viz např. <http://www.secondlife.cz/nataceni-v-bohemii>), ve kterém se lze např. učit cizí jazyky (viz např. <http://www.secondlife.cz/vyuka-anglictiny-v-bohemii-exkluzivne-zdarma>) nebo publikovat za mzdu (např. <http://www.secondlife.cz/mate-li-co-rici-spojte-se-s-nami>) apod. K dalším projektům patří *Whyville.net* (pro děti ve věku 8 – 15 let), *Moose Crossing* (textové virtuální prostředí pro děti), *Active Worlds.com*, *The Palace* a další.

6 Závěr

Dnešní učitelé získali v podobně nástrojů Webu 2.0 a dále se rozvíjejícího Webu 3.0 jednoduchý a efektivní nástroj k obohacení své výuky a jejimu přizpůsobení nárokům a požadavkům informačního věku. Zbývá jen doufat, že se nebudou zdráhat je uchopit a využít tak, aby své žáky a studenty připravili co nejlépe na životní realitu.

Literatura

- BARNES, J. A. Class and committees in a Norwegian island parish. *Hum. Relat.* 7:39-58, 1954.[London School of Economics. University of London. England http://hum.sagepub.com/cgi/pdf_extract/7/1/39?ck=nck [citováno 1. 5. 2010].
- BRDIČKA, B. Do škol přichází podcasting, *Česká škola.cz*, 2006, <http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/Ar.asp?ARI=103134&CAI=2129> [citováno 1. 5. 2010].
- BRDIČKA, B. : Skutečné vzdělávání v neskutečném světě, *Česká škola.cz*, <http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/Ar.asp?ARI=103352&CAI=2129> [citováno 1. 5. 2010].
- BRDIČKA, B. *Víceuživatelské virtuální prostředí a možnosti jeho využití ve vzdělávání*. UK Praha. 5/1999. <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/MUVE/> [citováno 1. 5. 2010].
- BRDIČKA, B. Vzdělávání a internet 2. generace. *Česká škola.cz*. 6. 12. 2006 <http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/Ar.asp?ARI=103468&CAI=2129> [citováno 1. 5. 2010].
- BUGNER, M. Sociální síť, dobrý sluha, zlý pán. *Internet pro všechny*. 10. 11. 2009. <http://www.internetprovsechny.cz/clanek.php?cid=218> [citováno 6. 5. 2010].
- DINUCCI, D. Print: Design & New Media. *Fragmented Future*. 1999. <http://www.cole20.com/web-20-history-fragmented-future-recovered/> [citováno 11. 5. 2010].

- DOWNES, S. E-learning 2.0. *eLearning MAGAZINE*, Association for Computing Machinery, 2005. <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> [citováno 11. 5. 2010].
- Facebook (com): sociální síť s mnoha problémy na facebook (cz). *Recenzi – recenze produktů a služeb*. <http://recenzi.cz/facebook> [citováno 1. 5. 2010].
- GARNER, R. Teenagers online for 31 hours a week. 9. 2. 2009. *The Independent*. http://www.cybersentinel.co.uk/media_documents/090209%20Independent.pdf [citováno 6. 5. 2010].
- HANDL, J. Sociální síť, to není jenom Facebook. *Lupa.cz – server o českém internetu*, 31. 3. 2009. <http://www.lupa.cz/clanky/socialni-site-to-neni-jenom-facebook/> [citováno 1. 5. 2010].
- HASSMAN, M. S mikroformáty přijde Web 3.0. *Lupa.cz – server o českém internetu*, 2007. <http://www.lupa.cz/clanky/s-mikroformaty-prijde-web-3-0/> [citováno 6. 5. 2010].
- KNIHOVÁ L. Google spouští službu Scholar. *Česká škola.cz*. 29. 11. 2004. <http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/AR.asp?ARI=101943&CAI=2129> [citováno 6. 5. 2010].
- KOPTA, M. E-mail není elektronický dopis. *Lupa.cz – server o českém internetu*. 20. 9. 2000. <http://www.lupa.cz/clanky/e-mail-neni-elektronicky-dopis/> [citováno 1. 5. 2010].
- KUBEŠ, R. Sociální síť nejsou jen Facebook. *Technet*. 18. 10. 2009, http://technet.idnes.cz/socialni-site-nejsou-jen-facebook-podivejte-se-i-na-ty-ceske-p4e/sw_internet.asp?c=A091017_234210_tec_reportaze_vse [citováno 1. 5. 2010].
- MOORE, M. Social networking sites “changing children’s brains”. *Telegraph*. 24. 2. 2009. <http://www.telegraph.co.uk/technology/facebook/4790044/Social-networking-sites-changing-childrens-brains.html> [citováno 6. 5. 2010].
- O'REILLY, T. *What Is Web 2.0*, 2005. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> [citováno 6. 5. 2010].
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants [online]. *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. %20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [citováno 27. 4. 2010].
- QUALMAN, E. Social Media Revolution 2 (Refresh). *Socialnomics* 09. 5. 5. 2010. <http://www.youtube.com/watch?v=IFZ0z5Fm-Ng&feature=related> [citováno 6. 5. 2010].
- Social Network. *Sociologyindex, Sociology Books* 2009. <http://sociologyindex.com/network.htm> [citováno 1. 5. 2010].
- Statistika tiskového střediska Facebook. *Facebook*. <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>, [citováno 1. 5. 2010].
- Škola 2.0 beta. *Inflow – information journal*. 2010. <http://www.inflow.cz/skola-20-beta> [citováno 6. 5. 2010].

- TOMAS, M. Studie: Věk uživatelů sociálních sítí. *Inflow*. 22. 2. 2010. <http://www.inflow.cz/studie-vek-uzivatelu-socialnich-siti> [citováno 6. 5. 2010].
- WAGNER, J. Nové projekty Google i pro školy. *Česká škola.cz*. 10.10.2006. <http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/AR.asp?ARI=103271&CAI=2129> [citováno 6. 5. 2010].
- WESCH, Michael. Digital Ethnography. *Mediated Cultures*. 2007. <http://mediated-cultures.net/ksudigg/?p=119> [citováno 6. 5. 2010].
- WINTOUR, P. Facebook and Bebo risk „infantilising“ the human mind. *Guardian*. 24. 2. 2009. <http://www.guardian.co.uk/uk/2009/feb/24/social-networking-site-changing-childrens-brains> [citováno 6. 5. 2010]

Resumé

TO THE USE OF WEB 2.0 TOOLS IN EDUCATION

The article is focused on analysis of the internet services in the literature known as Web 2.0 with regard to its use in education. The term Web 2.0 was first used in 1999 and in the current literature we can already read about the next stage of internet development – Web 3.0 tools. Web 2.0 is the next generation of internet services, which differ from Web 1.0 in particular by focusing on the direct cooperation and sharing the content among users. The basic features include the transformation of the author of web content. While in the case of Web 1.0 content is primarily made by an owner, in the Web 2.0 is made up by visitors and the owner of the site serves as a moderator guiding events on the portal. This also results in opportunity for updating the website not only by the author, but also by the other users who can create in a way of collaborative work. The article describes the basic characteristics of Web 2.0 using concrete examples and analyzes its salient features, such as the creation and existence of social networks, which have a significant impact on the generation of students because according to the research of sociologist E. Qualman (2010), 50 % of today's world population are individuals aged less than 30 years and 96 % of them are involved in some of the social networks. A brief summary of the possible use of the specific internet services of Web 2.0 in education is outlined as well as the possible development of next-generation tools – Web 3.0.

PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

e-mail: hana.maresova@upol.cz

INOVÁCIA ODBORU UČITEĽSTVO PRE 1. STUPEŇ ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UNIVERZITY J. E. PURKYŇU V ÚSTÍ NAD LABEM

Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ

Od konca deväťdesiatych rokov 20. storočia sa v základných školách v Českej republike stále častejšie stretávame so sociologicko-pedagogicko-komunikačným problémom súvisiacim s nárastom počtu žiakov, pre ktorých čeština nie je materinským jazykom. Na riešenie tohto problému nie sú – okrem malých výnimiek – pripravení pedagógovia či ďalší pracovníci v školstve, a špeciálne vzdelávaní dosiaľ nie sú ani študenti učiteľských odborov. Nazdávame sa, že kolektív pracovníkov Pedagogickej fakulty UJEP má v tejto oblasti dostatok skúseností na to, aby v spolupráci s odborníkmi z praxe a zahraničia vytvoril a realizoval inovované študijné programy učiteľstva pre 1. stupeň základných škôl (ďalej len ZŠ) práve v zmysle doplnenia kompetencií pre začleňovanie žiakov-cudzcincov do českých škôl. Preto bola podaná žiadosť o projekt z Európskeho sociálneho fondu (ďalej len ESF), a to v rámci operačného programu „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“, zameranom na podporu vysokoškolského vzdelávania. Žiadosť bola schválená a projekt s názvom *Čeština pro žiakov-cudzcincov v rámci inovácie výučby učitelských programov v odbore učitelstvo pre 1. stupeň ZŠ* sa v súčasnosti už realizuje (máj 2009 – október 2011).

Inovovaný študijný program v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ umožní študentom získať potrebné kompetencie pre začleňovanie žiakov-cudzcincov do českých škôl. Ide predovšetkým o zručnosti v oblasti interkultúrneho vzdelávania, o poznanie sociokultúrnych pomerov krajín, z ktorých do Českej republiky deti-cudzinci prichádzajú, o aktívne zvládnutie metodiky a postupov výučby češtiny ako cudzieho jazyka, ako aj o celkovú orientáciu v cudzineckej problematike. To všetko totiž prispieva k odstráneniu jazykových bariér a k zvýšeniu celkovo nízkej úrovne komunikácie v češtine u detí-imigrantov, a tak k zefektívneniu procesu ich začleňovania do českého vzdelávacieho systému. Ide o snahu eliminovať negatívne javy, s ktorými sa v súčasnosti stretávame, ako napr. predčasné ukončenie štúdia žiakov-cudzcincov, ich sociálne vylúčenie a ekonomická závislosť od sociálnych podporných opatrení. Tým sa môže Česká republika posunúť smerom k ekonomicky vyspelým krajinám, kde sa etnická, náboženská, kultúrna a sociálna diverzita (spôsobená zvýšenými migračnými pohybmi obyvateľstva) využíva ako potenciál pre celkovú prosperitu spoločnosti; zatiaľ totiž prevládajú skôr obavy, že migračná vlna prináša Českej republike len dekadenciu.

Inovácia je založená na báze modernej lingvodidaktickej koncepcie a prináša tieto konkrétne výsledky:

- oboznamuje študentov so špecifickými metódami, spôsobmi a prostriedkami, ako naučiť žiakov-cudzincov úspešnejšie komunikovať v češtine, ako dieťa-cudzincin začleniť do vyučovacieho procesu na 1. stupni základných škôl a ako riešiť závažné problémy, ktorými sú komunikačné bariéry spôsobené nízkou znalosťou češtiny;
- poskytuje študentom aktualizované metodické materiály o sociokultúrnych aspektoch žiakov-imigrantov a o právnom a sociálnom postavení cudzincov v Českej republike (ďalej len ČR);
- ponúka študentom veľké množstvo námetov pre seminárne, bakalárske a diplomové práce s tematikou odstraňovania bariér pri začleňovaní žiakov-cudzincov do českých škôl;
- umožní absolventom inovovaného programu lepšie uplatnenie na trhu práce, keďže v rámci inovácie získajú schopnosti a zručnosti, ktoré im umožnia pracovať s cudzincami nielen v multikultúrnych triedach na 1. stupni ZŠ, ale zároveň budú kompetentní viesť v základných školách i špeciálne kurzy zamerané na výučbu žiakov-cudzincov (v rámci „tzv. bezplatnej prípravy na začlenenie žiakov-cudzincov z Európskej únie do základného školstva“); okrem spôsobilosti učiť češtinu ako cudzí jazyk v rámci stredných jazykových škôl navyše získajú aj skúsenosti z vyučovania v azylových strediskách alebo v prípravných kurzoch pre zahraničných záujemcov o vysokoškolské štúdium v Čechách.

Inované študijné odbory sú použité v e-learningových kurzoch a sú v súlade s najmodernejšími trendmi a požiadavkami na multimediálne interaktívne študijné texty (porov. Атабекова, 2004). Ich formáty plne rešpektujú proces štandardizácie elektronických materiálov vychádzajúci z aktivity SCORM. Sú sprístupnené v LMS systéme Claroline pod licenciou GPL na špeciálnom serveri Univerzity J. E. Purkyňu v Ústí nad Labem.

Študijný text má dvadsať kapitol a je rozdelený do ôsmich tematických celkov, v rámci každej kapitoly sa nachádza test, prostredníctvom ktorého si študenti môžu overiť svoje znalosti a zručnosti.

Prvé dva súbory obsahujú témy zahŕňajúce podmienky pre pobyt občanov na území ČR – z Európskej únie (ďalej len EÚ), z tzv. tretích krajín; nie pre všetky deti cudzincov v ČR platia rovnaké podmienky počas základného a ďalšieho vzdelávania¹. Dôraz je kladený na vzdelávanie žiakov-cudzincov v ZŠ v ČR podľa

1 Ak nepochádzajú z krajiny, ktorá je súčasťou EÚ, alebo nespĺňajú podmienky pre pobyt občanov z tzv. tretích krajín na území ČR, mali by v českej škole ich rodičia doplácať za školskú družinu, stravovanie a za záujmové krúžky.

Školského zákona č. 561/2004 Zb. o predškolskom, základnom, strednom, Vyššom odbornom a inom vzdelávaní, ktorý nadobudol platnosť 1. januára 2005, so zvláštnym zreteľom na vzdelávanie cudzincov (§ 20) – ich začleňovanie do vyučovacieho procesu, formy výučby a hodnotenie v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov. Mimoriadna pozornosť je venovaná aj výkladu pojmu multikulturalizmus a multikultúrnej výchovy – tak, ako je koncipovaná v Rámcovom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie. Budúci pedagógovia sa v rámci e-learningového kurzu zoznamujú napr. i s projektom „Czechkid“, ktorý vytvorila v r. 2007 Katedra štúdií občianskej spoločnosti Fakulty humanitných štúdií Karlovej univerzity v Prahe v spolupráci s ďalšími inštitúciami. Jeho cieľom je napomôcť začleneniu multikultúrnej výchovy do výučby v základných školách. „Czechkid“ bol inšpirovaný projektom „Eurokid“, ktorého pôvodnú verziu „Britkid“ vytvorili Chris Gaine a Damien Wilis na univerzite v Chichesteri, a predstavuje tak český variant metodického nástroja pre multikultúrnú výchovu².

V úvode tretieho tematického celku sa nachádzajú základné informácie o Spoločnom európskom referenčnom rámci pre osvojovanie, vyučovanie a hodnotenie európskych jazykov (ďalej len SERR), ktorý bol vytvorený v r. 1991 v rámci projektu „Threshold Level“. Súbory študijných textov sú ďalej zamerané na lingvistický popis jazyka podľa SERR, a teda na kompetencie lexikálne, gramatické, sémantické, fonologické, ortoepické a ortografické. Napr. pri poučení o ortografickej kompetencii je študijný text zameraný na žiaka-cudzinca z pohľadu grafológa (bližšie pozri Bertl, 2008) – študenti sa tak majú možnosť v samostatnom súbore podrobnejšie oboznámiť aj so základmi grafológie (Bertl, 2009). Kapitola s názvom „Európsky model vo výučbe češtiny ako cudzieho jazyka“ stručne prezentuje českú verziu publikovaných opisov štyroch úrovní ovládania jazyka – A1, A2, B1, B2.

Cieľom štvrtého súboru je oboznámiť budúcich pedagógov so základnými poznatkami a skúsenosťami učiteľov z praxe pri osvojovaní češtiny ako cudzieho jazyka.

Úvodná časť študijného textu s názvom „Čeština ako cudzí jazyk z dnešného pohľadu“ poukazuje na výraznú zmenu, ku ktorej došlo po deväťdesiatom roku minulého storočia: v súvislosti s prílivom emigrantov do ČR, s návratom potomkov českých emigrantov a imigrantov predovšetkým z krajín bývalého Sovietskeho zväzu (z Ukrajiny, Ruska, Kazachstanu), s príchodom zahraničných podnikateľov, odborníkov rôznych profesií (vrátane napr. učiteľov cudzích jazykov), ale aj tisícov turistov, ktorí sa potrebovali dorozumieť v bežných komunikačných situáciách, tak vzrástol záujem o češtinu ako o cudzí jazyk, ale nie o jej najvyššiu úroveň spočívajúcu vo zvládnutí jazykovej a štylistickej bohemistickej teórie, ale o češtinu bežne hovorenú.

2 V súčasnosti tento projekt funguje ako európska virtuálna rodina fiktívnych detských postáv vo Veľkej Británii, Holandsku, Švédsku, Španielsku a v Českej republike

Zdôraznená je typológia jazykov ako významný faktor pre začleňovanie žiakov-cudzcincov do výučby na 1. stupni ZŠ, ktorá má nielen veľký význam po stránke teoretickej, keďže odhaľuje rozdiely medzi jednotlivými jazykmi v stavbe slov a v označovaní slovotvorných i gramatických kategórií, ale má aj značný praktický dosah pri výučbe cudzieho jazyka, pretože možno poukázať na zásadné odlišnosti a pomôcť tak žiakovi pochopiť podstatu systému cudzieho jazyka v porovnaní so systémom materinského jazyka. Budovanie komunikačnej kompetencie u žiakov-cudzcincov v tzv. nematerinskom jazyku je totiž ovplyvňované najmä vzdialenosťou východiskového jazyka (materinského/mediačného) a jazyka cieľového (cudzieho), európskymi jazykovými modelmi a špecifikami slovanských jazykov v role jazykov nematerinských (Hádková, 1997, 2000). Študenti sú teda vedení k tomu, aby na základe tzv. indexu vzdialenosti východiskového a cieľového jazyka členili žiakov-cudzcincov do troch skupín: Neslovanov bez znalosti flektívneho jazyka, na Neslovanov komunikujúcich flektívnym jazykom a Slovanov (Hádková, 1997, 2000). Na základe poznatkov lingvistickej teórie, aplikovaných disciplín a pedagogickej praxe sa potom budúci učitelia utvrdzujú v tom, že štúdium príbuzného jazyka je oveľa menej náročné ako osvojovanie si jazyka typologicky odlišného. Praktické skúsenosti napr. zo slovanského jazykového prostredia ukazujú, že podobná alebo často i úplná totožnosť základného slovného fondu v rámci slovnej zásoby, úplná alebo čiastočná zhoda lexikálnych jednotiek, existencia zhodných gramatických kategórií a pod. napomáhajú Slovanom bez veľkých problémov porozumieť slovanskému textu i bez systematickejšej jazykovej prípravy. Typologická príbuznosť vedie teda v počiatočnom štádiu k osvojovaniu si češtiny ako cudzieho jazyka k rýchlejšiemu pochopeniu jazykového systému, predovšetkým jeho morfolologickej a syntaktickej roviny, k nadobudnutiu jazykovej kompetencie ako základného predpokladu kompetencie komunikačnej. Budúci pedagóg si však musí uvedomiť, že osvojovanie blízkeho jazyka má i svoje lingvodidaktické špecifiká a prekážky. Napriek tomu, že sa porozumenie písanému či hovorenému prejavu u západných Slovanov väčšinou zaobíde bez výraznejších problémov, ťažkosti spôsobujú napr. interlingválne homonymá (tzv. falošní priatelia³), ktoré sa prejavujú zhodnou formou, avšak odlišným významom, pričom veľakrát bývajú nositeľmi opačného axiologického príznaku (napr. v češtine a slovenčine *vonět*, *voňať* – *páchnout*, *páchnuť* oproti ruštine, ukrajinčine, bulharštine, poľštine). Študenti sa tak sami majú možnosť presvedčiť, že medzijazyková homonymia môže viesť nielen ku komunikačným chybám, ale často až k nepochopeniu a neporozumeniu.

Tvorba písaných či hovorených komunikátov môže byť u žiakov sťažená už na 1. stupni ZŠ vplyvom interferenčných javov zasahujúcich nielen lexikálnu, mor-

3 Porov. napr. v slovenčine *falošní priatelia*, vo franc. *faux amis*, v nem. *falsche Freunde* atď

fologickú, syntaktickú, fonetickú, ale i grafickú rovinu cieľového jazyka. Oporou v osvojení deklinačného a konjugačného systému je uplatňovanie princípu analógie pri pravidelnosti jazykových štruktúr, čo sa v rámci jednotlivých rovín môže prejavovať i nerovnomerne. Rovnaký počet pádov, zhoda či podobnosť gramatických kategórií, tvarov, princípov skloňovania niektorých ohybných slovných druhov, zhodné postupy komparácie adjektív a adverbií a totožná sústava slovesných časov vedú k ľahšiemu osvojeniu ďalšieho slovanského jazyka. Problémom sú napr. rôzne pádové prípony, rozdielne uplatňovanie princípu životnosti, ktorý sa napr. v južnoslovanských jazykoch neuplatňuje vôbec, alebo iným spôsobom (porov. napr. v češtine, slovenčine, poľštine, ruštine), odlišný systém predložiek vrátane ich využitia, rozdiely v tvorení a uplatňovaní vidových dvojíc a pod. Študenti sami prichádzajú k záveru, že s najmenšími komunikačnými problémami sa budú vo výučbe stretávať u žiakov s materinským jazykom slovanským, aj keď príbuznosť jazykov môže vo vyššom štádiu osvojovania pôsobiť negatívne. Slovania na rozdiel od Neslovánov síce z vlastnej jazykovej praxe vedia, že v koncovke sa gramatické významy kumulujú, majú však tendenciu používať koncovky svojho materinského jazyka (napr. konc. *-ami* v inštr. pl. všetkých rodov alebo genitív po zápore a pod.). Uplatňovanie stereotypov z materinského jazyka vedie aj deti-cudzcincov veľmi často k tzv. „uväzneniu v materčine“.

Vzhľadom na to, že český národný jazyk je výrazovo bohatý, pozornosť sa venuje i konkurencii spisovnej češtiny a „obecní češtiny“, niekedy posudzovanej ako špecifický prípad jazykovej diglosie (porov. napr. s výskumami J. Svobodovej, 2008 – 2009, a J. Šindelarovej, 2009).

Študijné texty obsahujú tiež metodické odporúčania a pokyny k začleňovaniu žiakov-cudzcincov do výučby na 1. stupni ZŠ, ktoré by mal učiteľ pri nedostatočnej znalosti češtiny u žiaka-cudzince rešpektovať. Budúci pedagógovia získajú podrobné informácie aj o tom, ako riešiť a odstraňovať problémy súvisiace s jazykovou bariérou medzi učiteľom a žiakom-cudzincom. Dôraz je kladený na komunikačný princíp (porov. Metelková-Svobodová, 2008a, 2008b).

Sociokultúrnemu prostrediu a sociokultúrnej kompetencii je venovaný piaty celok študijných textov, v ktorom sú spracované základné údaje a informácie o krajinách, z ktorých do ČR žiaci-cudzinci najčastejšie prichádzajú. Pozornosť je venovaná najmä štátom s rôznym sociokultúrnym prostredím a sociokultúrnymi aspektami, ktoré ovplyvňujú správanie detí-cudzcincov v multikultúrnej triede. Študenti sú tak v priebehu e-learningového kurzu poučení o cudzích jazykoch nielen podľa kompetencií popísaných v SERR, ale podrobne sa oboznamujú aj s cudzími kultúrami, náboženstvom, tradíciami, a to s ohľadom na špecifiká školského prostredia, z ktorého pramení i rôzne správanie žiakov-cudzcincov v českej škole (bližšie pozri napr. Атабекова, 2001, 2004). Texty so sociokultúrnou tematikou sú dopĺňané obrazovými prílohami.

Rozdielne sociokultúrne prostredie je prezentované v kurze aj prostredníctvom trojjazyčného frazeologického on-line slovníka, ktorý tvorí jeho samostatnú časť (výber ruských frazém je V. M. Mokienko, slovenských D. Baláková a českých J. Šindelářová). „Rusko-česko-slovenský frazeologický on-line slovník“ doplnený ilustráciami prispieva k lepšiemu pochopeniu najpoužívanějších frazém jednak zo strany žiakov ruskej a slovenskej národnosti, zároveň je aj pomocou pre prácu budúcich pedagógov s deťmi-cudzincami v českej škole. Slovník poskytuje nielen základnú frazeologickú školskú zásobu v troch jazykoch (výber jazykov bol daný vyšším počtom ruských a slovenských cudzincov žijúcich v Ústeckom kraji), ale zaoberá sa aj etymológiou a kulturologickým kontextom frazeologických jednotiek, čo môže učiteľ využiť pre vlastnú jazykovú kompetenciu, ale aj na vyučovacej hodine pre prácu s deťmi v multikultúrnej triede nielen na hodinách českého jazyka, ale i v multikultúrnej výchove ako prienikovej téme RVP pre základné vzdelávanie.

Siedmy súbor študijných textov je venovaný literárnej výchove a práci so žiakmi-cudzincami na hodinách literatúry. Ide o súbor vybraných rozprávok z rôznych krajín, ktoré sa od seba líšia kultúrnymi symbolmi⁴, hrdinami a pod.⁵ Texty rozprávok sú doplnené obrazovými prílohami a pracovnými zošitmi pre žiakov.

Posledný celok je zameraný na regionálnu výchovu, na ktorú sa v českých školách často zabúda. Žiaci-cudzinci by sa mali dozvedieť informácie o oblasti a mieste, v ktorom práve žijú. Vzhľadom na realizáciu projektu na PF UJEP v Ústí nad Labem obsahuje študijný súbor námety pre prácu s povestami a príbehmi o meste Ústí nad Labem a jeho okolí.

Veríme, že úspešné absolvovanie e-learningového kurzu, reflektujúcim premenu spoločnosti v dôsledku nedávnych geopolitických zmien a integračných procesov v strednej Európe, umožní vysokoškolským študentom nazrieť do súčasného moderného rámca lingvodidaktického výskumu a jeho aplikácie v európskom kontexte jazykového vzdelávania, naznačí aktuálne perspektívy vyučovania českého jazyka vo vzťahu k žiakom-cudzincom na 1. stupni ZŠ v ČR a predstaví český jazyk z druhej strany, a to z pohľadu žiaka-cudzinca a jeho učiteľa.

4 O kultúrnych symboloch v učive čítania a literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ pozri bližšie Lederbuchová, 2007, s. 76–81.

5 Porov. napr. rozprávky: *Biely a čierny vták; Tvrdohlaví starčekovia* (arabské); *Bráhmaň a prievozník, O troch múdрых mužoch* (indické), *Hmlu nerozptýlil vejárom* (podľa indického príslovia); *ako sa korytnačka dostala do pagody, Mimóza; Slávnostné koláče* (vietnamské); *Kto to ochutná, zomrie; O vďačných veveričkách* (kórejské); *Najkrajší vejár; Veterný zvonček* (japonské); *O dievčatu prezlečenom za študenta* (čínska); *Otec vždy múdrejší je od syna svojho, syn ten však, až sám sa otcom stane, bude múdrejší ako otec jeho* (podľa čínskeho príslovia); *Malý sudca; Svetlo od Figového prameňa* (židovské); *Ako Filip zarobil na chlieb; Rozprávka o kalo Mitrašovi* (rómske); *O trpaslíkoch; Rybár a veľryba* (eskimácke); *O Nasnajovi Statočnom* (kaukazská) apod.

Súbor študijných textov a testov má v novej situácii interjazykových a interdisciplinárnych vzťahov ukázať budúcim pedagógom špecifický prístup k výučbe češtiny ako cudzieho jazyka, a to aj v kontexte aktuálnych výsledkov bádania v oblasti aplikovanej lingvistiky, predovšetkým v disciplínach v širšom zmysle sociolingvistických (ako napr. sociolingvistika, lingvodidaktika, pedagogická lingvistika, lingvistická antropológia, etnolingvistika apod.) alebo v disciplínach, ako sú areálové, kontaktové či kontrastné lingvistiky a pod. Inováciou odboru učiteľstvo pre 1. stupeň chceme zohľadniť skúsenosti učiteľov z praxe, poznatky kolegov združených v rámci Asociácie učiteľov češtiny ako cudzieho jazyka v Prahe a niekoľkoročnú výskumnú činnosť kolektívu spolupracovníkov na PF UJEP v Ústí nad Labem pod vedením M. Čechovej – ich výsledky nás utvrdili v tom, že je nutné pri osvojovaní si češtiny cudzincami stále viac prepájať lingvistiku a didaktiku cudzích jazykov, konfrontovať výučbu češtiny ako jazyka materinského a jazyka cudzieho, zvyšovať požiadavky na výučbu a zvoliť systematický prístup odborných a pedagogických pracovníkov k riešeniu základných lingvodidaktických otázok. Sme presvedčení o tom, že je nutné študentov v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ upozorniť na styčné plochy, miesta a prieniky s ďalšími jazykmi či kultúrami, vyzdvihnúť spoločné, a to nielen v európskom, ale aj svetovom kontexte, upriamiť pozornosť na to, čo môžu účinne využiť v multikultúrnych triedach pri výučbe češtiny ako jazyka cudzieho a pri začleňovaní žiakov-cudzincov do základného vzdelávania v ČR.

Literatúra

- АТАБЕКОВА, А. А. *Интернет как средство социокультурной адаптации изучающих иностранный язык*. Сб.: Иностранный язык в системе непрерывного образования: проблемы преемственности. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2000, с. 69–75.
- АТАБЕКОВА, А. А. *Языковая картина мира в формате Web-страницы*. Сб.: Проблемы национальных характеров, менталитетов и их проявление в языке. Москва.: Изд-во Дипломатической академии МИД РФ, 2001, с. 13–14.
- АТАБЕКОВА, А. А. *Интернет-задания в формате современного учебника русского языка как иностранного*. Сборник «Международное сотрудничество в образовании». Материалы IX международной конференции. Санкт -Петербург: СПбГПУ, 2004, с. 80–81
- BERTL, I. *Grafologie jako jedna z cest k dítěti-cizinci v české škole*. In: Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. Ed. I. Brtnova Čepičková. Ústí nad Labem: UJEP 2008, s. 282–290.
- BERTL, I. *Základy grafologie pro učitele*. Ústí nad Labem: PF UJEP 2009, s. 142.

- HÁDKOVÁ, M. *Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jakožto cizího jazyka*. In: K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka. Praha 1997, s. 44–56.
- HÁDKOVÁ, M. *Problémy výuky slovanských jazyků jako cizího jazyka*. In: Jornadas Andaluzas de Eslavística – Ponencias y Comunicaciones. Ed.: Joaquín Torquemada Sánchez. Granada, España 2000, s. 138–142.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem: PF UJEP 2008, 223 s.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Kulturní symboly v učivu čtení a literární výchovy na 1. stupni základní školy*. Ed. E. Sičáková, L. Liptáková, B. Hlebová. In: Slovo o slove, ročník 13, Prešov, PF PU 2007, s. 76–81.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Lze vyučovat mateřštinu komunikačně?* In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: UPOL, 2008a, s. 213–219.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Komunikační výchova na ZŠ očima učitelů českého jazyka*. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži. Ostrava: PF OU, 2008b, s. 166–170.
- МОКИЕНКО, В. М. *Давайте говорить правильно. Трудности современной русской фразеологии*. Краткий словарь справочник. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ 2003, 285 с.
- MLACEK, J. – BALÁKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, V. *Vývin súčasnej frazeológie: východiská, podoby, uplatňovanie, akceptácia*. Rožomberok: FF KU 2009, 221 s.
- SVOBODOVÁ, J. *Já, my a spisovnost*. In: Český jazyk a literatura, č. 4, ročník 59 / 2008–2009. Praha: SPN 2009, s. 180–184.
- SVOBODOVÁ, J. – FRYDRYCHOVÁ, M. – HÖFLEROVÁ, E. *Vztah žáků a studentů k mluvené češtině*. In: Regionální revue, 2. Ostrava: Marketingová laboratoř 1997, s. 38–46.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta universitatis Purkynianae 2008, 176 s.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Situace a celkový stav dnešní češtiny jako jazyka západoslovanského*. In: Usta ad Albim BOHEMICA, č. 1, ročník IX / 2009. Ústí nad Labem: KBO PF UJEP, s. 198–209.

Resumé

INNOVATION OF TEACHER TRAINING STUDY PROGRAM FOR ELEMENTARY SCHOOLS ON THE FACULTY OF EDUCATION AT PURKYNE UNIVERSITY IN USTI NAD LABEM

Since the late nineties of the 20th century we meet at elementary schools in the Czech Republic more often the sociological-pedagogical-communication prob-

lem caused by the increasing number of pupils for whom the Czech is not the mother tongue. Beyond exceptions, neither educators and other school workers nor temporary students of teacher programs are prepared to solve this problem. The team of workers from the Faculty of Education at Purkyne University in Usti nad Labem, Czech Republic, has enough experience to create and realize innovative teacher training programs for elementary school currently under complete integration of competencies for pupils-foreigners into Czech schools. Therefore the application for the project from the European Social Fund (ESF) Operational Program "Education for Competitiveness" in the field of university education was submitted. The application was approved and the project titled Czech for pupils-foreigners within the scope of teachers' programs innovation in elementary schools is now implemented (May 2009 to October 2011).

Innovative study program in the field of Teacher Training for elementary schools allows students to gain skills for integrating pupils-foreigners into Czech schools. These are primarily skills in intercultural education, understanding of socio-cultural conditions of countries from which pupils-foreigners come to the Czech Republic, the active management of the methodology and practice of teaching Czech as a foreign language and global orientation in foreign issues. This all contributes to overcoming the speech barriers and increasing the overall low level of pupils-foreigners' communication in Czech, and thus to streamline the process of their integration into Czech schools. In this way it is possible to prevent from negative phenomena that are currently appearing, such as early school graduation of pupils-foreigners, their social exclusion and economic dependence on social aid. This is the way the Czech Republic may move toward economically developed countries, where exploitation of ethnic, religious, cultural and social diversity (due to increased migratory movements of population) as the potential for the overall prosperity of society exists, while there is still the fear that the immigration wave brings only decadence to Czechs. The innovation is founded on the basis of modern lingual-didactic methodological approach.

PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

e-mail: jaromira.sindelarova@gmail.com

GRAMOTNOSTNÍ POJETÍ VÝUKY MATEŘSKÉHO JAZYKA V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ

**Radana METELKOVÁ SVOBODOVÁ
– Marie ŠVRČKOVÁ**

Čtenářská gramotnost žáků základní školy a její rozvoj je jedním z aktuálních problémů současného českého školství. Hledání nových cest vedoucích ke zkvalitňování čtenářských kompetencí zaměstnává jak pedagogickou teorii, tak samozřejmě školskou praxi. Aby proces rozvoje čtenářské gramotnosti českých žáků byl úspěšný, považujeme za nadmíru důležité zaměřit pozornost na zmiňovanou oblast vzdělávání také v rámci přípravy budoucích učitelů.

Uvědomujeme si naléhavost dané problematiky a fakt, že toto „staronové“ téma v otázce vzdělávání žáků potřebuje po všech stránkách a ve všech oblastech cílenou a zároveň systematickou podporu. Naléhavost této problematiky dokazují jak výsledky českých žáků v rozsáhlých mezinárodních výzkumech zaměřených na vzdělávání PIRLS a PISA, tak nedostatek didaktických a metodických materiálů či chybějící funkční systém vzdělávání učitelů v praxi. Neméně podstatným důkazem jsou předběžné výsledky aktuálně prováděné analýzy Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, která zkoumá postavení čtenářské gramotnosti v českém platném školském kurikulu. Z dosavadních a zatím neúplných výsledků vyplývá, že současná podoba Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký je jí přikládán v komplexu kompetencí podmiňujících úspěšný život žáků ve společnosti. Uvědomujeme si však i to, že nelze pomíjet ani stav současné pedagogické praxe.

Z toho důvodu na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě intenzivně spolupracují katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání a katedra českého jazyka a literatury s didaktikou. Obě se snaží zaštitit v konceptu terciálního vzdělávání potřebnou pozici pro výuku porozumění textu a práci s ním v přípravě studentů učitelství základní školy.

V roce 2006 byl na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě akreditován nový pětiletý magisterský program přípravy učitelů pro primární vzdělávání, jehož teoretickým základem se stal tzv. reflektivní model učitelské přípravy (Lukášová Kantorková, 2004, s. 9). V rámci přípravy tohoto studijního programu pak byly upraveny a inovovány všechny disciplíny studijních oborových složek katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání. Jednou z nich je také otázka rozvoje čtenářské gramotnosti, která je studentům předkládána v rámci nově přehodnoceného obsahu tradiční disciplíny Didaktika počátečního čtení

a psaní. Zmiňovaná disciplína je dnes vyučována v novém – inovativním pojetí, tzv. „gramotnostním“. Důraz je primárně kladen na praktický přístup k představování teoretického obsahu disciplíny a úzké propojení s praxí. Studenti učitelství pak mají příležitost k vlastní „seberealizaci“ a možnost ověření metodiky nového přístupu k výuce počátečního čtení a psaní v „gramotnostním modelu“. Jsou vedeni k tomu, aby při rozvoji dovednosti číst nahlíželi na žáka v rámci rozvoje všech komponent jeho osobnosti – tj. na procesy vnímání (vnímání čteného textu), prožívání (prožívání čteného textu – složka afektivní), myšlení (porozumění čtenému textu – integrace a interpretace myšlenek při práci s textem, hodnocení textu, analýza textu aj.) a především tvořivé uplatnění a využití informací z čteného textu pro běžný život ve společnosti.

Důraz pak je kladen nejen na rozvoj dovedností, které umožní žákům při práci s textem rozvíjet čtenářské strategie a poznat význam čteného, ale především na vnitřní motivaci žáka ke čtení, a to od samých počátků rozvoje dovednosti čtení.

Studenti v rámci jednotlivých seminářů aktivně a tvořivě pracují s literaturou pro děti a mládež, hodnotí nejčastěji užívané didaktické materiály, které podrobují důkladné obsahové analýze. Sestavují taktéž tematické plány a tvoří náměty vlastních vyučovacích hodin.

Na semináře navazují průběžné předmětové pedagogické praxe, kde mají studenti možnost nahlédnout do prostředí současné školy, reflektovat nynější přístupy ke čtení s nově získanými poznatky a následně na vlastních vyučovacích pokusech zjišťovat efektivnost „gramotnostního“ pojetí výuky mateřského jazyka.

Po obsahové stránce navazuje na Didaktiku čtení a psaní vyučovanou na katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání Didaktika českého jazyka. Ta je po dva semestry vyučována na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou, která na vzdělávání studentů Učitelství 1. stupně ZŠ participuje. Jsou tak seznamováni s aktuálním konceptem čtenářské gramotnosti ve výuce vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ. V rámci konaných přednášek jsou jim představovány výsledky mezinárodních a národních výzkumů v této oblasti, z nichž pak vyvozují výstupy pro české školství. V navazujících seminářích je již kladen důraz na aktivní práci s textem, tzn. studenti tvořivě pracují s texty, řeší otázku čtenářských dovedností a procesů porozumění čtenému textu, zvažují vhodnost výchozích textů a hodnotí kvalitu didaktických materiálů pro výuku mateřského jazyka z pohledu analýzy učebních úloh rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. Studenti jsou praktickými úlohami vedeni k tomu, aby sami byli schopni nejen vyhledávat explicitně vyjádřené informace, ale dokázali také nad textem uvažovat, vyvozovat závěry a domýšlet například jeho důsledky atd.

Také Didaktiku českého jazyka navazují průběžné předmětové praxe, díky kterým mají studenti možnost získat zkušenosti přímo v prostředí výukového procesu a mohou si vlastními vyučovacími pokusy ověřovat získané způsobilosti v rozvoji této oblasti.

Při proměně koncepce Didaktiky čtení a psaní a Didaktiky českého jazyka jsme vycházeli jak z výsledků výzkumu PIRLS, tak z námi průběžně realizovaného výzkumného šetření. Uvedeme zde jen některé vybrané výsledky.¹

V rámci sledování četnosti užití jednotlivých metod ve výuce čtení bylo PIRLS zjištěno, že více než polovina českých učitelů denně užívá pouze dvě metody z nabízeného výběru metod (oproti ostatním zemím, kde nejnižší počet užívaných metod byl tři) a dále, že výuka čtení se omezuje převážně na čtení nahlas, které je doplňováno učitelovým vysvětlováním neznámých slov přečteného textu (Metelková Svobodová, 2008, s. 43). Čtení nahlas však není aktivitou zkvalitňující čtenářské kompetence. Dokazují to také výsledky Pražské etnografické skupiny, která sledovala kvality procesů porozumění čtenému textu ve vztahu k technice čtení, z jejichž závěrů vyplývá, že právě čtení v duchu bývá spojováno s porozuměním textu, resp. se získáváním informací z něj.

Z didaktického hlediska je pro nás dále velmi přínosné a zamyšleníhodné zjištění, že lepších výsledků v porozumění textu a při práci s ním dosahují právě země, které využívají k výuce čtení nejvíce literatury pro děti a mládež. Výsledky tak korespondují s pedagogickými teoriemi preferovanými v České republice a potvrzují oprávněnost a platnost současných didaktických trendů a principů prosazovaných při výuce mateřského jazyka.

Proto z pohledu uživatelů učebnic češtiny bychom rozhodně přivítali mnohem častější začleňování literárních ukázek v jazykových učebnicích, eventuálně využitelných literárních modifikací. Ve většině učebnic českého jazyka se však setkáváme s texty cíleně vytvořenými autory učebnic tak, aby sloužily pro výuku příslušné jazykové či slohové problematiky. Jde ovšem často o texty násilné, nemotivující, nezajímavé ani tematicky a navíc přehruštěné sledovanými jazykovými jevy. Zcela negativně pak hodnotíme učebnice, které výchozích textů využívají minimálně a při výkladu učiva, ať už se jedná o učivo jazykové výchovy či komunikační a slohové výchovy, vycházejí z definic nebo „přehledných“ tabulek.²

Čtenářskou gramotnost je nutno pozorně vnímat také v platném českém školském kurikulu, kde je „učivo“ porozumění textu řazeno autory RVP ZV do jedné

1 Vycházíme z výsledků, které jsou v rámci měření čtenářské gramotnosti mezinárodními výzkumy pro stav primárního vzdělávání k dispozici, tj. z výzkumu PIRLS 2001 (ČR se zúčastnila). Uvědomujeme si fakt, že další měření proběhlo roce 2006 (bez účasti ČR) a plánuje se pro r. 2011 (probíhá od března 2010).

2 Takto je koncipována například učebnice českého jazyka pro 6. ročník ZŠ nakladatelství Tobiáš. Výsledky textové analýzy viz METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2008, s. 161–170. ISBN 978-80-7368-653-6.

ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura,³ a to do komunikační a slohové výchovy. Z toho důvodu bychom se logicky měli zaměřit především na tuto složku předmětu. Avšak zohledníme-li poznámku z obecné charakteristiky vzdělávacího oboru, kde autoři RVP ZV vyžadují komplexní charakter výuky češtiny,⁴ nelze zbývající dvě složky předmětu, tj. literární a jazykovou výchovu, pominout. Zkvalitňování čtenářských dovedností by tedy mělo podle našeho názoru mít místo ve všech třech složkách předmětu, jelikož – jak bylo objasněno dříve – se jedná o kompetenci využívanou a hlavně nezbytnou ve všech ostatních vzdělávacích oblastech a následně v dalším životě žáků.

Vyvození potřebných důsledků a závěrů pro českou pedagogickou praxi proto vidíme jako nadmíru nutné. Na základě všech předešlých uvedených argumentů vyplývajících z rozsáhlých mezinárodních šetření jsme nabyli přesvědčení, že komplexní přístup k výuce češtiny je zcela bez výjimek nutné „vyžadovat“ také od tvůrců nových učebnic mateřského jazyka. Stále se však ještě setkáváme s učebnicemi nově vzniklými a ignorujícími princip komplexnosti či komunikační přístup.⁵ Jejich jazyková a slohová část jsou od sebe odděleny a vztahy mezi oběma výchovami, tj. komunikační a slohovou výchovou a jazykovou výchovou, nejsou propracovány či dokonce tematicky nějak stmeleny.

V souvislosti s využíváním uměleckých textů v rámci jazykové, komunikační a slohové výchovy je zapotřebí dodat, že se nejedná pouze o naplnění principu komplexnosti, čímž je žákům umožněno ucelené a celistvé nahlížení na mateřský jazyk a uvědomění si všech potřebných souvislostí.⁶ Stranou by neměl také stát neméně důležitý aspekt, a to umožnění záměrného, avšak nenásilného a cíleného vedení ke čtenářství. Právě takového kvalifikovaného vedení působí na žáka výchovně a mělo by být zárukou pozvolného a postupného návyku žáků číst. Jedině tak může být školní literární výchova efektivní a vytváření kladného vztahu žáků k četbě přínosné také v rámci zdokonalování čtenářských kompetencí.

Ve spojení se čtenářskou gramotností si uvědomujeme potřebu postupného budování čtenářských kompetencí tak, aby žáci byli připraveni vnímat text uceleně a čtenářsky jej prožít, tzn. musí následovat interpretace a hodnocení, které je však přímo závislé na zkušenostech žáků s četbou. Je samozřejmé, že čtenářská kompetence jednotlivých žáků se liší a je přímo závislá na jejich věku, životních zkušenostech, jejich osobnosti, která se teprve utváří, potřebách a vkusu aj. Vyučující mateřštiny tudíž mají za úkol její postupné budování. Plně si uvědomu-

3 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, s. 12.

4 tamtéž

5 Blíže viz SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : PdF OU, 2000, s. 102–104. ISBN 80-7042-175-4.

6 V souladu s tím jsou také stanoviska J. Šindelářové. Srov. např. ŠINDELÁŘOVÁ, J. Využití literárních předloh při výuce jazykové složky na středních školách v současnosti. In: sborník z mezinár. semináře *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem 2006, s. 53–57. ISBN 80-7044-767-2.

jeme, že tento proces je dlouhodobý a není naprosto možné jej ukončit v rámci povinné školní docházky. Nehodláme se blíže věnovat problematice didaktické interpretace textu, kterou považujeme především za náplň samotné literární výchovy, naznačujeme však, že také autoři učebnicových textů mohou napomáhat budování čtenářských kompetencí žáků základní školy způsobem výše popísaným.

Prezentaci všech uvedených skutečností a myšlenek považujeme za nutnou pro následné pochopení podstaty námi předloženého projektu. Ten byl přihlášen do nově zavedené soutěže v oblasti podpory grantových projektů specifického výzkumu v okruzích, ve kterých má Ostravská univerzita (dále jen OU) akreditované doktorské a magisterské studijní programy. Projekt byl zpracován na základě cílené spolupráce obou dříve zmíněných kateder Pedagogické fakulty OU. Značný přínos shledáváme také v intenzivním zapojení studentů do týmové výzkumné a vývojové činnosti a posílení tvůrčí činnosti studentů v oblasti výzkumu.

Vzhledem k finančním možnostem předkládaného projektu se hodláme zaměřit především na výzkum aktuální situace v 1. až 5. ročníku ZŠ v Moravskoslezském kraji. Předpokládáme, že navrhovaný projekt bude vycházet z kvantitativně orientovaného výzkumu a bude rozčleněn do několika na sebe úzce navazujících fází. Nejprve prostřednictvím rozeslaných dotazníků zmapujeme situaci v pedagogické praxi s cílem zjistit četnost užití učebnic češtiny jednotlivých nakladatelství k výuce mateřského jazyka na 1. stupni základních škol. Následně s pomocí studentů provedeme monitorování výchovně-vzdělávacího procesu (pouze vyučování českého jazyka a literatury) a prostřednictvím záznamových archů a tabulek četností zaznamenáme využívání učebnice v jednotlivých fázích vyučovací hodiny českého jazyka. Zaměříme se také na typ prováděných činností, čímž získáme přehled o didaktickém záměru zúčastněných učitelů a způsobu jejich práce s učebnicí s ohledem na rozvoj čtenářské gramotnosti vyučovaných žáků.

V navazující výzkumné fázi budou podrobeny důkladné textové analýze nejužívanější učebnice češtiny 1. stupně základních škol v Moravskoslezském kraji. Tato analýza bude sledovat četnost výskytu jednotlivých úkolů a zadání využitelných ke zkvalitňování čtenářské gramotnosti v rámci výuky mateřštiny. Hodnocena bude také kvalita a kvantita výchozích textů v učebnicích a možnosti práce s nimi, která vede ke zdokonalování čtenářských kompetencí žáků 1. stupně základní školy (jazyková výchova, komunikační a slohová výchova budou upřednostněny). Naším cílem bude především sledovat kvalitu učebnic českého jazyka 1. stupně ZŠ učiteli nejčastěji užívaných, zjistit tedy, jaké typy úloh zkoumané učebnice obsahují a které kvality čtenářské gramotnosti rozvíjejí. Rozlišovat budeme především následující položky: vyhledávání určitých informací, interpretace a integraci myšlenek, vyvozování přímých závěrů a hodnocení obsahu textu.

Dále zamýšlíme sledovat aktuálnost učebnic z hlediska kurikulárních požadavků a mezioborových didaktik, tj. didaktiky primárního vzdělávání a didaktiky češtiny, které vidíme jako nadmíru potřebné a nosné. Tento úhel pohledu dosud v rámci výzkumu českých učebnic postrádáme a jeho přínos shledáváme nejen pro pedagogickou praxi primárního vzdělávání, ale i pro vzdělávání budoucích učitelů, tj. terciální vzdělávání. Z toho důvodu se zaměříme na vytvoření kritérií a evaluačních nástrojů. Ty budou snadno aplikovatelné a využitelné stávajícími i budoucími učiteli v praxi.

Věříme, že získaný projekt studentské grantové soutěže bude přínosný jak pro zúčastněné studenty, tak pro zangažované akademické pracovníky. Všechny dosažené závěry a výsledky budou následně využity při vzdělávání budoucích učitelů v rámci výuky didaktiky češtiny a didaktiky primárního vzdělávání na OU. Plánovaný je dále vznik monografie, která by měla se závěry uskutečněného grantu seznámit také širší pedagogickou veřejnost.

Literatura

- GEJGUŠOVÁ, I. – METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. – HYPLOVÁ, J., et al. *Rozvíjení klíčových kompetencí žáka ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-445-7.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Repronis, 2008. 1. vydání. ISBN: 978-80-7368-653-6.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Současné učebnice českého jazyka a integrace výuky porozumění textu v nich*. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: UP Olomouc, 2010. s. 203–209. [2009-04-02]. ISBN 978-80-244-2435-4.
- LUKÁŠOVÁ KANTORKOVÁ, H. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-376-5.
- PRAŽSKÁ ETNOGRAFICKÁ SKUPINA, *Psychický vývoj dítěte*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-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.
- ŠVRČKOVÁ, M. *Didaktika počátečního čtení a psaní v gramotnostním pojetí, potřeba inovace disciplíny pro pedagogickou praxi*. In: Sborník z konference: Fórum o premenách univerzitného vzdelávania. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009 [2009-12-09].

THE LITERACY CONCEPT OF THE MOTHER TONGUE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

The literacy of primary school pupils and their development is one of the actual problems of the contemporary Czech education system. Finding new paths to improve reading skills employed both educational theory and practice and school. The process of developing literacy skills of Czech pupils, we consider it important to focus on a key aspect of education in preparing future teachers.

We understand the urgency of the issue and the fact that the issue in relation to the training needs of students in all aspects and in all areas needs targeted and also systematic support. The importance of this issue shows, according to the results of Czech students in large international studies focusing on education PIRLS and PISA, the shortage of teaching materials and methods and lack of a functional system of teacher education in practice.

The literacy must be viewed in relation to the current Czech school curriculum, where the understanding the text belongs to one of the three components of the Czech language and literature education; to the style and communication education. Therefore, logically, we should focus primarily on this component of the course. However, when taking into account the remark on general characteristics of the educational field, where the authors of FEP require complex nature of teaching Czech, the other two components of the subject - literary and linguistic education – should not be ignored.

The inference of the necessary conclusions and implications for educational practice in Czech therefore seem to be important. Based on these arguments, resulting from extensive international research, we took the view that there is a need for comprehensive approach to learning Czech and this is also required for the new textbooks of mother tongue. However, we still meet with the recently published textbooks that ignore the principle of complexity and communication aspect. The parts considering language and style are separated from each other and the relationship between education, namely communication and style education and language education, are not refined or even thematically linked.

We should also take into account the deliberate but natural guiding to reading. Exactly, only the qualified guidance educates the pupils and guarantees gradual progress in their reading habits. Only then the school literary education can become effective, just like the creating of positive pupils' attitude towards reading can improve their reading skills.

At the beginning of 2010 the authoresses of this paper presented a project that was logged into the newly introduced competition supporting the specific

research projects, granting circuits in which the University of Ostrava accredited doctoral and master's degree programs. A title of the project is Implementation of the tasks developing reading literacy in the Czech language textbooks at primary schools.

PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

e-mail: radana.metelkova@osu.cz

Mgr. Marie Švrčková

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

e-mail: marie.svrckova@osu.cz

ŠKOLSKÉ KONTEXTY UČENIA SA ČITAŤ¹

Jaroslava MAGULOVÁ

Tvrdenie, že „na primárnom stupni ZŠ sa deti učia (resp. majú sa učiť) čítať“, je rutinne známe a všeobecne akceptované i napriek značne ideovo hektickej pedagogickej teórii a praxi. V zmysle vzdelávacej tradície, a nadväzne na ňu aj vo vzdelávacej perspektíve ide o tvrdenie zastávané a udržiavané vo vedomí pedagogickej komunity. Za posledných niekoľko rokov sa značne rozvinula odborná diskusia na tému čitateľskej gramotnosti, špecificky čítania s porozumením a jeho učenia. V prevažnej miere ide však o vyslovovanie toho, aká výučba má byť, v oveľa menšej miere býva upresňované, čo má byť objektom učenia detí, čiže vzdelávacím obsahom. Avšak viac-menej úplne absentuje reflexia toho a diskusia o tom, **aká je súčasná – v škole reálna – výučba čítania a práca s textom vôbec**. Ak sa nejaká diskusia vyskytne, v prevažnej miere len zachytáva čiastkové problémy, neraz vytrhnuté z výučbového kontextu. V tom horšom prípade môže ísť o nepodložené, často prekonané sudy o školskom čítaní v myslení nielen odbornej verejnosti. Keďže sme mali možnosť dlhodobo participovať v školskej výučbe, považovali sme za vhodnú príležitosť využiť a poskytnúť získané poznanie o školskom čítaní. Chceme tak nastaviť zrkadlo toho, aká je reálna každodenná školská práca s textami a čítanie v rámci nej. Zmysel nastavenia tohto zrkadla vidíme v poskytnutí istých východísk ako konceptuálnej pomoci pedagógom (teoretikom i praktikom) v súčasnej spleťtej i zahmlenej situácii tvorby školských vzdelávacích programov. Narážame tu na značne redukované obsahovo-tematické východiská pre projektovanie a realizáciu učenia čítania na primárnom stupni ZŠ, ktoré pedagógom poskytuje Štátny vzdelávací program ISCED 1. Zastávame totiž názor, že poznanie vzdelávacej praxe – tu **školských čítacích praktík** – utvára istú „**výučbovú platformu**“ (poznanie o školskej práci s textami), otvorenú pre inovatívne didaktické prístupy v rozvoji čitateľskej gramotnosti. Toto poznanie môže výrazne napomôcť porozumeniu súčasnej školskej výučbe čítania a nadväzne zefektívniť, skvalitniť jej „programovanie“ i samotnú realizáciu. V uvedenom postoji sa snažíme vyhnúť riskantnému stavaniu výučby na neistých, neraz „vzdušných“ pilieroch, ale pokračovať na základoch vyučovania, ktoré tu už sú a ktoré v žiadnom prípade nemožno považovať vždy za prekonané.

Ako sme už naznačili, uvádzané poznanie o školskom čítaní a učení je čiastkovým výstupom výskumnej štúdie, kde sme využili etnografický prístup peda-

1 Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 3/7035/09: Konceptuálna a metodická podpora tvorby školských vzdelávacích programov.

gogického výskumu s aplikáciou dlhodobého - ročného participačného pozorovania bežnej školskej výučby (Magulová, 2009). Výučbovú prácu s textom sme pozorovali v 3. ročníku ZŠ. Zúčastňovali sme sa na vyučovacích hodinách tých predmetov, v rámci ktorých účastníci (učiteľka a deti) používali textový materiál. Predmetom nášho záujmu boli hodiny predmetov: *slovenský jazyk a literatúra (hodiny slovenčiny, literárnej výchovy/čítania, slohu)*, *matematika, vlastiveda, prírodoveda*. Výučbu sme navštevovali dvakrát do týždňa, čiže na jeden predmet pripadali 1-2 pozorované hodiny týždenne. Nasledujúci text poskytuje odpoveď na výskumné otázky: **V akých situačných kontextoch (práce s textom) deti v škole čítali/mali čítať a aká bola povaha učenia čítania? Aký dizajn nadobúdali jednotlivé vyučovacie predmety v dôsledku zaužívaných čítacích praktík? V akých „textových rovinách - kontextoch“ deti vo výučbe čítali?**

Mnohonásobne opakovanými návratmi na vyučovacie hodiny sme sa presviedčali o tom, že na každej z pozorovaných hodín predmetov *slovenčina, čítanie, sloh, matematika, vlastiveda a prírodoveda* prebiehala výučba ako sled opakujúcich sa, viac-menej stereotypných situačných kontextov práce so školskými textami. Na základe pozorovaní i vlastnej pedagogickej skúsenosti odvažujeme sa školu a jej výučbu označiť ako „**svet špecifických školských textov a rôznych praktík narábania s nimi**“. Škola si utvára a udržiava svoju textovú kultúru, kultúru práce s textami a čítania, sledujúc napĺňanie svojich (nielen) kurikulárnych cieľov. Pre zabezpečenie chodu tohto zložitého mechanizmu dieťa si má túto kultúru osvojovať a osvojiť. Možno to znie nedôveryhodne, ale v podstatnej miere ide o zábery skryté - implicitné. Vyslovené tvrdenie sa pokúsime vysvetliť.

Ak sa pohybujeme v pedagogickej realite 3. ročníka, zisťujeme, že učiteľka systematicky, zámerne a vedome (explicitne) má sledovať a vlastne aj sleduje osvojovanie istých praktík práce s textom na hodinách *čítania/literárnej výchovy* a na hodinách *slohu*. Možno povedať, že práca s textom je tu procesom, ktorý je účastníkmi (minimálne učiteľkou) reflektovaný, keďže texty a narábanie s nimi sú v istej podobe zakomponované vo vzdelávacích obsahoch a cieľoch. Čítané sú texty, ktoré vo výučbe majú označenia: *učivo, (hlavný) článok, východiskový text*. Nezainteresovanému však môže uniknúť, že tieto texty a práca s nimi je len výsekom zo školských praktík narábania s textami. Učiteľka a deti pracujú totiž aj so spektrom ďalších textov, ktoré sú síce sekundárne, ale práca s nimi podmieňuje chod výučby a napokon i napĺňanie vzdelávacích cieľov. Konkrétne máme na mysli *texty inštrukcií/úloh/otázok* a ďalších príležitostných tzv. pomocných textov. Teda, deti sú vo výučbe implicitne vedené k osvojovaniu istých stratégií práce aj s týmito textami. Ak sa presunieme na ostatné hodiny (*matematika, prírodoveda, vlastiveda*), implicitnosť osvojovania práce s textami je ešte výraznejšia, keďže s výnimkou niektorých požiadaviek (napr. *cielené osvojenie zručnosti „čítať z mapy“*), učenie sa čítať texty týchto predmetov je skryté, nereflektované,

či dokonca tabu (napr. učiteľka síce nesystematicky reflektovala nevhodné čítanie detí, avšak odkazovala na hodiny čítania: „nečítaš doma“, „musíme na hodinách čítania viac čítať“). Učenie sa s textami pracovať, a teda aj čítať, učiteľky (napokon i širšia pedagogická či laická verejnosť) stále vysúvajú len na hodiny čítania/literárnej výchovy.

Každý **situačný kontext práce s textom** bol vo výučbe komplexom zámerne vybraných a realizovaných úlohových situácií, ktoré boli primárne určované učiteľkinými didaktickými stratégiami. Na pozadí didaktických stratégií v rámci všetkých pozorovaných predmetov deti boli denne vťahované do rôznych situačných kontextov práce s textom a ocitali sa v úlohových situáciách, ktorých funkčnou súčasťou – podmieňujúcim **nástrojom riešenia úloh** – bol **proces čítania**. V záujme naplňovania formálneho kurikula učiteľka opakovane od detí požadovala rôzne praktiky s textami a v rámci nich realizovať „školské druhy“ čítania. Školské texty a ich čítanie tak nadobúdali špecifické významy v rámci situačných kontextov, ktorých boli súčasťou. Deti tak opakovane a pravidelne nadobúdali **skúsenosti so školskými textami a ich funkčným čítaním**. V súlade s Krykorkovou (2008, s. 143) možno tieto kontexty a konkrétne úlohové situácie považovať za kľúčové premenné v procese učenia detí a v rozvíjaní ich poznania, a to nielen poznania formálneho kurikula, ale aj kurikula skrytého, čo sme naznačili už vyššie. Opakovanie procedúr práce s textami a čítania umožňovalo deťom **postupy zautomatizovať a zároveň explicitne alebo implicitne, „v akcii“, nadobúdať isté poznanie o školských textoch a ich čítaní**. Situačné kontexty práce s textom sa tak stávali časopriestorom „implicitného a explicitného osvojovania“ školských druhov čítania v zmysle ich podôb a významov, ktoré vo výučbe nadobúdali.

Proces **implicitného osvojovania čítania** malo povahu neuvedomovaného, niekedy označovaného ako spontánneho učenia². Možno hovoriť o **kontextualizovanom učení detí** (tamtiež), čiže o učení sa praktikám a ich významom v kontextoch, v ktorých mali byť „učiacim sa dieťaťom“ skôr či neskôr aj používané. A práve preto si ich malo dieťa osvojiť. Tento proces prebiehal permanentne na hodinách *matematiky, vlastivedy, prírodovedy, slovenského jazyka*. Avšak implicitné učenie sa čítať prebiehalo popri explicitnom aj na hodinách *čítania/literárnej výchovy*, kde konkrétnymi situačnými kontextami čítania boli: čítanie zadaní úloh, otázok, inštrukcií, kedy učiteľka nesledovala osvojovanie si práce s týmito druhmi textov. Práca s nimi bola v službách čítania „hlavného textu“ – *článku/učiva*, pričom deti si mali osvojovať čítanie čítaním *článku/učiva*. Analogicky ako

2 I keď je učenie čítaniu implicitné, čiže nie je požadované formálnym kurikulumom, spája sa s porozumením jeho účelu a významu, napríklad: učiteľka v prvom ročníku deťom musí opakovane, vyčerpávajúco opisovať a vysvetľovať, „že dieťa má pozeráť v šlabikári do textu a byť pritom ticho, keď niekto druhý nahlas číta, zároveň má dieťa vedieť pokračovať v čítaní, čiže vlastne si má tiež čítať, ale súbežne a potichu. Opísané požiadavky nie sú však zakotvené v školskom kurikule, dieťa si však isté čítacie praktiky osvojuje.

uvádza Kučera (2005, s. 350-353), čítanie detí v 3. ročníku sa dostáva do „vyššieho levelu“, kedy deti využívajú čítanie v širšom spektre školských činností, keďže množstvo „čitateľských praktík“ na hodinách sa rýchlo rozširuje³. Čítanie požadované od detí je čoraz viac spájané s nutnosťou porozumieť a čoraz explicitnejšou sa stáva funkčnosť čítania pri plnení školských úloh. Zaujímavé zistenia prináša Viktorová (2005, s. 467), ktorá u detí zisťuje efekty rastu školských požiadaviek (čoraz viac je požadovaný „aktívnejší prístup k textu“) na čitateľstvo detí, ktoré podľa nej „nielenže sa nesnažia čítať, ale niektoré čítanie opúšťajú“. Zrejme by bolo vhodné hlbšie sa zaoberať týmto fenoménom výučby a jeho dopadom na čítanie a čitateľstvo jednotlivých detí a zodpovedať tak otázku, či skutočne môže mať výučba aj takýto formatívny vplyv na vývin dieťaťa.

Proces **explicitného učenia čítať**, ktorý bol uvedomovaný (nielen učiteľkou, ale spravidla aj deťmi i rodičmi), prebiehal viac-menej len v rámci hodín predmetu *čítanie/literárna výchova*, keďže táto požiadavka vyplývala z formálneho kurikula. Navyše z výučbových stratégií i z osobných rozhovorov s učiteľkou vyplynulo, že učiteľka vlastne ani nepočítala s tým, že by hodiny ostatných predmetov mohli byť priestorom explicitného nácviku stratégií čítania. Z tejto skutočnosti vyplýva významné tvrdenie, že deti sú systematicky a vedome vedené viac-menej len k čítaniu literárno-umeleckých textov, čo zrejme nie je postačujúce vzhľadom na oveľa širšie spektrum kultúrnych textov.

V Tabuľke 1 uvádzame identifikované situačné kontexty čítania a jeho potenciálneho učenia, so súčasťou diferenciáciou podľa predmetov, ktorých boli súčasťou. Bližšie oboznámenie s kontextami poskytuje pôvodná štúdia (Magulová, 2009).

Tabuľka 1 Situačné kontexty práce s textom na hodinách predmetov: *slovenčina, matematika, čítanie, sloh, vlastiveda a prírodoveda*.

vyučovací predmet situačné kontexty práce s textom	SLJ	Č/SLOH	M	V/P
preberanie nového učiva (článku, textu)	x	x	x	x
(ústne a písomné) riešenie úloh a cvičení	x	x	x	x
zapisovanie poznámok do zošitov	–	x	–	x
kontrola domácej úlohy	x	–	x	–
skúšanie čítania	–	x	–	–
skúšanie (matematických) slovných úloh	–	–	x	–
čítanie z kníh	–	x	–	–

- 3 Vychádzame z porovnania situácie v 3. ročníku s inými na primárnom stupni. V 3. ročníku evidentne výraznejšie rastie počet textov, spektrum ich druhov i náročnosť. Obdobná situácia nastáva vstupom detí do 5. ročníka. Tieto tvrdenia sú výsledkom reflexie pedagogickej praxe realizovanej nielen v rámci výskumného šetrenia, ale aj v priebehu osobného pedagogického pôsobenia.

Špecifickým situačným kontextom bolo *preberanie nového učiva (článku)*, v rámci ktorého prebiehal proces explicitnej výučby čítania v súlade s formálnym kurikulumom (hodiny *čítania/literárnej výchovy*) a zároveň proces implicitného učenia čítania (*preberanie nového učiva* na hodinách *vlastivedy* a *prírodovedy*, niekedy na hodinách *slohu* a *slovenčiny*). V oboch prípadoch býval text - článok označovaný aj ako *učivo*. Avšak čítanie bolo využívané s inými významami. Na hodinách *čítania/literárnej výchovy* bolo čítanie vlastne preberaním *nového učiva*, preto ho možno označiť ako „čítanie pre čítanie“. Na hodinách *prírodovedy* a *vlastivedy* čítanie slúžilo ako nástroj *preberania nového učiva*, keďže kontext *preberania nového učiva* zahŕňal širšie spektrum činností. Objektom učenia bol predmetný obsah, nie práca s textom. Túto poznámku uvádzame inšpirujúc sa francúzskym vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie, podľa ktorého má byť systematickou súčasťou výučby aj osvojovanie si práce s textami, ktoré sú pre dané predmety (transformované z vedných odborov) špecifické a ktorými je v rámci nich odborný diskurz realizovaný.

K uvedeným situačným kontextom treba ešte doplniť ďalší špecifický kontext práce s textom na hodinách, ktorý však bol vo výučbe „skrytým“. Išlo o kontexty *písania diktátov, písomiek z vlastivedy a prírodovedy, cvičení na známku zo slovenčiny, písomných prác z matematiky*, ktoré možno všeobecne označiť ako **situácie „písomného skúšania detí“**. Spomíname ich len okrajovo, keďže boli vo výučbe ojedinelé⁴. V týchto kontextoch deti mali *pracovať samostatne*, takže učiteľkine inštrukcie i riadenie boli minimalizované (*učiteľka alebo dieťa rozdalo „písomkové“ alebo „diktátové zošity“, učiteľka zadala úlohu alebo čítala diktát a deti mali plniť určené požiadavky*). Možno len uvažovať, že pri písomnom skúšaní deti realizovali **tiché samostatné čítanie textov, ktoré podmieňovalo realizáciu úloh/cvičení**. Deti mali samostatne (v skrytosti) realizovať čítanie analogických textov, ako bývalo zvykom v kontexte *spoločného robenia cvičení* či *spoločného riešenia matematických slovných úloh*.

Vzhľadom na limitovanú dĺžku participácie v teréne (1 školský rok) nebolo možné komplexne, a teda zmysluplne zachytiť „proces kontextualizovaného učenia detí“ uvádzaným praktikám práce s textom a čítaniu. To by si žiadalo aplikáciu longitudinálneho výskumu (napríklad od vstupu detí do základnej školy), ktorý by umožnil odhaliť a vysvetliť mechanizmy, akými si deti školské praktiky

4 V 3. ročníku bolo zaužívané minimalizovať písomné formy „skúšania“ detí, napokon i požiadavky oficiálnych dokumentov písanú modalitu limitujú. Situácia vo vyšších ročníkoch sa však diametrálne mení. Otázkou je, či je dieťa systematicky a kontinuálne vedené k uvedomenému čítaniu aj pri plnení takýchto školských požiadaviek a či učiteľka nepredpokladajú, že ide o samozrejmu schopnosť detí, ktorú si nemusia osvojovať. Zastávame názor, že takýto postoj je scestný. Argumentom môžu byť úvahy o úspešných riešiteľoch v rámci medzinárodných testovaní PIRLS a PISA (predovšetkým Finsko), u ktorých sa ako jeden z podmieňujúcich faktorov ukazuje schopnosť uvedomelo pracovať s textami rôznych žánrov, tu s dôrazom na čítanie úlohových zadanií.

s textami a ich čítanie ako nástroj postupne osvojujú. Tieto možno preto označiť ako **školské konštrukty** (i keď isto by sme k nim našli ekvivalenty v mimoškolských kultúrnych kontextoch)⁵. V medziach tejto štúdie bolo možné zachytenie „daného stavu“, čiže súčasných podôb, významov a kontextov školského čítania, ktoré deti už rutinne realizujú pod učiteľkiným riadením.

Z Tabuľky 1 možno dedukovať, že od detí bolo požadované **čítanie v rámci rôznych „didaktických metód vyučovacích hodín“** (Skalková, 2007): sprístupňovanie a osvojovanie nového poznania; opakovanie vedomostí a precvičovanie zručností; diagnostikovanie poznania a zručností. V rámci všetkých vyučovacích predmetov deti používali čítanie v kontexte „sprístupňovania a osvojovania nového poznania (*učiva*)“, tiež v kontexte „opakovania a precvičovania vedomostí a zručností“. V ostatných prípadoch boli situačné kontexty čítania špecifické pre ten-ktorý predmet (napríklad *skúšanie čítania* len pre predmet *čítanie*).

Ak si všimame textové praktiky s kľúčovým procesom – čítaním, v rámci jednotlivých predmetov nadobúdali isté špecifiká. Tie sa podieľali na vytváraní a udržiavaní akéhosi dizajnu hodín jednotlivých predmetov. Na základe zistení možno uvažovať o nasledovných dizajnoch:

- a) **Hodiny slovenčiny ako „hodiny cvičení“**. Pre hodiny slovenčiny bola typická (a vlastne realizovaná ako jediná) práca s textom – *robenie cvičení v učebnici alebo v pracovnom zošite*. Či už ako *preberanie nového učiva* alebo ako *precvičovanie učiva*. Napokon aj proces skúšania a hodnotenia detí prebiehal prostredníctvom realizácie cvičení. Takáto podoba hodín deťom umožňovala permanentné skúsenosti s textami, s čítaním a napokon aj s riešením „*slovenčinových*“ (jazykových) cvičení.
- b) **Hodiny čítania ako „hodiny článkov“**. Článok plnil funkciu východiskového, takpovediac hlavného textu. *Práca s článkom* bývala významovým i formálnym jadrom hodiny, článok bol pritom *novým učivom*, ktoré sa deti mali *doma učiť čítať*. K článku sa viazali ďalšie praktiky: *cvičenia v pracovnom zošite, rozhovory, zápisy do zošitov*. Čítanie článkov bolo napokon aj diagnostikované. Od detí bolo požadované participovať na školskom čítaní článkov a tiež požadované ich „*domáce čítanie*“. Napokon deti (s radosťou) realizovali „*diagnostické*“ čítanie na známku. Deti si tak osvojovali rôzne funkčné podoby školského čítania článkov.
- c) **Hodiny slohu ako „hodiny článkov a cvičení“**. Hodiny *slohu* boli ponímané ako predmet na „*pomedzí*“ hodín *slovenčiny* a *čítania* nielen podľa oficiálneho kurikula, ale aj v súlade s učiteľkiným implicitným kurikulumom. Na hodine *slohu* učiteľka s deťmi vždy preberala učivo, ktoré bolo tvorené článkom a súborom pripojených cvičení. O učení sa deti čítať možno teda

5 Aspoň pri porovnávaní v rámci ročníkov sa nám opakovane potvrdilo, že práca s textom a používanie čítania ako nástroja (v zmysle, v akom sme ho skúmali v tejto štúdii) je do istej miery analogická, ale zároveň sa postupne vyvíja.

pojednávať súčasne z perspektívy *slovenčiny* a *čítania*. Výučba ukazovala, že na hodinách *slohu* bolo čítanie ako proces porozumenia textom iniciované v najväčšej miere. Proces čítania s porozumením bol zabezpečovaný dekodovaním textu a širokým spektrom pripojených úloh, ktoré bývali spravidla všetky realizované.

- d) **Hodiny vlastivedy a prírodovedy ako „hodiny rozprávania“.** V rámci uvedených predmetov učiteľka iniciovala vo vyššej miere a v rôznych fázach hodín *spoločné rozhovory* alebo *rozprávania*. Tieto diskurzívne praktiky sa prelínali s čítaním textu učiva, ktorý bol pre ne obsahovo - tematickým východiskom. Tak, ako na hodinách čítania, i v rámci hodín vlastivedy a prírodovedy deti mali možnosť v podstatnej miere osvojovať si školské čítanie súvislých textov – *textov učív*. Možno tvrdiť, že v rámci medzipredmetového porovnania na hodinách vlastivedy a prírodovedy deti boli účastné najfrekvencovanejšieho „prepájania“ hovoreného diskurzu (učiteľky a detí) s diskurzom písaným (texty učív).

Napokon spomenieme čítanie v inak ponímaných výučbových kontextoch, ktoré nie sú situčné, ale textové. Inak povedané, identifikovali sme textové roviny, v rámci ktorých učiteľka iniciovala a deti realizovali rôzne čítacie praktiky. Tieto roviny boli dané povahou a funkciou čítaných textov, čiže určujúca tu bola väzba metatextu k východiskovému/hlavnému textu: metatext indikoval, akú procedúru bolo treba previesť s východiskovým textom. Možno zovšeobecniť, že v nadpredmetovej a v nadkontextovej úrovni, bolo deťom umožňované osvojovať si a realizovať čitateľské praktiky v **dvoch rovinách**:

1. **Metatextová rovina**, ktorú možno označiť ako „prípravnú“ vo vzťahu k práci s hlavným - východiskovým textom. Táto rovina mala povahu „metaúrovne práce s textom“, ktorej kľúčovými bolo učiteľkino iniciovanie detí a podávanie inštrukcií k práci s textom. Konkrétnymi činnosťami tejto roviny bolo **čítanie** (metatextu: *zadania úlohy/cvičenia, otázky*) alebo **rozprávania si o tom, čo treba s iným textom robiť**. Možno povedať, že medzi učiteľkou a deťmi prebiehala „**komunikácia o práci s východiskovým textom**“, s funkčným využitím metatextu. Vo vzťahu k čítaniu možno povedať, že v tejto rovine sa odvíjali rôzne praktiky „pred čítaním textu“ (Giasson, 2008; Gavora, 2003).
2. **Textová rovina**, ktorú možno označiť ako „realizačnú“. Bola realizáciou požadovanej práce s textami *článkov/učív* alebo so vstupnými textami cvičení/úloh. Požiadavky na prácu s textom určoval metatext. V textovej rovine deti plnili úlohy typu: *čítanie, opisovanie, vypisovanie, rozprávania podľa textu, vyriešenie slovnej úlohy* a iné. Možno povedať, že tu prebiehala „**komunikácia aktérov s východiskovým textom**“ (v zmysle: *čítame, čo tam máme napísané; vysvetľujeme, čo to znamená; rozprávame, čo je v texte; hľadáme slová, ktoré treba doplniť*; a ďalšie).

Tematické smerovanie príspevku sme volili s ambíciou posilniť pedagogickú reflexiu školského čítania a špecificky kryštalizovať čítanie ako transdisciplinárny problém praktickej výučby. Preto dúfame, že sme prispeli k formovaniu pedagogického vedomia o školskom čítaní a že sme zároveň poskytli isté koncepčné východiská pre tvorbu školského vzdelávacieho programu a napokon i pre konkrétnu výučbu. V konečnom dôsledku nemožno opomenúť, že príspevok ponímame ako zdroj inšpirácií a podnetov k ďalším cestám relevantných a zmysluplných výskumov, ktoré by predstavovali „reakcie“ na pedagogickú prax a následne poskytovali poznanie pre zavádzanie efektívnych aplikácií.

Literatúra

- GAVORA, P. 2003. Rozvoj porozumenia textu. In GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a i. *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s 67 – 81. ISBN 80-223-1869-8
- GIASSON, J. 2008. *La compréhension en lecture*. Paris: De Boeck, 2008. 272 s. ISBN 2-8041-5615-X.
- KUČERA, M. 2005. Metafyzika a technika čtení. In *Pražská skupina školní etnografie*. Praha: Karolinum, 2005. s.331 – 387. ISBN 80-246-0924-X.
- KRYKORKOVÁ, H. 2008. Kognitivní svěbytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. In *Pedagogika*, 2/2008, roč. LVII, s. 140 – 155.
- MAGULOVÁ, J. 2009. *Školské čítanie vo výučbe v 3. ročníku ZŠ*. Dizertačná práca. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2009. 219 s.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2.vyd. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- VIKTOROVÁ, I. 2005. Čtenářství. In *Pražská skupina školní etnografie. Psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. s. 462 – 468. ISBN 80-246-0924-X.

Resumé

THE SCHOOL CONTEXTS OF LEARNING TO READ

The topic of the contribution is the issue of reading in the context of school education in the 3rd year of standard elementary school. In the contribution, we present a part of findings from the research of school education with application of ethnographic approach. We have realised a long-term research with the application of non-structured observation as the principal method during the one school year. The participation in pedagogical practice and processing of the obtained empirical data allowed us to gain the knowledge about teaching contexts of the work with texts in the scope of which the process of reading seemed to be crucial. Therefore, in the study, we talk about the so-called school contexts

of reading, which we try to, at least informatively, clarify to a reader (concerning the limited content of the text). In the intent of literary literacy development, it is important, that every educational context of reading provided the children with opportunities of explicit and implicit learning to read, while the determined factors were the teacher's teaching strategies. Each of the identified contexts of reading varied in a different extent and similarly in the scope of school subjects taught: *Slovak language, reading and literary education, maths, natural science and natural history*. In this connection, we also give an outline of specific design of individual subjects, which was created by everyday repeated reader's practices. In the contribution, we also identify the so-called text levels, in which the reading and also the whole work with text were realized. The aim is to provide a more complex and authentic image of reading in different situational contexts of school education and in the scope of these educational objective fields, where the texts are a permanent part of education. However, this picture would be worthless to know if we did not take into account different possibilities of reading acquisition by children, which the contexts enable.

PaedDr. Jaroslava Magulová, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

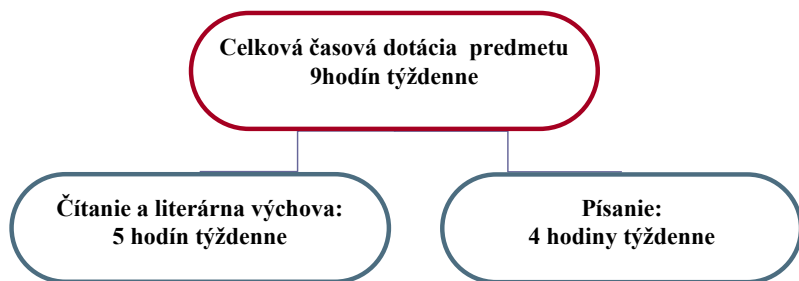
e-mail: jaroslava.magulova@centrum.sk

SÚČASNÉ KONCEPCIE ELEMENTÁRNEHO ČÍTANIA NA SLOVENSKU

Ján POCHANIČ

Úvod

Príspevok na základe matematického príkladu $3.3 = 9$ smeruje pohľad samotného autora na 3 súčasné koncepcie elementárneho čítania využívané na našom území (konceptia manželov Nemčíkovcov, konceptia Z. a L. Virgovičovej a konceptia autoriek Štefekovej, Culkovej) vzostupne podľa roku ich používania v 1. ročníku základných škôl. Podrobná analýza všetkých 3 období (prípravného, šlabikárového i pošlabikárového) v pozitívnom a sčasti negatívnom ponímaní v konečnom dôsledku ponúka výsledný pohľad na súčasné koncepcie elementárneho čítania na Slovensku v porovnaní s koncepciami používanými v zahraničí. Čítanie komplexne s literárnou výchovou tvorí jednu z dvoch zložiek predmetu slovenský jazyk a literatúra. Spolu s písaním zaujíma kľúčové postavenie v sústave učebných predmetov nielen v 1. ročníku, ale na celom stupni základnej školy. Kurincová, Seidler (1993, s. 81) uvádzajú, že „... tento predmet je v podstate základom všetkej výchovy a vzdelávania na 1. stupni základnej školy.“



Graf 1 Prehľad časovej dotácie predmetu **slovenský jazyk a literatúra** v 1. ročníku základných škôl (Učebné plány, 2003)

Žiaci sa v tomto období stretávajú (počas celých 10 mesiacov) so svojou prvou učebnicou – šlabikárom. Ten im otvára cestu k poznaniu slov, rozširuje ich slovnú zásobu o nové slová prostredníctvom vlastných zážitkov, prečítaného alebo počutého príbehu (Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka pre 1. stupeň ZŠ,

2003).¹ Od školského roku 1991/1992 sa začali v prvých ročníkoch základných škôl používať učebnice Lýdie a Zuzany Virgovičových – Šlabikár pre 1. ročník ZŠ (1. a 2. časť), Čítanka pre 1. ročník ZŠ a učebnice manželov Nemčíkovcov – Šlabikár pre 1. ročník ZŠ. Týmto schválením sa ukončilo používanie Šlabikára pre 1. ročník ZŠ autora Brtku et. al.. Ako zaujímavá sa javí skutočnosť, že aj keď nastala zmena na trhu so šlabikármi, názov Šlabikár pre 1. ročník ZŠ zostal i naďalej nezmenený. Tretí (posledný) šlabikár autoriek Štefekovej, Culkovej sa po experimentálnom overovaní v školskom roku 2001/2002 začal používať od školského roku 2007/2008 i na našich školách.

Koncepcia manželov Nemčíkovcov - Koncepcia manželov Nemčíkovcov sa na Slovensku začala používať od 1. 9. 1991, teda od školského roku 1991/1992. Od jej spustenia až po súčasné obdobie bolo možné postrehnúť pozitíva, ale i niektoré negatíva, ktorým sa autori nevyhli.

Analýza prípravného obdobia: v šlabikári je rozpracované na 17 stranách. Ťažisko prípravného obdobia tvoria ilustrácie rozprávok: Ako dedko ťahal repu, O medovníkovom domčeku (perníkovej chalúpkke), O kozliatkach, a riekanky: Kolo, kolo mlynské, Sedí baba pri potoku, Čížiček, ktoré majú u žiakov evokovať potrebu rozprávania. Autori pri výbere ilustrácií zohľadňovali prepojenosť a postupnosť zvolených ilustrácií so školou, so životom okolo nás. Ilustrácie dopĺňa živá abeceda, používaná pri nácviku fonematického sluchu. Žiaci sa v prípravnom období oboznamujú s prvými 10 hláskami – písmenami v podobe vizuálnej, auditívnej a grafomotorickej (tlačená podoba). Prípravné obdobie ponúka rozmanité úlohy pre nadaných i slabších žiakov, čo pri súčasnom zložení žiakov v triede sa nám zdá veľmi vhodné. Značky po okrajoch textu vedú žiakov už od prípravného obdobia k samostatnosti a rozvíjaniu logického myslenia. Učiteľ už v tomto období dbá o jasnú a zrozumiteľnú výslovnosť, melodickosť reči, správnu artikuláciu a pod. Nazdávame sa, že vhodným výberom rozprávok, básní (hoci im už známym) predlžujeme u žiakov pocit hrania sa nadobudnutý v predškolských zariadeniach.

Analýza šlabikárového obdobia : v tomto období nastáva zmena voči doposiaľ používanému šlabikáru Brtka et.al. v poradí vyvodzovania hlások, do určitej miery ovplyvnená západným štýlom šlabikárov (najmä nemeckými a rakúskymi). My uverejníme poradie prvých 10 hlások – a, m, e, l, i, v, u, s, o, j. Z uvedeného poradia hlások môžeme konštatovať, že striedanie samohlások so spoluhláskami umožňuje žiakom čítať nielen oznamovacie, ale i opytovacie vety. Striedanie samohlások a spoluhlások pri vyvodzovaní autori odôvodňujú tým, že čítanie izolovaných samohlások v pomerne dlhom časovom období je pre deti únavné a nezaujímavé. Ďalším argumentom proti tradičnému poradiu vyvodzovania hlások je

1 Na základe nového školského zákona (podpísaného 17. júna 2008) sa znížila v 1. ročníku základných škôl časová dotácia predmetu slovenský jazyk a literatúra z doterajších 9 hodín týždenne na 8 hodín.

nahromaďovanie učiva po prebratí 1. spoluhlásky. Získané poznatky si upevňujú skladaním viet z kartičiek s písmenami a s obrázkami. Z takéhoto nácviku čítania majú žiaci radosť, lebo tomu, čo prečítajú, i rozumejú. Prvé slovo (mama) čítajú už po prebraní prvých dvoch hlások. Pri koncepcii Nemčíkovcov sledujeme snahu autorov ozrejmiť čitateľský proces u žiakov čo najrýchlejšie. Novinkou je prepracovaná analyticko-syntetická metóda, doplnená grafickým znázornením a matematickými symbolmi. V desiatich prípadoch dochádza k vyvodzovaniu hlásky pomocou riekaniek, veršikov. Šlabikár Nemčíkovcov sa venuje každej novej hláske na dvoch stranách. Na prvej strane je vyvedená hláska znázornená štyrmi typmi písma. Druhá strana ponúka nové učivo vhodne prepojené s prebraným učivom. Veľkú pozornosť by sme chceli upriamiť na pracovné strany v Živých písmenách a na Pracovný zošit, ktoré nenásilnou formou rozvíjajú myslenie, samostatnú prácu (orientáciu pomocou značiek) a tvorivosť detí.

Analýza pošlabikárového (čítankového) obdobia: čítanková časť je súčasťou 2. časti šlabikára. Tvoria ju texty zamerané na precvičovanie čítania, ktoré sú v šlabikári uvádzané na stranách 59 - 109. Autori sa usilovali o výber pre žiaka čo najvhodnejších textov z oblasti ľudovej a umeleckej tvorby, niektoré ich články, básne sú v niekoľkých prípadoch neprimerané veku dieťaťa (Kto za pravdu horí, Bože, čoś ráčil, Divé husi, Mamkino náručie, Štefánik a podobne). V mnohých, už spomínaných básňach sa vyskytujú prirovnania, metafory, ktoré sú pre prváka náročné. Ako isto všetci vieme, žiaci čítajú text až vtedy, keď sa oboznámia s významom im neznámych slov. A práve pri neprimeraných textoch, básňach sa stretávame so slovami, ktoré nie sú primerané veku a schopnostiam žiakov. Spomenieme slová ako blaží, čoś ráčil, mnohoročnom..., obdobne mnoho vlasteneckých textov, zvlášť v ostatnej časti šlabikáru produkuje značné množstvo národných, vlasteneckých slov, ktorým šesťročné dieťa ešte nerozumie, pretože v mnohých prípadoch ide o slová abstraktné, teda neprimerané veku dieťaťa v spomínanom období. Pre dieťa sú vhodnejšie konkrétne slová. A keďže to tak nie je, môže sa hodina čítania pretransformovať na hodinu vysvetľovania.

Koncepcia Lýdie a Zuzany Virgovičových - koncepcia autoriek L. a Z. Virgovičových patrí k najrozšírenejším koncepciám vyučovania čítania v 1. ročníku. Je postavená na hláskovej analyticko-syntetickej metóde.

Analýza prípravného obdobia: obdobne ako u Nemčíkovcov i u Virgovičových (na 19 stranách) sa v prípravnom období využívajú rozprávky, básničky a vyčítanky, obohatené témami zo života (cestná križovatka, život v triede, rodine, jeseň, tržnica), ktoré evokujú, motivujú žiakov ku komunikácii. Prípravná časť šlabikára je venovaná tvoreniu viet o obrázkoch, rozkladaniu viet na slová, rozkladu slov na slabiky, rozkladu slabík na hlásky a spätnej syntéze. Každá dvoj-

strana tvorí jeden tematický celok. Autorky v nasledujúcich stranách prípravného obdobia ponúkajú veľmi vhodné úlohy pre žiakov, ktorými podnecujú ich verbálne i neverbálne prejavy. Ide o úlohy typu zakrúžkuj, spoj, čo patrí, nepatrí do danej skupiny. Takto postavené úlohy s rôznym stupňom náročnosti prinášajú možnosť úspechu, pochvaly všetkým žiakom v triede. Mnohé z nich sú koncipované na podnecovanie samostatnej práce žiakov. Vo viacerých úlohách sledujeme prepojenosť a nadväznosť na učivo prvouky, etickej výchovy a matematiky. Spojitosť medzi šlabikárom Virgovičových, Nemčíkovcov a Brťku et. al. môžeme sledovať pri výbere rozprávky Ako dedko sadil repu, ktorá je zastúpená vo všetkých troch spomínaných šlabikároch.

Analýza šlabikárového obdobia: vyvodenie prvých hlások podľa tejto koncepcie je totožné s vyvodzovaním v šlabikári Brťka et. al. Určitá zmena nastala pri vyvodzovaní slov. Pri „vyvodzovaní písmena „e“ mohol učiteľ v šlabikári podľa Brťku et. al. použiť slová egreš, električka. Dnes deti tieto slová dopĺňajú o slová euro, Európa“ (Virgovičová 2004, s. 8). Pre úplnosť uvedieme prvých 10 hlások – a, i, e, o, u, m, l, v, s, y, obdobne ako sme uvádzali pri koncepcii Nemčíkovcov. Žiaci majú možnosť čítať prvé slová (mama a jej rôzne tvary) až po prebratí 5 samohlások a spoluhlásky m. Z uvedeného vyplýva, že Virgovičové pripravujú žiakov na čítanie postupnou syntézou hlások do slabík. Osobitnú kapitolu venujú autorky mäkkým slabikám (de, te, ne, le, di, ti, ni, li). Vyvodzovaním, poznávaním nového písmena sa autorka zaoberá na troch – štyroch stranách. Obdobne ako v koncepcii Nemčíkovcov sa nová hláska objaví v štyroch podobách. Stupňovanie, gradácia úloh umožňuje učiteľke pracovať so žiakmi diferencovane, po skupinách, čo mnohé z nich využívajú hlavne na zopakovanie, utvrdenie techniky čítania so zaostalejšími žiakmi v triede. Šlabikár autoriek Virgovičových poskytuje žiakom niekoľko úloh, cvičení, zameraných hlavne na diferencované vyučovanie, tvorivý prístup k učeniu, podporu zvedavosti. Veľkú výhodu zohrávajú tieto cvičenia pri zisťovaní porozumenia textu. Zvlášť v triedach s väčším počtom žiakov. Ďalšou pozitívnou zmenou je riešenie niektorých úloh priamo v šlabikári za pomoci ceruzy, farebných cerúz a pod. Takéto zasahovanie, vylepšovanie zo strany žiakov im pomáha vytvoriť pozitívny vzťah k šlabikáru, pozdvihnúť ich sebavedomie a utvrdiť ich v presvedčení, že i oni sa môžu nejakým spôsobom podieľať na dotvorení takej dôležitej knihy. Záver 2. časti šlabikára prináša okrem obľúbených hádaniek aj národné piesne, ako i hymnu Slovenskej republiky. Spomínanými piesňami chcú autorky podobne ako Nemčíkovci, či Pričepa, Kolesničenko (2001), už v útlom detstve utvrdzovať národné cítenie, čo sa nám zdá neprimerané veku žiakov. Obdobné národné cítenie vyžaruje i z prvých strán dánskych písaniek, pozri Skriftlight for første: A – bogstav - indlæring (1993), B – ord og sætninger (1992). Prezentovaný názor na zaradenie textov s národnostnou tematikou súvisí nielen s neprimeranosťou veku, ale i s nároč-

nosťou slov, slovných spojení, ktoré sú pre žiakov v tomto období – keď sa majú hlavne učiť čítať – nevhodné. Predpokladáme však, že vo vyšších ročníkoch si tieto texty, básne nájdú u žiakov obľubu.

Analýza pošlabikárového (čítankového) obdobia: čítanka tvorí samostatnú učebnicu obsahujúcu pracovné strany s úlohami na dopisovanie, dopĺňanie, vyfarbovanie. Autorka prináša na 95 stranách texty, básne, hádanky vhodne doplnené obrázkami. Prvoradým kritériom textov v čítanke je umelecká hodnota, pútavosť a primeranosť veku. Je na škodu veci, že niektoré texty žiaci za jeden, jeden a pol mesiaca nestihnú prečítať. Hoci autorka uvádza, že na čítanku je vyhradený mesiac máj, jún. Pri súčasnom tempe mnohých nepredvídateľných situácií (chrípkové, uhoľné prázdniny, školské výlety, cvičenia v prírode) sa nám javí zvládnutie šlabikára do konca apríla za nedosiahnuteľné. Nazdávame sa, že vhodnou motiváciou môžeme u žiakov vzbudiť záujem o čítanie z čítanky a o čítanie z rôznych zaujímavých detských knižiek i v domácom prostredí, školskom klube detí, cez prázdniny.

Koncepcia Štefekovej, Culkovej - najmladšia koncepcia autoriek po mnohých rokoch overovania dosiahla pozitívne hodnotenie nielen v radoch odbornej, ale i laickej verejnosti.

Analýza prípravného obdobia: zo všetkých súbežne používaných koncepcií sa práve táto venuje najviac prípravnému obdobiu. Až 33 strán 1. časti šlabikára (čo je takmer dvojnásobok oproti koncepcii Virgovičových, resp. Nemčíkovcov) je zameraných na rozvoj vyjadrovacích, pozorovacích schopností. Doplnené sú o úlohy na cvičenie zrakového a sluchového rozlišovania. Už od začiatku šlabikára sú súčasťou dvojstrán nápovedné obrázky s veľkou a malou tlačенou podobou daného písmena umiestnené na okrajoch. Estetická úloha spomínaných obrázkov nie je prvoradá, ako by sa na prvý pohľad zdalo. Prvoradou úlohou je poskytnúť deťom poznávanie písmen na základe cvičení sluchového rozlišovania hlások na začiatku slova už od prvých strán, čo vedie k väčšej samostatnosti žiaka. Žiak má možnosť oboznámiť sa s písmenom skôr, ako ho vyvodí učiteľ, čo mu umožňuje manipulovať s oveľa väčším súborom písmen. Takýmto spôsobom už teraz podnecuje žiaka k samostatnému vyhľadávaniu informácií. Bezpochyby zaujímavo pôsobí zaradenie veľkých tlačенých písmen do textu už od 4. strany. Efektívne zaradenie cvičení, v ktorých majú žiaci vyfarbiť, dokresliť, dopísať písmeno (ak ho už ovládajú) vedie k zafixovaniu, utvrdeniu daného tvaru písmena. Žiak má tak možnosť nadviazať na doterajšie získané vedomosti a môže okamžite pracovať. Doposiaľ sa v oboch predchádzajúcich šlabikároch akoby pozabudlo, že žiak prichádza do školy s určitými vedomosťami. Mnohí žiaci poznali už v predškolskom zariadení niektoré písmená, ich tvary, či dokonca celú abecedu (zvlášť

tlačené tvary písmen), no po príchode do 1. ročníka nebol na prezentovanie, preukázanie ich doposiaľ nadobudnutých vedomostí priestor. V mnohých prípadoch tak dochádzalo k stagnácii žiaka, resp. k úpadku jeho vedomostí. Štefekovej, Culkovej šlabikár ponúka prvákovi v prípravnom období „čítanie bez písmen, počas ktorého sa deti formou hry naučia spájať hlásky do slabík a na základe návodných obrázkov poznajú veľké tlačené písmená“ (Synek, 2004, s. 8).

Analýza šlabikárového obdobia: vyvodenie prvých 10 hlások - a, m, e, l, i, j, o, s, u, v, je opäť odlišné voči obom doposiaľ používaným koncepciám. Zhodu v prvých 5 hláskach (a, m, e, l, i) možno postrehnúť iba s koncepciou Nemčíkových. Doposiaľ zaužívané metódy (analýza a syntéza) sa v novom šlabikári nevyužívajú ako doteraz, pretože podľa autoriek na to, aby sa deti naučili čítať, nepotrebnú analyzovať a následne spájať slová. Ide pre mnohé deti o veľmi náročnú činnosť. Preto autorky ponúkajú inú metódu – slabikovú syntetickú metódu, pri ktorej nie je potrebné zvládnuť analýzu. Stačí, ak deti pochopia pre mnohých jednoduchšiu syntézu hlások a písmen do slabík. Učebnica už na prvý pohľad spĺňa všetky atribúty pracovnej učebnice. Vždy jedna z dvoch strán má pracovný charakter. Druhá strana obsahuje text na čítanie doplnený o úlohy viažuce sa na text. Vyvodenie dvoch tvarov písmena (veľké tlačené, malé tlačené) prebieha na dvoch stranách. Po 4., resp. 5 prebraných hláskach sa objavuje dvojstrana zameraná na prácu s písaným písmom a upevnenie spojov tlačenej a písanej abecedy. Celý šlabikár je vhodne doplnený o množstvo zábavných hier, cvičení (šašoviny, hra na detektíva, doplňovačky, trojsmerovky, vyfarbovačky), s ktorými sme sa doposiaľ nestretli pri žiadnej z používaných koncepcií. Za veľmi vhodné považujeme zaradenie úlohy – Pozrite sa, čo už viem. Spomenuté úlohy rozvíjajú u žiakov sebahodnotenie a aktuálny stupeň úrovne porozumenia textu.

Analýza pošlabikárového (čítankového) obdobia: začiatok pošlabikárového obdobia sa začína rozprávkou Tri zvláštne písmená (D. Hevier) v ktorej si žiaci môžu zopakovať ostatnú prebranú hlásku (x) a zoznámiť sa s novými hláskami q a w. V čítanke sledujeme pokračovanie obľúbených hier a cvičení (šašoviny, na detektíva, tajničky, doplňovačky), ktoré deti poznajú zo šlabikára. To tiež svedčí o kompaktnosti šlabikára a čítanky. Vhodne ciele kontrolné úlohy (zakrúžkuj, doplň, vyfarbi, nakresli) za textom sú postavené na zistenie stupňa porozumenia prečítaného textu. Je namieste povedať, že celá čítanka (i šlabikár) nenásilne vzbudzuje záujem žiakov o čítanie. Pozitívnu náladu chcú autorky vzbudzovať u žiakov prostredníctvom vtipov a hádaniek. O kvalite prepracovanosti čítanky svedčí i skutočnosť, že text s cvičeniami, hádankami, vtípom tvorí jeden celok. V mnohých textoch môžeme využiť medzipredmetové vzťahy s matematikou, telesnou výchovou, prvoukou, výtvarnou výchovou a pod. To, čo sme v predchádzajúcich koncepciách kritizovali (vlastenecké básne, texty), sme v tejto čítanke

(i šlabikári) nenašli. Autorky sú si zrejme vedomé, že obdobné básne, texty patria do čítaniek žiakov vyšších ročníkov. A tak zvolili texty, ktoré majú okrem humoru i vysokú výchovnú hodnotu. Po prečítaní šlabikára i čítanky spomenutých autoriek môžeme konštatovať, že sa im vydaril. O tom svedčí i záverečná správa z overovania šlabikára z októbra 2002, v ktorej sa okrem iného píše: „Výsledky experimentu preukázali, že nová učebnica (šlabikár Štefeková, Culková) zefektívnila proces elementárneho čítania, dokázala oproti iným šlabikárom lepšie rozvíjať fonematický sluch, zabránila nácviku tzv. dvojitého čítania, nová metodická výučba čítania obmedzila domácu prípravu žiakov, a tým zmenšila ich záťaž, ako aj záťaž rodičov“ (Synek 2004, s. 8).

Záverom môžeme skonštatovať, že aj keď výrazným fenoménom v popularite širokej verejnosti je v ostatnom období šlabikár autoriek Štefekovej, Culkovej, mnohé školy spokojné s doposiaľ používanými koncepciami elementárneho čítania zatiaľ po ňom nesiahli. Blízka budúcnosť ukáže, či to bolo správne rozhodnutie.

Literatúra

- BRŤKA, J. – HALAJ, J. *Didaktika čítania a písania*. Bratislava: SPN, 1981.
- KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra: VŠ PF, 1993. ISBN 80-85183-53-6.
- Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. *Učebné plány pre 1. až 9. ročník základných škôl*. Bratislava: MŠ SR, 2003. ISBN 80-967082-1-X.
- Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. *Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka pre 1. stupeň základnej školy*. Bratislava: MŠ SR, 2003. ISBN 80-7098-358-2.
- NEMČÍKOVÁ, M. – NEMČÍK, J. *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl*. 1. časť. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1999. ISBN 80-08-03037-2.
- PRIČEPA, K. S – KOLESNIČENKO, V. I. *Bukvar-probnij pidručnik dla 1 klasu*. Kijev: Forum, 2001. ISBN 966-7786-26-9.
- SYNEK, B. *Prečo sa deti nemôžu učiť z kvalitného šlabikára?* Učiteľské noviny, 2004, roč. 54, č. 25, s. 8.
- VIRGOVIČOVÁ, L. – VIRGOVIČOVÁ, Z. *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl* (1. časť). 1. vyd. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01582-9.
- VIRGOVIČOVÁ, L. – VIRGOVIČOVÁ, Z. *Čítanka pre 1. ročník základných škôl*. 1. upravené vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2004. ISBN 80-7158-495-9.
- ŠTEFEKOVÁ, K. – CULKOVÁ, R. *Šlabikár pre prvý ročník základných škôl*. 1. časť. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007. ISBN 978-80-7158-813-5.
- TAGE, H. – TORBEN, H. O. *SKriftling for første A Bogstavindlæring*. Århus: Gyldendalske Boghandel, 1993. ISBN 87-01-97602-8.

PRESENT CONCEPTS OF ELEMENTARY READING IN SLOVAKIA

In the introduction of the contribution there is a summary of lessons for Slovak language and literature in the first class of elementary schools, emphasizing changes influenced by the new school law from 2008. On the basis of mathematical exercise $3 \cdot 3 = 9$ (three times three equals nine) the author's view runs to three present concepts of elementary reading which are used in our region (the concept by Nemčík, the concept by Z. and L. Virgovičová and the concept by Štefeková and Culková) in ascending order according to the year of their use in the first class of elementary schools. A detailed analysis of all three periods (preparatory, primeval, after primeval) offers the final view on the present concepts of elementary reading in Slovakia compared to the concepts used abroad. At the end of the contribution the author offers his vision of the future using the favored concept (by Štefeková and Culková), that negates the result of the mathematic exercise mentioned in the introduction.

PaedDr. Ján Pochanič, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: pochanic@unipo.sk

PRVKY MOTIVÁCIE NA VYUČOVANÍ SLOVENČINY PRE CUDZINCOV V KURZOCH PRE MIERNE POKROČILÝCH

Eva ČULENOVÁ – Ladislav GYÖRGY

Úvod

Vyučovanie slovenského jazyka je špecifickou oblasťou edukácie slovenského jazyka. Od vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka sa odlišuje najmä tým, že vždy je potrebné mať „poruke“ kontaktný jazyk, pomocou ktorého sa vysvetľuje gramatika, nové slová a v prípade začiatočníkov, prípadne aj mierne pokročilých sa prostredníctvom neho aj komunikuje. Ďalším diferenciacným faktorom je aj nutnosť postupovať pri výučbe gramatiky iným spôsobom, s využitím odlišných metód, pričom nevyhnutnou súčasťou je aj zaradenie výučby nových slov a ich fixácia prostredníctvom konverzácie a ucelených vhodne vybraných textov.

V príspevku chceme sprostredkovať skúsenosti s vyučovaním slovenského jazyka ako cudzieho jazyka z vyučovania strednej úrovne študentov – mierne pokročilých, ktoré sme nazbierali počas vyučovania rôznych kurzoch pre cudzincov v Metodickom centre (MC) pre Slovákov žijúcich v zahraničí UMB, na bývalej Filologickej fakulte UMB a ako príležitostní externí pracovníci rôznych jazykových škôl.

Kurzy navštevovali študenti najrôznejších svetových národov: mali sme česť učiť príslušníkov slovanských národov (Poliakov, Rusov, Ukrajincov, Srbov, Chorvátov) i neslovanských národov (Nemcov, Švajčiarov, Francúzov, Fínov, Talianov, Maďarov, Japonka, Lotyška, Mexičanka), pričom sme sa pokúšali učiť ich „interkultúrne“ (bližšie: Šuša, I., 2009, s. 10)

Vyučovanie slovenského jazyka má viacero fáz a používa sa množstvo konkrétnych metód. V príspevku sa chceme zamerať na získanie a udržanie pozornosti študentov počas vyučovania a na metódy „oddýchnutia“ si počas náročného vyučovania a učenia sa slovenčiny cudzieho jazyka.

1. VYUČOVANIE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka je, ako sme spomenuli, odlišné od vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka, v podstate sa používajú tie metódy, ktoré sa používajú pri každom vyučovaní cudzieho jazyka. Špecifickým prípadom je však fakt, v prípade začiatočníkov a v niektorých prípadoch aj mierne pokročilých, je potrebné používať kontaktný jazyk iný než slovenčinu.

Má viacero fáz:

1. Fáza – zoznámenie sa so študentom a zisťovanie stavu jeho vedomostí zo slovenského jazyka
2. Fáza – zvolenie vhodných metód pre vyučovanie – opakovanie zvládnutého učiva, vysvetľovanie novej gramatiky, predovšetkým zaradenie adekvátnych cvičení a konverzácie
3. Fáza – fixácia nového učiva
4. Fáza – diagnostikovanie nadobudnutých vedomostí.

Príspevok sa orientuje v ďalšej časti na 2. a 3. fázu vyučovania, a to konkrétne na prvky motivácie, ktoré je nevyhnutné počas týchto fáz používať.

Na základe doterajších vedomostí slovenského jazyka rozdeľujeme našich študentov na:

1. **začiatočníkov,**
2. **mierne pokročilých a**
3. **pokročilých.**

V MC pre Slovákov žijúcich v zahraničí sme úroveň ich doterajších vedomostí zo SJ zisťovali prostredníctvom vstupných testov, ktoré nám študenti vypracovali, a to na základe vedomostí z používania deklinácie, konjugácie regulárnych autosémantických verb, používania slovesných časov a z úrovne ich uceleného písaného prejavu.

1. **Začiatočníci** sú takí študenti, ktorí sa doteraz so slovenským jazykom nestretli a zoznamujú sa s ním po prvýkrát. V ich prípade je nutné používať dohodnutý kontaktný jazyk (zväčša ním býva angličtina), v ktorom učiteľ komunikuje so študentom a vysvetľuje mu gramatiku, cvičenia a prekladá slová. Preberajú sa základné lekcie orientujúce sa na elementárnu konverzáciu a frázy, pričom sa na začiatku vysvetlí a nacvičí výslovnosť a systém slovenských hlások.
2. **Mierne pokročilí** sú takí študenti, ktorí sa so slovenským jazykom v minulosti už stretli a sú schopní komunikovať v slovenčine na základnej úrovni: ovládajú základnú slovnú zásobu; vedia časovať slovesá na základnej úrovni (teda v prezente), avšak ostatné časy a slovesné spôsoby im ešte robia problém; majú vedomosť o slovenskej deklinácii, ale používajú ju viac-menej intuitívne. Písomný prejav je pomerne nedokonalý, pretože sa študent zatiaľ snaží orientovať sa na verbálne dorozumievanie.

Pokiaľ to nie je úplne nevyhnutné, ako dorozumievací jazyk použijeme slovenčinu, aby študent bol v neustálom kontakte s týmto jazykom a zachytával nielen zvuk, ale aj konštrukcie. V prípade potreby je však potrebné používať aj dohodnutý kontaktný jazyk, najmä pre vysvetlenie významov nových slov. V tejto fáze sa rozširuje slovná zásoba, priradujú sa synonymá, vyučuje sa präteritum aj futurum verb a preberá sa/ opakuje sa

deklinácia v pluráli. Podľa úrovne vedomostí študentov môžeme vyučovať aj používanie časových a podmienkových súvetí.

3. **Medzi pokročilých študentov** môžeme zaradiť tých, ktorí sú v aktívnom kontakte so slovenčinou, ovládajú aj širšiu slovnú zásobu, vedia používať aj synonymá slov, ovládajú všetky slovesné časy a spôsoby a vedia ich aj aktuálne používať. Takíto študenti sa sústreďujú už na vzdelávanie v oblasti dokonalého písaného prejavu, výslovnosti, prípadne rozširovania slovnjej zásoby. V tejto skupine sa kontaktný jazyk už nepoužíva, ba dokonca sa bazíruje na výlučnom používaní slovenčiny. Rozširujeme slovnú zásobu o synonymné výrazy, vysvetľujeme sémantické odtienky jednotlivých slov a výrazov a spôsoby ich používania. Podľa úrovne a účelu kurzu môžeme zároveň precvičovať konverzácie na rôznych vybraných témach orientovaných na poskytovanie informácií napr. o Slovensku.

Naše skúsenosti s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka ukázali, že je potrebné pristupovať rôzne ku študentom:

- a) pochádzajúcim zo **slovanských národov** a jazykom blízkych slovenčine (Poliakom, Rusom, Chorvátom, Ukrajincom, Srbom),
- b) pochádzajúcim z **neslovanských národov**.

Kým slovanské jazyky majú podobný systém deklinácie substantív, adjektív, pronomín a numerálií ako slovenčina a so študentmi to môžeme preberať „un block“, Neslovanov musíme tieto systémy v slovenčine učiť od základov. Postupuje sa konjugáciou slovesa *byť*, ktorú u Slovanov môžeme prebrať veľmi rýchlo, u Neslovanov je potrebné venovať jej minimálne jednu vyučovaciu jednotku, podobná situácia nastáva aj v prípade konjugácie autosémantických verb. To predpokladá tvorbu odlišného časovo-tematického plánu.

Ďalším dôležitým faktorom vo vyučovaní Slovanov a Neslovanov je aj potreba používať kontaktný jazyk v prvých dvoch skupinách študentov. V prípade Neslovanov je nutné používať kontaktný jazyk (väčšinou ním je angličtina), u Neslovanov je do istej miery možné používať aj slovenčinu, prípadne ruštinu. Je však potrebné rozprávať pomaly, s dobrou artikuláciou a zrozumiteľne, prípadne viackrát opakovať vetu a uistiť sa, či rozumeli.

2. PRVKY MOTIVÁCIE NA VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA MIERNE POKROČILÝCH ŠTUDENTOV

V prípade uvedenej skupiny študentov sa vyučovanie začína niekoľkými vyučovacimi jednotkami systematického opakovania slovenskej deklinácie substantív a adjektív v singularí, a to podľa rodov a vzorov. Zároveň opakujeme konjugáciu veba *byť* aj s jeho negáciou, osobné pronominá a konjugáciu regulárnych autosémantických verb v prezente. Zároveň opakujeme aj používanie adverbií. Pokračujeme préteritom a futuroom autosémantických verb, často sa využíva metóda posuchu s porozumením a čítania s porozumením. V takýchto prípadoch

je veľmi dobré poznať aj komparatívne štúdie porovnávajúce slovenský jazyk s inými jazykmi a štúdie o slovenčine ako o cudzom jazyku, ktoré nám ukážu aj možné problémy, ktoré môžu vzniknúť pri vyučovaní, najmä slovesných časov a rodov (pozri napr.: L. György, 2008, práce J. Baláža, 1986, 1988, 2002, J. Pekarovičovej, 2002, 2004, I. Šušu, 2006). Vo vyučovaní sa nám veľmi osvedčila aj webová stránka www.e-slovak.sk, kde nájdeme veľa praktických cvičení, časovo-tematický plán sme si však vyrábali sami podľa zloženia skupín, úrovne vedomostí študentov a časovej dotácie na vyučovanie jazyka.

Za nové učivo sa v skupinách s mierne pokročilými študentami považuje kondicionál a imperatív verb, deklinácia substantív a adjektív v pluráli, verbá s datívom a akuzatívom súčasne a priraďovacie a podraďovacie súvetia. Počas tohto vyučovania používame metódu posluchu s porozumením a čítania s porozumením, po tematickom celku je vhodné zadať ako úlohu aj písanie uceleného textu na danú tému.

Ako vidno, vyučovacie jednotky sú v skupine mierne pokročilých študentov slovenského jazyka tematicky náročné a naozaj plné. Často sa stávalo, že sme mali problém vzhľadom na čas vyhradený pre našu vyučovaciu jednotku splniť jej ciele, predovšetkým však sme mali problém zaradiť dostatočné množstvo fixačných cvičení. Nemôžeme však študentov zaťažovať stále sa striedajúcimi náročnými cvičeniami a výkladom gramatiky, pretože vplyvom únavy sa u nich znižuje pozornosť a vnímavosť. Preto je potrebné počas vyučovacej jednotky zaradiť prvky motivácie.

Pod pojmom motivácia chápeme:

- a) také aktivity, ktoré slúžia na spestrenie a „oddych“ v rámci vyučovacej jednotky,
- b) také aktivity, prostredníctvom ktorých sa nenápadne hravou formou kontinuálne pokračuje vo vyučovacej jednotke,
- c) aktivity slúžiace na prítiahnutie pozornosti študentov.

V tomto príspevku budeme rozlišovať 1. motivačné prvky slúžiace na prítiahnutie pozornosti študentov na začiatku hodiny a 2. motivačné cvičenia, ktoré nenápadne, ale kontinuálne pokračujú vo vyučovaní.

1. Motivačné prvky slúžiace na prítiahnutie pozornosti študentov na začiatku hodiny

Tieto prvky radíme v tzv. motivačnej fáze vyučovacej hodiny, t. j. na začiatku hodiny. Ich cieľom je upútať pozornosť študentov na vyučovanie, „vtiahnuť“ ich do vyučovacej jednotky, vzbudiť v nich záujem. Okrem toho ide o veľmi krátke aktivity slúžiace na udržanie pozornosti počas hodiny. V kurzoch v skupine mierne pokročilých študentov sme vyberali uvedený druh motivačných aktivít podľa tematického zamerania hodiny.

- Častou, ale nie práve najvítanejšou aktivitou na začiatku hodiny býva **motivačný rozhovor**. Podľa našich skúseností je táto metóda asi pomerne využívaná a nedosahovala žiadaný efekt. Ale ak sme rozhovor realizovali, väčšinou sa týkal ich posledných zážitkov, dojmov, postrehov a názorov na danú tému.
- Zábavnou a vítanou aktivitou bolo v skupine mierne pokročilých vymýšľanie príbehov pre kreslené veselé postavičky, ktoré si vytiahli, dávali im mená a vymýšľali príbehy alebo činnosti – podľa zamerania hodiny.
- Ďalšou vítanou aktivitou boli hry na schovávanie a verbálne hľadanie vecí – u nás nazývané Zima, zima – teplo, teplo – tu sa precvičovali najmä prepozície a deklinácia.
- Úspech mala aj aktivita s prekladaním vecí v učebni za neprítomnosti hádajúceho – ide o aktivitu tiež zameranú na fixáciu deklinácie a prepozícií s použitím menných viet.
- Oblúbené boli aj rôzne krátke, prípadne logické hádanky, ktoré boli odhaliteľné len pomocou tzv. áno – nie otázok. Odpovede sme im však sprostredkovali až na ďalší deň. Keďže ich to zaujímalo, sami sa postarali o preklad, ak nie všetkému rozumeli.
- Využívali sme aj tzv. reťazový príbeh, a to najmä vtedy, keď sa na hodine pracovalo so slovesami. Pri aktivite ide o to, že prvý človek v lavici povie vetu, vedľa neho sediaci študent ďalej rozvinie príbeh prostredníctvom ďalšej vety. Takýmto spôsobom vznikne spoločný, a často veľmi zábavný príbeh, pri ktorom sa precvičia často aj novonaučené slová.
- Podobná aktivita sa dá realizovať aj prostredníctvom opisu.
- Pri opakovaní imperatívu sme robili aktivitu zameranú na rozkazy spolužiakom – avšak len v prípade, že účastníci vyučovania boli k takejto aktivite ústretoví.
- Oblúbenou činnosťou bola aj opakovacia hra Domino, ktorú bolo možné využívať na fixáciu rôznych gramatických javov, a to aj ako vyučovaciu aktivitu.

Podobných motivačných aktivít je nespočetné množstvo, záleží od fantázie učiteľa, ale aj od povahy študentov. Dôležité je však motivačnú aktivitu na začiatku každej hodiny zaradiť.

2. Motivačné cvičenia, ktoré kontinuálne pokračujú vo vyučovaní

V prípade týchto cvičení ide najmä o „nenápadné“ pokračovanie vo vyučovaní, pričom však študenti majú pocit, že je to časť venovaná oddychu v rámci hodiny. Ide o didaktické hry. Vyberáme a zaraďujeme ich však na základe poznania povahy študentov. Často sme sa totiž stretli aj typmi, ktoré preferovali logicky pripravené cvičenia s presným systémom. V takomto prípade sme sa vyhýbali „hrám“, avšak napriek tomu sme zaradili logické cvičenia, pri ktorých sa precvičoval aj jazyk.

- Takými cvičeniami boli napr. cvičenia typu zaraď, zorad', vyber, čo sem nepatrí, logické hádanky a pod.
- Ďalšie motivačné cvičenia súvisia s témou hodiny a s preberanou gramatikou. Využívali sme napr. rôzne súťaže, napr. vo dvojiciach/ skupinách napísať čo najviac vlastností k danému javu/ predmetu na lístky.
- Podľa ukázaných obrázkov vymyslieť krátky príbeh. Lístky sme potom zmiešali, dvojice si ich ťahali a hádali, o ktorý obrázok, teda postavy išlo a prečo.
- Na vyučovaní rôznych gramatických javov sme často používali spomínanú hru Domino, pri ktorej napr. rozprávali, aký obrázok kladú ku ktorému a prečo.
- Veľký úspech mali verbálne vtipy a veselé príbehy, ktoré v slovenčine kolujú po internete. Často sme im však nedali koniec príbehu alebo ich pointu a úlohou študentov bolo hádať záver/ pointu.
- Pri vyučovaní prézenta verb sa osvedčil príbeh o láske, ktorého koniec sme im nesprostredkovali a študenti mali príbeh dopísať.
- Úspech mali aj hádanky, ktoré sme vyberali podľa témy hodiny.
- Často sme využívali aj krížovky a dopĺňovačky, ktorých výsledkom bola nejaká informácia alebo dokončenie príbehu/ pointa obrázku.
- V prípade šikovných študentov sme používali aj metódu tvorby krížovky aj z ich strany.
- Veľký úspech mali kvízy.
- Pri vyučovaní gradácie adjektív sa nám osvedčila napr. aktivita s porovnávaním obrázku rodiny, pri ktorom sami dopĺňali, čo im na obrázku chýba.
- Pri vyučovaní verb bola zaujímavá aj aktivita s obrázkom veľmi čudne oblečenej a veselej postavičky, ktorú si vyžrebovali a študenti mali povedať priebeh jej dnešného dňa.
- V prípade vyučovania deklinácie adjektív a substantív je zaujímavá aj aktivita s mapou mesta (napr. Banskej Bystrice) a študenti mali viesť dialógy o tom, ako sa kam dostanú, prípadne dostali obrázok prázdneho bytu a študenti mali povedať/ nakresliť, ako by túto svoju izbu/ byt zariadili. Slová im povie učiteľ, prípadne si ich vyhľadajú na internete – toto sme aplikovali v učebni, v ktorej boli počítače.
- Úspešná bola aj jednoduchá aktivita, pri ktorej sme im rozprávali o nejakom meste/ byte a študenti si podľa nášho rozprávania kreslili cestu/ zariadenie. Potom sme si mohli skontrolovať podľa ich kresieb, či rozumeli opisu.

Všetky uvedené aktivity sú súčasťou bežného vyučovania, zaradený je len faktor hravosti. Avšak napriek tomu, že ide o bežné cvičenia, chápeme tieto aktivity aj ako motivačné, pretože podnietili študentov k činnosti.

ZÁVER

Príspevok len v krátkosti približuje problematiku motivačných cvičení na vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Skúseností zo stretnutia s týmito zaujímavými ľuďmi je ale oveľa viac.

Motivačné prvky vo vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho jazyka sa stali hlavným problémom príspevku preto, že sme presvedčení, že práve didaktické aktivity a hry sú veľmi efektívne, ak nie dokonca najefektívnejšie vo vyučovaní cudzieho jazyka.

Literatúra

- BALÁŽ, Peter: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. In: *Studia Academica Slovaca*. 15. Ed. Mistrik, J. Alfa, Bratislava 1988, s. 35 – 55.
- BALÁŽ, Peter: *Menný rod v slovenčine ako cudzom jazyku*. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Ed. Pekarovičová, J. Stimul, Bratislava 2002, s. 63 – 74.
- BÖHMEROVÁ, Ada: *Slovak for you*. Perfekt, Bratislava 2006, 160 s. ISBN 978-0-86516-655-4.
- ČULENOVÁ, Eva: *Problémy cudzincov pri osvojovaní si slovenského pravopisu v individuálnom vyučovaní*. In: *Filologická revue*, č. 1, 2, roč. 8, Banská Bystrica 2005, s. 57 – 66.
- DRATVA, Tomáš – BUZNOVÁ, Viktoria: *Slovenčina pre cudzincov*. SPN, Bratislava 2005, ISBN 80-10-00715-3.
- DRATVA, Tomáš – BUZNOVÁ, Viktoria: *Slovenčina pre cudzincov. Cvičebnica*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 2005, 138 s. ISBN 80-10-00737-4.
- GYÖRGY, Ladislav: *Predčasný minulý dej a jeho vyjadrenie v slovenčine a v taliančine*. In: *Slovenská reč*, 2008, roč. 73, č. 3. s. 149.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Stimul, Bratislava 2004.
- ŠUŠA, Ivan: *V Metodickom centre vzdelávajú učiteľov slovenčiny*. In: *Svensk Slovak Info*, Štokholm, č. 2, rok 2006, Švédsko.
- ŠUŠA, Ivan: *Slovakistika v zahraničí*. Info, Štokholm 2009, s. 10 – 11.

**THE FEATURES OF MOTIVATION IN EDUCATION OF THE SLOVAK
LANGUAGE IN THE COURSES FOR FOREIGN STUDENTS AT INTER-
MEDIATE LEVEL**

The article brings the explanation of the problem in the education of the foreign students, who come to Slovakia to learn Slovak language. Education of the foreigners is quite difficult and specific activity, therefore this article considers the motivational phenomena in such lessons.

The article reports about special methods of the motivation, offering them as useful tools for the other teachers. These methods of the motivation can be also used in the education of different foreign languages.

The authors report in this article at first about their experiences with foreign students and about work with them. Than they give the information about selecting the students into three groups: 1. the beginners, 2. the intermediate students 3. the upper-intermediate students. Simultaneously, the authors offer information about the characteristic features of each group and about the educational methods.

The article also reports about the phases of the lesson and suggests the adequate proposal and methods describing the situation.

At the end of the article the authors report about the phenomena of the motivation, the types of motivation and suggest the motivational games, methods, interviews, etc.

The article is based on the personal experiences of both authors.

PaedDr. Eva Čulenová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied

e-mail: culenova.eva@fhv.umb.sk

PhDr. Ladislav György

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied

e-mail: gyorgy.ladislav@fhv.umb.sk

NÁMĚTY K POPISU OSOBY

Veronika TRNKOVÁ

Úvod

Slohová výchova bývá často, vedle jazykové výuky a literární výchovy, pojímána jako nejméně podstatná složka českého jazyka, a to i přesto, že obor český jazyk a literatura má jednoznačně komplexní charakter. Vzdělávací obsahy jednotlivých složek se vzájemně prolínají. Obvykle však o nich hovoříme odděleně. Důvod spatřujeme v tradičním pojetí školní praxe, která komunikativní a slohové výchově nepřikládá význam, jaký si skutečně zaslouží.

V praxi se setkáváme s nepřilíš velkou oblibou žáků o slohovou výchovu, která často pramení nekreativním přístupem učitelů. Na některých školách se stává, že hodiny určené slohovému vyučování bývají vytlačovány ve prospěch výuky gramatiky. Hodiny slohové výchovy nebaví nejen žáky, ale obvykle i učitele. Domníváme se, že prioritní příčina nezájmu učitelů o slohovou výuku pramení z vlastní negativní zkušenosti. Je proto třeba uvědomit si, že by se učitelé měli pokusit představit žákům slohovou výuku jinak než jako nudný, nezábavný a neoblíbený předmět, který školákům v lepším případě „nevadí“.

1 Slohový útvar popis osoby

Popis osoby je útvar slohového postupu popisného. Úkolem popisu je vystihnout jednotlivé části popisované osoby, její vlastnosti a vzájemné vztahy, s cílem učinit si o objektu vlastní představu. Žáky při popisu vedeme k systematickosti od celku k detailům, klademe důraz na správné pozorování objektu. Opakovaně upozorňujeme, že popis osoby nehodnotí, nýbrž popisuje fakta. Při procvičování usilujeme o používání nejrozmanitějších přívlastků či rčení. Zároveň se snažíme odbourávat opakování stejných slov.

2 Didaktické hry k popisu osoby

Hra je pro dítě spontánní činnost, kterou vykonává dobrovolně a s radostí. Vhodně volené hry nenásilným způsobem rozvíjí aktivitu, zájmy, fantazii, tvůrčí schopnosti i samotný charakter žáka. Přispívají k navození pozitivní atmosféry ve třídě a k vytváření kladného vztahu k vyučovacímu předmětu.

V rámci našeho příspěvku bychom rádi představili několik inspirativních námětů, které se zabývají problematikou popisu osoby, jež lze využít v hodinách českého jazyka pátého ročníku základní školy.

2.1 Štafetový popis

Časový rámeček: 30 minut

Pomůcky: Papíry, psací potřeby

Charakteristika: Ve třídě domluvíme řetěz, v jakém si žáci budou předávat klíčové informace o popisovaném objektu. První žák nakreslí svou kresbu a její popis odprezentuje druhému žákovi. Ten si nezapíše slovní podobu popisu, ale rovnou kreslí obrázek. Až si bude jistý, že má popisovaný objekt správně zakreslen, nadiktuje klíčové informace třetímu (ten opět rovnou kreslí obrázek). Na stejném principu popisuje třetí žák svou kresbu dalšímu týmovému hráči. Hra je u konce, když poslední z dětí nakreslí svůj obrázek. Skupinu žáků, jejichž kresby jsou si nejvíce podobné, odměníme.

Čím mladší žáci hrají tuto hru, tím kratší řetěz vytvoříme (u mladších školáků rozdělíme třídu na skupiny maximálně po 4 – 5 dětech). Budeme-li hru hrát poprvé, dovolíme hráčům klást doplňující otázky. Později možnost doplňujících otázek zakážeme. Smyslem hry je uvědomění si důležitosti popisování výrazných znaků popisovaného objektu a jejich výstižné formulování.

2.2 Piš přirovnání k různým částem lidského těla

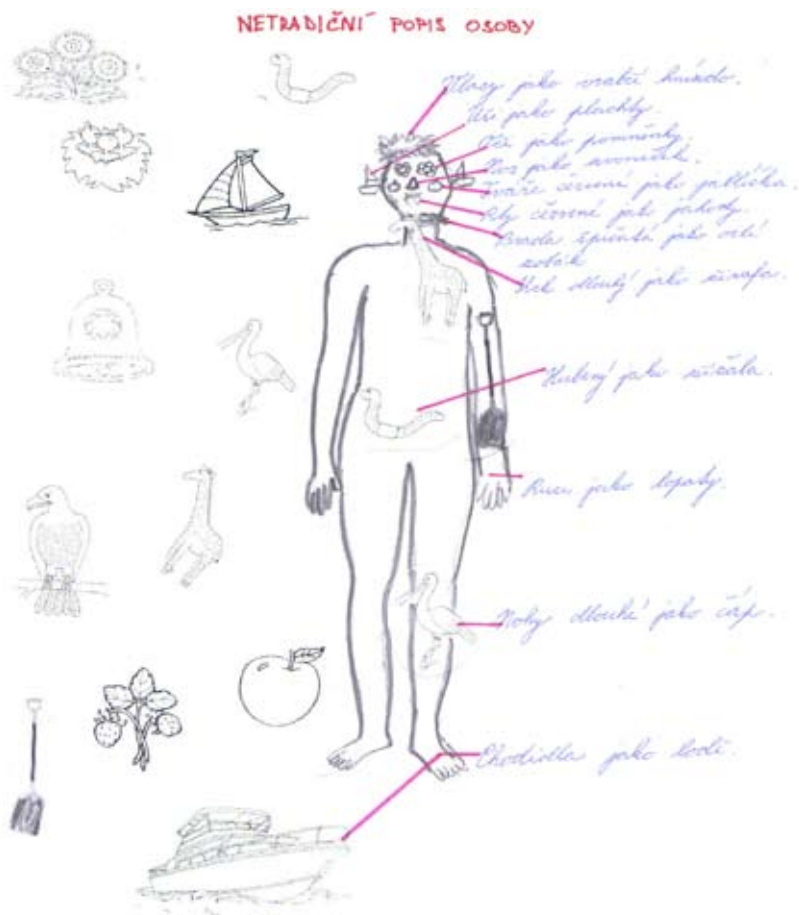
Časový rámeček: Vyučovací hodina

Pomůcky: Papír, pastelky, psací potřeby

Charakteristika: Žáci dostanou pracovní list, na kterém je předkreslená postava člověka a obrázky. K různým částem lidského těla píší přirovnání, které je napadne při pohledu na schéma. Do postavy mohou zakreslovat detaily.

Produkty: Nástěnka z vyplněných pracovních listů, popřípadě společný plakát.

2.2.1 Ukázka vybraného pracovního listu



Obrázok 1 Pracovní list

2.3 Skřítkové do toho!

Časový rámec: Tři vyučovací hodiny

Pomůcky: Psací potřeby, papíry, pastelky, počítač

Charakteristika: Učitel podnítl otázkami debatu o školních neřestech žáků (např. zapomínání školních pomůcek, okusování tužek, nepořádek v lavici atd.). Žáci si mají představit neviditelného skřítky, který dělá naschvály a zapříchňuje jejich problémy ve škole. Úkolem žáků je pak vymyslet vlastního školního skřítky, s cílem popsat ho s takovými detaily, aby kterýkoli jiný žák mohl skřítky nakreslit.

Žáci nejprve píší slohovou práci nanečisto. Svůj popis přečtou spolužákům. Spolužáci práci zhodnotí a navrhnou případné odstranění nedostatků.

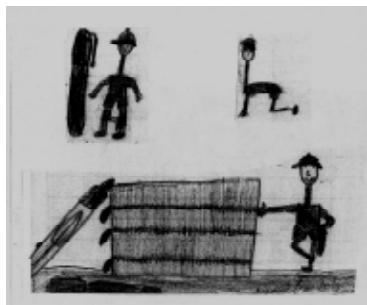
Doporučuji slohovou práci doplnit o výtvarné zpracování autora. Důvodem je konfrontace obou kreseb.

Produkty: Třídní časopis

2.3.1 Ukázky vybraných slohových prací:

Opisovač 5.B

Adéla Opočenská



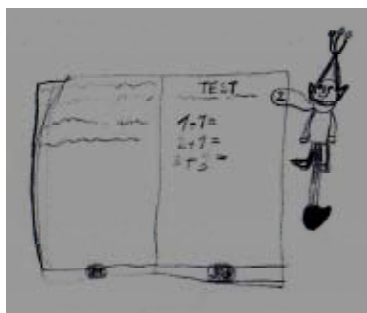
„Až uvidíte vedle sebe človíčka velkého asi jako vaše pero, který od vás opisuje vše, co napíšete – nebojte se. To je jen opisovač V.B. Poznáte ho podle toho, že nosí červenou čepici, červené tričko a modré kratasy s kšandami. Jeho model je doplněn modrými botami. Bodejť by ne, když má červenou a modrou barvu tuze rád. Nepamatuji si, kdy jsem ho naposledy viděla zahaleného do jiné barvy.

Když si Opisovač usmyslí, že bude lézt po čtyřech, vypadá z boku podobně jako žirafa. Má stejně dlouhý krk. Samozřejmě proto, aby mohl bez problému opisovat. V žádném případě se ho nelekejte, je hrozně hodný a přátelský! Znepříjemňuje nám život pouze svým opisováním. Přiznejte se ovšem, kdo z vás nikdy nic neopsal? No, vidíte. Proto nezaufejte – buď si najde nějakou jinou školu, anebo zůstane u nás ve Slatiňanech opisovat v V.B.“

Radil školní

Radim Pouč

„Crrr...“ zvoní zvonek. Děti pomalu usedají do lavic a spolu s nimi Radil školní.



Přišel se podívat do první třídy na hodinu matematiky.

„Dnes si napíšeme test z matematiky.“ řekla paní učitelka. „Honzíku, otevři si učebnici na straně 30.“

„1 + 1, kolik to jenom může být?“ zamyslel se Honzík.

Najednou se od stolu ozval neslyšný hlásek: „No, přece dvě!“

Ptáte se, kdo chtěl našemu kamarádovi pomoci? Byl to třídní skřítek Radil.

Radil je skvělý kamarád, který vždy ví, kdy nastala správná chvíle ukázat se. Měří

sice jen 4,5 cm, takže vypadá, že mnoho rozumu nepobral. Ale pozor! Zdání klame. Je chytrý jako Liška Ryška. Radila má každý žák rád. U učitelů ovšem tolik oblíbený není. Nelíbí se jim, že napovídá při testech.

Ptáte se, jak dopadl náš Honzík? Samozřejmě dostal z testu jedničku.“

Skřítek Zvědavka

Jiří Švadlenka



„Zvědavka je malý skřítek, který žije v naší třídě. Je tak maličký, že bychom ho sotva bez soustředění našli. Když ovšem děti odcházejí ze školy domů a ve škole se vše zklidní, začíná pro něj ráj. Opatrně vykukne ven, aby se ujistil, že je všude naprostý klid a začíná řídit. Není ovšem škodlivý, vše se snaží vracet na svá místa. Je jen opravdu velmi zvědavý. Když leze po lavicích, nakukuje do nich, aby zjistil, jaké poklady ukrývají. Jednou našel dokonce i svačinu, a to byla panečku bašta.

Že stále nevíte, proč se jmenuje Zvědavka? Protože, když prohledává třídu, objevuje zapomenuté sešity nebo učebnice. Občas se mu stane, že sešity omylem zamění. To je pak neoprávněného zlobení na nepořádné děti. Proto, paní učitelko, než se začnete zlobit, že domácí úkol není napsaný v domácím sešitě, ale na papíru, ujistěte se, že Vaše žáky nenavštívil skřítek Zvědavka“.

2.4 Módní přehlídka

Časový rámec: Jedna vyučovací hodina a následující den dopoledne

Pomůcky: Oděv, archy papírů, psací potřeby, fotoaparát, CD přehrávač, nástěnka, špendlíky

Charakteristika: Učitel diskutuje s žáky nad módní přehlídkou. Společně se zamýšlí, jak módní přehlídka vypadá, jak probíhá, co je její smyslem atd. Učitel navrhne, zda by se žáci pokusili módní přehlídku zorganizovat – ti budou jak v roli diváků, tak v roli manekýnů i moderátorů. Učitel zaujme roli fotografa. Žáci se na základě vlastního rozhodnutí rozdělí do dvojic. Ve skupince si domluví, kdo bude mít jakou funkci. Není-li ve třídě sudý počet žáků, utvoří se jedna trojice. Učitel zadá za domácí úkol každé dvojici žáků vymyslet co nejoriginálnější převlek a na arch papíru sestavit jeho popis. V představivosti se meze nekladou.

Druhý den žáci upraví třídu. Zatímco se vystupující převlékají do svých modelů, popř. se líčí, vytvoří účes, učitel kontroluje popis po stránce formální i obsahové a upraví nedostatky. Poté probíhá samotná přehlídka. Učitel celou přehlídku uvede. Následují výstupy s komentáři k modelům. Jeden z dvojice vystupuje jako manekýn, druhý reprodukuje předem připravený komentář ke kamarádovu obleku, ostatní jsou diváci. Módní přehlídka by měla být doprovázena

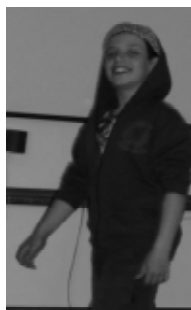
hudbou a potleskem. Před návrhem přehlídky je třeba zvážit, zda se před sebou žáci nebudou stydět.

Produkty: Učitel s žáky připraví nástěnku – nadpis, pozvánka, fotografie s komentáři.

2.4.1 Ukázky vybraných modelů s popisy



„Na podium přichází manekýna Adéla Opočenská. Adéla je žákyní páté třídy ZŠ Slatiňany. Naše modelka preferuje pohodlné bavlněné oblečení. Pro dnešní sluneční den si vybrala červené tílko s velkou bílou květinou na hrudníku a se širokými ramínky, které zdůrazňují její drobnou postavu. Přes rameno má ležérně přehozenou bílou mikinu, jež dodává jinak elegantnímu modelu mladiství vzhled. Na první pohled vás zajisté zaujme modrý šátek uvázaný ve stylu manažerek velkých firem. K tílku zvolila kontrastní bílou krátkou sukni, která odhaluje modelčiny krásné nohy. Model doplňují pro letošní letní sezónu nezbytné bílé žabky. Třešničkou na dortu je pak vkusná čelenka v dominující barvě modelu.“



„Přivítejte potleskem dalšího manekýna, který před deseti lety dostal jméno David Hrdlička. David nám dnes představuje street módu. Jeho oblíbený styl hudby je hip – hop, který úzce souvisí s break dance, který se stal smyslem jeho života. Pro svůj každodenní taneční trénink potřebuje pohodlné oblečení, a proto nám dnes předvádí jeden ze svých oblíbených tanečních převleků. Manekýn zvolil černošedou mikinu na zip s kapucí. Pod mikinou mu vyčnívá modré tričko s postavou pavoučího muže – Spidermana. Letní šedé kraťasy ke kolenům se nesou ve stylu skate módy. Jako správný kluk má záměrně odrbané hnědé pantofle. Model je doplněn rošťáckou „bejskou“, která by neměla chybět v šatníku žádného „breakera“. Nutno dodat, že zvyrazňuje jeho úžasné snědé opálení.“

Závěr

Slohová výchova má ve školní praxi často nedocenené místo. Vzhledem ke svému charakteru a širokým možnostem ve vzdělávání žáků 1. stupně základní školy patří netradiční náměty slohové výchovy k velice podnětným metodám

práce. Tím, že vyvolávají touhu aktivně pracovat, potvrzují svou nezbytnost ve vyučovacím procese žáků základních škol.

Cílem našeho příspěvku bylo seznámit čtenáře s některými námi využívanými nápady do hodin slohové výchovy při procvičování slohového postupu popisu osoby. Jsme přesvědčeni, že jsme svým článkem přispěli zajímavými náměty do hodin českého jazyka.

Literatura

HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha, 1995. ISBN 80-901740-4-3.

JANKOVCOVÁ, M.; PRŮCHA, J.; KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988.

KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

KRUŽELOVÁ, M. *Máme rádi sloh* (Zábavné náměty k rozvoji klíčových kompetencí při výuce slohu). Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-550-9.

Resumé

IDEAS FOR A PERSON DESCRIPTION

Composition education contrary to the language and literature education is very often considered as the least important part of Czech language education. In spite of that, Czech language and literature has complex character. Educational content for all parts is common; however, we usually speak about them separately. The reason is the traditional concept of the school practice – communicative and composition education is left out.

According to our experiences we must say that composition education isn't so popular among pupils, because of uncreative access of the teacher. It is necessary to know, that suitable and interesting topics for composition education lessons are very good for stimulating the activity, interests, imagination, creative abilities and character of the pupils.

At some schools composition education is replaced by grammar education. Not only children, but also teachers don't like lessons on composition. We consider this lack of teachers' interest arising from their own negative experience. It's necessary to realize that only interesting and creative access is attractive for children. In our paper we would like to introduce several ideas related to a person description (characterization), which we can use during Czech language lessons in primary schools.

Mgr. Veronika Trnková

Základní škola Slatiňany, T.G.Masaryka 136, 538 21 Slatiňany

e-mail: veronika.petrzilkova@seznam.cz

UČITEĽ A DEMOTIVÁCIA ŠTUDENTOV

Radoslav ĎURAJKA

Pri príprave dizertačnej práce sme sa stretli s pojmom motivácia. Keďže sa súčasné štúdie, zaoberajúce sa motiváciou, primárne orientujú na pozitívnu motiváciu a pozitívne motivanty a takmer vôbec neberú ohľad na demotiváciu, ktorá „napriek svojmu veľkému významu získala len veľmi málo pozornosti v tradičnej psychológii“ (Yan, 2009), myslíme si, že by bolo dobré preskúmať i demotiváciu a demotivanty, ktoré môžu objasniť motiváciu samotnú. Keďže je (de)motivácia príliš komplexná záležitosť, chceli by sme sa jej i naďalej venovať.

Podľa Yana ju Dornyei definuje ako „špecifické externé pôsobenia, ktoré redukujú alebo znižujú motivačné základy zámerného/motivovaného správania“ (Yan, 2010). Iní autori ju nazývajú amotivácia a definujú ju ako relatívnu absenciu motivácie, ktorá nie je spôsobená nedostatkom prvotného záujmu, ale skôr individuálnou skúsenosťou s pocitmi neschopnosti a bezmocnosti pri stretnutí sa s reálnou činnosťou. I keď sa obe tieto definície týkajú nedostatku motivácie, rôznia sa, lebo tá druhá sa týka všeobecne očakávaných výsledkov osvojovania si jazyka, ktoré sú z istých dôvodov nerealistické, a tá prvá sa týka špecifických vonkajších príčin. Demotivovaný študent je niekto, kto bol motivovaný, ale stratil svoje predsavzatie/záujem z hocakých dôvodov. Demotivanty sú negatívnymi protikladmi motivantov. Niektoré môžu viesť k všeobecnej demotivácii, niektoré sa týkajú iba určitých činností a iné sa strácajú hneď ako prestanú existovať okolnosti, ktoré k nim viedli. Demotivácia asi automaticky neznamená stratu všetkých pozitívnych vplyvov vyvíjaných na učiaceho sa, ale len silne negatívne faktory, ktoré obmedzujú motiváciu. Pravdepodobne u nich stále existujú faktory, ktoré môžu byť aktivované a študent môže opäť získať plnohodnotnú, ak nie silnejšiu, motiváciu. Príkladom môže byť študent, ktorý určite stratí motiváciu učiť sa jazyk (cudzí), ak úspešne absolvuje certifikáciu. Kým však nezíska najvyšší stupeň certifikácie, stále reálne existuje prinajmenšom táto možnosť motivovať ho.

Myslíme si, že kvalitatívny i kvantitatívny výskum by mohol odhaliť atribúty demotivácie spôsobené učiteľom, alebo tie, za ktoré je zodpovedný. Zoradili sme najfrekvencovanejšie varianty demotivantov, ktoré sa doteraz objavili v publikáciách. Sú to: 1. nespokojnosť s hodnotením a úlohami; 2. antipatia voči rozsahu predmetu; 3. učiteľovo vystupovanie i vysvetľovanie je nudné; 4. učiteľ je nepripravený, neorganizovaný, uprednostňuje seba pred ostatnými a je povýšenecký a urážlivý; 5. nekvalitne pripravené výučbové materiály, a teda i cieľ je nedosiahnuteľný. Tento zoznam ponúka možný pohľad na podstatu učiteľovej roly v de-

motivácií. Zhrnúť by sme ich mohli do nasledujúcich kategórií demotivantov: učiteľov osobný (ne)vzťah k študentom, učiteľov postoj k výučbovým materiálom a celkovo k obsahu učiva a s tým spojené aj aktivity/činnosti pri výučbe. Zabudnúť by sme však nemali ani na istý stupeň serióznosti zo strany učiacich sa, ktorý do istej miery ovplyvňuje entuziazmus učiteľa a s tým spojené aj vyššie spomenuté faktory. Ako príklad uvádzam študentov, ktorí sa učia jazyk len preto, lebo musia. Neosvojujú si ho a vnímajú ho iba ako nutné zlo – povinnosť, ktorú si musia splniť. Výskum by mohol ukázať fakty demotivácie, ktoré väčšina učiteľov pripisuje faktorom psychologickým, subjektívnym, sociálnym, historickým či dokonca geografickým (spájané s predsudkami), a to bez uvedomovania si možnej vlastnej demotivačnej úlohy. Je jednoduchšie povedať, že študentom chýba snaha sa učiť, že nemajú dostatok dôvery vo vlastné schopnosti a že sú leniví, ako priznať vlastné chyby (prehnané očakávania, neustála kritika, nedostatočné vysvetľovanie, staromódne spôsoby vyučovania, ignorovanie reálnych potrieb študentov). Je prirodzené, že študenti a ich učitelia vidia demotivanty inak, ale hľadanie odpovedí z oboch strán môže byť dobrým začiatkom kooperácie medzi učiteľmi a študentmi a vyriešením problému demotivácie.

Mali by sme mať na pamäti mnoho variantov efektívnych motivačných stratégií. Je samozrejme nemožné vymenovať všetky, ale spomenieme aspoň tie, ktoré pomohli nám a našim zahraničným študentom, učiacim sa slovenčinu ako cudzí jazyk, redukovať demotiváciu počas ostatných rokov práce.

1. Uvedomiť si používanie a udržiavanie motivácie – je najdôležitejšie pri príprave vyučovacej hodiny. Každá skupina je iná, a preto potrebuje svojský druh motivovania. (Jedna skupina chce len rozprávať, no to sa nedá bez zvládnutia gramatiky. Iná skupina potrebuje vysvetliť každý gramatický jav tak, aby bol včlenený do celkového systému atď.)

2. Vysvetliť študentom, prečo robia dané cvičenie – aby vedeli, že to, čo robia, má zmysel a výsledný efekt im pomôže pri tej, či onej situácii v reálnom živote.

3. Presne vysvetliť úlohu – aby iba automaticky neopakovali príklad v zadaní alebo po svojich spolužiakoch. Súvisí s tým i primeraná náročnosť.

4. Vyžadovať a zahrnúť študentov do rozhodovania, ktoré súvisí s učením jazyka, teda zohľadniť ich postoj pri príprave cieľov – aby videli, že to, čo robíme, robíme pre nich a nie pre seba. Jednotlivé záujmy a záľuby môžeme vždy aspoň okrajovo zahrnúť do plánu. Samozrejme, pri práci s danou témou nemôžeme zabudnúť pripomenúť, kto o danú tému prejavil záujem. Taktiež zdôrazniť, prečo sme ju zahrnuli do plánu a akým bude prínosom pre ostatných.

5. Správať sa k študentom ako k individualitám – aby cítili, že napriek ich nedostatkom a nezvládnutému učivu (v porovnaní s ostatnými) ich vnímame a posudzujeme podľa ich postojov, snahy, práce a neustále im ponúkame možnosť odstraňovať chyby. Nezabúdame tiež podporovať študentovu nezávislosť,

aby si istým spôsobom a do istej miery dokázal sám prispôbiť nami pripravený program, aby si veril.

6. Rozvíjať vnútorné presvedčenie a motiváciu – aby verili, že to, čo robia, robia pre seba, aby zistili, že jazyk, ktorý sa učia, im uľahčí každodenný život, to znamená, aby sa prestali učiť jazyk a začali si ho osvojovať. Nemôžeme im poskytovať nepotrebné a zastarané informácie (napríklad pozdravy *servus*, ruky bozkávam, klaniam sa a pod.), ktoré sú v reálnom živote nepoužiteľné. Zvyšujeme tak ich jazykové sebadomie.

7. Približovať sa k vyššiemu stupňu ovládania jazyka znamená zvyšovať cieľové zameranie študentov. Nikdy sa neprispôbujeme študentom. Snažíme sa, aby sa oni prispôbovali nám. To znamená neustále sa snažiť o používanie jazyka, ktorým komunikujeme s ľuďmi, pre ktorých je tento jazyk materinský.

8. Ukázať vlastný príklad – teda zosobňovať výučbový proces. Nadšenie a radosť z učenia sú nákazlivé a sú prenosné i na učiacich sa. Ak i my urobíme chybu, napríklad pri vyslovovaní, dokazuje študentom, že sme presne takí istí ako oni.

9. Vytvoriť príjemnú atmosféru – znamená pripravovať zaujímavé hodiny, ktoré prinášajú študentom nielen informácie, ale vzbudzujú zvedavosť a nútia hľadať materiály, informácie, vedomosti. Zvyčajne študenti chcú získavať informácie, ale nie iba pasívnym prijímaním.

10. Oboznámiť študentov s realiami krajiny, ktorej jazyk sa učia, neznamená len sprostredkovanie poznatkov o materiálnych, kultúrnych, historických a spoločenských faktoroch, pôsobiach na nositeľov jazyka, je to uľahčenie obojstrannej komunikácie a umožňuje pochopiť mnohé vlastnosti, ktoré môžeme inak nazvať aj „národnou mentalitou“, a tým predísť pri používaní jazyka nedorozumeniam či faux pas. Až ich znalosť umožňuje cudzincovi dokonale využívať daný jazyk ako nástroj dorozumievania, veď mnoho prísloví, porekadiel i pranostiek je častou súčasťou bežnej komunikácie. Vytvárame tak vzťah nielen ku krajine, ale aj k sebe, reprezentantovi národa.

11. Budovať podporné prostredie učenia sa je asi najťažšou motivačnou stratégiou. Na mysl máme možnosť vplývať na študentov všade tam, kde sa dá. Ako príklad uvediem ľudí, s ktorými sa stretávajú (učitelia ostatných predmetov, predavačka v univerzitnom bufete a pod.).

Špeciálne pre začínajúcich učiteľov by sme chceli spomenúť ešte toto:

1. Hneď po hodine si zapísať, čo by sa dalo urobiť v budúcnosti inak – poradie cvičení, nápady na domácu prípravu študentov a postrehy od študentov. Netreba prestávať meniť svoje činnosti, lebo je stále čo zlepšovať a zároveň sú stále zaujímavé aj pre učiteľa, lebo neupadáva do stereotypu.

2. S predchádzajúcim bodom súvisí usporiadať si všetky zdroje, ktoré sú k dispozícii, a stále si pamätať, že nie sú jediným zdrojom a je možné ich vylepšovať a dopĺňať.

3. Od prvej hodiny hovoriť jazykom, ktorý je osvojovaný. Netreba všetko predkladať „ako na podnose“, i keď je to jednoduchšie. Často sa i starší a skúsenejší kolegovia hnevajú na seba, lebo nie sú dostatočne trpezliví a chcú, aby im študent hneď všetko rozumel. To chce čas, ktorého nikdy nie je nazvyš. Mnohokrát počuť: „Ďalšia question! Match synonymné slová! atď.“

4. Kooperácia učiteľov – spoločné plánovanie cieľov, metód, testovania môže predchádzať mnohým problémom. Za všetky spomenieme aspoň nemožnosť študentov odvolávať sa na náročnosť niektorého učiteľa, keďže obsah a podmienky vyučovania sú rovnaké.

5. Počiatočné neúspechy, frustráciu a iné nepríjemné zážitky treba analyzovať a rozmyšľať, ako ich prekonať. Pociť z dobre vykonanej práce nie je vždy odmenený úspešným študentom.

6. Byť aktuálny neznamená iba používať najnovšie učebnice a techniku. Aktuálne spoločenské, kultúrne i politické témy sa vždy dajú transformovať do vyučovacieho procesu. Na hodinách slovenských reálií sme využili nedávnu poľskú tragédiu ako premostenie medzi témami politika, národný smútok, národné symboly, smrť a jej vnímanie a pohrebné/posmrtné tradície/rituály.

Ako sme už spomenuli, tieto motivačné stratégie pomohli nám a našim študentom. Komplexnosť tejto problematiky – motivácia a správanie sa ľudí dokazujú a iste aj v budúcnosti dokážu, že existuje oveľa viac spôsobov, ktoré odstránia demotiváciu študentov i učiteľov.

Demotivácia je bežným javom pri učení a osvojení si jazyka. Komplexnosť a význam tohto problému dokazujú viaceré štúdie a indikujú nárast záujmu o danú problematiku, keďže dnes by bolo iluzórne a iste aj naivné veriť vo vytvorenie nejakej univerzálnej, všeobecne platnej a najoptimálnejšej metódy vyučovania jazyka (materinského – cudzieho). Preto je potrebné budovať metodiku vyučovania, ktorá by skúmala a hlavne rozvíjala optimálne metódy vzhľadom na cieľ, obsah, podmienky vyučovania a ďalšie závažné faktory, ktoré proces učenia a osvojovania si jazyka ovplyvňujú, zefektívňujú a odstraňujú demotiváciu.

Literatúra

BENČATOVÁ, L.: Slovenský jazyk na školách s VJM. In: Katedra XIII. Évfolyam 6 szám 2006.

ĎURAJKA R.: *Nie sme normálni... (učitelia)* – v tlači

PEKAROVIČOVÁ, J. Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky. Bratislava: Stimul, 2004, s. 184. ISBN 80-88982-87-1

YAN H.: Student and Teacher De-Motivation in SLA (online). Citované: 20. apríl 2010. Dostupné na:

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/544/525>

TEACHER AND DEMOTIVATION OF STUDENTS

Introducing the definitions of demotivation, this article reviews students' demotivation, suggests survey of demotivation and tries to put forward suggestions in getting rid of demotivation. Studying the factors of demotivation, as well as the relevant publications concerning demotivation, we can define following variants of demotivation: 1. dissatisfaction with the evaluation and tasks; 2. antipathy towards the extent of the course; 3. teacher' performance and explanation is boring; 4. teacher is not well-prepared, prefers only his/her personality to the students', behaves arrogantly; 5. unprepared study materials and handouts, so the aim remains unreachable. According to this knowledge and also the pedagogical experiences, we also outline the main motivational strategies and methods for overcoming the demotivation in the language courses.

Mgr. Radoslav Ďurajka

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

e-mail: radodu@centrum.sk

LITERÁRNOVEDNÉ A LITERÁRNODIDAKTICKÉ ŠTÚDIE

HISTORICKÁ A ŽIVOTOPISNÁ LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ POČÁTKU NOVÉHO TISÍCILETÍ

Vlasta ŘEŘICHOVÁ

Česká historická a životopisná literatura určená dětem a mládeži prošla v průběhu svého vývoje počínajícího v 19. století řadou změn. K její zcela zásadní proměně došlo po roce 1989, kdy se v ní objevuje zřetelný odklon od zjednodušené interpretace dějinných událostí a snaha vytvořit co nejobjektivnější obraz národních dějin. Autoři nejnovější historické a životopisné literatury se také snaží zasadit národní dějiny do evropského kontextu a současně s tím ve čtenářích posilovat povědomí o národní příslušnosti. Jejím dalším příznačným rysem je příklon k dějinám všedního dne a skutečnost, že větší pozornost, než tomu bylo doposud, je věnována dějinám žen a dětí. Umělecká a uměleckonaučná literatura pro děti a mládež s historickou a životopisnou tematikou tak v posledních letech do značné míry koresponduje s trendy současné české historiografie, přičemž významný podíl na tomto stavu má fakt, že mezi jejími tvůrci jsou i přední čeští historici.

Netradiční pohled na dějiny nabízí encyklopedie *Svět dětí* historičky Jitky Lněničkové¹ adresovaná čtenářům staršího školního věku. Ve třech desítkách kapitol autorka obsáhla časové rozpětí od starší doby kamenné po současnost a zaměřila se zejména na proměnu chápání dětství a postavení dětí v jednotlivých sociálních vrstvách, na vývoj jejich vzdělávání a trávení volného času, na stravování a péči o zdraví dětí i vývoj dětského oblečení. Nechybí ani zmínky o historii oblíbených dětských her a hraček a rozvoji literatury pro děti, dětských časopisů, divadla a filmu pro děti. Dopad společenských poměrů na život nejmladší generace je zachycen zejména v kapitolách věnovaných oběma světovým válkám a období normalizace po roce 1969. Promyšleně koncipovaný a faktograficky bohatý výklad podtrhují a doplňují četné ilustrace, faksimile a ukázky z umělecké literatury i dobových dokumentů.

Příkladem toho, že se v poslední době věnuje větší pozornost postavení a úloze žen, je publikace Aleny Wagnerové a kolektivu *České ženy*² vydaná nakladatelstvím Fragment v edici Odkaz. Jsou v ní představeny přední příslušnice panovníckých a šlechtických rodů, umělkyně, političky, lékařky, sportovkyně a vědecké pracovnice, jejichž životní osudy byly a jsou spjaty s osudy české společnosti. Autoři vyzdvihují především jejich sociální citění, inteligenci, pracovitost i od-

1 LNĚNIČKOVÁ, J. *Svět dětí*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01786-5.

2 WAGNEROVÁ, A. aj. *České ženy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2003. ISBN 80-7200-777-7.

vahu prosazovat své názory, které se staly příkladem pro další generace žen. Jak výběrem osobností, tak způsobem výkladu usiluje toto dílo o co nejobjektivnější přístup oproštěný od zjednodušování a zkreslování. Současně vede čtenáře k hlubšímu pochopení historie i podstaty ženské otázky a emancipačního hnutí v českých zemích a přispívá k překonávání přežívajících předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti.

Vlastimil Vondruška, historik a autor životopisných a dobrodružných příběhů pro děti i dospělé čtenáře, v knize *Slavné bitvy českých panovníků*³ přehodnocuje dřívější schematický výklad o některých významných etapách českých dějin a historických osobnostech. V podobě komentářů, které vysvětlují nezbytné historické souvislosti a zmiňují dosud málo známé skutečnosti, uvádí na pravou míru mnohé tradující se nepravdy, jako například charakteristiku císaře Zikmunda, krále Václava IV., či zjednodušený pohled na husity a husitství. Líčení slavných bitev zbavuje patosu příznačného kupříkladu pro díla M. V. Kratochvíla, vydávaná ještě v 80. letech 20. století, a demytizuje četné události a jejich protagonisty. Z celkového pojetí publikace je také patrná snaha o zasazení národních dějin do evropského kontextu. Už jejím názvem autor naznačuje, že se zaměřil na bitvy, v nichž se bojovalo za zájmy českých panovníků nejen v Čechách, ale i na dalších evropských bojištích. Svá vyprávění doprovází poznámkami, které dokreslují politické a hospodářské souvislosti bitev a umožňují pochopit postavení českých zemí ve středověké Evropě. Pozornost ale věnuje i „obyčejným“ lidem, jejich životu, způsobu myšlení a změnám jejich hodnotového systému. Každodenní život ve středověku čtenářům přibližuje například výkladem o legitimitě šlechtických potomků a jejich dědičném právu, o manželství a morálce feudálních vrstev i jejich poddaných.

V další publikaci s názvem *Významná sídla české šlechty*⁴ autor zobrazuje život ve středověku formou příběhů zasazených do prostředí dvanácti českých a moravských hradů a zámků, jež doprovází řadou informací o dějinách šlechtických rodů, o hospodaření na jejich panstvích a dalšími glosami vztahujícími se k daným místům. Objasňuje například pojmy rytíř a rytířská kultura, světců, kanonizace a liturgické barvy, komentuje způsob myšlení a životní styl šlechty i poddaných v období renesance. Život středověké šlechty dokresluje mimo jiné i ukázkou z milostné korespondence a poznámkou o příbuzenských vztazích a sňatkové politice, jež sehrávala významnou roli jak v osudech jednotlivců, tak i celých šlechtických rodů.

Významnou součástí Vondruškovy tvorby pro děti jsou také dobrodružné historické romány, v nichž jejich tvůrce skloubil historickou prózu s příběhem

3 VONDRUŠKA, V. *Slavné bitvy českých panovníků*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01223-5.

4 VONDRUŠKA, V. *Významná sídla české šlechty*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01520-X.

s dětskými hrdiny a detektivkou. S erudicí zkušeného vypravěče a současně s respektem k historii evokuje realie i atmosféru života uliček, náměstí a řemeslnických dílen Prahy v počátku 17. století a s důrazem na detail i historickou hodnověrnost komponuje příběhy plné tajemství, napětí i humoru. Ústřední zápletku prvního z nich nazvaného *Fiorella a Bratrstvo křišťálu*⁵ tvoří krádež peněz ze staroměstské radnice doprovázená dvěma záhadnými vraždami. Pátrání po pachateli se ujmu syn neprávem obviněného městského písaře, jeho kamarád a dcera jednoho z alchymistů Rudolfa II. *Fiorella*. Druhý román *Fiorella a záhada mrtvého netopýra*⁶ se odvíjí jako případ vyšetřování tří vražd, které oficiálně provádí inkvizice, neoficiálně znovu Bratrstvo křišťálu. Do obou příběhů autor vplétá historické osobnosti i narážky na aktuální dobové dění a pro hlubší pochopení dějinných souvislostí připojuje na posledních stránkách knížek slovníček méně známých výrazů. Postavy středověkých obyvatel Prahy modeluje velmi přesvědčivě, nikoli jako pouhé typy nebo představitele určité sociální skupiny. A jeho protagonisté, přestože mají mnohé vlastnosti současných lidí, jsou ve svých středověkých „rolích“ zcela věrohodní.

Zatím poslední knížkou Vlastimila Vondrušky pro děti je encyklopedická publikace nazvaná *Život ve středověku*⁷, formátem nepříliš rozsáhlé, svým obsahem ale pozoruhodné dílo osvětlující každodenní život feudální společnosti. Její text je rozdělen do více než dvou stovek hesel, která nejsou jen strohým výkladem preferujícím faktografii. I tady autor kombinuje odborný přístup a zkušenosti beletristy a sdělně, přístupnou formou zprostředkovává čtenáři informace umožňující pochopit, „jací lidé ve středověku žili, čemu věřili, čeho si vážili, čím se obklopovali a jak se bavili“⁸.

Spojení historické tematiky s postupy dobrodružného žánru využil také Oldřich Růžička v knize *Tajemství slavkovského pokladu*.⁹ Líčí v ní osudy carského pokladu ukrytého ruskou armádou na slavkovském bojišti po prohrané bitvě tří císařů v roce 1805. Činí tak prostřednictvím příběhu stylizovaného jako dílo sepsané počátkem 20. století a teprve nedávno objevené v blíže neurčené rodinné pozůstalosti. Text je tvořen několika vrstvami navzájem se odlišujícími stylisticky i typograficky. V první z nich čtenář sleduje průběh bitvy u Slavkova, dramatické chvíle spojené s ukrytím carského pokladu a následné pokusy o jeho nalezení. Druhá má podobu věčných informací osvětlujících dobové realie a umožňují-

5 VONDRUŠKA, V. *Fiorella a Bratrstvo křišťálu*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01841-1.

6 VONDRUŠKA, V. *Fiorella a záhada mrtvého netopýra*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01952-9.

7 VONDRUŠKA, V. *Život ve středověku*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01701-3.

8 Tamtéž, s. 5.

9 RŮŽIČKA, O. *Tajemství slavkovského pokladu*. Brno: B4U, 2008. ISBN 978-80-903850-9-2.

cích pochopení dějinných souvislostí i vlastního příběhu. Vyprávění je doplněno glosami vypravěče, autora rukopisu, a přílohami v podobě úředních dokumentů, map, vojenských šifer, ale i návodů motivujících čtenáře k vlastnímu odhalování tajemství slavkovského pokladu. Poslední rovinu představují úvodní a závěrečné poznámky vydavatele, ve kterých jsou objasňovány okolnosti předání rukopisu knihy do nakladatelství a připomenuty pokusy o nalezení pokladu, které mají přispět k posílení dojmu autentičnosti díla. Výsledným tvarem je nevšední a čtenářsky atraktivní dílo propojující fikci a realitu a zpřístupňující dětem významnou kapitolu nejen našich, ale i světových dějin.¹⁰

Obdobný tvůrčí princip uplatnil O. Růžicka i v příběhu nazvaném *Poklad boha Thovta*.¹¹ Dobrodružné vyprávění, na jehož počátku stojí tajemný papyrus a pátrání po legendárním pokladu, čtenáře zavádí do prostředí archeologických výzkumů v Egyptě a spolu s tím do dějin jedné z nejstarších světových civilizací. Podobně jako v *Tajemství slavkovského pokladu* je i zde hlavní dějová linie příběhu doplněna mapami, náčrtů a úkoly, které vybízejí dětského recipienta k účasti na hledání pokladu v egyptských chrámech a pyramidách.

Jedním z nejzdařilejších děl, která dětem přibližují historické události prostřednictvím dějin všedního dne, je obrázková kniha *Františka Kadlece a Petra Urbana Praha lucemburská* v obrazech seznamující se stavebním vývojem města a životem v Praze za vlády Karla IV.¹² Publikace určená čtenářům mladšího školního věku vznikla u příležitosti konání výstavy *Karel IV. – císař z Boží milosti* na Pražském hradě v roce 2006. Autoři je zavádějí do katedrály sv. Víta, na korunovační hostinu do královského paláce, na univerzitu a do prostředí kláštera, ale také na dobytčí trh, do umělecké dílny a do lázní. Promyšleným spojením ilustrací, které usilují o co nejvěrnější zobrazení středověkých reálií (stavebních památek, oblečení, nábytku, pracovních nástrojů apod.) a přitom nepostrádají osobitý autorský styl, beletrizovaného textu a věcných informací podává kniha plastický a poutavý obraz středověké každodennosti.

Netradičním ztvárněním českých dějin vzbudila mimořádný ohlas malířka a ilustrátorka Lucie Seifertová, autorka devítimetrového komiksového leporela *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí*.¹³ Sdělovací prostředky i odborný tisk již knize, která získala všechny významné

10 V těchto souvislostech není bez zajímavosti zpráva uveřejněná v Lidových novinách v lednu 2010, že se připravuje nová akce, jejímž cílem je objevení slavkovského pokladu. Dostupné z <http://www.lidovky.cz/hledaci-pokladu-o-penize-nejde>. Cit. 5. 5. 2010.

11 RŮŽICKA, O. *Poklad boha Thovta*. Brno: B4U, 2009. ISBN 978-80-87222-04-1.

12 KADLEC, F. a URBAN, P. *Praha lucemburská v obrazech*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01736-9.

13 SEIFERTOVÁ, L. *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí*. Praha: Petr Prchal: Euromedia Group-Knižní klub, 2003. ISBN 80-242-1042-8.

domácí literární ceny, věnovaly značnou pozornost,¹⁴ uvedme proto z pohledu našeho tématu zásadní skutečnost - to, že zprostředkovávaná fakta odlehčila Seifertová humorem, nadsázkou a ironií, jež podtrhují svébytný výtvarný rukopis autorky a vyvracejí představu o dějinách jako nezáživném výčtu více i méně důležitých událostí.

Humor, nadsázku a parodii jako základní princip interpretace národních dějin zvolila také Martina Drijverová v prozatím dvou vydaných dílech Českých dějin očima Psa.¹⁵ V textech určených především dětem mladšího školního věku je Pes glosátorem a v duchu zvoleného způsobu vyprávění někdy i původcem událostí a jeho humorné komentáře zbavují mytické i reálné historické postavy a události nedotknutelnosti a předurčenosti. Na potřebu sdělovat přesná historická fakta však autorka nerezignovala, a proto za jednotlivými kapitolami uvádí data nejvýznamnějších událostí.

K nejnovějším titulům české životopisné literatury pro děti a mládež patří obrazové publikace Karel IV., Tomáš Garrigue Masaryk a Jan Amos Komenský¹⁶ vydané nakladatelství Práh v letech 2005 - 2008. Reprezentují pilotní tituly edice Největší Češi, která se hodlá věnovat vybraným osobnostem české historie.¹⁷

V první zmíněné knize se autorky Alena Ježková a Renáta Fučíková zaměřily na nejvýznamnější etapy Karlova života - na dětství prožité ve Francii, na jeho návrat do Čech a především na období, kdy jako český král a římský císař spoluutvářel české a evropské dějiny. Relativně samostatné kapitoly tvoří výklad o předních stavebních památkách Karlovy doby, Karlovu osobnost, dobovou atmosféru i způsob života nejvyšších vrstev středověké společnosti přibližují stránky, kde se autorky věnují Karlu IV. jako vzdělanci a spisovateli a pokračovateli lucemburského rodu. Ilustrace R. Fučíkové připomínající gotické deskové malby a bohatě iluminované rukopisy knize nejsou jen tradičním obrazovým doprovodem textu. Tvoří dominantní prvek díla a podtrhují záměr autorek vyvolat ve čtenáři pocit monumentálnosti a výjimečnosti.

Publikace Tomáš Garrigue Masaryk je autorskou knihou R. Fučíkové. Tato v současnosti přední česká ilustrátorka v ní prostřednictvím dvou stovek ilus-

14 Srov. např. REISSNER, M. Obrazkové dějiny českých zemí. *Ladění*, 2004, 9 (14), č. 1, s. 21-23. TESAR, M. Skvělé prokletí. *Reflex*, 2004, 15, č. 42, s. 48-50.

15 DRIJVEROVÁ, M. *České dějiny očima Psa*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01387-8. DRIJVEROVÁ, M. *České dějiny očima Psa 2*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01747-4.

16 JEŽKOVÁ, A. a FUČÍKOVÁ, R. *Karel IV.* Praha: Práh, 2005. ISBN 80-7257-127-6.

FUČÍKOVÁ, R. *Tomáš Garrigue Masaryk*. Praha: Práh, 2006. ISBN 80-7252-152-7.

FUČÍKOVÁ, R. *Jan Amos Komenský - Comenius : his life in pictures = Leben in Bildern*. Praha: Práh, 2008. ISBN 978-80-7252-219-4.

17 Příspěvek se soustřeďuje na původní českou produkci, a proto se nevěnuje knihám českého ilustrátora a spisovatele P. Síse žijícího v USA.

trací a hutného, přesto ale čtivého textu sleduje jak soukromý život, tak profesní i politickou dráhu TGM. Bez patosu a snahy o glorifikaci připomíná Masarykovy povahové rysy, vykresluje rodinné vztahy a životy Masarykových dětí ovlivněné rodinným prostředím i politickou dráhou otce. Svůj výklad zasazuje do širšího dějinného rámce a propojuje osudy TGM s významnými událostmi českých dějin. Ilustrace tvořící zcela rovnocennou součást knihy jsou s ohledem na dětského recipienta často spojeny do miniaturních komiksů, jejichž forma umožnila Fučíkové užít i humoru a nadsázky. Zajímavým výtvarným prvkem, který dokresluje celkovou podobu knihy, jsou bordury lemující jednotlivé oddíly textu, jež odkazují na slovácký folklor spojený místy Masarykova narození a dětství, na secesi a symboly prvního československého státu.

Osobnost Jana Amose Komenského představuje R. Fučíková na pozadí náboženských a politických poměrů Evropy 17. století. Soustřeďuje se na klíčové události, jež zasáhly do Komenského života a předznamenaly jeho peripetie, a objasňuje vznik nejvýznamnějších děl, kterými Komenský položil základy moderní pedagogiky. Trojjazyčný text (v češtině, angličtině a němčině), Komenského myšlenky uvádějící jednotlivé dvojstrany a další citáty z jeho pedagogických a filozofických spisů dotvářejí celkový charakter a záměr publikace.

Společným dílem A. Ježkové a R. Fučíkové je také titul *Příběhy českých knížat a králů*.¹⁸ V devíti kapitolách časově rozprostřených do čtyř století autorky sledují osudy předních českých panovníků, jako byli například Přemysl Otakar II., Jan Lucemburský nebo Karel IV. Pozornost ale věnují také dalším významným potomkům českých panovnických rodů – svatému Vojtěchovi a svaté Anežce České. Slovem i obrazem navozují atmosféru středověkých tvrzí dobývaných nepřátelskými vojsky, královských paláců, jež se stávaly místem důležitých státních aktů a dějištěm osudových zvratů v životech členů panovnických rodů, a také klášterů představujících v této době nejvýznamnější střediska vzdělanosti a pomoci těm nejpotřebnějším. Každou z kapitol předchází a v jednotný celek propojují autorské vstupy, které uvádějí do vlastního děje vyprávění, ale současně vynívají jako nadčasově platná poselství s hlubším etickým dosahem.

Závěr

Nejnovější historická a životopisná literatura pro děti a mládež má pestrou škálu podob od beletrizovaných dějin přes komiks a obrázkové knížky k encyklopedicky pojaté uměleckonaučné a naučné literatuře. Její autoři se odklánějí od dřívější tendence akcentující výchovnou funkci, což ve svém důsledku vede k častějšímu uplatnění humoru, nadsázky, ironie či parodie a propojování historické tematiky s postupy dobrodružného žánru. K čtivosti nejnovější produkce

18 JEŽKOVÁ, A. a FUČÍKOVÁ, R. *Příběhy českých knížat a králů*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01999-4.

přispívá také to, že prezentuje mnohé zajímavosti konkretizující a ozvláštňující historické události a významné osobnosti českých dějin. V nejnovějších titulech historické a životopisné literatury pro děti a mládež je rovněž patrný značný důraz na ilustrační doprovod textu, který se nezdá stávat dominantním prvkem díla a tím zvyšuje jeho sdělnost a přitažlivost. Publikace s historickou a životopisnou tematikou tak ve své většině představují četbu, která má předpoklady zaujmout dětské čtenáře, rozšiřovat jejich povědomí o těchto literárních žánrech a rozvíjet jejich zájem o historii.

Literatura

- DRMOLOVÁ, J. *Historická próza v klasické éře české literatury pro mládež (v druhé polovině minulého století)*. Olomouc, 1970. 170 s. Disertační práce.
- KOPÁL, J. a LIBA, P. *Problémy historického žánru a literárne vzdelanie*. Dolný Kubín: Oravské múzeum P. O. Hviezdoslava, 1984.
- REISSNER, M. Obrázkové dějiny českých zemí. *Ladění*, 9 (14), č. 1, 2004, s. 21-23.
- SOUČEK, L. *Obrazový opravník obecně oblíbených omylů*. Praha: Práce, 1981.
- TESAŘ, M. Skvělé prokletí. *Reflex*, 2004, 15, č. 42, s. 48-50.
- TŘEŠTÍK, D. *Češi a dějiny v postmoderním očistci*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-786-5.

Resumé

HISTORICAL AND BIOGRAPHICAL LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH AT THE BEGINNING OF THE NEW MILLENNIUM

The Czech historical and biographical literature for children and young people has gone since its beginning in the 19th century through many changes. Its crucial transformation occurred after 1989, when its departure from the simplified interpretation of historical events and an attempt for creation of the most objective view of national history had become evident. The authors of the latest historical and biographical literature have been striving to set the national history into the European context and at the same time to raise in readers the awareness of their national identity. Another characteristic feature is their inclination to the history of everyday life and the fact that more attention than ever before has been given to the history of women and children. In recent years the fiction and popular and scientific literature for children and youth with historical and biographical themes correspond to a high degree with the trends of modern Czech historiography, the fact that among its authors are leading Czech historians is a significant con-

tributing factor. The article considers the recent Czech historical and biographical literature for children and youth which at present embrace a wide range of forms, from historical fiction through comics and picture books to popular and scientific encyclopedias. Their authors are moving away from an earlier tendency which emphasized the educational function, there has been a more frequent use of humor, exaggeration, irony and parody as well as linking the historical themes with the approaches used in the genre of adventure. A considerable emphasis on the illustrations accompanying the text has been apparent. It often becomes the dominant element increasing the attractiveness and clarity of the work. All that makes the vast majority of books with historical and biographical themes a subject matter ready to make young readers involved, expand their awareness of literary genres and develop their interest in history. The article is concerned with the latest publications written by Jitka Lněničková, Alena Wagnerová, Vlastimil Vondruška, Oldřich Růžička, František Kadlec, Lucie Seifertová, Martina Drijverová, Alena Ježková and Renáta Fučíková.

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

e-mail: vlasta.rerichova@upol.cz

ONYMICKÝ MODEL POMENOVANÍ RÓMSKÝCH POSTÁV V RÓMSKÝCH ROZPRÁVKACH (PARAMISA)

Bibiána HLEBOVÁ

V štúdii sa zaoberáme zisťovaním onymického modelu pomenovaní rómskych literárnych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa) od vybraných rómskych autorov D. Bangu (*Čierny vlas*), J. Berkyho-Luboreckého (*Sny o šťastí*) a E. Lackovej (*Rómske rozprávky/Romane paramisa*), a to na základe pozorovania znakov rómskej identity (romipen) v oblasti medziludských vzťahov rómskych postáv prostredníctvom ich pomenovania a vzájomného osločovania.

1. Typickým znakom identity Rómov (romipen) v medziludských vzťahoch rómskych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa) je časté používanie oslovenia v rámci rodiny i mimo nej etnonymom **Cigán**,¹ **Cigánka** i **Róm**,² napr. „Vieš, ja som Cigán, Róm Buroviarko, a ty si princezná...“;³ „Veď my, Rómovia, my sa takmer všetci podobáme jeden na druhého...“;⁴ „Prepáč, prepáč, že som ťa urazil, ešte som v živote takého silného chlapa nevidel, ty si najsilnejší zo všetkých Cigánov. Keď pôjdeš ku kráľovi, Bežka, najkrajšia zo všetkých Cigánok, bude tvoja...“;⁵ ale aj

- 1 Pojem *Cigán* vysvetľovala až vyhláška ministerstva vnútra č. 18/1940, v ktorej „pod *Cigánom* má sa rozumieť podľa §9 nariadenia s pomocou Zákona č. 130/1940 Sl. z. iba ten príslušník cigánskej rasy, pochádzajúci z nej po oboch rodičoch, ktorý žije životom kočovným alebo usadlým síce, avšak sa vyhýba práci.“ In: Úradné noviny č. 29. Bratislava: Predsedníctvo vlády Slovenska, 1940, s. 314.
- 2 Pomenovanie *Róm* do roku 1990 na Slovensku neexistovalo, nevyskytovalo sa ani v jazykových slovníkoch. Až v roku 1990 Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra kodifikoval podobu *Róm*, *rómsky*. In: *Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava: SPN, 1991; tiež In: *Romano nevo ľil*, 1995, č. 195 – 198.
- 3 BANGA, D.: O Buroviarkovi. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 78.
- 4 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 10.
- 5 BANGA, D.: Polmuž. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 124.

oslovením **Rom**⁶ vo význame muž (z róm. *rom* = muž, manžel), **Romni** vo význame žena (z róm. *romni* = žena, manželka),⁷ ako napr. „Žil raz jeden chlapec, volal sa Buroviarko. Bol úplne sám, samučký. Nevedel, kto mu je matkou a kto je otcom. Zbytočne by ste sa ho na to pýtali, odpovie vám, že jedna Romni a jeden Rom;“⁸ *Žila tam jedna Rómni, jazyčnica, volali ju bengerica-čertica...*⁹

Rómovia sa v komunite navzájom oslovujú aj pomocou apelatívneho pomenovania **brat – sestra**,¹⁰ a to aj mimo príbuzenského vzťahu, čo dokrešľuje obraz o fungovaní rómskeho spoločenstva. Názvom brat – sestra dodnes Rómovia nazývajú nielen svojich vlastných bratov, sestry, ale aj nevlastných bratov, sestry, bratrančov a sesternice. Všetky deti v rodine sa rovnocenne pokladajú za pravých bratov, sestry bez uvedomovania si príslušnosti k tej či onej rómskej rodine.

- 6 Podľa A. Jurovej etnonym ROM (etnické meno) či autonym (meno, ktorým určitý národ alebo etnická skupina nazýva sama seba) súvisí s menom rozšírenej indickej džátí (kasty) DOM. Historici sa zhodujú v tom, že indickí predkovia Rómov – DOMovia patria medzi pôvodných obyvateľov Indie, ktorí tu žili ešte predtým, než do zeme vtrhli indoeurópski (tzv. árijskí) kočovníci zo severu. K tomu došlo zhruba 1500 rokov pred Kristom. Dobytelia tu našli vyspelú civilizáciu (vtedy už v rozklade), ktorá patrí medzi najstaršie na svete. Išlo o mohendžodársku a harrapskú kultúru, ktorej tvorcovia boli dobyvatelia zatlačení na okraj spoločnosti, a to geograficky i v sociálnom zmysle. Medzi zotročenými obyvateľmi sa nachádzali aj prapredkovia DOMov, a to znamená aj prapredkovia ROMov. In: JUROVÁ, A.: K otázkam pôvodu a pomenovania Rómov. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2007. Dostupné na internete: www.voltaire.netkosice.sk.
- 7 Všetky európske dialekty rómskeho jazyka obsahujú slovo Rom vo význame muž, manžel. Ženská forma s adekvátnou sémantikou je Romni, čo znamená doslova žena, manželka. Ako skupinové označenie, teda ako svoj endoetnonym Rom, Roma, používajú predovšetkým potomkovia prvých skupín, ktoré sa do 15. storočia rozptýlili na Balkáne a vo východnej časti strednej Európy. Problémy vznikajú s akceptáciou ich vlastného pomenovania Rom, Roma. Časť Rómov, ktorá sa stotožnila s pojmom Cigáni, sa nazdáva, že ide o prekladovú formu ich mena, alebo ide o asimilovaných Rómov, prevažne hudobníckych rodín na južnom Slovensku, ktorí sa dištancujú od dnešných etnoidentifikačných a emancipačných snáh veľkej väčšiny majoritou nepriaznivo vnímaných zaostalých slovenských Rómov. V medzinárodnom meradle sa Rómovia ohradzujú proti všeobecne rozšírenému znevažujúcemu označovaniu Cigán, cigán, ktoré najmä v slovanských jazykoch nadobudlo výrazne negatívnu konotáciu (klamár). V Medzinárodnej rómskej únii, založenej v roku 1971, došlo k dohode o spoločnom pomenovaní Rómovia, ktoré začína byť akceptované vo viacerých krajinách Európy spolu s priznaním minoritných práv Rómom. In: JUROVÁ, A.: K otázkam pôvodu a pomenovania Rómov. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2007. Dostupné na internete: www.voltaire.netkosice.sk.
- 8 BANGA, D.: O Buroviarkovi. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 64.
- 9 LACKOVÁ, E.: Ako išiel Midu hľadať prácu. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky – Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, s. 87.
- 10 DAVIDOVÁ, E.: *Romano drom. Cesty Romů 1945 – 1990*. 2. prepr. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2004, s. 109 – 111.

ne. Nemanželské deti majú rovnaké postavenie ako manželské deti, lebo väčšina Rómov v tomto smere nemá žiadne predsudky. Tieto apelatívne pomenovania sa vyskytujú aj v rómskych rozprávkach (paramisa).

Keď sa v rozprávke do seba zaľúbili rómsky mládenec Čhonóro a rómska dievčina Čhonóri, Mesiačik sa im takto prihovoril: „*Ste aj nie ste brat a sestra. Ste bratom a sestrou všetkých poctivých Rómov. Vaším rodičom som požehnal preto, že žili najpoctivejšie, najpracovitejšie a bohabojne. Ste darom ich života.*“¹¹ Už na pytačkách sa ich „rodiny bratali.“¹² K svojim príbuzným sa hrdó hlásil Róm Čierny vlas: „*Moji kmotrovia, sestry a bratia, ktorí kočujú v strede sveta, sú mi viac ako táto dobrota.*“¹³ Róm Šanibáči sa prišiel rozlúčiť so zosnulým vajdom a takto sa pýtal: „*Kde spí náš brat?*“¹⁴

2. Špecifický charakter majú **propriálne pomenovania a prezývky** mužských a ženských rómskych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa), ktoré skúmaťme v súvislosti s ich každodenným životom v rómskej rodine a kočovnej skupine, ako aj v intenciách ich povahy a charakteru. Zaznamenali sme, že popri vlastných menách postavy používali aj prezývky (*anav*),¹⁵ ktoré v rómskom spoločenstve vznikali z dvoch príčin: z nutnosti rozoznávať sa v jednej rodine, veľkorodine alebo lokalite pri častom výskyte rovnakých mien a priezvisk; z dôvodu odlíšiť sa prezývkou od príslušníkov inej, napr. majoritnej spoločnosti. Propriálne pomenovania a prezývky rómskych postáv interpretujeme z jazykového i sémantického hľadiska.

Pri vlastných menách **mužských** rómskych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa) sa v dvoch prípadoch vyskytli dvojslovné rómske a slovenské pomenovania postavy, a to **Tchúlo Kan (Hrubé ucho)** – chudobný Róm; z róm. *thúlo* = hrubý, tlstý, tučný; *kan* = ucho; vlastné meno vystihuje výbornú pozorovaciu schopnosť postavy, obrazne vyjadrenú pomenovaním *Hrubé ucho*; na základe tejto schopnosti bol protagonista známy v rómskej osade tým, že to, čo sa dozvedel, dokázal pútavo odovzdávať ostatným: „*Bolo to ešte nedávno, čo žil na svete jeden*

11 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 10.

12 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 11.

13 BANGA, D.: Čierny vlas. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 42.

14 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 41.

15 Ako napr. *Luluđa* (Kvet, Kvietok); *Kalo – Kali* (Čierny, Čierna); *Piroška – Loulo* (Červený – Červená); *Mačo* (Ryba); *Láši* (Dobrá); *Thulo* (Tlstý); *Šuki* (Chudá); *Bakro* (Baran); *Bango* (Kulhavý, Krivý); *Koro* (Slepý); *Dilino* (Hlúpy); *Vušta* (Ústa) a iné. In: DAVIDOVÁ, E.: *Romano drom. Cesty Romů 1945 – 1990*. 2. prepr. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2004, s. 119 – 120.

*Cigán, volali ho Tchuilo Kan (Hrubé ucho). Vedel mnoho rozprávok, ktoré rozprával pri ohni;*¹⁶ a **Železná ruka (Sastruno vast)** – syn chudobného rómskeho kováča; z róm. *sastune, sasto* = odolný; *vast* = ruka; vlastné meno výstižne naznačuje nezvyčajnú silu postavy, „v chlapcových rukách bola veľká sila ... otec ho pomenoval *Sastruno vast* – *Železná ruka*.“¹⁷ Pri mužských rómskych postavách sme zistili iba tieto slovenské propriálne pomenovania, často v hovorovej podobe: **Ján, Feri, Ďuro Firdíni, Jano Burdi, Matej Jožo Ďuro Frfloš Brúgoš.**

V rómskych rozprávkach (paramisa) sa väčšinou vyskytovali jednoslovné rómske pomenovania **mužských** rómskych postáv, zriedkavo dvojslovné, napr.: **Bar** – rómsky huslista; z róm. *bar* = skala, kameň, *baro* = veľký; meno je motivované čarovnou hrou na husliach, ktorá postave priniesla slávu a obdiv na celom svete; **Báro nakch** – rómsky cisár; z róm. *báro, baro* = mohutný, veľký, ohromný; *nakh* = nos; meno je motivované vznešeným pôvodom postavy; **Bengoro** – mladý rómsky kováč; z róm. *Beng* = čert, diabol; meno je motivované neobyčajnou (čertovskou) zručnosťou postavy narábať kladivom a ohňom pri kovaní železa; **Čiriklo** – najmladší syn chudobného Róma; z róm. *čiriklóro* = vtáčik; meno späté s neskúsenosťou a naivitou postavy; **Čhonóro** – rómsky mládenec; z róm. *čhonoro* = mesačník; *čhon* = mesiac; meno podľa krstného otca Mesiačika, ktorý mu predpovedal múdrosť, výnimočnosť a slávnú budúcnosť; **Dylyno** – rómsky otec; z róm. *dilines, diline* = nerozumne; meno vystihuje tvrdohlavú povahu a nepremyslené činy postavy; **Godarev** – rómsky mládenec; z róm. *godarev* = mudrc, múdro, rozvážny, umný, bystrý, duchaplný; meno predstavuje kladné charakterové vlastnosti postavy (múdrosť, rozvaha, bystrosť); **Húro** – slávny rómsky huslista; z róm. *húri, húra* = struna, struny; meno je späté so schopnosťou postavy čarovne hrať na husliach; **Chuchur** – starý múdry Róm; z róm. *chuchur* = dubák; meno je motivované životnou skúsenosťou a múdrosťou postavy; **Melalo** – rómsky otec; z róm. *melalo* = kalný, nečistý, špinavý; meno predstavuje záporné charakterové vlastnosti postavy (lenivosť, ľahostajnosť, nezodpovednosť, prefíkanosť, márnosť, ratnosť); **Purum** – chudobný rómsky stariec; z róm. *purum* = cibula; meno je motivované celoživotnou usilovnou prácou a starostlivosťou postavy o živobytie; **Raj Ůcho** – rómsky princ; z róm. *raj* = pán; *űcho* = vysoký; meno je motivované spoločenským postavením postavy; **Rakchlo** – rómsky cisársky syn; z róm. *raklo* = chlapec, syn; meno je motivované rodinným stavom postavy; **Ruppuno** – mladý chudobný Róm; z róm. *rup* = striebro; *rupuno* = strieborný; meno symbolicky vyjadruje kladné charakterové vlastnosti postavy (odvaha, statočnosť, spravodlivosť); **Sap** – syn chudobného Róma; z róm. *sap* = had, užovka, vretenica; meno je motivované rýchlosťou a obratnosťou postavy; **Saster** – starý chudobný Róm; z róm. *sasto* = zdravý, odolný; *sastes* = zdravo; meno odráža zdravý spôsob života

16 BANGA, D.: Krajina piatich potokov. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 7.

17 BANGA, D.: *Železná ruka*. In: BANGA, D., tamtiež, s. 12.

postavy; **Šanibáči** – starý Róm; z maď. báči = ujo, ujko; meno je motivované životnou skúsenosťou a obľúbenosťou postavy v spoločnosti pre jej schopnosť byť dobrým zabávačom; **Šudro** – pracovitý a chudobný Róm; z róm. *šudro* = chladný, studený; *šúdrovia* = vykonávatelia pomocných prác a služieb, sluhovia; meno postavy súvisí s pasívnym akceptovaním životného údely žiť v chudobe a ťažko pracovať; **Šukar** – syn chudobného Róma; z róm. *šukar* = súlad, krásavec; meno je späté s fyzickou krásou postavy; **Trastuno** – silný a statočný mladý rómsky kováč; z róm. *trastuno* = kovový, oceľový, železný; taká bola aj jeho neobyčajná sila, odvaha a schopnosť narábať so železom.

Súčasne sme identifikovali aj také pomenovania mužských rómskych postáv, ktoré svojím významom špecifikovali postavu a zároveň vyznievali ako jej **prezývka**, napr.:

Angaruno – chudobný rómsky uhliar; z róm. *angar*, *angara* = uhoľ, uhlie; *angaruno* = uhľový; meno vystihuje vykonávanú živnosť postavy. „*Volali ho tak preto, lebo pálił uhlie v horách a takto živil celú svoju početnú rodinu.*“¹⁸

Baro – slávny primáš v rómskej osade; z róm. *bar* = skala, kameň; *baro* = veľký; protagonista sa vyznačoval pevnou vôľou, vďaka ktorej získal v hre na husliach veľkú slávu; jeho otec Baro, tiež slávny primáš, „*syna pomenoval po sebe. Baro znamenalo – veľký.*“¹⁹

Buroviarko – osamelý rómsky chlapec, junák; z róm. *búr* = ker, krík; *búri*, *búr* = húšť, húštie; meno predstavuje životný údel postavy. „*Buroviarkom ho volali preto, že cez zimu býval v kríkoch v búdkе, ktorú si sám spravil, v lete sa vyspal tam, kde ho noc pristihla.*“²⁰

Čhibalo – starosta Rómov; z róm. *čhibalo* = vajda, richtár, starosta, výrečný; meno je homonymom zastávaného spoločenského postavenia tohto predstaviteľa rómskej komunity, symbolizuje aj jeho vážnosť a výrečnosť. „*Čhibalo strážil rómske zákony ako oko v hlave. Spravodlivo trestal, ale aj blahorečil všetkým Rómom, ktorí spolunažívali v mieri, v dobrom rómsku spoločnosť všade predstavovali.*“²¹

Hóliko – rómsky mládenec; zlosyn, z róm. *hóliko* = nespokojný, nespokojne; *hóliker* = zlomyseľnosť; meno ukrýva záporné charakterové vlastnosti postavy (hnev, zloba, neznášanlivosť, prefikanosť, lakomosť, pohrdanie). Bol to „*zlosyn, podvodník a naničhodník. ... Nič sa mu nepáčilo. Nikoho nemal rád. ... Preto ho aj zvali Hóliko. Hóli znamená hnev, ten je pre každého zlým radcom.*“²²

18 BANGA, D.: Uhliar a čert. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 141.

19 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky – Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 45.

20 BANGA, D.: O Buroviarkovi. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 64.

21 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 42.

22 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako čert podvodníkovi k šťastiu dopomohol. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 51.

Jag – syn rómskeho primáša; z róm. *jagálinel* = žiarit; *jag, jagh* = ohnisko; *jaghalo, jaghuno* = ohnivý; primáš Feri „synovi dal meno Jag, aby jeho hudba ako oheň rozpaľovala ľudské srdcia.“²³

Kerekóro – chudobný rómsky mládenec; z róm. *kerekóro* = koliesko; meno symbolicky vyjadruje putovanie postavy po svete za šťastím. „Keď sa už má túlať po svete ako to koleso, nech mu aj to meno prinesie šťastie.“²⁴

Polmuž (Pol) – syn chudobného rómskeho kováča; zo slov. *pol* = pol, polovička, polovička; meno vystihuje telesný nedostatok postavy. „Bol mrzák. Nohu mal krivú, ruku mal krivú a tvár z jednej strany tiež pokrivenú. Všetci ho doma volali Polmuž – zvaný Pol.“²⁵

Raj-Pchúro (Somnakuno) – kráľ; z róm. *Raj* = pán; *phúro* = starý, starý; z róm. *Somnakuno* = zlatý; bol to kráľ „múdry, smelý a spravodlivý. Ľudia, ktorí v jeho krajine žili, často mu hovorili Somnakuno – zlatý;“²⁶ vlastné meno vystihuje vznešený pôvod a obľúbenosť postavy.

Thulo – chýrny rómsky kováč; z róm. *thúlo* = hrubý, tlstý, tučný; meno vystihuje telesné znaky postavy, „brucho ako korýtko, hlavu ako tekvicu a oči čierne ani smola. Keďže bol tučný, volali ho Thulo.“²⁷

Pri pomenovaniach **ženských** rómskych postáv sa tiež najčastejšie vyskytovali jednoslovné rómske propriá, zriedkavo dvojslovné, napr.: **Cikni** – chorá rómska matka; z róm. *cikno* = malý, nízky, útlý, tenký; meno vystihuje chorobou poznačenú fyzickú podobu postavy; **Čhonóri** – rómska dievčina; z róm. *čhonoro* = mesačník; *čhon* = mesiac; meno podľa krstného otca Mesiačika; **Jaga** – rómska dievčina; z róm. *jagálinel* = žiarit; *jag, jagh* = ohnisko; *jaghalo, jaghuno* = ohnivý; meno vyjadruje túžbu postavy presláviť sa ako speváčka a tanečnica; **Kalija** – rómska cisárska dcéra; z róm. *kalo, kálo* = čierny, tmavý; meno vystihuje pôvod postavy; **Khel** – rómska dievčina; z róm. *khelel* = tancovať, zatancovať; meno súvisí s tanečným nadaním postavy; **Kchamuni** – najmladšia rómska dcéra chudobného uhliara; z róm. *khamóro* = slniečko; najmladšia a najkrajšia z detí, vynikala milotou, dobrotou, láskavosťou, srdečnosťou, okolo seba šírila radosť a šťastie; **Loli** – rómska matka; z róm. *lolo, lólo* = červený; meno vystihuje sčervenanie od zlosti; **Ľufudi** – krásna rómska žena; z róm. *luludi* = kvet, kvetina; meno súvisí s fyzickou krásou a kladnými charakterovými vlastnosťami postavy

23 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky – Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 45.

24 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Hviezda šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 18.

25 BANGA, D.: Polmuž. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 121.

26 BANGA, D.: Krajina piatich potokov. In: BANGA, D.: *tamtiež*, s. 8.

27 LACKOVÁ, E.: Thulov sen. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky – Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 14.

(láskavosť, vernosť, pracovitosť, starostlivosť, rozvážnosť, odvaha, statočnosť); **Máta** – rómska matka; z róm. *máto* = opilec, opilý; meno vyjadruje sklony postavy k násilníckemu správaniu; **Phuri daj** – stará rómska žena; z róm. *phuri daj* = babička; *phuro*, *phúro* = starký, starý; *daj* = mama, mater, mať; meno je motivované biologickým vekom, životnými skúsenosťami a celkovým pozitívnym vnímaním postavy; **Ráni-Čerčeň** – rómska kráľovná; z róm. *raňi* = pani; *čerčeň* = hviezda; meno je motivované spoločenským postavením postavy; **Rupuni** – rómska dcéra; z róm. *rup* = striebro; *rupuno* = strieborný; meno vyjadruje kladné charakterové vlastnosti postavy; **Rupuny** – rómska dcéra, z róm. *rup* = striebro; *rupuno* = strieborný; meno súvisí s krásnym hlasom postavy; **Sani** – chýrna rómska speváčka; z róm. *sani* = šťihlosť; *sano*, *sáno* = tenký, šťihly; postava vynikala fyzickou krásou; **Šejinka** – rómska dievčina; z róm. *šej*, *šeja* = slobodná dcéra; meno vyjadruje rodinný stav postavy.

Pri ženských rómskych postavách sa iba v dvoch prípadoch vyskytli slovenské propriálne pomenovania, a to **Bežka** (hovorová podoba) a **Klára**; iba v jednom prípade pomenovanie s významom **prezývky** pri postave rómskej matky **Dyliny** – z róm. *dilines*, *diline* = nerozumne; meno vystihuje nevzdelanosť postavy, ktorá vynikala schopnosťou využívať ľudskú hlúposť vo svoj prospech. „*Rómovia ju volali Dyliny. Vedeli totiž, prečo bola taká múdra. V každom dome sa povypytovala na to i na ono, na radosti i starosti, pozbierala klebety a dobre si všetko zapamätala. Na každý dom si namalovala znak griflíkom. Urobila to tak, aby si to nikto nevšimol. A keby ho aj niekto uvidel, tak by jej cigánskemu písmu nerozumel.*“²⁸

Pri propriálnych pomenovaniach mužských a ženských rómskych postáv sme identifikovali špecifické znaky rómskej identity (romipen), nakoľko vlastné mená postáv sú najčastejšie odvodené od slov z rómskeho jazyka (ojedinele zo slovenského či maďarského jazyka), a to na základe charakteristických vonkajších alebo vnútorných vlastností postavy. V niektorých prípadoch sme dokonca zistili také propriálne pomenovania rómskych postáv, ktoré majú význam prezývky, špecificky odrážajúcej osobnosť rómskej postavy v jej pomenovaní. Všetky propriálne pomenovania rómskych postáv sú príznačné pre svojich nositeľov a podľa nášho názoru zodpovedajú onymickému modelu **nomen omen** (lat. *meno znamenie*; pomenovanie, ktoré vystihuje jeho nositeľa).

3. V interpretovaných rómskych rozprávkach (paramisa) sme identifikovali 101 propriálnych pomenovaní mužských a ženských rómskych postáv **s výraznou prevahou mužských vlastných mien (65)**, čo súvisí s fungovaním rómskej

28 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 5.

rodiny, ktorá patrila do skupiny endogamného rodu,²⁹ tvorilo ju niekoľko základných rodín so špecifickými vzájomnými vzťahmi a hierarchiou nadradenosti a podradenosti medzi mužom a ženou. Tieto endogamné patriarchálne veľkorodiny sa postupne rozširovali spájaním s inými skupinami exogamným³⁰ uzatváraním manželstiev. Postavenie ženy³¹ v rodine a rómskej osade bolo veľmi nízke, podradné a potupné. Žena bola považovaná za bytosť menej cennú a určenú hlavne na to, aby milovala, rodila a vychovávala deti, zabezpečovala jedlo a starala sa o domácnosť. Muž bol tradične pánom ženy, pánom rodiny a všetci ho museli počúvať (patriarchát). Z hľadiska kladného a záporného odlišenia rómskych postáv **prevažujú propriálne pomenovania kladných postáv** (97), z toho mužských (63) a ženských (34), čo vnímame ako súčasť životnej filozofie Rómov, ktorí sa sami najčastejšie vnímajú v pozitívnych obrazoch.

V závere uvádzame prehľad zistených propriálnych pomenovaní kladných i záporných mužských a ženských rómskych postáv z rómskych rozprávok (paramisa) od vybraných rómskych autorov D. Bangu (*Čierny vlas*), J. Berkyho-Luboreckého (*Sny o šťastí*) a E. Lackovej (*Rómske rozprávky/Romane paramisa*), pričom sme osobitne (kurzívou) zvýraznili propriálne pomenovania rómskych postáv s významom prezývky.

29 Pojem **endogamia** – pokrvné príbuzenstvo; historické spoločenské pravidlo, podľa ktorého je uzatváranie manželstiev prípustné iba v rámci vlastného kmeňa. In: BRUKKER, G. – OPATÍKOVÁ, J.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: Robinson, s. r. o., 2006, s. 113.

30 Pojem **exogamia** – uzatváranie manželstiev iba s členmi iných kmeňov. In: BRUKKER, G. – OPATÍKOVÁ, J., tamtiež, s. 122.

31 Ak sa žene narodilo dieťa, Rómovia chodili blahoželať otcovi, žena stála mimo ich hlavného záujmu. V mnohých rodinách sa dodnes stáva, že narodenie dievčata je príčinou hrubého správania sa muža k žene, pretože on chce hlavne chlapca, a to najmä prvorodeného. Aj pri rôznych zvykoch, obradoch či oslavách, pri ktorých muži sedeli, rozprávali sa a popíjali, ženy kedysi nemohli byť prítomné; dnes sa tento nepísaný zákon už tak prísne nedodržiava. In: DAVIDOVÁ, E.: *Romano drom. Cesty Romů 1945 – 1990*. 2. prepr. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2004, s. 106.

Tabuľka: Propriá rômskych postáv v rômskych rozprávkach (paramisa)

	Propriálne pomenovania rômskych postáv
kladné mužské rómske postavy	<i>Angaruno</i> , Bakro, Bar, <i>Baro</i> , Báro nakch, Bengoro, Brama, Brimo, <i>Buroviarko</i> , Čačo, Čiriklo, <i>Čhibalo</i> , Čhonóro, Dylno, Ďuro Firdíni, Feri, Firko, Garulo, Godarev, Gožlo, Hemko, Húro, Charno, Chuchur, <i>Jag</i> , Jano Burdi, Jantúr, Ján, <i>Kerekóro</i> , Khako, Khularo, Kirnač, Lolo, <i>Matej Jožo Ďuro Frfloš Brúgoš</i> , Melalo, Midu, Paláč, Petalo, <i>Polmuž (Pol)</i> , Pumaj, Purum, Raj Madro, Raj Marda, Raj Phaglo, <i>Raj-Pchúro (Sommakuno)</i> , Raj-Úcho, Rakchlo, Rodo, Róm, Ruppuno, Sap, Saster, Sáno, Šanibáči, Šontlo, Šudro, Šukar, Šúko, <i>Thulo</i> , Thúlo, <i>TchúloKan (Hrubé ucho)</i> , Trastuno, <i>Železná ruka (Sastruno vast)</i> .
záporné mužské rómske postavy	Flodo, <i>Hólíko</i> .
kladné ženské rómske postavy	Bežka, Cikni, Čhonóri, <i>Dylyny</i> , Goma, Indra, Jaga, Kalija, Káli, Khel, Kchamuni, Klára, Lufudi, Ňuta, Phuri daj, Pumajka, Rami, Ramina, Ráni-Čercheň, Ráti, Róza, Ruppa, Rupuni, Rupuny, Sani, Sára, Sedra, Sita, Siňa, Sóna, Šára, Šejinka, Šuja, Zingra.
záporné ženské rómske postavy	Loli, Mátá.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0204/08 *Onymické modely literárnych v prozaickej literatúre*

Literatúra

- BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969. 152 s.
- BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994. 76 s.
- BERKY, J. – PROKOP, J. – STOJKA, M.: *Slovensko-rómsky, rómsko-slovenský slovník*. Bratislava: Štúdio -dd-, 2006. 1. vyd. ISBN 80-967263-9-0
- BRUKKER, G. – OPATÍKOVÁ, J.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: Robinson, s. r. o., 2006, s. 113.
- DAVIDOVÁ, E.: *Romano drom. Cesty Romů 1945 – 1990*. 2. prepr. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2004, s. 109 – 111.
- JUROVÁ, A.: K otázkam pôvodu a pomenovania Rómov. Košice: Spoločensko-vedný ústav SAV, 2007. Dostupné na internete: www.voltaire.netkosice.sk.
- LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky/Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992. 91 s.
- PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J.: *Slovník cudzích slov*. Bratislava: MEDIA TRADE, spol. s r. o. – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 637. ISBN 80-08-02054-7.

SAMKO, E. – SAMKO, M.: *Atlas rómskeho jazyka. 1. časť od A – O. (Dialektologicko-frekvenčný slovník na území SR)*. Nitra: UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006a. 110 s. ISBN 80-8094-003-7.

SAMKO, E. – SAMKO, M.: *Atlas rómskeho jazyka. 2. časť od P – Z. (Dialektologicko-frekvenčný slovník na území SR)*. Nitra: UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006b. 110 s. ISBN 80-8094-004-5.

Resumé

THE ONYMIC MODEL OF THE NAMES OF ROMANY CHARACTERS IN ROMANY FAIRY-TALES

In our paper we study the onymic model of the names of Romany characters in Romany fairy-tales (paramisa) by selected Romany authors (D. Banga, J. Berky-Luborecký and E. Lacková). We study the features of Romany identity (romipen) within the relationships of Romany characters, specifically, in their names and ways of their addressing. Concerning this, we identify the typical proprial and appellative names and special proper names of male and female Romany characters and we interpret them both from linguistic and semantic aspect. Considering the proprial names of male and female Romany characters we found out the specific features of Romany identity (romipen), since the proper names of the characters are the most frequently derived from the words belonging to Romany language (and rarely from Slovak or Hungarian language). In several cases we even found out the proper names of Romany characters that can be identified as nicknames, reflecting their personality. Proprial names of Romany characters are distinctive for them and by our opinion they fit into the typical onymic model *nomen omen*.

In the analyzed Romany fairy-tales we identified 101 proprial names of the male and female Romany characters with considerable dominance of male proper names (65), with dominance of the names of positive characters (97 – 63 male/ 34 female). We consider this finding to have relevant connections to Romany identity, namely in the typical model of Romany family – patriarchy; as well as from the aspect of Romany philosophy of life – they usually consider themselves in positive images.

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: bhlebova@unipo.sk

NEJOBLÍBENĚJŠÍ SPISOVATEL A KNIHA STUDENTŮ GYMNÁZIA

Martin FIBIGER

Úvod

Výzkum vztahu studentů gymnázií ke knize, četbě a literární výchově se uskutečnil v letech 2008 – 2009. Výběrový vzorek tvořili studenti a studentky 1. a 4. roku studia čtyřletého cyklu, event. odpovídajících roků studia víceletého cyklu gymnázia, to znamená chlapci a dívky ve věku 15 – 17 let, resp. 18 – 20 let, celkem 1031 respondentů, z toho 372 chlapců a 659 dívek.

Nejoblíbenější spisovatel

Na otázku „Máte nějakého nejoblíbenějšího autora?“ odpovědělo 1008 respondentů, z nich více než polovina kladně (526, 52 %), méně než polovina záporně (482, 48 %). Z těch, kteří odpověděli, respektive mají oblíbeného autora, uvedlo jméno spisovatele 436 dotazovaných (43 %, vlastně 83 %), 90 nikoli.¹

Celkem se objevilo 149 jmen spisovatelů, mezi nimi 32 českých (21 %), 117 zahraničních (79 %), 127 autorů (85 %), 22 autorek (15 %). Těch, kteří dostali dva a více hlasů, bylo 58 (38,9 %).

V absolutním pořadí mají v první desítce nejoblíbenějších (vlastně jedenáctce, protože desáté místo je dělené) mírnou převahu spisovatelé v současné době publikující (v poměru 6:5), patřící k anglické literatuře (6:5), anglicky píšící (8:3) a muži (7:4), byť první dvě místa obsadily ženy. Až na výjimku, anglického dramatika a básníka Williama Shakespeara, jde o prozaiky.

Nejvíce hlasů obdržela britská prozaička Joanne Rowling(ová) (1965), autorka řady fantasy knih o čarodějnickém uční Harry Potterovi. Celkem 47 získaných hlasů (10,8 %) znamená, že ji upřednostnil zhruba každý desátý respondent uvádějící jméno nejoblíbenějšího spisovatele. Druhé pořadí patří české autorce Lence Lanczové (1964). Spisovatelka, jež náleží k našim nejproduktivnějším současným autorům (v letech 1992-2009 vydala více než 50 knižních titulů), získala 28 hlasů (6,4 % z těch, kdo odpověděli). V popředí se umístili ještě dva čeští autoři, a to Michal Viewegh s počtem 11 hlasů (2,5 %), ve druhé desítce pak figuruje jméno Karla Čapka, jenž jich získal 7 (1,6 %).

1 Několik studentů odpovědělo, že neoznačí nejoblíbenějšího spisovatele, neboť oblíbených mají více, jeden student uvedl sebe.

Nejoblíbenější spisovatel chlapců

Na otázku týkající se oblíbeného autora zareagovalo 359 chlapců, jejich kladné a záporné odpovědi je takřka rozdělily na polovinu. Celkem 179 (49,9 %) uvedlo, že nejoblíbenějšího autora má, 180 (50,1 %), že nemá. Z těch, kteří přitakali na otázku, ho jmenuje 156 (87,2 %).

Nejvíce hlasů (15) od chlapců dostal již zesnulý anglický spisovatel J. R. R. Tolkien (1892-1973), klasik žánru fantasy známý jako tvůrce příběhu *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* či třísvazkového románu *Pán prstenů*. Celkově první Joanne Rowling(ovou) překonal o jediný hlas.

V popředí se objevují především ti spisovatelé, kteří publikují prózy žánru fantasy, a to zejména angličtí, irští, případně američtí – kromě již zmíněných Tolkiena a Rowling(ové) například autor románových adaptací počítačových her Richard A. Knaak (1961), jenž dostal hlasy výhradně od chlapců, dále Terry Pratchett (1948), C. S. Lewis (1898-1963) nebo Christopher Paolini (1983).

Oproti celkovému pořadí figuruje v první dvacíce více českých spisovatelů (poměr 5:3), do první desítky se dostali Karel Čapek (1890-1938) a Jaroslav Foglar (1907-1999), ten získal všechny 4 hlasy od chlapců, do druhé Michal Viewegh (1962), Karel Poláček (1892-1945) a Jiří Kulháněk (1967), zato méně autorek (poměr 2:5). Prozaičku Lenku Lanczovou, druhou v celkovém pořadí, neuvedl jako oblíbenou ani jeden chlapec.

Nejoblíbenější spisovatel dívek

Na otázku týkající se oblíbeného autora odpovědělo 649 dívek. Mírná většina, 347 (53,5 %), uvedla, že takového spisovatele má, mírná menšina, 302 (46,5 %), zaznamenala, že žádného nemá.

Konkrétně jmenuje nejoblíbenějšího spisovatele 280 dívek (80,7 %) z těch, jež deklarovaly, že takového mají. Nejvíce hlasů (33) získala i celkově první Joanne Rowling(ová) (11,8 %), již upřednostnila více než desetina z nich. Druhou Lenku Lanczovou (28, 10 %) pak každá desátá.

V první desítce se umístily čtyři spisovatelky, kromě zmiňované J. Rowling(ové) a L. Lanczové ještě představitelka tzv. rodinného románu (domestic novel) Jane Austen(ová) (1775-1817) a Stephenie Meyer(ová) (1973), kterou proslavila fantasy romance pro dospívající mládež (dívky) s názvem *Stmívání (Twilight)*.

Zatímco Rowling(ové) dali hlas jak chlapci, tak děvčata, další tři prozaičky je obdržely výhradně od dívek. V přehledu spisovatelů z hlediska oblíbenosti (3 a více hlasů) se objevilo devět žen, to znamená takřka třetina z uvedených jmen, mezi nimi také české autorky Halina Pawłowska (1955) a Zuzana Francová (1951) (obě 3 hlasy, 1,1 %),

Oblíbenost spisovatelů vzhledem k věku respondentů

V první devítce (desáté místo je dělené) nejoblíbenějších spisovatelů je hned šest jmen, která najdeme v pořadí vzniklém sečtením hlasů jak respondentů mladších (15-17 let), tak starších (18-20 let). Jsou to Joanne Rowling(ová) (1., 13,4 % a 1., 8,4 %), Lenka Lanczová (2., 8.-13.), Stephen King (4.-5., 2.-3.), J. R. R. Tolkien (3., 4.), Dan Brown (4.-5., 6.-7.) a Terry Pratchett (6.-9., 8.-13.).

Zatímco u studentů mladšího věku se dále těší oblibě především autoři knih pro mládež, příkladem je čtyřdílná „upířská romance“ Stephenie Meyer(ové) či dobrodružná, vědeckofantastická literatura Julese Verna (1828-1905), starší upřednostňují romanopisce, básníky a dramatiky, s jejichž hodnotově uznávanými díly se obvykle setkávají v průběhu studia v rámci povinné nebo doporučené četby – William Shakespeare (1564-1616), Edgar Allan Poe (1809-1849) Oscar Wilde (1854-1900), Erich Maria Remarque (1898-1970), Karel Čapek, John Irving (1942), Michal Viewegh. Z mladších studentů, kteří odpověděli, že mají oblíbeného autora, ho jmenuje konkrétně 73,8 %, zato starších 93,4 % (chlapci 80,2 %, resp. 96,2 %, dívky 70,3 %, resp. 92,1 %).

Co do skladby se do jisté míry liší oba žebříčky jak chlapců, tak dívek (těch zejména). U chlapců si v obou žebříčcích udržuje obdobnou pozici J. R. R. Tolkien (mladší: 9 hlasů, 11,1 %, starší: 6 hlasů, 8 %) a Stephen King (mladší: 5 hlasů, 6,2 %, starší: 5 hlasů, 6,7 %), nikoli však Joanne Rowling(ová); celková vítězka se těší výrazně větší přízni mladších chlapců (1., 14,8 %) než starších (5.-12., 2,7 %). Přitom u dívek tomu tak není (mladší: 2., 12,5 %, starší: 1., 11,2 %). Mladší dívky upřednostňují spisovatelky, čtyři jsou mezi prvními pěti nejoblíbenějšími, devět se umístilo v první dvacítky, starší již ne tolik, mezi dvaceti nejoblíbenějšími jich zůstalo šest. Výrazně méně pak jmenují nejoblíbenější autorku mladších studentek Lenku Lanczovou (mladší: 23 hlasů, 18 %, starší: 5 hlasů, 3,3 %), naopak takřka stejně Jane Austen(ovou) (mladší: 5 hlasů, 3,9 %, starší: 4 hlasy, 2,6 %).

Výklad/Výsledky

Více než polovina studentů (z těch, kteří odpověděli na otázku) uvedla, že má svého oblíbeného autora (podle výsledků výzkumu Jiřího Trávnička téměř dvě pětiny obyvatel ČR starších 15 let²). Konkrétně ho jmenuje 43 % (v celé populaci 34 %).

Fakt, že mají oblíbeného autora, častěji uvádějí studentky (53,5 %) než studenti (49,9 %), z nich ho však jmenují spíše studenti (87,2 %) než studentky (80,7 %), nejvíce pak starší chlapci (18-20 let) (96,2 %), nejméně často mladší dívky (15-17 let) (70,3 %).

2 TRÁVNÍČEK 2008: 115

Coby nejoblíbenějších bylo jmenováno 149 spisovatelů, autorů a autorek v poměru bezmála 6:1 (v případě Trávníčkova šetření zhruba 3:1), čtyři pětiny cizích, pětina českých (u české populace nad 15 let mají cizí autoři jen mírnou nadpoloviční většinu). Převážně dostávali hlasy prozaici 20. století, což platí rovněž o českých autorech - silné zastoupení mají spisovatelé známí ze středoškolských učebních knih i školní četby, zejména prozaici (Karel Čapek, Karel Poláček, Jaroslav Foglar, Bohumil Hrabal, Milan Kundera, Arnošt Lustig, Josef Škvorecký), výjimečně básníci³ (František Gellner, Jiří Wolker, Jaroslav Seifert, Jiří Orten).

Mezi prvními deseti autory (vlastně jedenácti, neboť desáté místo je dělené) je většina žijících (poměr 6:5), kdežto v žebříčku Trávníčkova reprezentativního vzorku pouze jeden (prozaik Michal Viewegh, jenž zaujal 1. místo v pořadí za 23 hlasů). Shoda s názorem vzorku celé populace nastala ve třech případech: Erich Maria Remarque (5. místo, 3.-5. místo), Michal Viewegh (7.-8., 1.) a Agatha Christie (10.-11., 2.).⁴

Nejvyšší součet hlasů - 47 - měla Joanne Rowling(ová), to je více než desatina z celkového počtu (v případě Trávníčkova výzkumu získala 9 hlasů a 11.-12. místo). Britská autorka aktuálního celosvětového knižního hitu je obdržela od studentů i studentek obou věkových skupin a dominuje dílčím žebříčkům s výjimkou celkového pořadí vzniklého sečtením hlasů chlapců, chlapců starších (18-20 let) a dívek mladších (15-17 let).

Nejoblíbenější kniha

Na otázku „Máte nějakou nejoblíbenější knihu?“ odpovědělo 993 respondentů, z nich prakticky tři pětiny kladně (605, 61 %), dvě pětiny záporně (388, 39 %). Z těch, kteří odpověděli, respektive mají oblíbenou knihu, uvedlo titul knihy 531 dotazovaných (53,5 %, vlastně 87,8 %), 74 nikoli. Celkem bylo označeno 312 literárních děl. Dva a více hlasů dostalo 58 (18,6 %) knižních titulů. Soubor be-

3 Zjištění odpovídají výsledku čtenářského průzkumu mezi dospělými – ani gymnazisté nejmenují mezi nejoblíbenějšími autory jediného českého básníka, který vstoupil do literatury po roce 1945. Srov. CHALOUPEK 2002: 113

4 Erich Maria Remarque a Agatha Christie patří k dlouhodobě vyhledávaným, oblíbeným autorům. Svědčí o tom výsledky výzkumů četby a čtenářství uskutečňovaných v průběhu let 1982 – 1988 v českých veřejných knihovnách a mezi čtenáři (HAMAN 1991). Podle výsledků průzkumu nakladatelství Adonai z roku 2001 je nejčastěji a bezkonkurenčně čten E. M. Remarque, „jehož ohlas zůstává zřejmě neměnný časem, kromě momentálně populárních jmen běžného čtenářského výběru je zcela určitě nejčtenějším autorem ze světové prózy vůbec.“ (CHALOUPEK 2002: 112)

5 Beletrie (neboli krásná literatura) – podle tradičního vymezení literatura se základní funkcí estetickou (např. PETRŮ 2000: 13).

letristických knih⁵ tvoří 210 titulů zahraničních autorů a 65 české provenience, nebeletristických knih je 34, celkem 3 tituly se nepodařilo identifikovat.⁶

Nejoblíbenějším knižním titulem je sedmidílná série⁷ románů žánru fantasy s názvem *Harry Potter* britské spisovatelky Joanne Rowling(ové), jež získala celkem 49 hlasů (9,2 %). Jednotlivé díly *Harryho Pottera* (a *Kámen mudrců*, *Tajemná komnata*, *Vězeň z Azkabanu*, *Ohnivý pohár*, *Fénixův řád*, *Princ dvojí krve*, *Relikvie smrti*) byly postupně vydávány v anglickém originále od roku 1997, v překladu do češtiny od roku 2000, celý sedmidílný komplet česky vyšel v roce 2008.

Druhou nejoblíbenější knihou se stal příběh Christiane F. s názvem *My děti ze stanice Zoo* (německy 1978, česky 1987), obdržel 23 hlasů (4,3 %). Odehrává se v 70. letech 20. století v tehdejší Západním Berlíně a zobrazuje problematiku drogově závislých mladistvých.

Třetí pořadí patří knize *Eragon*, fantasy románu amerického spisovatele Christophera Paoliniho. První díl plánované tetralogie⁸ *Odkaz Dračích jezdců* dostal 13 hlasů (2,5 %).

V absolutním pořadí prvních dvaceti knih mají naprostou většinu tituly zahraniční (velké světové literatury americké a anglické), jediným českých zástupcem⁹ je dílo *Memento* (1986) Radka Johna, román z prostředí toxikomanů, který se umístil na 16.-20. místě (4 hlasy, 0,75 %). Pouze dva prozaici jsou zastoupeni dvěma tituly. V první desítce jsou bestsellery amerického spisovatele a milovníka kryptografie Dana Browna *Šifra mistra Leonarda* (česky 2003) (4.-5. místo, 10 hlasů, 1,9 %) a *Andělé a démoni* (česky 2003) (6.-7. místo, 9 hlasů, 1,7 %) ličící dobrodružství symbolologa Langdona. Ve druhé desítce potom romány německého válečného veterána Ericha Marii Remarquea *Na západní frontě klid*¹⁰ (česky 1929) (10.-12. místo, 6 hlasů, 1,1 %) a *Tři kamarádi* (1936) (13.-15. místo, 5 hlasů, 0,9 %), jejichž děj se odehrává v průběhu 1. světové války, respektive v Německu 20. a 30. let 20. století.

6 Buď byl titul knihy respondentem zaznamenán v nekorektní podobě, anebo jde o titul použitý několika autory, tudíž není zjevné, který z nich má respondent na mysli. (Jde o knihy *Zlé sny se někdy vracejí*, *Paměti*, *Černé hory*.)

7 Tento údaj platí na sklonku roku 2009.

8 Do října roku 2009 vyšly 3 díly – *Eragon* (česky 2004), *Eldest* (2005) a *Brisinger* (2009).

9 Mizivé zastoupení v žebříčku nejoblíbenějších knih má literatura slovenská, více než jeden hlas získal pouze historicko-dobrodružný román *Čachtická paní* romanopisce Joža Nižnánského.

10 Román *Tři kamarádi* je oblíben u středoškolské mládeže už desítky let. Aleš Haman soudí, že tento čtenářský evergreen odpovídá mentalitě adolescentního čtenáře, jmenuje možné důvody obliby, kterými jsou podle jeho mínění neokázalé, přitom napínavé, místy humorné podání příběhu (v ich-formě), podoba hrdiny, s nímž se lze identifikovat, nonkonformismus protagonistů, hodnota přátelství; více k tomu HAMAN 1991: 150-153.

Převažovaly knižní novinky. Jen tři tituly z prvních dvaceti byly napsány (publikovány) dříve než ve 20. století – *Bible*, *Pýcha a předsudek* Jane Austen(ové) a *Obraz Doriana Graye* Oscara Wilda. Naopak čtyři tituly z první desítky vyšly v českém překladu až na počátku 21. století – *Harry Potter* Joanne Rowling(ové), *Eragon* Christophera Paoliniho, *Šifra mistra Leonarda* a *Anděl a démoni* Dana Browna, přitom na 13.-15. místě ještě figuruje *Stmívání* Stephenie Meyer(ové).

Nejoblíbenější kniha chlapců

Otázku týkající se oblíbené knihy zodpovědělo 354 chlapců, mírná většina z nich uvedla, že takovou knihu má (190, 53,7 %), menšina, že nemá (164, 46,3 %). Z těch, kteří odpověděli, že mají, její název uvádí 170 (89,5 %).

Nejvíce hlasů (19) od chlapců dostal *Harry Potter*, sérii románů zmínilo více než 11 % z nich. Druhý největší počet hlasů (8, 4,7 %) získala Tolkienova epická fantastická trilogie *Pán prstenů* (zaujalo však i Tolkienovo dílo *Hobit aneb cesta tam a zase zpátky*, jež se zařadilo do dvacítky nejoblíbenějších). Mezi díla dominujícího žánru fantasy se dostal jen „mafíánský“ román *Kmotr*¹¹ napsaný americkým spisovatelem italského původu Mariem Puzem (3. místo, 7 hlasů, 4,1 %).

Oproti celkovému pořadí se mezi nejoblíbenějšími umístilo nevýrazně (o jedno) více literárních děl českých autorů (2). Za dva hlasy (1,2 %) náleží 10.-17. místo Čapkovu vědeckofantastickému dramatu *R.U.R.*¹² (1920) a *Honzíkově cestě* (1954), knize Bohumila Říhy určené dětem.

Nejoblíbenější kniha dívek

Na otázku „Máte nejoblíbenější knihu?“ odpovědělo celkem 639 dívek. Podle vlastního vyjádření ji má 415 z nich (65 %), naopak 224 (35 %) zaznamenalo, že nemá. Z těch, které uvedly, že mají, titul díla jmenuje 361 dívek (87 %).

Dívky nejčastěji uváděly dva knižní tituly. Nejvíce hlasů získala románová série *Harry Potter* (30, 8,3 %), na druhém místě se umístil přepis záznamu vyprávění autentického životního příběhu německé mladistvé narkomanky Christiane F. s názvem *My děti ze stanice Zoo* (21 hlasů, 5,8 %).

Do dvacítky nejoblíbenějších knih se vešla dvě díla české literatury, a to Johnův román *Memento* (1986) zabývající se problematikou užívání drog, který se umístil na 9.-10. místě (4 hlasy, 1,1 %) a Vieweghova „love story“ *Výchova dívek v Čechách* (1994) na 11.-20. místě (3 hlasy, 0,8 %).

11 Knižní bestseller počátku 70. let 20. století (překlad do češtiny vyšel v roce 1974).

12 Jediná hra mezi nejoblíbenějšími tituly.

Oblíbenost knih vzhledem k věku respondentů

První desítka nejoblíbenějších knih mladších a starších respondentů obsahuje pět shodných titulů – *Harry Potter* (1., 10,8 %, 1., 7,7 %), *My děti ze stanice Zoo* (2., 2.-3.), *Šifra mistra Leonarda* (8.-10., 4.), *Pán prstenů* (4.-5., 9.-12.). Kromě zmíněných titulů upřednostňují studenti mladšího věku spíše „mýtotvorbu“ a díla dnešní epické fantasy, např. *Eragon* (3.), *Letopisy Narnie* (7.), starší pak zejména díla moderní americké literatury, bestsellery překladové literatury náležející do školní četby, jako např. romány *Sophiina volba* Williama Styrona (5.-8.) či *Svět podle Garpa* Johna Irvinga (9.-12.), výrazněji uspěla i Exupéryho filozofická pohádka *Malý princ* (2.-3.).

Mladší studenti, kteří odpověděli, že mají oblíbenou knihu, ji konkrétně jmenují méně často (82 %) než starší (95 %).

Žebříčky nejoblíbenějších knih se v případech chlapců příliš neliší. Jak mladší, tak starší dali na první místo románovou sérii *Harry Potter* (avšak mladších 15 %, kdežto starších 6,6 %). Mezi tituly, které získaly dva a více hlasů, jsou v obou dále uvedeny knihy *Pán prstenů*, *Kmotr*, *Andělé a démoni*, *Na západní frontě klid*, *Bible*. U starších chlapců se v popředí (na 3.-8. místě) umístily dvě knihy E. M. Remarquea, *Na západní frontě klid* a *Tři kamarádi*.

U mladších i starších dívek si vedl román *Harry Potter* obdobně (mladší: 15 hlasů, 8,5 %, starší: 15 hlasů, 8,1 %). Kniha *My děti ze stanice Zoo*, největší konkurent celkově nejúspěšnějšího knižního titulu, však získala více hlasů od dívek mladšího věku (mladší: 15 hlasů, 8,5 %, starší: 6 hlasů, 3,2 %). „Upíří romance“ *Stmívání* pak dokonce hlasy všechny, stejně tak *Strípky mých lásek*, jediný román druhé nejoblíbenější prozačky Lenky Lanczové, který získal alespoň dva hlasy. Pohádkový příběh *Malý princ* naopak uvedly jako nejoblíbenější pouze starší dívky (2.-3. místo, 6 hlasů, 3,2 %).

Výklad/ Výsledky

Více než tři pětiny studentů (z těch, kteří odpověděli na otázku) uvádí, že má svou nejoblíbenější knihu (podle výsledků výzkumu Jiřího Trávnička více než třetina obyvatel ČR starších 15 let¹³). Její název konkrétně jmenuje 53 % (v celé populaci 29 %).

Skutečnost, že mají nejoblíbenější knihu, uvádějí studentky větší měrou (65 %) než studenti (53,7 %), z nich však její titul častěji sdělují studenti (89,5 %) než studentky (87 %), což je obdobné jako v případě údajů o nejoblíbenějších autorech.

Studenti vyjadřující svůj názor se spíše identifikují s knihami (605 hlasů, 61 %) než s autory literárních děl (526 hlasů, 52 %), to neodpovídá vzorku celé populace, kde je to naopak (rozdíl tam činí 13 %¹⁴).

13 TRÁVNÍČEK 2008: 115

14 TRÁVNÍČEK 2008: 117

Statistické údaje ukazují, že dávají přednost četbě 20., eventuálně počátku 21. století,¹⁵ velké zastoupení má překladová literatura. Beletrie (89 %) dominuje nad nebeletrií (11 %), v případě populace je rozdíl ale výrazně větší ve prospěch děl umělecké literatury (98 % : 2 %).¹⁶

Mezi nebeletristickými knižními tituly jsou zastoupena jednak díla odborná, převážně historická (vykládající období nástupu nacismu a druhé světové války: *SS – výstraha dějin*, *Operace Barbarossa*), pravděpodobně související buď se studiem, anebo zájmem čtenáře (*Kompendium chemie*, *Surrealisté*, *Dějiny Byzance*, *Dějiny umění*), jednak knihy individuální četby korespondující s volnočasovými aktivitami především sportovními (*60 let litvínovského hokeje*, *Naše krev je Sparta*). Žádné dílo nebeletristické však nezískalo více než jeden hlas. Zájem o historii dokládá i obliba prozaických děl zaměřených na děj dob (dávno) minulých (kupříkladu *Egyptan Sinuhet* – starověký Egypt, *Já Claudius*, *Quo vadis* – starověký Řím, *Čachtická paní* – pozdní středověk).

Nejoblíbenějším knižním titulem českého čtenáře se stal podle celonárodní ankety Kniha mého srdce (2009) román *Saturnin* (1942) českého prozaika a fejetonisty Zdeňka Jirotky (1911-2003). Komický příběh o muži a jeho výstředním sluhovi však u studentů neuspěl (získal pouze 1 hlas), stejně tak další díla české literatury a školní četby z první desítky, romány *Babička* Boženy Němcové nebo *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* Jaroslava Haška (které nezískaly žádný hlas). Zato s románovou sérií *Harry Potter* (5. ve zmíněné celonárodní anketě) je to naopak – stala se nejoblíbenějším knižním titulem studentů, upřednostnil ji bezmála každý desátý (9,2 %), a to jak chlapci, tak dívky, mladší i starší.

Velké oblibě se *Harry Potter* těší u čtenářů České republiky již několik let, o čemž svědčí fakt, že se umístil na 1. místě v celonárodní anketě „Moje kniha: Hledáme nejoblíbenější knihu obyvatel České republiky“ (2004),¹⁷ v Trávníčkově reprezentativním výzkumu (2008) pak na 11.-12. místě. Tato módní novinka vydávaná v letech 1997 – 2007 (v českém překladu 2000-2008) postupně dostává filmovou podobu (v roce 2009 je v distribuci šest ze sedmi dílů) a stala se součástí školní četby.¹⁸

15 Skutečnost, že v popředí čtenářského zájmu gymnazistů stojí literatura nová na úkor klasické, v podstatě odpovídá zjištěním některých velkých výzkumů čtenářství v naší zemi (viz HAMAN 1991, resp. CHALOUPKA 2002, nikoli tak TRÁVNÍČEK 2008). Odklon od klasické literatury je podle O. Chaloupky „nejvýraznějším projevem trvalého selhávání školní literární výchovy.“ (CHALOUPKA 2002: 126)

16 Lze vyslovit hypotézu, že upřednostnění poměrně velkého počtu knižních titulů literatury věcně je dáno tím, že volbu četby gymnazistů podmiňuje nutnost přípravy na výuku.

17 online: <http://www.mojekniha.cz>.

18 Př. LEDERBUCHOVÁ, L. – BERÁNKOVÁ, E. 2003

Harry Potter obdržel od studentů takřka stejný počet hlasů jako její autorka Joanne Rowling(ová) (kniha 49, autorka 47), což neodpovídá Trávníčkovu výzkumu, kde dílo (3. nejúspěšnější) zastihuje autorku (v pořadí na 11.-12. místě). Spisovatel Erich Maria Remarque je oblíben jen o málo více než jeho dílo (18 hlasů autor, 15 dílo), přitom není autorem „jedné knihy“, hlasy respondentů získalo šest jeho prozaických děl (*Čas žít, čas umírat, Tři kamarádi, Na západní frontě klid, Jiskra života, Nebe nezná vyvolených, Vítězný oblouk*). Knihy některých velice oblíbených autorů neuspěly, příkladně české prozaičky Lenky Lanczové, již patří druhé pořadí v celkovém žebříčku oblíbenosti autorů. Ačkoli ji (patrně její individuální styl) upřednostňuje velké procento gymnazistů (6,4 %), přesněji studentek (10 %)¹⁹, její dílo (byť zastoupené sedmi knižními tituly, což je nejvíce ze všech uvedených spisovatelů) získalo hlasů nemnoho - šest děl (*Znamení Blíženců, Dva kroky od ráje, Postel plná růží, Šeptej do ticha, Nebe plné hvězd, Vůně deště*) jeden, jedna próza (*Strípky mých lásek*) dva. Naopak v případě některých knižních titulů zůstává v čtenářském povědomí jen nemnoho o jejich autorech (např. *Eragon* dostal 13 hlasů, jeho autor Christopher Paolini 6). U celkově druhé nejoblíbenější knihy *My děti ze stanice Zoo* (získala 23 hlasů) je autorství patrně nedůležité, navíc nejednoznačné, Christiane F.²⁰ (obdržela 1 hlas) poskytla pramenný materiál dvěma novinářům (K. Hermannovi a H. Rieckovi), kteří podle její výpovědi knihu sepsali.

Velmi oblíbené u studentů, především mladších dívek, jsou knihy zabývající se drogovou problematikou – knižní tituly *My děti ze stanice Zoo* a *Memento* uvedlo jako nejoblíbenější více než pět procent respondentů (dívky daly 25 hlasů, 2 hlasy chlapci, dívky navíc mají oba tituly v desítku nejoblíbenějších).²¹ Nejvyhledávanějším žánrem je ale fantasy, populárním nejen *Harry Potter*, statisticky významné jsou jmenována (hlavně chlapci) i díla z fiktivních fantasy světů *Pán prstenů, Eragon, Letopisy Narnie, Eldest, Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky, Silmarillion*.²²

Všechny knižní tituly, které se dostaly do první desítky nejoblíbenějších knih, mají filmovou verzi (nebo verze), díla tedy existují „dvoumediálně“. Některé adaptace jsou v současné době uváděny v kinech (např. Brownův bestseller

19 Údaj o velké oblibě spisovatelky Lenky Lanczové je dán jednoznačně skutečností, že studentky byly ve vzorku ve značné většině proti studentům.

20 Celým příjmením Felscherinow(ová). Jde přitom o tituly, jež byly u nás mimořádně úspěšné již v 80. letech 20. století, tedy v době, kdy narkomanie byla společensky tabuizovaným tématem; více HAMAN 1991: 99, resp. 141-142.

21 Jde přitom o tituly, jež byly u nás mimořádně úspěšné již v 80. letech 20. století, tedy v době, kdy narkomanie byla společensky tabuizovaným tématem; více HAMAN 1991: 99, resp. 141-142.

22 Zato výsledky průzkumu mezi dospělými ukazují, že „všeobecnější vlna zájmu o fantasy zřejmě opadá a tato literatura se stává předmětem vyhraněného zájmu“ (CHALOUPKA 2002: 111).

Andělé a démoni měl premiéru v roce 2009). Na jednu stranu lze předpokládat, že tyto vyhledávané a oblíbené filmy podněcují studenty k přečtení (namnoze stejnojmenných) literárních děl, jejich poznání díla však může zůstat i mimo médium čtení.²³

Literatura

HAMAN, A. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991.

CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai 2002.

LEDERBUCHOVÁ, L. – BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6*. Plzeň: Fraus 2003.

PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico 2000.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?* Brno: Host 2008.

Resumé

FAVORITE AUTHOR AND TITLE OF GYMNASIUM STUDENTS

The article contains results of research on reading that took place in 2008 – 2009. The participants were students (in the age from 15 to 20 years old) from 24 gymnasiums of all types – national, private, clerical. The sample includes 1031 respondents (372 boys and 659 girls). The attention is paid only to their favorite authors and books, concerning both national and translated literature. The outcomes of the research were divided into several statistical groups – boys' favourite authors, girls' favourite authors; boys' favourite titles, girls' favourite titles; popularity of the author concerning the age of respondents and popularity of the book concerning the age of respondents – and briefly interpreted.

PhDr. Martin Fibiger

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

e-mail: martin.fibiger@ujep.cz

23 Podle studie Aleše Hamana *Literatura z pohledu čtenářů* „zejména u mladších čtenářů sílí sklon k vizuálnímu vnímání umění,“ mladí lidé u nás dávají „zřetelně přednost filmové či televizní adaptaci literárního díla před četbou“ již v 80. letech 20. století (HAMAN 1991: 165).

VÝZNAM PSANÍ POEZIE V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Jaroslav VALA

V literární výchově na základních a středních školách by měla být v centru zájmu četba a interpretace umělecké literatury, avšak tomuto přístupu se staví do cesty řada překážek. Dílčí komplikace vycházejí především z požadavků vytvářených přijímacími zkouškami či maturitou, přesto dochází v této oblasti v posledních letech k výraznějšímu posunu směrem od faktografických znalostí k četbě, prožitku a zážitkové pedagogice. Jednu z cest, jak žákům přiblížit svět umělecké literatury, představuje jejich vlastní literární tvorba, jejíž důležitost si začínají učitelé stále výrazněji uvědomovat. Je potěšitelné, když při prohlížení webových stránek škol narazíme na ukázky z žakovské tvorby - jde o díla různých žánrů a žáků různého věku - zdá se, že škola žije. Taková tvorba může být ilustrací toho správného vztahu mezi učiteli a žáky, odrazem vzájemné důvěry a zdrojem poznání. Ne vždy mají pedagogové odvahu pustit se do podobných projektů, ať už z nedostatku času či nápadů, anebo se jejich úsilí nesetkává s úspěchem. V článku se zaměříme na možnosti, které vlastní literární tvorba žáků přináší, a zároveň na její možná úskalí. Jako hlavní zdroj úvah nám v úvodu poslouží výsledky dvou srovnávacích výzkumů, které v této oblasti realizoval P. Benton (1984, 1999 a 2000) z Oxfordské univerzity. První z nich se uskutečnil v osmdesátých letech mezi učiteli anglického jazyka a literatury a sledovány v něm byly názory pedagogů na tři oblasti vyučování: čtení poezie (a diskuse o ní), psaní poezie a hlavní problémy při práci s poezií. Druhý výzkum sledoval posun v názorech pedagogů na dané oblasti po 15 letech. Změna pohledu učitelů na zmíněná témata je výrazná a můžeme doufat, že k podobným posunům dochází v těchto letech také v myšlení českých učitelů.

Pozitiva psaní poezie v literární výchově

Většina dotazovaných učitelů považovala práci s poezií za významnou a chápala ji jako nezbytnou součást literární výchovy, pouze 3% z nich považovalo tuto činnost za méně důležitou. Jako důvody, proč se poezii věnovat, uváděli nejčastěji tyto:

- * poezie rozvíjí dětské povědomí o možnostech jazyka (srovnání jazykových možností poezie a prózy),
- * potěšení, zábava, radost pro děti,
- * vliv diskuse o poezii na tříbení studentských postojů a myšlení,
- * poezie je integrální součástí kulturního vědomí žáků,
- * umožňuje lepší porozumění světu a pochopení života,

- * poezie může virtuozitou svého stylu, jeho koncentrovaností, poskytnout žákům důležitou estetickou zkušenost.

Dále dodávali, že poezie je výrazem životní sensitivity a že báseň je přímou reakcí na konkrétní zážitek, který my neznáme, a proto ji můžeme zobecňovat. Hlavní rolí učitele je rozvíjet v žácích jejich vnitřní svět, porozumění, toleranci apod., k čemuž může poezie značně napomáhat. Psaní poezie však přikládali respondenti výrazně menší důležitost. Zatímco čtení poezie a diskusi o ní považovalo za velmi důležité 47% respondentů, u psaní poezie se v tomto smyslu vyjádřilo jen 32%. Za nedůležitou považovalo tuto činnost 18% učitelů. Jako hlavní důvod, proč ve školách uplatňovat psaní poezie, uváděli respondenti především možnost sebevyjádření žáků (34%) či konkrétnějšího formulování pocitů a emocí (25%). Ve všech sledovaných položkách je patrný posun směrem k uvědomění si důležitosti psaní poezie v literární výchově.

Ve svém dalším výzkumu realizovaném na sklonku devadesátých let P. Benton sledoval posuny v názorech učitelů na výuku poezie. Stejně jako v předchozím výzkumu neexistoval nikdo, kdo by považoval práci s poezií ve škole za nedůležitou, a pouze 3% respondentů ji chápalo jako „méně důležitou“. Naopak velká většina (přes 70%) ji považuje za „velmi důležitou“. Benton zdůrazňuje, že poezie ukazuje žákům cenu jazyka, jeho možnosti a umění vyjádřit velmi mnoho na minimálním prostoru. S tímto tvrzením se ztotožnilo 70% respondentů, je tedy patrný výrazný nárůst oproti dřívějšímu zkoumání (49%). Podle velké části respondentů učí poezie studenty zamýšlet se kriticky a analyticky nad textem, podle jiných poezie především rozšiřuje možnosti poznání světa a přináší obohacení vlastního citového života. Mezi zkoumanými učiteli uvádí potěšení a radost jako důvod pro četbu a diskusi o poezii 21% učitelů (v předchozím výzkumu – 31%). Psaní poezie považuje za „velmi důležité“ 54% (dříve 32%), za nedůležité 4% (dříve 18%).

Jaký přínos má tedy psaní vlastních básnických textů pro žáky a jejich učitele? Tato činnost jim především nabízí podstatně jiné možnosti než psaní prózy či mluvní cvičení, dává jim určitý druh volnosti. Žáci, kteří se častěji pokoušejí o vlastní tvorbu, poezii obecně vnímají jako prostor pro sebevyjádření a ventilaci pocitů a emocí, pro nové způsoby práce s jazykem, hru se slovy, rytmem apod. Navíc oceňují, že při této činnosti je výrazně volnější a důvěrnější vztah s učitelem, než je tomu při psaní jiných typů textů, neboť učitel respektuje svobodu, kterou při básnění mají.

Dalším pozitivem psaní poezie je, že schopnost projevit se mají i ti žáci, kteří patří k prospěchově slabším. Pro řadu z nich je snazší vyslovit své emoce volně v poezii než v jiných formách (např. slohových pracích), vyžadujících explicitní vyjadřování, logickou stavbu apod. Učitel je může vést k poznání, že poezie je přirozená forma sdělení, protože jim umožňuje zacházet se slovy volně, bez

nutnosti podřizovat se zaběhaným jazykovým stereotypům. Nenásilnou formou se tak seznamují s možnostmi jazyka a získávají sebevědomí v zacházení s psanými slovy. Žáci nemusejí zvláště ve svých tvůrčích počátcích nutně vytvářet celá nová díla, ale mohou napodobovat básně, které zrovna čtou, doplňovat chybějící slova, verše či sloky. Tím získávají jakousi řemeslnou zručnost, která může být důležitým předpokladem pro další psaní. Vlastní tvorbou v sobě žáci zároveň probouzejí porozumění pro již napsané. Je tedy důležitá pro chápání procesu vzniku básně a pro její demytizaci, která někdy u žáků svým napohled tajemným charakterem vzbuzuje obavy z neporozumění.

Úskalí psaní poezie v literární výchově

Jeden z potenciálních problémů představuje práce s celou třídou, tj. se třiceti žáky. Je velmi náročné učinit poezii smysluplnou pro celou třídu různě schopných studentů – stupeň chápání může být stejně rozmanitý jako stupeň emocionální vyspělosti. S tím souvisí další úskalí často intimního charakteru tvorby žáků, kteří mohou mít obavy ventilovat svoje emoce před ostatními. Řešením může být anonymní tvorba, kdy se žáci mohou přihlásit ke svému dílu pouze dobrovolně. Autor článku realizoval psaní poezie v literární výchově během svého působení na základní a střední škole právě tímto způsobem: žáci dostali úkol napsat doma báseň, vytištěnou a nepodepsanou přinést do hodiny literární výchovy. V několika dalších dnech jsme vždy část básní přečetli, studenty jim vždy přidělovali body, poté jsme sestavili výsledný žebříček a nejlepších 15 básní jsme si představili. Autoři se k nim poté mohli (a nemuseli) dobrovolně přihlásit, což téměř vždy s jistou hrdosťou učinili (Vala, 2006). Během školního roku jsme realizovali tři takové literární přehlídky a na konci školního roku vznikl almanach zahrnující výběr nejlepších textů. S odstupem několika let možno konstatovat, že literární ambice některým studentům zůstaly – dvěma dívkám vyšla nedávno společná sbírka básní, jiní publikují na webu.

Učitelé si někdy nevědí rady, jak konkrétně s psaním poezie dále ve vyučovacím procesu pracovat, jak je využít. Tvrdí, že psaní básní je natolik osobní a intimní věc, že jakýmkoli naznačením myšlenky či rady směrem k žákovi, jak by mohl své dílo vylepšit, automaticky redukuje jeho individualitu. Učitelé musejí hledat způsob, jak reagovat na texty různé úrovně. Pochválit báseň, i když není dobrá, i když v ní skřípou rýmy a také v jiných ohledech není příliš zdařilá? Z čistě teoretického hlediska je vše jasné: i tyto žáky je třeba chválit a povzbuzovat. Jenže přítomni jsou i ostatní žáci, mající možnost srovnání s jinými básněmi a čekající na učitelovu reakci. Těžko dávat nějaká obecně platná doporučení, nicméně velmi důležité je navodit ve třídě atmosféru vzájemné důvěry a spolupráce tak, aby žáci (i na základě své osobní zkušenosti) považovali psaní básní za vysoce intimní záležitost a podle toho regulovali své chování.

Právě intimitu literární tvorby však zmiňují odpůrci školního psaní poezie

jako další z faktorů podporujících je v jejich postoji. Tvrdí, že se jedná o natolik intimní činnost, že není žádoucí do ní žáky jakýmkoli způsobem nutit. Někteří učitelé namítají, že děti mají k poezii přirozený odpor, připadá jim cizí, nedůležitá a „vznešená“ a tento vztah je ještě upevňován tím, že jsou do psaní poezie a do „kreativity“ nuceni. Žáci, zvláště prospěchově slabší, toho nejsou dost dobře schopni. Výsledkem jsou pak stereotypy, kterými žáci vyjadřují smyšlené životní zkušenosti tak, aby pro ně splnění úkolu bylo co nejsnazší. Nutit žáky do psaní básní skutečně není nejvhodnější způsob výuky, zároveň je však třeba podotknout, že by žáci mohli být informováni o principech literární tvorby, a tudíž vědět, že báseň nemusí nutně vyjadřovat osobní prožitek autora v jeho autenticitě, ale že existuje kategorie tzv. lyrického subjektu a že autor se může stylizovat do kohokoli. Pokud bychom nechali vlastní literární tvorbu žáků pouze na jejich dobrovolnosti, v řadě školních tříd bychom příliš textů nezískali, protože potenciální autoři by mohli být vystaveni posměškům svých spolužáků. Úkol zadaný všem žákům tuto možnost minimalizuje, naopak se nezřídka stává, že když se student do vlastní tvorby pustí, tato činnost jej výrazně zaujme a nutí jej k hledání vhodných vyjádření, vytváření rytmu apod., i když to původně neměl v úmyslu. Dostatečnou protiváhou takto celkově zadanému úkolu představuje fakt, že svá díla odevzdávají anonymně a hodnocena jsou pouze ta nejlepší.

Mezi další obtíže učitelů patří odtažitý vztah žáků k poezii a následné hledání způsobu, jak jej překonat. Někteří žáci se opakovaně dotazují, proč musejí pracovat s poezií – z jejich strany se může jednat o skutečný odpor, stejně jako o zvyk či výraz jejich obrany. Zvláště chlapci dávají najevo svůj negativní vztah vůči básním, neboť poezie jimi není v určitém věku a prostředí chápána jako součást jejich mužského image, a navíc dnešní společnost potlačuje citovou otevřenost. Objevuje se u nich nedůvěra v to, že poezie vůbec může někoho zajímat. S touto představou o vztahu dospívajících k poezii však ostře kontrastuje rozvíjející se fenomén *slam poetry*, oblíbený především mezi mladými lidmi.

Rada učitelů ve výše zmiňovaném výzkumu je ovšem kritická i k sobě samotným. Uvádějí, že pocítují nedostatek znalostí potřebných k vyučování poezie, někteří ji sami nechtou, ve škole s ní pracují neradi, s malým sebevědomím, anebo se jí nejraději vyhýbají. V tomto zjištění nejspíš vězí příčina, proč žáci poezii odmítají a učitelé jim ji nedovedou dostatečně efektivně přiblížit. Tito učitelé zřejmě měli ve škole podobné učitele, jako jsou nyní oni sami. S podobně odmítavým vztahem k poezii přicházejí ke studiu i mnozí studenti učitelství českého jazyka literatury, poznamenání minimální sebedůvěrou ve vztahu k básnickému textu. Jeden z cílů studia literárních disciplín a didaktiky literatury představuje úsilí o změnu jejich postojů, o větší otevřenost vůči estetickému poselství uměleckého textu, aby podobný přístup pěstovali i ve svých žácích.

Literatura

- BENTON, P. Teaching Poetry: the rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 1984, roč. 10, č. 3, s. 319 – 327.
- BENTON, P. Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*. 1999, roč. 25, č. 4, s. 521 – 532.
- BENTON, P. The Conveyor Belt Curriculum? Poetry teaching in the secondary school II. *Oxford Review of Educational*, 2000, roč. 26, č. 1, s. 81 – 93.
- VALA, J. Psaní poezie v literární výchově. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. 1. vyd. Ostrava: KČJL PdF OU, 2006. s. 177 – 180. ISBN 80-7368-271-0.

Resumé

MEANING OF POETRY WRITING IN LITERATURE TEACHING

In literature education at lower secondary and upper secondary schools, reading and interpretation of belletrist literature should be focused on, but many obstacles are built against this access. Partial competences come out especially from the needs set by entrance exams or by final exam at school. Though, in recent years there is a visible shift from fact knowledge towards reading itself, experience and experience pedagogy. One of the ways how pupils can be brought the world of belletrist literature is their own literature work. The importance of this fact teachers themselves notice in a more important way these days. When going through websites of some schools we can encounter experience parts of pupils' works, these are works of pupils of different age and works from different genres. Such a work can be an illustration of the right relation between pupils and teachers, mirror of mutual trust and the source of knowledge. The teachers have not always the courage to start with such projects because of lack of time or ideas or their whole activity encounters failures. In the article we have focused on the opportunities that pupils' own literary work brings but we have also mentioned its disadvantages. As the main source of ideas, in the beginning of the article, were used two comparative researches realised by P. Benton (1984, 1999, and 2000) from the department of educational studies at Oxford University. The first of them was realised in the 1980's among the teachers of English language and literature and was focused on opinions of teachers within the three areas of teaching: poetry reading (and discussion), poetry writing and main problems when working with poetry. The second research was focused on the shift of teachers' opinions concerning the topics mentioned after fifteen years. We describe the contribution of poetry writing for pupils and their teachers and also notice possible obstacles coming out from the fact that some teachers themselves have often quite negative attitude towards the poetry. With the similar attitude come also many of the Czech language and

literature education students and they are marked with minimal self-confidence in relation to a piece of poetry text. One of the study aims of the literary disciplines and literary methodology is the effort to change their attitudes and create better openness towards an aesthetical meaning of the belletrist text.

Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

e-mail: jaroslav.vala@upol.cz

PARATEXTOVÁ KOMUNIKACE TĚLESNÉHO A SMYSLOVÉHO HANDICAPU V ČESKÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Lenka MÜLLEROVÁ

Již od počátku lidského bytí existovali ve společenství jedinci, kteří se od ostatních odlišovali svým vzhledem, tělesnými či smyslovými vadami či duševním stavem. Potřeba jednotlivců i celé společnosti vyrovnat se s uvedenou jinakostí svých členů se vždy střetávala s dobovými hodnotami, normami a pravidly lidského soužití, jež ovlivňovaly v konkrétních kulturách podoby postojů k postiženému člověku a v různých údobích je proměňovaly. Emocionální reakce, způsoby chování, přijímání či odmítání určitého jevu u jednotlivce jsou tak závislé na kultuře, k níž náleží.¹ K faktorům, jež ovlivňují formy přístupu k handicapovanému člověku, patří zejména tlak vnějších okolností (především ekonomické situace skupiny), vnější projev defektu, míra a etiologie postižení, politika vládnoucí vrstvy, tradice, morálka a náboženské zvyklosti, předsudky a stereotypy i schopnost ostatních akceptovat odlišnost, případně individualitu.

Handicap je v odborné literatuře definován jako „znevýhodnění jedince, které zamezuje nebo omezuje výkon jeho normální role.“² Toto trvalé či chronické postižení může být sociálně psychologicky klasifikována jako stigma, jehož vnějším projevem jsou nápadné či nežádoucí projevy v sociální sféře jedince, jež jsou okolím hodnoceny jako nepatřičné a odpor vyvolávající. Stigmatizace defektem pak mění i samotné chování a postoje postiženého, jež posléze prohlubuje izolovanost handicapovaného člověka a zvyšuje jeho izolovanost v lidském společenství. Soudobé přístupy pedagogiky, psychologie a dalších oborů zabývajících se postižením usilují v rámci integračních postojů o dosažení plné nezávislosti postižených a o edukaci zdravých vrstevníků, vedoucí k pochopení a přijetí problematiky handicapu.

Téma tělesného či smyslového handicapu se frekventovaněji začalo objevovat v české literatuře pro děti a mládež až v posledních třiceti letech, a to především v próze s divčí hrdinkou, méně v próze s dětských a chlapeckým hrdinou. Handicapem je postižena nejen hlavní postava díla (např. *Blíženci*, *Maliny zrají v dešti*, *Darina*, *Pět minut před večeří*, *Návrat z vánočních prázdnin*, *Kamínek v botě*, *Holky na vodítku – Jmenuji se Ester*), ale také vedlejší postavy (děda Šimsa a další postavy ve stejnojmenné knížce, přátelé protagonistky knihy *Blanko, usmívej se*,

1 Štech, S., Vágnerová, M., Hady-Moussová, Z.: *Psychologie handicapu*. Liberec: ESVP, 1997, s. 5

2 Hartl, P.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 186.

spolužák v díle *Výsostné území* apod.). Nejčastějším postižením je dětská mozková obrna, ochrnutí dolní poloviny těla a epilepsie, ze smyslových defektů se objevilo pouze postižení zrakového receptoru, tedy ty defekty, jež jsou zjevné a okolím snadno detekovatelné. Zobrazení mnohdy negativního vnímání handicapu okolím postavy však neústí ve skepsi z životního údělu hrdiny, ale k poznání, že navzdory nepříznivému osudu je důležité, jakým způsobem se jedinec s handicapem vyrovná.

Významnou roli v komunikaci s potenciálním čtenářem nebo vlastníkem díla zastávají tzv. paratexty. Zóna knižních paratextů³ knihy je vnímána jako prostor, v němž se poprvé setkává čtenář/kupec díla a primární (autorský) text. Tato „chodba“, jež spojuje vnější a vnitřní svět knihy, je zaplněna v konkrétní knize proměnlivým počtem knižních paratextů (peritextů), které nejen čtenáře informují o díle a vysvětlují jednotlivé aspekty knihy (o autorovi, primárním textu, kontextu díla, nakladatelství, v němž kniha vyšla apod.), usměrňují a organizují příjemcovu recepci díla, ale zejména lákají a vábí budoucího recipienta či vlastníka knihy dovnitř, tedy k textu samotnému. Poslední funkce patří k těm nejdůležitějším, neboť s ní je spjata úspěšnost či neúspěšnost knižního „obchodu“, čtenářského i faktického.

Specifickým aspektem paratextů literatury pro děti a mládež je akceptace dvou příjemců paratextů knihy, a to jak dětského, tak i dospělého recipienta⁴. Ačkoliv je dítě vnímáno jako cílová skupina a příjemce literárního díla, proces paratextualizace je v řadě případů realizován prostřednictvím tzv. zprostředkova-

3 Paratexty (tzv. sekundární texty) jsou příslušenstvím knižního i mimoknižního prostoru, v němž se odehrává proces literární, resp. knižní komunikace. Podle místa existence lze rozlišit paratexty na vnější (tzv. epitexty) a vnitřní (tzv. peritexty).

Epitexty (též vnější paratexty, mimoknižní paratexty, sekundární mimoknižní texty, mimoknižní ne-texty) jsou všechny sekundární texty, které existují v okolí knihy a vstupují do procesu literární komunikace mezi autorem a příjemcem textu.

Peritexty (též vnitřní paratexty, knižní paratexty, sekundární knižní texty, knižní ne-texty) obklopují či vyplňují primární text v jeho bezprostřední blízkosti, tj. jsou součástí knihy jako fyzického celku (např. titul, jméno autora, záložkový text, předmluva a doslov, poznámka, obsah, propagační a reklamní texty).

ba typy paratextů se dále člení na verbální (např. titul díla, záložkové texty, předmluva a doslov, poznámky) a neverbální (např. formát, ediční řada, písmo, papír) paratexty, na veřejné (např. titul, jméno autora, tištěné věnování, prolog, epilog, komentáře či záložkové texty) a privátní (např. rukopisné věnování či rukou dopisované poznámky) paratexty, na autorské (např. autorská předmluva, autorská poznámka, titul, motto) a vydavatelské (např. ediční poznámka, záložkový text, doslov, texty s technickými a vydavatelskými údaji) paratexty.

4 Müllerová, L.: *Paratextová komunikace v literatuře pro děti a mládež*. 12. Kulatý stůl. Komunikace s dětmi a mládeží – Spojující i rozdělující. Ostrava 2009, s. 258-261.

tele, mediátora⁵. Jeho role a míra přítomnosti v knižní komunikaci je proměnlivá a závisí na fázi ontogenetického vývoje nedospělého recipienta, komunikační strategii nakladatele či mediátora, dobovém kontextu, na charakteru díla, autorském záměru, typu paratextu a dalších faktorech.

Paratextovou strategii (například typ a tvar paratextů, jejich obsah, autorství) ovlivňuje řada faktorů. Mezi nejdůležitější aspekty patří uvažovaný (cílový) recipient/vlastník knihy, druh, žánr a tematika díla, společensko kulturní a intermediální kontext, stav literárního života či aplikace marketingových postupů v knižní komunikaci. Je tedy zřejmé, že snaha nakladatele „prodat“⁶ autorský text je podřízena zákonitostem mediálního produktu a mediální komunikace⁷. Mnohé z uvedených tendencí jsou zřetelné i v paratextové komunikaci knih s tematikou tělesného a smyslového handicapu (o nich viz dále).

Zároveň jsou v této komunikaci přítomné i trendy typické pro další knihy pro děti a mládež na sklonku minulého a počátku nynějšího století. Jedním z nich je to, že obalená vazba je nahrazena pouze deskovou vazbou⁸, která je z hlediska opotřebení sice trvanlivější a kompaktnější (obálku lze od zbývajících částí snadno oddělit), avšak zmenšuje exponovaný komunikační prostor knihy. Desky tak umožňují vést mediátorskou komunikaci pouze na titulní a zadní straně desek. Nejfrekventovanější místo knihy – přední strana – je zaplněno nejčastěji párovou dvojicí peritextů titul díla a jméno autora. Název knihy je vždy dominantním prvkem, v případě dostatečně etablovaného autora Stanislava Rudolfa (*Blíženci*, 2001) je jméno umístěno v centrální poloze titulní strany a stává se podstatným komunikačním aspektem pro kompetentní pubescenty. Dalšími typickými aspekty titulní strany jsou názvy nakladatelství, jež jsou situovány nejčastěji do okrajových míst, názvy edic (např. Čtení pro dívky, První čtení), které informují jednak dospělé mediátory (První čtení), jednak obě skupiny potenciálních recipientů – dospělé i pubescentní (Čtení pro dívky) o určenosti textu a podtituly (Dívčí román) sdělující tematické a žánrové zaměření knihy. Kresba protagonisty a dalších postav díla je na sklonku století střídána fotografií atraktivní dív-

5 Paratextualizace jako proces zahrnující zásadně dospělého jako zprostředkovatele literárního díla je detekována v knize H. – H. Ewers Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Ewersovo pojetí tak plně vyhovuje knižnímu obchodu, avšak opomíjí komunikační linii „neekonomického“ charakteru, tj. půjčování knihy v knihovnách apod.

6 Prodat jak ve smyslu ekonomickém, tj. směny zboží za peníze, tak i ve smyslu budoucí recepce díla.

7 Mezi typické rysy mediálního produktu patří například opakování textů a témat, reprezentace, přítomnost autorit, podoba výstavby textu, hodnoty.

8 Kupříkladu kniha Hany Pražákové *Výsostné území* vyšla v roce 1976 s obálkou, v roce 1989 již pouze v deskové vazbě. Obdobně je zvolena strategie vydání Rudolfova díla *Blíženci* (1992, 2001) a Ryskovy knihy *Kluk jako jehla* (1978, 1989).

ky (nakladatelství Víkend, Erika), jež se snaží autentizovat text a konkretizovat představu potenciálního recipienta. Zmíněná vizualizace je patrná i na titulních stranách knih s obálkou a dokládá tak jeden z typických rysů současné komerční produkce nejen pro dětskou populaci. Přibližování se světu dospělých čtenářů je tedy patrné zejména v prózách s dívčí hrdinkou, u nichž lze předpokládat recipování i jinou skupinou čtenářů než pubescenty.

Dominantní postavení titulu díla vůči jménu autora je rovněž typickým rysem současných knih pro děti a mládež. V knihách zobrazujících handicapovaného hrdinu je tato skutečnost detekovatelná i u děl etablovaných autorů a textů pro starší čtenáře – tedy i u těch edičních počínů, jež jsou recipovány již kompetentnějšími pubescenty či dokonce dospělou populací čtenářů. Jde jednak o protagonistické typy názvů děl (např. *Šimsa, Kluk jako jehla, Kryštof a Karel, Sedmička*), jež jsou četnější u knih určených pro mladší čtenáře, jednak o temporální a symbolické typy naznačující téma či zápletku díla (např. *Zrcadlo pro Kristýnu, Výsostné území, Kamínek v botě, Návrat z vánočních prázdnin, Blíženci, Maliny zrají v dešti*), které se objevují spíše v tvorbě pro starší čtenáře. Téma handicapu je však patrné pouze u zlomku z nich – *Kamínek v botě* signalizuje bolest, nesnáze a určitou nevýhodu, *Maliny zrají v dešti* predikují nepříznivé okolnosti, nečas, pochmurné a depresivní údobí, *Zrcadlo pro Kristýnu* symbolizuje pro každého nepřijemný pohled na sebe sama, viditelnou manifestaci vnitřní podstaty, odraz naší skutečnosti, případně i novou životní cestu.

Jiné názvy děl jsou podřízeny tematickému typu knihy (například *Blíženci*), což je zesíleno ještě přítomností podtitulu *Dívčí román* a grafickým řešením titulní strany knihy (kresba či fotografie dívky, která vzhlíží směrem ke čtenáři díla případně do prostoru za něj, symboly typické pro nejčastější téma próz s dívčí hrdinkou, volba barev apod.). Tematický typ knihy je významným aspektem ovlivňujícím paratextovou strategii, proto je proces paratextualizace realizován prostřednictvím recipienty očekávaných charakteristik autorského textu.

Další tituly knih označují určitý časový úsek, konkrétní situaci, jež je pro dětského recipienta zkušenostně známá, je jím očekávatelná a uchopitelná. *Pět minut před večerí* představuje každodenní rituál v prostředí dítěti důvěrně známém a relativně neměnném, prostředí, jež pro dětského recipienta značí jistotu, blízkost a intimitu prožívání, okamžik předcházející těsně situaci, jež je naplněna duchovně i materiálně. Obdobně je dítěti blízký i *Návrat z vánočních prázdnin*, tedy čas ještě naplněný radostí z dárků a dalších projevů uvedených liturgických svátků i z přítomnosti nejbližších, ale také čas ukončující volné dny strávené dítětem pro něj příjemnými činnostmi a započínající všednodenní povinnosti. Časová, případně i prostorová lokalizace, jež je v některých případech umocňována opět grafickým řešením titulní stránky (například symboly domova), anticipuje příběh dětskému recipientovi blízký a jím uchopitelný. Dominantní úlohu v pro-

cesu paratextualizace však má vizualizace titulní stránky⁹. Toto směřování k obrazu je další výraznou tendencí současné knižní produkce pro děti a mládež.

Druhé exponované místo knihy – zadní strana desek – je ve sledovaných knihách vždy zaplněno peritexty a stává se tak významným – často po titulní straně jediným – místem paratextové komunikace. Texty nevelkého rozsahu seznamují budoucího recipienta s protagonistou a dalšími postavami díla (např. „Kryštof Zeman nechodí ještě do školy, ale není to žádný malý uříňkánek a mámin mazánek. V mnohém dokonce předčí i starší kluky. Na Kozím plácku hraje fotbal za Fikejzovu jedenáctku, dědečkovi pomáhá při instalatérských pracích a udatnost i správnou klukovskou zvědavost projeví i na výzkumné stanici v hlubokých leších, kde pracují jeho rodiče. Kryštof tu s nimi stráví několik dní, poznává život v lese i v blízké hájovně, a dokonce se potká i s velkým jelenem. Největší zkouška samostatnosti a statečnosti čeká Kryštofa v sanatoriu, kde se musí po astmatickém záchvatu podrobit dlouhodobému léčení.“¹⁰, „Jolanka Lukášová, hrdinka nového dívčího románu známé autorky Jarmily Dědkové, se vrací z nemocnice a postupně přivýká tíživému faktu, že po úrazu se její sen o herectví vzdaluje. Svádí však veliký bolestný zápas – na ulici, ve škole, zejména však doma. Prožívá svou těžkou dobu, leč úplně na konci svítí nadějně světýlko, že jednou bude líp.“¹¹). V obou případech je vedle stručné charakteristiky postavy naznačena zápleтка díla, handicap hrdiny, s nímž se bude muset protagonista a jeho okolí v knize postupně vyrovnat. Oba peritexty končí otázkou, na níž již recipient díla odpověď na deskách knihy nenalezne („Jak asi Kryštof obstojí?“¹², „Co všechno se však musí stát, aby se statečné dívce zdařil návrat do života?“¹³). Anticipace pro dítě potřebného a očekávaného „šťastného“ konce je skryta nejen v explicitně vyjmenovaných kladných charakterových vlastnostech postav – Kryštof není uříňkánek a ani mámin mazánek, Jolanka je explicitně nazvána jako statečná dívka, ale je i typickým zakončením tematického typu literatury pro děti a mládež, jenž předkládá recipientům možné modelové situace a jejich pravděpodobné postupy řešení ústící v pozitivní výsledek určité životní situace. Recipientovo očekávání plynoucí z konkrétní úrovně kompetence čtenářství je tak doplňováno nejen naznačeným konkrétním příběhem (návrat po úrazu do běžného života), ale také explicitně zmíněným tematickým typem (dívčí román), čtenářským (známá autorka) a knižním (nový román) kontextem, v jednom případě i informací o autorce knihy a úspěšnosti její tvorby¹⁴.

9 Zahrnuje nejen ilustraci a typografické řešení titulní stránky, ale také jednoznačné odlišení grafiky konkrétní edice.

10 Ryska, J.: *Kluk jako jehla*. Praha: Albatros 1978, zadní strana desek.

11 Dědková, J.: *Kamínek v botě*. [Líbeznice] : Víkend, 1998, zadní strana desek.

12 Ryska, J.: *Kluk jako jehla*. Praha: Albatros 1978, zadní strana desek.

13 Dědková, J.: *Kamínek v botě*. [Líbeznice] : Víkend, 1998, zadní strana desek

14 Procházková, I.: *Pět minut před večeří*. Praha : Albatros, 1996, zadní strana desek.

Knihy vybavené obálkou (jde vesměs o díla vydaná před rokem 1992) naopak zadní stranu obálky až na jedinou výjimkou¹⁵ komunikačně nevyužívají a přesouvají proces paratextualizace dovnitř knihy na záložky obalu. V tomto knižním prostoru lze detekovat pět typů peritextů – krátké citace autorského textu, informace o autorovi, informace o zápletky a postavách díla, propagační texty a autorský peritext – dopis Hany Pražákové čtenářům knihy. Zmíněné záložkové texty vykazují podobné charakteristické rysy jako peritexty lokalizované na zadních deskách knihy. Lze však detekovat frekventovanější použití persvazivních prostředků, reflektujících potřebu skupinové identity a shodné sdílené zkušenosti s ostatními čtenáři, zejména autoritami (např. známá autorka, knížky vzbudily zaslouženou pozornost kritiky¹⁶) a ujištění o očekávatelné recepci díla (např. *Kniha je čtivá, plná děje*¹⁷). V Rudolfově knize *Blíženci* vydané v roce 1992 soukromým nakladatelem je zřetelný posun k intenzivnější podobě persvazivity v procesu paratextualizace, jež je typickým rysem paratextů komerční tvorby pro dospělé čtenáře v posledním dvacetiletí („Stanislav Rudolf /narozen 1932/ dnes bez nadsázky patří k českým klasikům literatury adresované zejména mladým lidem. Proslavil se již svým prvním románem *Metráček*, který byl, stejně jako řada dalších úspěšných Rudolfových knih, úspěšně zfilmován. *Nebřeč, Lucie, Něžně háčkováný čas, Kopretiny pro zámeckou paní, Operace mé dcery, Pusinky...* Tyto tituly představují jen část autorovy tvorby, která už po léta citlivě a účinně oslovuje celé generace čtenářů. Dívčí román *Blíženci* je silný a dojmavý příběh o sblížení intelektuálně založené Milady a sebevědomého sportovce Davida, jejichž přátelství po dramatických peripetiích přerůstá v intenzivní lásku. Napínavé dějové prvky, patos mládí, ale také humor, známé prostředí a živý jazyk jsou devizou, která nepochybně vyvolá oprávněný čtenářský zájem o nové dílo oblíbeného autora.“¹⁸). Nakladatelská strategie Rudolfových *Blíženců* jednak aplikuje novodobé paratextové postupy komunikace výrobců knihy se čtenářem, ovlivněné vysokou kompeticí současného knižního trhu a dnes neodmyslitelnou intermedialitou komunikačních procesů, jednak předpokládá i možného dospělého recipienta¹⁹.

Další typ peritextů - propagační texty- se objevují na záložkách knihy hned ve dvou případech (*Blíženci* z roku 1992, *Sedmička* z roku 1976) a informují čtenáře o další tematicky odlišné produkci téhož nakladatelství. V Zapletalově knize je zvolen ještě starší model jedné rozsáhlé anotace, v případě Rudolfovy publikace jde již o velmi krátká sdělení doplněná adresou nakladatelství a im-

15 Tou výjimkou je *Zrcadlo pro Kristýnu* Ludmily Romportlové. Na zadní straně obálky je přetištěn úryvek z autorského textu.

16 Pražáková, H.: *Výsostné území*. Brno : Blok, 1976, záložka s.2.

17 Pražáková, H.: *Výsostné území*. Brno : Blok, 1976, záložka s.2.

18 Rudolf, S.: *Blíženci (Dívčí román)*. [Litvínov] : Dialog, 1992, záložka s. 2.

19 O tom svědčí i přiřazení knihy, jež není četbou pro děti.

perativní výzvou ke koupi. Podobně jako výše uvedený peritext jsou součástí sdělení emotivně zabarvená slova, imperativy, superlativa, intermedialita a další aspekty současné podoby reklamy. Propagační nakladatelské texty se objevují i v další verzi Rudolfovy *Blíženců*, tentokrát však v postfixové pozici uvnitř knihy, neboť vydání z roku 2001 není vybaveno obalem. Anotace jsou doplněny o obrazovou podobu obálek knih.

Jedinými autorskými peritexty jsou texty na deskách knihy *Šimsa* a záložkách knihy *Návrat z vánočních prázdnin*. Obě autorky Hana Doskočilová i Hana Pražáková oslovují své potenciální čtenáře a sdělují jim informace o protagonistovi díla. Pražáková v rozsáhlejšímu textu se snaží i emočně působit, a to nejen prostřednictvím handicapu – zde zrakové vady hrdinky, ale také pomocí příliš schematicky, i když jistě upřímně vyjádřené vlastní čtenářské a životní zkušenosti, tedy způsobem, jenž je dnešními čtenáři jen obtížně akceptován.

Literární díla pro děti a mládež jsou na rozdíl od literatury určené dospělým čtenářům jen velmi málo vybavována vnitřními peritexty, a to jak v prefixové, tak i v postfixové pozici. Z dalších knižních paratextů se v knihách objevuje pouze jediné věnování (Pardubické Vodní sedmičky²⁰) a jediné motto (text eskymácké písně z Kentu²¹).

Problematika handicapu je v paratextech přítomna zejména v názvech díla a textech umístěných na záložkách a zadních deskách knihy. V řadě případů je tělesné nebo smyslové postižení pouze stručně zmíněno nebo jen v obrysech naznačeno. Pokud se jedná o handicap jiné postavy než protagonisty či o partiální téma knihy, informace o znevýhodnění v knižních paratextech zcela chybí. Typickými rysy knižní paratextové strategie jsou řečnické otázky umístěné na konci peritextu zvyšující napětí a zájem potenciálního čtenáře o recepci díla, příznaky anticipující šťastný konec, výrazná vizualizace frekventovaných prostorů knihy i dominance paratextové komunikace prostřednictvím tematických typů. Vývojový posun nakladatelských počínů pro děti a mládež způsobený zásadní změnou knižního trhu po roce 1989 i významným působením médií na dětskou populaci v současnosti je detekovatelný i v této části knižní produkce, zobrazujícího handicapovaného hrdinu.

Prameny

Březinová, I.: *Holky na vodítku. Jmenuji se Ester*. Praha : Albatros, 2002.

Dědková, J.: *Kamínek v botě*. [Líbeznice] : Víkend, 1998.

Doskočilová, H.: *Šimsa*. Praha : Albatros, 1999.

Drijverová, M.: *Kryštof a Karel*. Praha: Albatros 1982.

Mourková, J.: *Darina*. Praha : Leprez, 1993.

20 Zapletal, M.: *Sedmička: klukovská dobrodružství na řece*. Praha: Olympia 1976, s. 3.

21 Zapletal, M.: *Sedmička: klukovská dobrodružství na řece*. Praha: Olympia 1976, s. 4.

Pražáková, H.: *Výsostné území*. Brno : Blok, 1976.
 Pražáková, H.: *Výsostné území*. Brno : Blok, 1989.
 Pražáková, H.: *Výsostné území (území lásky)*. Třebíč : Blok, 2008.
 Pražáková, H.: *Návrat z vánočních prázdnin*. Brno, 1983.
 Pražáková, H.: *Návrat z vánočních prázdnin*. Třebíč : Akcent, 1998.
 Procházková, I.: *Pět minut před večeří*. Praha : Albatros, 1996.
 Romportlová, L.: *Zrcadlo pro Kristýnu*. Praha: Albatros 1969.
 Romportlová, L.: *Zrcadlo pro Kristýnu*. Praha: Albatros 1990.
 Rudolf, S.: *Blíženci (Dívčí román)*. [Litvínov] : Dialog, 1992.
 Rudolf, S.: *Blíženci (Dívčí román)*. Praha : Olympia, 2001.
 Ryska, J.: *Kluk jako jehla*. Praha: Albatros 1978.
 Ryska, J.: *Kluk jako jehla*. Praha: Albatros 1989.
 Syrová, M.: *Maliny zrají v dešti*. Třebíč : Akcent, 1998.
 Zapletal, M.: *Sedmička: klukovská dobrodružství na řece*. Praha: Olympia 1976.

Literatura

BUTON, G. – JIRÁK, J.: *Úvod do studia médií*. Praha: Barrister & Principal 2001.
 GENETTE, G.: *Seuils*. Paris: Édition du seuil 1987.
 EWERS, H. – H.: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink UTB 2008.
 HARTL, P.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
 KREJČÍŘOVÁ, O.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria 2002.
 MÜLLEROVÁ, L.: *Knižní paratextová komunikace v literatuře pro děti a mládež na přelomu tisíciletí*. Předneseno na konferenci Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy v Brně dne 2. prosince 2009.
 MÜLLEROVÁ, L.: *Paratextová komunikace v literatuře pro děti a mládež*. 12. Kulatý stůl. Komunikace s dětmi a mládeží – Spojující i rozdělující. Ostrava 2009, s. 258-261.
 MÜLLEROVÁ, L.: *Reklamní aspekty sekundárních knižních textů v devadesátých letech 20. století [Disertační práce]*. Masarykova univerzita, Brno 2009.
http://is.muni.cz/th/117754/ff_d/?lang=en;id=121545
 ŠTECH, S., VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: *Psychologie handicapu*. Liberec: ESVP 1997.

Resumé

PARATEXTUAL COMMUNICATION OF THE PHYSICAL AND SENSORIAL HANDICAP IN CZECH LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Current concepts of literary communication acknowledges that the reading of the literary works treated the viewer once passed the „corridor“ of the book, which is filled with texts that surround the author's text and attract and lure potential readers or buyers to purchase or receive the book. This process is then able to guide and shape the future readers reception. The paper analyzes the Czech communication of peritext in literature for children and youth in our country and the subject matter – physical and sensory handicaps. It maps paratexts of the book and describes their characteristics. The typical characteristic of this peritexts are high competitiveness of book market, media influence, the dominant position of the work's title and back cover, the role of mediator, low number of paratexts in the book and advertising practice.

PaedDr. Lenka Müllerová, Ph.D., MBA

LITTERAE

e-mail: mullerova.len@gmail.com

RECENZIE, KULTÚRNA A ODBORNÁ INFORMÁCIA

BUDE REČ O SVETOVEJ LITERATÚRE PRE DETI A MLÁDEŽ

Řeřichová, V. a kol.: *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí*.
1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008. 492 s. ISBN 978-80-7409-019-6.

Svetová literatúra pre deti a mládež je integrálnou a neodmysliteľnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov na pedagogických fakultách. V rámci literárneho vzdelávania by sa študenti humanitného zamerania mali oboznámiť s reprezentatívnymi titulmi tohto spleťitého nadnárodného systému, bez ktorého primeranej znalosti nemožno hovoriť o skutočne kultúrne pripravenom učiteľovi, ktorý má vo svojej pedagogickej činnosti vhodným a premysleným výberom literárnych diel oboznamovať žiakov s kultúrnymi hodnotami všeludského charakteru. Ak nerátame odborné príspevky na stránkach *Zlatého mája* (J. Červenka, Z. Klátik, I. Mořšasov ap.), tak *Svetová literatúra pre mládež (profily a prehľady)* od Z. Klátika (1978) a *Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu)* od M. Genčiovej (1984) boli do súčasnosti zrejme jedinými učebnicami, v rámci ktorých sa dalo „programovejšie“ oboznámiť so svetovou literatúrou pre deti a mládež, čo rozhodne nekorešpondovalo so závažnosťou toho, čo dodnes nazývame spoločným vlastníctvom a kultúrnym majetkom všetkých detí.

S o to väčším potešením možno privítať vysokoškolskú učebnicu ***Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí***, ktorá od roku 2008 ako mladšia sestra nadväzuje na slovník *Autorři světové literatury pro děti a mládež* (v knižnej i multimedialnej verzii) z roku 2007, ktorý ako dielo kolektívu autorov z Olomouca a Brna vyšiel rovnako v Českej republike.

Odhladiac od faktu, že na trhu kvalitnej odbornej literatúry ide o najnovší titul, ktorému nechýba aj vo svetovej literatúre podstatný rozmer aktuálnosti, *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí* na rozdiel od doteraz dostupných učebníc nie je koncipovaná výlučne na výberovej koncepcii operujúcej len s invariantnou časťou svetového literárneho dedičstva pre deti a mládež (teda so zlatým fondom, tzv. klasikou svetovej detskej literatúry), ale zohľadňuje a neopomína ani variabilnú a ešte neuzatvorenú časť svetovej literatúry, kde v konečnom výsledku rozhodne až čas a nasledujúca generácia detských čitateľov.

Vysokoškolská učebnica je členená veľmi účelne a prehľadne – zameriava sa na austrálsku, kanadskú, novozélandskú, americkú, britskú a írsku literatúru pre deti a mládež, ktorým sú v tomto poradí venované jednotlivé kapitoly. Každá kapitola sa jednotné vnútorné členenie, v rámci ktorého sa možno v stručnej literárnohistorickej kocke oboznámiť s vývojom a základným trendom smerovania literatúry pre deti a mládež jednotlivých krajín ako variantného modelu invariantnej svetovej literatúry; následne tím autorov ponúka chronologický prehľad

historických udalostí ako špecifického odrazu, ktorý sa aj vo svetovej koncepcii literatúry nedá zovšeobecniť; a napokon nasleduje pilierová časť pozostávajúca z abecedne usporiadaného zoznamu autorov danej kultúrnej oblasti, ktorí sú súčasťou tak zlatého fondu, ako aj premenlivej a ešte neuzatvorenej časti svetovej literatúry pre deti a mládež.

Koncipovanie medailónov autorov je ďalším výrazným pozitívom učebnice. Prinášajú nielen základné životopisné dáta o autorovi, ale v skratke naznačujú aj axiologický rozmer jeho diela. Vynikajúcou praktickou pomôckou je nielen v závere medailónu situované upozornenie na český, resp. slovenský preklad konkrétneho diela detskej a mládežníckej literatúry, ale aj antologické aspirácie publikácie, ktorá sa zadarmo pretavila do prezentovania ukážok tvorby vybraných autorských individualít. Vďaka nim sa nielen študenti, ale aj učitelia, knihovníci či odborná verejnosť má možnosť oboznámiť s vybranými textami neopomenuteľných autorov, ktoré pars pro toto reprezentujú poetiku konkrétneho autora. Tým sa aj praktický dosah a funkčné využitie *Literatury pro děti a mládež anglicky mluvících zemí* značne rozširuje, čo rozhodne ocení nejdenný literárny nadšenec (ktorým by mal nesporne byť každý učiteľ).

Publikácii *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí* od kolektívu autoriek (V. Řeřichovej, J. Sladovej, K. Váňovej a K. Homolovej) sa podarilo veľmi zadarmo vyplniť biele miesto v oblasti detskej a mládežníckej literatúry svetovej proveniencie. Tiež je potrebné dodať, že v súčasnej pedagogickej príprave študentov je táto vysokoškolská učebnica nielen vítanou, ale v kontexte doterajšej stagnácie literárnovedného výskumu v tejto oblasti literatúry pre deti a mládež priam nevyhnutnou a prepotrebnou odbornou publikáciou, s ktorej pomocou sa možno v rozpriestranenom svete detskej literatúry ľahšie zorientovať. Zostáva len dúfať, že rýdzo pragmatický aspekt distribúcie kníh vydaných v českých vydavateľstvách na slovenský knižný trh neovplyvní dopyt po kvalitnom literárnovednom zdroji. Svetová literatúra pre deti a mládež (nielen) anglicky hovoriacich krajín si totiž takéto vynikajúce publikácie rozhodne zaslúži v každej krajine sveta, Slovensko nevynímajúc.

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: rusnagr@unipo.sk

PO STOPÁCH PUBESCENTNÍHO ČTENÁŘSTÍ

Homolová, K.: *Pedagogicko-didaktické a psychologické aspekty pubescentního čtenářství.*

1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. 126 s.

ISBN 978-80-7368-641-3.

Monografie K. Homolové *Pedagogicko-didaktické a psychologické aspekty pubescentního čtenářství* je jedním z cenných titulů, které přinášejí aktuální informace o čtenářských aktivitách jednotlivých věkových kategorií obyvatel České republiky. Monografie byla vydána ve stejném roce jako publikace Jiřího Trávnicka *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, v níž byly shrnuty poznatky z prvního reprezentativního průzkumu čtenářských aktivit dospělé populace a která se setkala se značným ohlasem u odborníků na danou problematiku i u laické veřejnosti. Obě publikace kromě téhož vročení spojuje také snaha pojmenovávat a tím i bořit stereotypně zakořeněné představy o četbě a čtenářství. I proto by neměly uniknout pozornosti učitelů mateřského jazyka, jejichž zájem o čtenářské aktivity žáků souzní s probíhajícími reformami základního i středního školství a je také pochopitelnou reakcí na výsledky mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti. Zjištěné poznatky o stavu čtenářství dětí i dospělých by se měly stát východiskem minimálně pro hledání optimální podoby výuky literatury na základní i střední škole.

K. Homolová svou monografií navazuje na dosavadní odbornou produkci věnovanou dětskému čtenářství, zvláště na studie O. Chaloupky, a především na výzkumy čtenářství dětí z 80. a 90. let 20. století. Autorka svá šetření zacílila na pubescenty ve věkovém pásmu 13 až 14 let, jejichž vztah k četbě prochází v tomto období zatěžkávající zkouškou a výsledek osciluje mezi úplným vymizením čtenářských aktivit a mezi zformováním celoživotního čtenářství. Autorka sleduje pubescentní čtenáře v roli žáků a zkoumá jejich čtenářské sebepojetí, postoje k četbě v závislosti na škole a školní výuce, zvláště na literární výchově. Hlásí se systematicky k pedagogickému konstruktivismu, k akcentu na aktivitu vzdělávajícího se subjektu a na využití jeho vnitřních předpokladů, to ji vede k formulování teorie apriorního čtenáře, která odmítá pohled na žáka jako na nečtenáře, ale naopak předpokládá u každého z nich čtenářský potenciál, který je možno stimulovat a kultivovat.

Provedená šetření mezi žáky a jejich učiteli mateřského jazyka dokazují, že pedagogové obvykle podceňují čtenářské aktivity žáků a jejich hodnocení významu čtenářství pro další život a profesní uplatnění. Na základě toho K. Homolová

vymezila teoretická a metodická doporučení pro výuku literatury, monografie tak získala také didaktický rozměr, který by neměl být opominut. Je možno plně souhlasit s autorkou, že *„předložená publikace může přispět k přiblížení školní literární výchovy realitě dětského čtenářství a být podnětem, jak dále dětské čtenářství pedagogicky zkoumat a jak jej didakticky využívat ve výchovně vzdělávací praxi učitele.“*

PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

e-mail: ivana.gejgusova@osu.cz

INTERPRETACE UMĚLECKÉHO TEXTU V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Gejgušová, I.: Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. 118 s. ISBN 978-80-7368-729-8.

V roku 2009 vyšla na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity v Ostrave nová knižná publikácia od Ivany Gejgušovej pod názvom *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*, v ktorej autorka reaguje na aktuálne problémy, doterajšie poznatky a skúsenosti z realizácie kurikulárnej reformy podľa Rámcového vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie v Českej republike (RVP ZV, 2004), konkrétne v procese literárnej výchovy na 1. a 2. stupni základnej školy, a to aj v súvislosti s tvorbou školských vzdelávacích programov so zameraním na jazykovú, slohovú, komunikačnú a literárnu výchovu, čo dokumentuje na vzorke náhodne vybraných školských vzdelávacích programov.

Monografická práca I. Gejgušovej má didaktický a literárne teoretický charakter, ktorý súvisí s autorkiným úsilím „o obecnější zhodnocení stavu literární výchovy v českém školním prostředí a zvláště o soustředění námětů pro výuku literární výchovy“ (s. 4). Dominantnou zložkou monografie I. Gejgušovej je tretia kapitola pod názvom *Práce s uměleckým textem v literární výchově* s invenčnými námetmi na recepciu, zážitkové čítanie a interpretáciu vybraných umeleckých literárnych textov pre deti a mládež z tvorby autorov českej (V. Slíva, M. Černík, J. Žáček, K. Toman, J. Skácel, J. Čarek, O. Pamuk, F. Nepil, M. Macourek, A. Born, E. Kilianová, J. Seifert, V. Nezval, J. Skácel, J. V. Sládek, J. Pohl, F. L. Čelakovský, J. Neruda, J. Zeyer, P. Bezruč, O. Janota, J. Kainar, P. Hruška, F. Šrámek, P. Nikl, P. Šrut, M. Lukešová, A. Mikulka, J. Salaquardová, E. Frynta) i svetovej literatúry (P. Verlaine, Ch. Morgenstern, S. Jesenin, Ezop, I. Wernisch, M. Lasica, J. D. Salinger, R. Gosciny, A. Lindgrenová, J. Prévert). V odporúčaných námetoch a metodike práce s básnickými i prozaickými literárnymi textami vyniká pedagogická stratégia autorky, na základe ktorej si žiaci môžu systematicky upevňovať základné učivo z literárnej teórie v zmysle edukačných cieľov RVP ZV a pri efektívnom využití medzipredmetových, vnútrozložkových vzťahov či interentových zdrojov.

Literárnu a didaktickú komunikáciu na vyučovacej hodine literárnej výchovy na základnej škole autorka odporúča realizovať v premyslených krokoch, ktoré prezentuje v rámci jednotlivých podkapitol. Východiskom je detský čitateľ a jeho prvý kontakt s novým literárnym textom, pri ktorom mu učiteľ ponúka napr. metódu interpretačného čítania, zameranú na zvukovú kvalitu textu (auditívna

receptcia textu, jeho poetickosť a melodickosť, vyvolávajúce auditívne a vizuálne predstavy, zážitky), opakované hlasné i tiché čítanie literárneho textu. Pri interpretácii autorka odporúča využiť najprv vstupné časti umeleckého textu, ako napr. názov literárneho žánru, ktorý považujeme za interpretačný kľúč pri aplikácii metakognitívnych procesov žiakov pri čítaní, alebo hľadanie kľúčových slov, ktoré umožňujú prenikanie do podstaty textu a overovanie jeho porozumenia. Hlbším ponorom do mikrokompozície a makrokompozície literárneho textu podľa autorky žiak ako detský čitateľ môže spoznávať rôzne podoby narácie, vnútornú výstavbu a prepojenosť textu, rýmy a uplatniť aj svoje vlastné tvorivé čítanie. V tejto súvislosti autorka ponúka niekoľko podnetných námetov na prácu s literárnymi textami rôznych žánrov, pri ktorých si žiaci môžu zážitkovou formou upevniť a rozvíjať aj svoje poznatky z literárnej teórie. Kvalitatívne vyšším stupňom kognitívnych operácií pri recepcii a interpretácii literárneho textu je autorkin návrh využiť v didaktickej komunikácii komparáciu tematicky blízkych textov, prestupovanie textov, intertextovosť a alúziu, indetifikovanie sujetu textu a jeho motívov. Podľa I. Gejgušovej v procese literárnej výchovy zohrávajú dôležitú úlohu aj ilustrácie, spojenie slova a obrazu, básnické texty s obrazom (kaligrame), ktorých tvorivé využitie môže mať zaujímavé zážitkové podoby. Z didaktického hľadiska autorka odporúča využívať pri práci s literárnym textom aj prvky dramatickej výchovy, medzipredmetové i vnútropredmetové vzťahy, tvorivé písanie, ako aj informačné a komunikačné technológie. Ich význam vidí aj v efektívnom prepojení na jazykové a slohové komunikačné vyučovanie.

I. Gejgušová predstavila vo svojej monografii inšpiratívne námety na metodu práce s literárnym textom s funkčným využitím poznatkov z literárnej teórie, ako aj s rešpektovaním psychických a intelektových schopností žiakov príslušnej vekovej kategórie, zodpovedajúcej primárnemu a sekundárnemu vzdelávaniu na základnej škole. Autorka obohatila čítankové čítanie žiakov o nové básnické a prozaické tituly aj z tvorby autorov súčasnej českej i svetovej literatúry pre deti a mládež. Monografiu I. Gejgušovej považujeme za podnetnú a prínosnú z hľadiska jej vedeckého, pedagogického i komunikatívneho prístupu pri spracovaní problematiky vyučovania literárnej výchovy na základnej škole. Domnievame sa, že autorka svojou knihou môže osloviť aj našich učiteľov a odborníkov v oblasti metodiky vyučovania slovenského jazyka a literatúry, ba dokonca má čo ponúknuť aj študentom pedagogických fakúlt na Slovensku.

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: bhlebova@unipo.sk

O DYSLEXII NIELEN PRE TERAPEUTOV

Mikulajová, M.: *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*.
Bratislava: MABAG, spol. s r. o., 2009. 68 s. ISBN 978-80-89113-74-3.

V situácii, keď medzinárodné porovnávacie štúdie funkčnej gramotnosti ukázali, že viac ako štvrtina slovenských žiakov nemá schopnosť porozumieť text ani na úrovni vyhľadávania informácií explicitne v texte uvedených, je problematika prevencie a terapie špecifických porúch učenia sa z textu mimoriadne významná. Závažnosť tohto faktu vynikne ešte výraznejšie, ak si uvedomíme, že na porozumení textu a učení sa z textu je založená nielen školská úspešnosť, ale i schopnosť človeka používať texty na dosahovanie osobných ambícií a životných cieľov. Inak povedané, približne štvrtina z populácie 15-ročných žiakov trpí frustráciou z opakovaného školského zlyhania s rozličnými dôsledkami, ktoré z toho plynú, a predstavuje rizikovú skupinu funkčne negramotných ľudí s potenciálnymi problémami, napríklad pri získavaní zamestnania. Ako vidno, neschopnosť čítať text s porozumením je problémom jednotlivca so závažnými spoločenskými dôsledkami.

V tomto kontexte Marína Mikulajová, vysokoškolská učiteľka na Katedre logopédie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, objasňuje príčiny spôsobujúce funkčnú negramotnosť i možnosti nápravy v učebnom texte *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. Výberom informácií a spôsobom ich podania učebný text presahuje rámec adresátov, ktorým je primárne určený. Okrem logopédov, psychológov a špeciálnych pedagógov je učebný text inšpiratívny aj pre učiteľov, metodikov a tvorcov učebníc. Od iných didakticky orientovaných manuálov sa učebný text M. Mikulajovej výrazne odlišuje tým, že zďaleka nie je len prakticistickou „zbierkou návodov“, ale symbiózou teoretických princípov fungovania predstavenej metódy, vlastnej metodiky (podanej názorne a inštruktívne s oporou o príklady a typy) a výsledkov výskumu efektívnosti metódy. Vďaka tejto trojaspektovosti text získava vysokú mieru informačnej nasýtenosti a presvedčivosti, ako aj čítavosti a názornosti.

Teoretickým východiskom je jednak uvažovanie o znakovéj povahe jazyka a z nej vychádzajúcej metóde názorného modelovania, jednak súvisľanosť hovorenia, čítania a písania (pri písaní ide o ortografické návyky i súvislé písomné vyjadrovanie). Podľa autorky spomedzi detí, ktoré majú v predškolskom období problém v ústnej reči, 45 – 70 % detí má neskôr dyslexiu alebo problémy v písanej reči. Vychádzajúc z novších výskumov, autorka objasňuje, ako sa mení tradičný koncept pripravenosti dieťaťa na školu: rozhodujúci podiel na získaní čitateľských a pisateľských zručností majú jazykové schopnosti (napr. fonematické

uvedomovanie, vybavovanie slov z pamäti, schopnosť súvislo rozprávať) a tzv. exekutívne schopnosti (schopnosť plánovať, monitorovať a hodnotiť vlastnú činnosť a jej výsledky).

Vzhľadom na to, že získavanie gramotnosti je postupný proces, ktorý sa začína oveľa skôr než vstupom dieťaťa do školy, autorka predstavuje stratégie učenia osobitne v predškolskom a v školskom období.

Zo stratégií učenia v predškolskom období autorka selektuje tie, ktoré sú pre rozvíjanie gramotnosti kľúčové a zároveň sú spoľahlivým prediktorom školskej úspešnosti – fonematické uvedomovanie, naratívne schopnosti a tréning pozornosti. Spoločným menovateľom troch metodík je psycholingvistické alebo neuropsychologické podložie, vychádzajúce najmä z výskumov ruskej školy (Vygotskij, Elkonin, Achutinová, Pylajevová). Ide predovšetkým o princíp vonkajšej podpory dieťaťa zo strany dospelého, o spoločné aktivity dieťaťa s dospelým v zóne najbližšieho vývinu a o postupný proces premeny interpsychickej funkcie (interakcia dieťa – dospelý) na intrapsychickú funkciu (novú schopnosť si dieťa znútorňovať, stane sa súčasťou jeho vlastnej mentálnej výbavy a využíva ju nezávisle od podpory okolia, samostatne). Z tohto teoretického rámca sa odvíja výklad štruktúry metodiky a praktické ukážky postupu, námety pre terapeuta a tipy na ďalšie variácie. Takto štruktúrovaný text uspokojí očakávania prakticky orientovaného čitateľa pri výbere metodiky a štruktúrovaní postupu terapie, ale aj čitateľa, ktorý okrem metodiky hľadá i jej explanačné pozadie.

Východiskovou tézou kapitoly o stratégiách učenia v školskom veku je myšlienka, že špecifické poruchy učenia v školskom veku nevznikajú, ale rozvinú sa. Do centra pozornosti sa vysúva otázka, ako preťať reťaz opakovaného, dlhodobého zlyhávania dieťaťa v učení a dôsledky, ktoré z neúspešnosti plynú. Autorka upozorňuje na zásadnú odlišnosť od tradičného prístupu k terapii dyslexie. Kým pôvodne terapia vychádzala z atakovania izolovaných deficitov a pozornosť sa sústreďovala na precvičovanie obsahu učiva, teraz sa terapia orientuje na pomoc, ktorá by dieťaťu odkryla spôsob, ako sa učiť. Vychádzajúc zo zahraničných výskumov, autorka predpokladá, že žiaci s poruchami učenia majú okrem slabých jazykových a poznávacích schopností deficitné i metalingvistické a metakognitívne schopnosti. V tejto súvislosti sa vynára terminologická otázka, či nejde skôr o metajazykové (metalingválne) než metalingvistické schopnosti, keďže je reč o schopnosti pomocou jazyka uvažovať o jazyku, nie o lingvistike.

Odporúčania týkajúce sa najvhodnejšej stratégie učenia a formy interakcií terapeuta so žiakom sú inšpiratívne aj pre učiteľa, ak chce v školskom dialógu uplatniť zásadu primeranosti a postupnosti a ak je jeho cieľom okrem poznatkov učiť žiakov učiť sa. Poznávanie štruktúry textu (v rámci výučby slohových postupov a kompozície prejavu) je síce súčasťou obsahu učiva zo štylistiky, ale pri porozumení a zapamätaní textu sa tieto poznatky explicitne nevyužívajú a počíta sa s tým, že žiaci si ich sami a automaticky aktualizujú. Pritom autorka ukazuje,

že práve vnímanosť voči štruktúre textu významne ovplyvňuje mieru jeho porozumenia i pamäťové schopnosti, a teda explicitná identifikácia štruktúry textu je súčasťou efektívneho učenia sa.

Podstatnú časť kapitoly o stratégiách učenia v školskom veku predstavuje prehľadný výber aktivít použiteľných na prácu s textom, na zdokonalenie pisateľských zručností a metakognitívnych schopností. Dominantu tvoria stratégie pred čítaním textu, v priebehu čítania textu a po ňom. Zmyslom predstavených aktivít je napr. vytvorenie všeobecného obrazu o obsahu textu ešte pred čítaním, aktivácia doterajších poznatkov a skúseností, rozvíjanie slovnej zásoby, hierarchizácia informácií v texte a pod. Kroky stratégií zodpovedajú jednotlivým úrovňam porozumenia textu a smerujú od vyhľadávania informácií explicitne uvedených v texte, cez vyvodzovanie nových informácií k spájaniu informácií z textu s doterajšími poznatkami a skúsenosťami žiakov až k hodnoteniu textu. Aktivity na prácu s textom sú zostavené tak, aby pri integrácii informácií zohľadňovali tri myšlienkové operácie čitateľa: spájanie textu s inými textami, s postojmi a prežívaním čitateľa a s jeho znalosťami o svete.

Učebný text M. Mikulajovej *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie* objasňuje príčiny, prejavy i mechanizmy problémov detí pri dekodovaní i pri kódovaní informácií a predstavuje možnosti terapie dyslexie, a to vedecky presvedčivou dikciou a súčasne prehľadnou formou a zrozumiteľným jazykom. Je užitočným sprievodcom pre všetkých, ktorí chcú pomôcť dieťaťu prekonať cestu od školskej neúspešnosti k pocitu radosti z nového poznania.

doc. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied

e-mail: kessel@unipo.sk

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST NEJEN V MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMECH

Metelková Svobodová, R.: Čtenářská gramotnost
z lingvodidaktického hlediska.

Ostrava: OU, 2008. 202 s. ISBN 978-80-7368-653-6.

Práce PaedDr. Radany Metelkové Svobodové, Ph.D., členky katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, nese název *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Zabývá se jedním ze stěžejních aspektů současného českého školství, kterým je problematika porozumění textu u českých žáků základních škol. Publikace s obdobným zaměřením se na českém trhu prozatím neobjevují, informace k této problematice bylo doposud možno čerpat pouze z prací interpretujících výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů.

Autorka vychází z vlastní disertační práce, orientaci v problematice příznivě ovlivňuje strukturace na část teoretickou a část praktickou. V první kapitole teoretické části jsou podrobně a výstižně vymezeny stěžejní termíny (gramotnost, čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, školská gramotnost). Následující dvě kapitoly představují mezinárodní výzkumy sledující čtenářskou gramotnost žáků (PISA a PIRLS).

Poměrně obsáhlá třetí kapitola prezentuje výsledky českých žáků ve výše zmínovaných mezinárodních výzkumech (PISA z roku 2000, PIRLS z roku 2001). Podrobné tabulky a grafy jsou doplněny nejen autorčinými erudovanými komentáři a srovnáními s ostatními zeměmi, ale také přehledným shrnutím výsledků výzkumu českých žáků. V závěru kapitoly dochází k přehlednému porovnání výsledku obou mezinárodních výzkumů, které jsou zaměřeny na odlišné věkové kategorie, a také k vyvození dílčích východisek pro české školství.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je objektem zájmu čtvrté kapitoly. Autorka si všímá zejména integrace problematiky porozumění textu v tomto současném platném edukačním dokumentu. V době vzniku monografie šlo o počáteční zavádění tohoto dokumentu do českého školství, ve školním roce 2007/2008 byli všichni žáci 1. a 6. ročníků základních škol vzdělávání dle školních vzdělávacích plánů jednotlivých škol. Najdeme zde připomenutí komplikací i obav některých odborníků zejména ze způsobu zavádění RVP ZV do školní praxe.

V dílčích podkapitolách autorka vhodně apeluje na integraci všech tří jazykových složek ve výuce češtiny, tedy složky gramatické, literární a slohově-komunikační. Tento princip komplexnosti opírá o praxi zahraničních škol, odkud

pocházejí žáci s nejlepšími výsledky čtenářské gramotnosti. Další podkapitoly se zaměřují na školní vzdělávací programy běžné základní školy a školy alternativního typu (waldorfská škola).

Pátá kapitola nese název *Specifické poruchy učení jako faktor ovlivňující kvalitu porozumění textu*. Autorka k této problematice předkládá poměrně detailní informace počínaje poznatky etiologie přes znalosti specifických poruch učení projevujících se v předmětu český jazyk a literatura. Hlavní pozornost je věnována dyslexii, která se právě problematiky čtenářské gramotnosti týká nejvíce. R. Metelková Svobodová zde nejen uvádí, v čem konkrétně se může tato porucha při čtení negativně projevit, ale samostatnou podkapitolu věnuje také její reedukaci. Ostatním dvěma poruchám, dysgrafií a dysortografií, poskytuje v rámci kapitoly minimální prostor.

Pro současné i budoucí učitele lze za vysoce přínosnou považovat podkapitolu propojující problematiku specifických poruch učení se školskou praxí. Jsou zde uvedeny zákony a vyhlášky, které upravují hodnocení a klasifikaci těchto žáků, způsob integrace i tvorba individuálních vzdělávacích plánů.

Šestá, tedy poslední teoretická kapitola, obrací pozornost k učebnicím českého jazyka – *Současné učebnice českého jazyka a jejich role při výuce porozumění textu ve spojení s aktivitami vedoucími ke zkvalitňování čtenářských kompetencí žáků*. Odkazuje na třetí kapitolu, která naznačovala při interpretaci výsledků mezinárodních výzkumů možnou souvislost mezi kvalitou čtenářské gramotnosti českých žáků a podobou současných učebnic češtiny. Zde autorka opět vhodně poukazuje na potřebu komplexnosti výuky mateřského jazyka, přičemž kritizuje autory současných učenic, u kterých jí tento komplexní přístup chybí, což dokládá vlastním výzkumem v praktické části knihy.

Druhou polovinu monografie tvoří praktická část, kde autorka R. Metelková Svobodová charakterizuje v krátkosti metodologii použitou při realizaci vlastních výzkumů (7. kapitola), které jsou obsahem kapitol 8 až 17. Přehledně vyhodnocuje také výsledky longitudinálního výzkumu uskutečněného u žáků 7. ročníku a následně u totožných žáků 8. ročníku základní školy běžného typu a základní školy waldorfského typu. Didaktickým testem zjišťovala míru porozumění souvislému textu včetně schopnosti s textem dále pracovat. Poměrně detailně porovnává jak výsledky obou typů škol, tak výsledky jednotlivých žáků v průběhu roku i další aspekty vytvořeného testu.

Kapitola 16 završuje výzkumné šetření vyhodnocením učitelského dotazníku, kterým autorka oslovila všechny učitele českého jazyka v testovaných třídách.

Závěrečná kapitola praktické části poskytuje obsáhlou analýzu vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základních škol z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti a využití mezipředmětových i vnitropředmětových vztahů. K podrobné analýze byly vybrány učebnice pro 6. ročník nakladatelství SPN, FRAUS a TOBIÁŠ, což jsou nejčastěji používané učebnice na základních školách.

Monografii uzavírá kapitola *Výstupy pro pedagogickou teorii a praxi* (18. kapitola), v níž autorka shrnuje poznatky teoretické i závěry vlastních výzkumů. Výsledné propojení předkládá v doporučeních pro pedagogickou praxi, které sledujeme přínosnými jak pro současné, tak pro budoucí učitele. Následuje seznam použité literatury a přílohy včetně metodologických výpočtů.

Publikace *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska* představuje poměrně rozsáhlé uvedení do problematiky práce s textem. Mimo představení mezinárodních výzkumů a souvisejících autorčiných výzkumů obsahuje také podrobně rozpracované kapitoly s příbuznými tématy (specifické poruchy učení, učebnice, RVP ZV). Vzhledem k aktuálnosti dané problematiky lze knihu doporučit současným učitelům mateřského jazyka i studentům učitelství českého jazyka a literatury.

Mgr. Radim Šink

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

e-mail: Radim.Sink@osu.cz

TVORIVÉ PÍSANIE V PRIMÁRNEJ ŠKOLE

Klimovič, M.: *Tvorivé písanie v primárnej škole.*

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 152 s.

ISBN 978-80-8068-982-7.

Knižnica Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty v Prešove sa môže pochváliť prírastkom, o ktorý ju obohatil PaedDr. Martin Klimovič, PhD. vydaním vysokoškolskej učebnice s názvom *Tvorivé písanie v primárnej škole*.

V súčasnosti pedagogická prax prikladá tvorivosti veľký význam, stimulyvanie tvorivosti pomáha komplexne rozvíjať osobnosť žiaka, pôsobí na rozvoj tvorivého myslenia, písania a rozvíja fantáziu. Pojem tvorivé písanie je u nás novým, moderným termínom, osobitným metodickým prístupom vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry a príbuzných predmetov, aj preto je publikácia M. Klimoviča významným a nanajvýš aktuálnym prínosom pre túto oblasť. Autor úvodom zdôvodňuje svoju zameranosť na tvorivé písanie a následne vymedzuje niekoľko cieľov, ktorými ponúka odborný diskurz na tému tvorivého písania, vyzdvihuje opodstatnenosť systematickej prípravy pisateľa už od primárnej školy, vysvetľuje základné pojmy súvisiace s tvorivým písaním a v neposlednom rade ponúka inšpirácie a podnety na implementovanie tvorivého písania do edukačného procesu v škole i mimo nej.

Tvorivé písanie v primárnej škole je spracované do štyroch kapitol. Prvá kapitola nesie názov *Písanie ako komunikačná zručnosť*. Nájdeme tu definíciu komunikácie a textu, kde sa následne oboznamujeme so schémou komponentov a priebehom komunikačného procesu. Ďalej svoju pozornosť autor sústreďuje na vysvetlenie komunikačnej kompetencie a komunikačných zručností, kde konkrétne špecifikuje písanie ako produkčnú komunikačnú zručnosť. Autor vymedzuje kľúčový pojem písanie takto: „*Za písanie budeme v nasledujúcich riadkoch považovať proces zmysluplného tvorivého formulovania, organizovania a vyjadrovania myšlienok s cieľom verbalizovať vlastný komunikačný zámer*“ (Klimovič, 2009, s. 17). Záverom prvej kapitoly sa dozvedáme o druhoch a žánroch písania, ktoré sú prehľadne usporiadané v tabuľke. Konkrétne ide o druhy ako personálne písanie, štandardizované písanie, tvorivé písanie, výkladové písanie a persuzívne písanie. Tým je vytvorená jasnejšia predstava o smerovaní ďalšieho uvažovania o tvorivom písaní a o druhoch písania, pričom nejde o striktné vymedzenie žánrov písania. Druhy písania sú klasifikované podľa primárneho cieľa, ktorý autor považuje za kľúčový element ovplyvňujúci pisateľa pri tvorbe textu.

V druhej kapitole s názvom *Tvorivé písanie* autor pristupuje k objasneniu samotného pojmu tvorivé písanie. Problémom je, že tento termín sa často vysvetľu-

je a spája neadekvátne vzhľadom na svoj význam, a to hlavne pri spôsoboch práce s textom. Pozitívne hodnotíme to, že autor pomocou reálneho príkladu poukazuje na to, ako sa tvorivé písanie v didaktickej praxi niekedy poníma nesprávnym spôsobom a poukazuje na to, na čo sa tvorivé písanie v škole zameriava.

Zaujímavou podkapitolou v tejto časti je *Malá história tvorivého písania*, kde sa dozvedáme, že tvorivé písanie malo svojich priaznivcov už v 19. storočí. Neskôr sa v roku 1909 v New Yorku v USA konal prvý seminár literárneho písania a najstarším univerzitným programom tvorivého písania je Iowa Writer's Workshop, ktorý vznikol na University of Iowa. Vznikom prvého európskeho programu tvorivého písania sa môže pochváliť Literárny inštitút Maxima Gorkého v Moskve. Neskôr sa rozmach tvorivého písania preniesol do viacerých štátov Európy. Významným impulzom na rozvoj tvorivého písania na Slovensku sa stala Britská rada, ktorej zásluhou sa začali organizovať Letné školy tvorivého písania pre učiteľov anglického jazyka a až neskôr sa začali organizovať Letné školy tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry.

Ďalšie podkapitoly sa venujú základným princípom tvorivého písania, technikám na rozvíjanie tvorivého písania a zručnostiam. Za veľmi hodnotnú považujeme časť, kde máme možnosť sa oboznámiť s odporúčaniami pre úspešné rozvíjanie písania, kde autor, vychádzajúc zo štúdií odbornej literatúry predkladá základné princípy rozvoja písania. Premysleným spôsobom a orientáciou na praktickú realizáciu písania ponúka námety, ako žiakov pripraviť na samotný proces písania, ako im asistovať a sprevádzať ich pri písaní, ako pracovať s konceptom, písať pre napĺňanie rôznych zámerov a takisto rozširovať kurikulum písania. Okrem toho, autor predkladá klasifikáciu štyroch základných typov pisateľov, ktorá je logicky usporiadaná, a tak ukazuje, ako v praxi pristupovať k jednotlivým žiakom podľa ich pisateľských zručností.

Tvorivému písaniu a primárnej škole je venovaná tretia kapitola, kde plne môžeme súhlasiť s vyjadrením: „... *tvorivé písanie je jedným z vhodných programov na plnenie základných cieľov vyučovania jazyka, slohu i literatúry v primárnej škole*“ (Klimovič, 2009, s. 79).

Posledná kapitola s názvom *Techniky tvorivého písania* ponúka pestrú paletu techník využiteľných v procese tvorivého písania. Okrem základnej charakteristiky jednotlivých techník tu nájdeme aj ukážky textov, ktoré sú o to cennejšie, že sú výsledným produktom overovania týchto techník v rámci autorovho výskumu.

Predstavená publikácia je výborným teoretickým, ale aj praktickým sprievodcom tvorivým písaním. Je vhodná jednak pre učiteľov v (nielen) primárnych školách, ale aj pre širšiu odbornú verejnosť, ako sú terapeuti, žurnalisti, psychológovia, lektori a frekventanti tvorivých dielní a kurzov tvorivého písania.

Mgr. Dana Cibáková

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

e-mail: cibakova.danka@gmail.com

UŽITOČNÁ MONOGRAFIA ZO SLOVENSKEJ SYNTAXE

Kačala, J.: *Dvojčlenné a jednočlenné vety v slovenčine*.
Martin: Matica slovenská 2009. 134 s.

Vo vydavateľstve Matice slovenskej vyšla z pera renomovaného slovenského syntaktika profesora **Jána Kačalu** monografia z oblasti slovenskej syntaxe *Dvojčlenné a jednočlenné vety v slovenčine*, v ktorej sa autor podrobne a zároveň koncepcne ucelene venuje jednému zo základných teoretických pilierov slovenskej syntaktickej teórie, a to členitosti vety. Autor ku konceptu členitosti pristupuje v súlade so svojím dlhoročným vedeckým stanoviskom z pozícií jazykovej sémantiky. Monografia obsahuje 8 kapitol, predslov a záver. V prvej kapitole *O potrebe analýzy gramatickej a sémantickej členitosti vety*. Vecné, teoretické a metodologické hľadiská analýzy témy členitosti vety sú vysvetlené východiská spracovania problematiky vetnej členitosti.

Na príklade vetnej synonymie a na rozdielnej gramatickej a sémantickej stavbe týchto viet sa vysvetľuje podstata možností, ktoré má podávateľ k dispozícii na vyjadrenie konkrétnej myšlienky, pričom rozhoduje podávateľov výber dominanty vety: v dvojčlennnej štruktúre je dominantou subjekt, ktorému sa prisudzuje dynamický príznak; ak sa dominantou vety stáva konštatovanie stavu, má syntaktickú formu vetného základu. Od postoja podávateľa teda závisí, ako jazykovo realitu stvárni, a výsledok výberu danej vetnej schémy „môže byť iba dôsledkom toho, že podávateľ už takto rozdielne vníma a potom aj jazykovo predkladá označovanú skutočnosť“ (s. 18). To dokazuje, že už v existenčnej podstate vety je duálnosť: veta je vytvorená buď ako dvojčlenná, alebo ako jednočlenná a nie je medzi nimi žiaden prechodný jav. Jednočlenná veta nie je redukovaná dvojčlenná veta, ale je to pôvodný syntaktický útvar a protiklad medzi nimi je čisto jazykový. Ďalším faktorom ovplyvňujúcim koncepciu členitosti vety je vetná sémantika. Sémantika jadra je rozhodujúcim konštitutívnym prvkom syntaktickej konštrukcie ako celku. Gramatická a sémantická stránka sú rovnocenné, súvisiace a navzájom sa podmieňajúce štruktúry, ale primárna je podľa J. Kačalu gramatická zložka. Systémové vnesenie jazykovej sémantiky do skúmania vety posilnilo koncepciu členitosti vety a zároveň ju podoprelo dôkazmi z lexikálnej aj syntaktickej sémantiky.

Druhá kapitola *Z histórie konceptu členitosti vety* prehľadne a inštruktívne sumarizuje fakty o vývine chápania jednočlennosti u niektorých významných slovenských i neslovenských lingvistov od 2. polovice 19. storočia (F. Miklošič, M. Hattala, S. Cambel, J. Zubatý, J. Damborský, J. Mihál, J. Orlovský), cez zakladateľa

modernej slovenskej syntaktickej školy J. Ružičku, po súčasných syntaktikoch (J. Oravec, E. Bajžíková, P. Ondrus, J. Nižníková, G. Moško); osobitne spomenie-
me najmä prístup M. Sokolovej, ktorá vniesla do členenia viet valenčné hľadisko
a uplatňujúc prísne kritériá a jednotné pravidlá člení vety na dve skupiny; pod-
statné je aj to, že dodržiava tradičnú líniu slovenskej syntaktickej školy.

Tretia kapitola *Syntaktická, intenčná a lexikálno-morfologická podstata kon-
ceptu členitosti vety* obsahuje relevantné znaky konceptu členitosti, z ktorých
základným je voľba slovesa. J. Kačala na zreteľných príkladoch ilustruje bohaté
procesy sémantickej, intenčnej, gramatickej a slovotvornej derivácie spôsobujúce
plynulé prechody a z nich vyplývajúce zmeny osobných slovies na neosobné a na-
opak. Autor upozorňuje na dynamický a živý proces tvorenia neosobných slovies
bezsubstancionálneho a bezsubjektového intenčného typu, a to najmä v oblasti
bežnej a vedecko-popularizačnej konverzácie v médiách (*zvolebnieva sa, zaplo
niekomu, zasnežovať trate*).

V 4. kapitole sa autor venuje *Jestvovaniu paralelných súvzťažných dvojčlenných
a jednočlenných vetných typov so vzájomným synonymickým vzťahom* ako jed-
nému zo závažných argumentov konceptu členitosti viet. Súvzťažné dvojčlenné
a jednočlenné vetné typy vykazujú vzájomnú syntaktickú derivovanosť a smer
syntaktickej derivácie nie je len jednosmerný (teda od dvojčlenného k jedno-
člennému typu). Pri zisťovaní a určení smeru derivácie treba podľa autora vychá-
dzať „predovšetkým zo zistenia, ktorý obsah, ktorá situácia je pre dané sloveso
prirodzenejšia a primeranejšia...“ (s. 58), napr. *Cestoval som.* → *Cestovalo sa mi
dobre.*; *Vonku je zamračené.* → *Vonku máme zamračené.*; *Bolia ma kríže.* ↔ *Bolí
ma v krížoch.* *Tatry sa mi páčia.* ↔ *V Tatrách sa mi páči.* (posledné dve sú rovno-
cenné jednotky, pri ktorých sú možné oba smery derivácie).

Medzi *Syntaktické a iné jazykové javy podporujúce a dokazujúce vecnú od-
vodnenosť a reálnosť konceptu členitosti vety a rozlišovanie dvojčlenných a jedno-
členných viet* (5. kapitola) patrí existencia gramatickej a sémantickej perspektívy
v dvojčlenných vetách a jej absencia vo vetách jednočlenných, ďalej viazanosť
prechodníkových polovetných konštrukcií iba na dvojčlenné vety, existencia
veľkej skupiny pôvodne neosobných slovies nepripúšťajúcich v istých formách
vyjadrenie subjektu, výskyt obligatórneho pomenovania živej bytosti v tvare sta-
vového datívu (*Zíva sa mi.*), ktorý je konštrukčne podmienený a v dvojčlenných
vetách sa nevyskytuje, a i.

6. kapitola *Iné riešenia rozoberaného syntaktického javu v slovenskej jazyko-
vednej literatúre* obsahuje prehľadný opis teórií s odlišnými pohľadmi na dvoj-
člennosť a jednočlennosť v slovenčine (E. Pauliny, F. Miko, L. Novák, M. Sokolová
a i.).

V 7. kapitole *Typy viet, ktoré sa z hľadiska konceptu členitosti vety môžu javiť
ako nejednoznačné a sporné* autor zaujíma stanovisko k 4 sporným typom: vety
s nulovým, genitívnym a formálnym podmetom a vety so slovesom v imperatív-

nom tvare. Vety s nulovým gramatickým podmetom kontextovo sa vzťahujúcim na „hocikoho“ (*Ako si ustelieš, tak budeš spať.*) J. Kačala (v zhode s J. Ružičkom) zaraďuje medzi dvojčlenné vety (ako ich okrajový variant) pre reálnu neobsaditeľnosť pozície subjektu a existenciu plnej slovesnej paradigmy. Vety s genitívnym podmetom sa hodnotia jednoznačne ako dvojčlenné vety aj preto, že substantia v genitíve nemôže byť slovesom zasiahnutá, teda sa nemôže stať predmetom. Vety s formálnym podmetom *to, ono* treba odlišiť od jednočlenných viet, v ktorých plnia odkazovaciu alebo nadväzovaciu funkciu a sú to častice (*Ono s lepšími nástrojmi sa ľahšie pracuje. V miestnosti to zadunelo.*).

8. kapitola *Základné typy dvojčlennej a jednočlennej vety v slovenčine* je najrozsiahlejšia a obsahuje – ako autor sám uvádza – základnú klasifikáciu vetných typov podľa členitosti. Kapitola je členená na dve obsahovo kompaktné časti: v časti A. *Základné typy dvojčlennej vety* autor uvádza 9 základných typov dvojčlennej vety, pri niektorých z hľadiska aktívnej a pasívnej vetnej perspektívy uvádza podtypy; jednotlivé typy a podtypy sú opäť inštruktívne podložené viacerými príkladmi:¹ 1. *Spisovateľ vydal ďalšiu knihu.* 2. *Často stál som na návrší a pozoroval kraj na súmraku.* 3. *Napadlo snehu.* 4. *Na každý prst sa ti ich desať prihlási.* 5. *Dosiaľ sa na týchto putovných výstavách prezentovalo vyše 60 autorov z celého Slovenska.* 6. *Hodno mu je ruky pozlátiť.* 7. *Dva a dva je štyri.* 8. *Štartovné je 5 Sk.* 9. *Dom sa stavia z tehál.* Časť B. *Základné typy jednočlennej vety* obsahuje opis 12 typov jednočlenných viet v slovenčine, pričom autor člení jednočlenné vety podľa prísneho, ale jednoznačného slovnodruhového kritéria na slovesné, slovesno-menné, menné (substantívne, adjektívne, pronominálne a numerálne), príslovkové, časticové a citoslovcové. Na základe slovnodruhového kritéria sa typy *Je zamračené. Stáť!* zaraďujú medzi slovesné vety. Infinitívne vety autor zaraďuje k slovesným vetám, lebo infinitív patrí do slovesnej paradigmy, je to navyše základný slovesný tvar a vyznačuje sa prítomnosťou lexikálno-gramatických kategórií vidu a intencie. Medzi slovesné jednočlenné vety patrí 9 typov. 1. typ sú vety s neosobným bezpredmetovým slovesom (*Svitá.*); 2. typ je produktívny typ s bezsubjektovým slovesom, ktorého intencia si vyžaduje záväzne objekt (*Až ma tak premklo.*); 3. typ je tiež intencne podmienený: sloveso si vyžaduje stavový datív označujúci osobu, z hľadiska ktorej platí dej (*Zahmlilo sa jej v očiach.*); 4. typ je frekventovaný typ so slovesom v bezpodmetovom zvratnom tvare (*V kúpeľni sa kúrilo už od obeda.*); 5. typ je vyjadrený infinitívom objektového slovesa zmyslového vnímania, ktorý sa v minulom a budúcom čase spája s pomocným slovesom byť (*pri chode motora cítiť chvenie – bolo cítiť chvenie – bude cítiť chvenie*); 6. typ má jadro zložené z neurčitku a vetných prísloviek, ktoré vetu modál-

1 Typy dvojčlenných viet z priestorových dôvodov uvádzame v príkladoch, ktoré dostatočne vyjadrujú výstavbu jadra. Typy jednočlenných viet uvádzame aj s minimálnym opisom pre odlišný prístup autora k ich členeniu, než aký obsahuje vysokoškolská učebnica syntaxe.

ne a časovo formujú (*Nemožno mi ťa neľúbiť.*); 7. typ je vyjadrený infinitívom osobných slovies, vyjadrujúcim všeobecne chápaný dej s výrazným modálnym alebo expresívnym významom (*Docvič!*!); v 9. type zloženom zo slovesa byť v 3. os. sg. N a trpného prídavia dok. slovies v stred. rode (*z kávy je/bolo odpité*) ide o konštatovanie deja ako výsledku procesu, a tak sú preň typické slovesá istých významových okruhov a s rezultatívnym významom. Ďalšie tri typy patria do skupiny slovesno-menných jednočlenných viet: 10. typ je vyjadrený sponovým slovesom a substantívom, príp. zámenom (*je/bola/bude hmla, je po paráde, prišlo na lámanie chleba, je mi na prasknutie*). K spornosti zaradenia typu (*je hmla*) medzi jednočlenné vety autor uvádza, že spona nemá plnovýznamovú platnosť rovnako ako v type *bolo/bude badať zmenu* a slovosled oboch prvkov je pevný alebo zvyčajný, čo potvrdzuje syntaktickú a sémantickú nesamostatnosť spony. 11. typ je zložený zo sponového slovesa a zo stavovej príslovky (*je teplo, bolo príjemne*). 12. typ *vidno vežu, treba mu prácu* autor hodnotí ako prechodný typ medzi slovesnými a neslovesnými vetami, pretože paradigmaticky korešponduje s typom *vidieť vežu*. 13. typ predstavujú neslovesné jednočlenné vety a patria sem vety substantívne (*Aké prikre slová!*), adjektívne (*Strašné, strašné! zavzdychala a sadla si na lavičku.*), adverbálne (*Výborne, znamenite! sme sa Rajčína.*), pronomínálne (*„Tóno Cigán sa utopil v studni!“ – „Ako?“*), numerálne (*Došiel som na námestie. Štvrť na päť.*), partikulové (*Ozaj, kdeže je tá kúdel?*) a interjekcionálne (*Božemôj, vykriko! zdesene výrobca šťastia.*).

Predstavená monografia je nesporne vzácna a užitočná nielen pre teoretickú jednoznačnosť a prehľadnosť koncepcie, ktorú v nej autor prezentoval, ale aj pre komplexnosť a spôsob spracovania témy, ako aj pre fakt, že syntaktických prác je v poslednom čase ako šafranu. Výklad je podporený množstvom príkladov najmä zo slovenskej literatúry a opätovne sa presviedčame o tom, že slovenčina je bohatý a moderný jazyk schopný mnohotvárne „uchopiť“ rozmanitosť života. Monografiu pokladáme za nevyhnutnú súčasť prípravy študentov slovenského jazyka vrátane doktorandov, ktorým pomôže aj užitočnými odkazmi v rámci výkladu na ďalšiu vedeckú prácu.

doc. PaedDr. Mária Imrichová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied

e-mail: imrichma@unipo.sk

KEĎ SI AJ „DOSPELÁK“ DETSKÚ KNIHU PREČÍTA RÁD

Nad prekladom kníh Arnolda Lobela *Kvak Čľup sú kamaráti*

(Slniečkovo, 2008)

a *Kvak a Čľup sú spolu* (Slniečkovo, 2009)

Prvýkrát sme sa o Kvakovi a Čľupovi dozvedeli od básnika a editora Erika J. Grocha, ktorý si príbehy dvoch žabiakov obľúbil v českom preklade a chcel ich vydať aj v slovenčine. Keďže pôvodne vyšli knihy o skokanovi Kvakovi a ropušia-kovi Čľupovi v angličtine, E. J. Groch nás oslovil, či by sme nepreložili niekoľko príbehov pre prešovské Občianske združenie Slniečkovo, s ktorým pri vydávaní kníh spolupracoval. Pustili sme sa teda s manželom a s deťmi do prekladania. Preto s deťmi, lebo preložené texty sme čítali našim dvom starším dcéram, aby sme zistili, ako na ne budú reagovať. Boli sme radi, že ich príbehy pobavili, lebo nájsť knihu pre deti, ktorá by ich nenudila a zároveň neotrávila prostoduchosťou nás rodičov, nebolo ľahké. Už sa nám stalo, že hoci kritik nejakú knihu do neba vychválil, naše deti znudila alebo nechala ľahostajné, a naopak, keď sme sa im snažili vyhovoriť nejaký gýč, tolko si chceli čítať o Ariele a Disneyho Snehulienke, že sme im nechceli vnucovať náš dospelácky vkus a „za jazdy“ sme opravovali všetky gramatické a štylistické chyby v ich obľúbených rozprávkach. Niektoré chyby sme na spestrenie pri čítaní ponechali; zakaždým pobavili nás, aj naše dievčatá, takže sme dookola opakovali „To je DO Snehulienky,“, „Snehulienka BOL šťastná princezná“. Iné sme radšej „simultánne prekladali“, lebo nás rušili, napr.: kalk z češtiny „To vieš, že áno,“ rozžiarila sa Bella; či nešikovný preklad „Malá princezná si navliekla nafukovací kruh a rukávky.“

Kvak a Čľup však boli iní.

Kvak a Čľup sú priatelia. Takto sa volá aj prvá kniha o dvoch žabích priateľoch, ktorá v našom slovenskom preklade vyšla v roku 2008. Kvak a Čľup však nie sú len priatelia sami pre seba; sú aj priateľmi detí. Ich autor Arnold Lobel mal napísať knihu pre začínajúceho detského čitateľa, ktorá by dieťa zaujala a zároveň ho neodradila náročnosťou čítania. Teda takú knihu, kde by písmenká amerického prváčika poslúchali, lebo anglické slovíčka sa prelúskaniu vzpierajú o čosi viac než slovenské. Inak sú usporiadané na papieri, v inej podobe ich vyslovíme. Prváča si v angličtine môže prečítať, ako sa žabiaci naľakali, keď zbadali zvieratko „snake“, ale k písmenkám musí priradiť ich ústnu podobu „snejk“. Náš „had“ je oproti tomu malina.

Arnold Lobel však svoju úlohu zvládol bravúrne; nielenže populárnu sériu kníh o žabiakoch napísal, ale ju aj ilustroval. Svoje príbehy o dvoch žabiakoch

zhmotnil do takej výtvarnej podoby, že za knihu *Frog and Toad are Friends* (v slovenčine pod názvom *Kvak a Člup sú priatelia*) získal prestížnu cenu Caldecott Honor book. Tú dostáva ilustrátor za najvýznamnejší počin v ilustrácii detskej knihy a Lobelove jednoduché ilustrácie, v ktorých dominujú hnedé a zelené odtiene vodových farieb, si ju právom zaslúžili. Ani druhá kniha o priateľoch – obojživelníkoch neobišla naprázdno – *Frog and Toad Together* (1972; v slovenčine ako *Kvak a Člup sú spolu*) získala cenu Newbery Honor Book, ktorá sa už od roku 1922 ako prvá cena za detskú literatúru na svete udeľuje autorovi s najvýznamnejším prínosom pre americkú literatúru pre deti. A do tretice Lobelovi ocenili aj pokračovanie osudov dvoch žabacích priateľov v knihe *Frog and Toad All Year* (1976), ktorá získala cenu ALA Notable Children's Book. Tá sa udeľuje knihám, ktoré si zaslúžia pozornosť detských čitateľov vďaka svojej kvalite a tvorivosti a ktoré dokážu výrazným spôsobom vzbudiť u detí záujem o čítanie.

Arnold Lobel však sám seba vnímal predovšetkým ako ilustrátora (získal aj titul bakalára v odbore výtvarného umenia); v písaní sa považoval za „*amatéra, na ktorého sa usmialo šťastie*“ („lucky amateur“). Na svoju adresu raz povedal: „*Kresliť viem. S písaním je to tak, že ani neviem, čo robím. Moje písanie je veľmi intuitívne.*“¹ Keď si však Lobelove príbehy čítame v angličtine, zdá sa nám, že bol rodený rozprávač. Jeho štýl je nenútený, plynie bez didaktizovania alebo prvoplánového humoru. Aj keď je kniha určená pre začínajúcich čitateľov (odporúča sa čítať v prvom a druhom ročníku amerických základných škôl), obľúbenou sa stala aj medzi mladšími „len-poslucháčmi“ a, čo je dobré, aj medzi staršími čitateľmi. V druhom pláne totiž ponúka také odkazy a komické prvky, ktoré síce neodhalí dieťa, ale jeho rodič áno.

Slovná zásoba, ktorú používa Lobel vo svojich príbehoch o dvoch žabiakoch, je jednoduchá, ale nie detinská. Vety sú krátke a zrozumiteľné. Charakteristickou črtou východiskových anglických textov, ktorú sa snažil zachovať aj preklad, je funkčné opakovanie viet i celých motívov. Začínajúcemu detskému čitateľovi vo východiskovej anglickej i v cieľovej slovenskej kultúre má opakovanie pomôcť osvojiť si jednotlivé slová, ľahšie ich pri ďalšom výskyte v texte identifikovať a prečítať. Opakovanie používa A. Lobel aj na vybudovanie napätia a humorného efektu, na gradovanie a vypointovanie deja. Na základe opakovania dieťa dokáže predvídať ďalší postup deja; text sa však ani pri návratnosti motívov a vetných štruktúr nestáva automatizovaným či nudným.

Lobelove knihy nie sú len obľúbenou detskou knihou, ale v čase svojho prvého vydania znamenali aj výrazný pokrok vo vyučovaní čítania. Funkciu slovenského šlabikára či čítanky totiž v anglickom jazykovo-kultúrnom kontexte plnia detské knihy s nenáročnou slovnou zásobou a jednoduchým dejom, odstupňované podľa úrovne čitateľských zručností. Po skončení 2. svetovej vojny mali v

1 Blížšie por. na <http://www.amazon.com/Mouse-Soup-Arnold-Lobel/dp/0064440419>

Spojených štátoch takéto knižky-čítanky pre začínajúcich čitateľov obsahovať iba slová z tzv. Dolchovho zoznamu, teda slová, ktoré sa najčastejšie používali vo vtedajších čítankách. Nie najfrekvencovanejšie anglické slová či slová najľahšie na prečítanie, ale také slová, ktoré mali deťom zaručiť, že sa pri častom sťahovaní dokážu ľahko prispôsobiť iným učebniciam v ich novej škole. Dolchov zoznam bol akousi bibliou pre vydavateľov kníh Prvého čítania, no jeho výsledkom boli často vykonštruované, nezaujímavé príbehy bez štipky humoru, ktoré deti čítali len nerady.

Arnold Lobel však o Dolchovom zozname nevedel, a preto ho ani nezaujímal. Pre deti písal už od roku 1962, ale zlomovým sa preňho stal rok 1970. Vtedy prišli na svet jeho Frog and Toad, skokan a ropušiak, naši Kvak a Čľup. Ich spoločné dobrodružstvá si svojím láskavým humorom získali nielen spomínané ocenenia, ale predovšetkým obľubu a záujem miliónov detských i dospelých čitateľov. Keď sa potom novinári ich autora A. Lobela pýtali, čím sú preň príbehy o dvoch žabacích priateľoch výnimočné, odpovedal. „*Pri rukopise o Kvakovi a Čľupovi som dokázal po prvýkrát napísať niečo o sebe. Kvak a Čľup sú dva aspekty mojej osobnosti.*“² Azda práve pre túto bipolaritu sú postavičky skokana a ropušiaka v takej vzácnnej rovnováhe.

Prvá kniha o žabiakoch sa začína tak, že Kvak presvedčí lenivejšieho a ospalejšieho Čľupa, aby sa zobudil, lebo prišla jar. Použije síce menšiu lešť, ale my mu s deťmi odpustíme, lebo len tak môžeme začať sledovať príbehy dvoch nerozlučných kamarátov. Arnold Lobel si vyberá také dejové zápletky, ku ktorým majú deti blízko: pestovanie semienok, naberanie odvahy, spoločnú prechádzku s kamarátom. Deti si pri čítaní príbehov Kvaka a Čľupa uvedomia, čo všetko dokážeme pre priateľa urobiť preto, že ho máme radi. Keď si Čľup robí starosti o chorého priateľa Kvaka, je ochotný spraviť čokoľvek, len aby sa mu polepšilo. Neváha chodiť hore-dole po priedomí, postaviť sa na hlavu, vyliat si na ňu poháre vody, ba dokonca búchať si hlavu o stenu, aby pre chorého Kvaka vymyslel príbeh. Deti i dospelých pobavia Čľupove márne pokusy o to, aby mu príbeh napadol, a zároveň si uvedomia silu priateľstva. Keď Čľup stratí gombík, Kvak mu ho pomáha všade hľadať, až ho Čľup nakoniec nájde doma. Zahanbený Čľup potom z vďačnosti všetky nájdené gombíky prišije na kabát, ktorý podaruje Kvakovi. A keď Čľup márne čaká na nejakú poštu, Kvak mu odbehne napísať list a pošle ho po SLIMÁKOVI, aby ho doručil. Keď poštára slimáka stále niet, Kvak Čľupovi radšej obsah listu vyrozpráva. Slimák síce nakoniec k Čľupovmu domu dorazí, ale tak, ako sa na slimáka patrí, až o štyri dni.

A. Lobel svojim žabacím postavíčkam prepožičiava ľudské vlastnosti; azda aj preto sú detským čitateľom také blízke. Obaja priatelia sa vzácné dopĺňajú; sú takí odlišní a predsa (alebo práve preto) sa majú radi. Kvak je ten pokojnejší, rozum-

2 Por. <http://www.edupaperback.org/showauth.cfm?authid=242>

nejší a aktívnejší; Čľup je naproti tomu netrpezlivý, temperamentnejší, ale vždy oddaný svojmu priateľovi Kvakovi. Sú spolu nielen vtedy, keď sa tešia, ale aj keď sa boja a zberajú odvahu (Draky a obri), túžia po tom, aby niekto na nich myslel (List), pomáhajú si, keď sa jeden z nich necíti dobre (Príbeh). Deti sa s nimi ľahko identifikujú – ani ony, podobne ako žabiaci, niekedy nevedia prestať maškrtiť, a darmo sa preto snažia mať pevnú vôľu (Koláčiky); aj ony sú často netrpezlivé a nevedia sa už dočkať (Záhradka). Príbehy žabiakov sú nielen zábavné, ale aj nevtieravo poučné – Kvak sa stráca svojmu priateľovi Čľupovi pred očami, lebo Čľup sa neprestajne vychvaľuje, čo dokáže (Sen); deti sa s Kvacom a Čľupom učia, že sa nedá naplánovať všetko a že niekedy treba byť aj spontánny (Lístok).

Arnold Lobel napísal alebo ilustroval viac ako 70 kníh pre deti. Za svoje ilustrátorské aj literárne dielo získal mnohé ocenenia. Tým najväčším ocenením však pre každého autora je, keď sa jeho knihy čítajú. K Lobelovým knihám si nachádzajú cestu aj po desaťročiach od ich vzniku milióny malých i veľkých čitateľov na celom svete. Tí malí ich práve objavujú a tí starší sa k nim vracajú ako k čítaniu na dobrú noc pre svoje vlastné deti. Slovenským čitateľom sú zatiaľ k dispozícii prvé dva diely príbehov; tretí diel *Veselý rok s Kvacom a Čľupom* sa pripravuje na vydanie opäť vo vydavateľstve Slniečkovo v roku 2010. Ostáva len dúfať, že si obľúbení hrdinovia nájdu cestu aj k slovenským deťom a pomôžu im popasovať sa s prvými písmenkami. Tak, aby čítanie nebola drina, ale *Veselý rok s Kvacom a Čľupom*, lebo *Kvak a Čľup sú spolu*. Veď *Kvak a Čľup sú priatelia*.

Literatúra

- LOBEL, Arnold: Kvak a Čľup sú kamaráti. Preklad. M. Gavurová a J. Gavura. Prešov: Slniečkovo, 2008. 64 s. ISBN 978-80-89314-07-2.
- LOBEL, Arnold: Kvak a Čľup sú spolu. Preklad. M. Gavurová a J. Gavura. Prešov: Slniečkovo, 2009. 64 s. ISBN 978-80-89314-11-9.
- LOBEL, Arnold: Veselý rok s Kvacom a Čľupom. Preklad. M. Gavurová a J. Gavura. Prešov: Slniečkovo, 2010. V tlači.

PhDr. Miroslava Gavurová

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

e-mail: gag@nextra.sk

Ukážka z prvej knihy Kvak a Čľup sú kamaráti:

Slimák tam stále nebol.

„Kvak, prečo sa stále pozeráš von?“
spýtal sa Čľup.

„Lebo teraz čakám na poštu ja,“
povedal Kvak.

„Ale žiadna nepríde,“ odvetil Čľup.

„A veru príde,“ odpovedal Kvak,

„lebo ja som ti poslal list.“



60



„Naozaj?“ spýtal sa Čľup.

„A čo si v liste napísal?“

Kvak povedal:

„Napísal som

„Milý Čľup, som rád, že si mojím
najlepším kamarátom.

Tvoj najlepší kamarát, Kvak.“

61

AKTUÁLNE O UČITEĽSKÝCH MOBILITÁCH

K životu Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU už neodmysliteľne patria výmenné pobyty učiteľov v rámci Programu celoživotného vzdelávania Erasmus – Výučba učiteľa. V akademickom roku 2009/2010 nás na katedre pocítili svojou návštevou kolegyne doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc., a PhDr. Hana Marešová, Ph.D., z Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a pani prof. PhDr. Michaela Hashemi, CSc., z Ústavu českej literatúry a knihovníctva Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne. Z domácej katedry vycestovala na učiteľskú mobilitu na Pedagogickú fakultu Západočeskej univerzity v Plzni pani prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.



Pani **prof. PhDr. Michaela Hashemi, CSc.**, počas svojho mobilítneho pobytu prednášala študentom doktorandského štúdia na zaujímavú tému týkajúcu sa nových poznatkov českej barokológie, ktorú predstavila v interdisciplinárnych súvislostiach.

Pani **doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.**, sa vo svojich prednáškach pre študentov magisterského i doktorandského štúdia venovala problematike súčasnej českej autorskej rozprávky a svetovej literatúre pre deti a mládež v českých prekladoch.





Kolegyňa **PhDr. Hana Marešová, Ph.D.**, obohatila študentov i učiteľov prednáškami z aktuálnej lingvodaktickej problematiky edukačných súvislostí kyberkultúry a nástrojov webu 2.0.

Túto vzácnu príležitosť výmeny odborných a pedagogických skúseností, vzájomného vedeckého i ľudského obohatenia sa snažíme zúročiť aj v podobe publikačných výstupov kolegyň v Slove o slove. Pracovné pobyty zahraničných učiteľov na našej katedre sú takisto priestorom na upevňovanie a rozvíjanie vedeckovýskumnej spolupráce partnerských pracovísk.

Ludmila Liptáková

VLASTNÁ TVORBA

PRAVIDLA SOUTĚŽE VE VESNIČCE ZVÍRÁTKOV

Jednoho dne se zvířátka z malé vesničky Zvířátkov rozhodla, že by si mohla zpříjemnit slunečné odpoledne. Na začátku víkendového lenošení rozvěsil Pejsek Opravář po vesničce plakátky, na kterých vyzval kuchaře a kuchařky, pekaře a pekařky, nadšence i nadšenkyňe k soutěži v pečení tvarohových koláčků.

Zvířátka se hned seběhla k plakátku a pozorně si četla podmínky. Aby byl koláč do soutěže přijat, musí být upečen z mouky ze zvířátkovských polí, naplněn musí být pouze tvarohem od lesních kraviček Strakatek a na povrchu potřen povidly z loňských švestek, které rostly u studánky s živou vodou. Přednost se prý při hodnocení bude dávat koláčům, které budou posypané lučním kvítím od potoka Puntvy. V odborné porotě druhý den zasedne předseda Zvířátkova a pořadatel soutěže Pejsek Opravář, známý gurmánský požitkář Žabák a zástupce obyvatel vesničky Krteček.

Zvířátka se hned mezi sebou začala ptát, kdo by mohl soutěž vyhrát. Vyhrát? Vlastně jen zúčastnit se. Vždyť ve vesničce nebylo žádných úžasných kuchařů ani kuchařek! Ty byly ve vesničce jen dvě - Babička Liška a Kuře Muře.

Zvířátkovští dlouho neváhali a rovnou se za oběma vydali. Babička Liška zrovna trhala květiny na zahrádce a Kuře Muře vařilo kakao. Obě dvě byly velkými přítelkyněmi a sdílely společný domeček na okraji vesničky.

„Babičko Liško, Kuře Muře, máme pro vás velkou novinu!“ křičel už z dálky koník Blesk.

„Pejsek Opravář vyhlásil soutěž o nejlepší tvarohový koláč! Kdo jiný by se měl soutěže zúčastnit než vy dvě!“

„Cože?“ pohlédly na sebe přítelkyně. „To je ale výborný nápad, obě se rády zúčastníme, i když je jasné, že jedna z nás prohraje.“ A tak se obě kuchařky vrhly do sbírání potřebných surovin.

Zpočátku pracovaly společně. Mouku jely vyzvednout se svým koníkem k mlynáři a zaplatily stejnou měrou. Radovaly se, jak jim práce vesele ubíhá. Ke kravičkám k Loupežnické hospodě šly také společně, ale mléko si už nesla každá zvlášť. Jedna druhou začala předbíhat, neboť se v nich probudil duch soutěživosti a touha vyhrát. „Jen rychle, rychle, ať můžu začít s přípravou dřívě,“ říkaly se obě v mysl i spěchaly přes kořeny a překážky lesa.

Kuře Muře však najednou zavadilo křídýlkem o čouhající větev vzrostlého dubu a upadlo i s džbánkem mléka. Mléko se rozlilo a rychle se vpíjelo do žíznivé lesní půdy.

„Ach ne, já nešťastná, nestihnu koláč připravit včas!“ zvolalo Kuře. Liška zatím spěchala se džbánkem domů do kuchyňky, ani si nebohé přítelkyně nevšimla.

Spěšně začala připravovat potřebné ingredience, když tu si vzpomněla, že ve spíži došla povidla.

„Ach, jaká tragédie! S takovou soutěž nikdy nevyhrají!“ zvolala Liška a běžela ke koníku Bleskovi, který snad ještě trochu povidel ušetřil.

Mezitím dorazilo Kuře Muře s novým džbánkem mléka a pustilo se do práce. Zanedlouho doběhla i udýchaná Liška. Obě pracovaly jako divé - válely těsto, míchaly mléko, hnětly tvaroh, ochutnávaly povidla a u toho po sobě stačily házet očkami, aby náhodou ta druhá nebyla v něčem napřed.

V kuchyni nastal zmatek. Ani jedna nevěděla, kam si položila vlastní ingredience a přítelkyně se začaly hádat. „To byly moje květy, vlastnoručně jsem je u potoka trhala!“ křičela jedna. „Ne, moje! Včera mi je koník Blesk dones!“ křičela zase ta druhá.

A tak se hádaly a přetahovaly, až se ten křik donesl do pracovny Pejška Opraváře. „Co se to děje v naší vesničce?“ ptal se sbíhajících se zvířátek. Žádné z nich ale nevědělo. Pejsek rychle vběhl do příbytku obou přítelkyň. „Co to děláte?“ vykřikl. „Proč se hádáte o květiny, proč si nepomůžete v nouzi a vysmíváte se jedna druhé? Snad ne kvůli soutěži, která měla být inspirací ke spolupráci a výzvou k pomoci druhému!“

Přítelkyně na sebe pohledly, křídélka a pacičky od mouky, zalepené povidly a obsypané lučními kvítky schovaly svorně za záda a zarděly se nad vlastní hloupostí. Vidina vítězství je zaslepila. I proti přítelkyni, která jim byla bližší než vlastní sestra, započaly nečestný boj.

„Usmířte se! Soutěž je tímto ukončená! V naší vesničce nemusíme vědět, kam až jsou někteří obyvatelé schopni zajít kvůli vítězství,“ řekl Pejsek Opravář smutně, ale přísně.

„Ach, jak se stydím,“ proneslo Kuře Muře s pohledem upjatým na moukou posypanou podlahu. „Já také,“ špitla Liška a pohlédla na Kuře. „Co kdybychom se usmířily a pro Pejška Opraváře přichystaly překvapení. Alespoň jako malou náhradu toho, že musel zrušit dobře míněnou soutěž.“ Kuře s nadějí v očích souhlasně vykřiklo a obě přítelkyně se pustily do práce.

Druhý den, když se Pejsek Opravář probudil do slunečného jitra, obě již stály před dveřmi jeho domečku i se zástupem ostatních zvířátek. Všude bylo veselo, vyhrávala hudba a po celé vesničce se linula vůně tvarohových koláčů. Pejsek Opravář vyběhl s radostí ven.

„Vy jste přichystaly slavnost?“ divil se.

„Ano, chtěly jsme tě obě potěšit a zároveň se omluvit za zkaženou soutěž,“ řeklo Kuře a zardělo se.

„Děkuji vám. Děkuji vám všem. Jsem rád, že teď konečně mohu říct hlavní pravidlo soutěže. Cílem totiž nebylo vyhrát,“ řekl Pejsek se šibalským úsměvem

na rtech. „Cílem bylo zúčastnit se!“ Vzal si tvarohový koláček a s chutí se do něj zakousnul.

Mgr. Vladimíra Křížová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

e-mail: vladimira.krizova@email.cz

(Z)Rodenie (22. apríl 2006)
synovi Matškovi

Z tajomných
plodových hlbín
na prahu nekonečna
ručičky bijúce
vzájomným vlnobytím
zakreslili
na hladinu spoločnej mapy
nový ostrov
chránený génami
nesúcimi svetlo
požehnané

z r o d e n í m...
Syna (božieho).

Cesta krížová

Včerajší deň
skrížených krížov
na križovatke osudov
zabalí nový zajtrašok
do Kristových rán hojivých
plachtou bielou.

A človek na ceste krížovej
vstupuje do chomúta
káry plnej bolesti
ktorú ťahá za povraz
zvonov (ro)zviazaných
odvekých nádejí.

(Roz)puknuté žitie

V kúte všednosti bytia
stojí v ofsajde času
váza s kvetmi
puknutá do mozaiky priestoru.
K (roz)puknutiu
Podal ruku človek
Popraskanými vráskami
Svojho žitia.

Z básnickej zbierky **(Z)Rodenie...** , Vydavateľstvo Janka Čižmarová – Partner,
Poniky, 2009.

PaedDr. Július Lomenčík, PhD.

*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied
e-mail: Lomencik.Julius@fhv.umb.sk*

KNIŽNÉ NOVINKY KATEDRY



LIPTÁKOVÁ, E. – VUŽŇÁKOVÁ, K.:

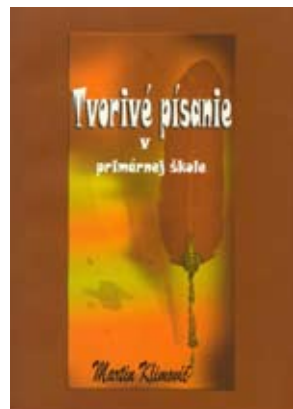
Dieťa a slovo tvorba.

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 203 s. ISBN 978-80-555-0072-0. Webová stránka učebnice je prístupná na: <http://das.unipo.sk>.



HLEBOVÁ, B.: Základy špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry.

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 175 s. ISBN 978-80-8068-958-2.



KLIMOVÍČ, M.:

Tvorivé písanie v primárnej škole.

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 152 s. ISBN 978-80-8068-982-7.



RUSŇÁK, R.:

Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii.

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 203 s. ISBN 978-80-555-0071-3.



KLIMOVIČ, M.: Tvorivé písanie v mladšom školskom veku.

Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. 172 s. ISBN 978-80-555-0178-9.

Dokument je umiestnený na: <http://www.pulib.sk/el-pub2/PF/Klimovic1/index.html>



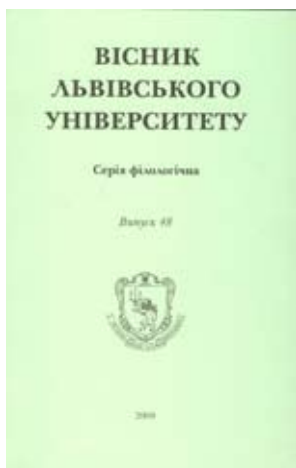
KOGNITÍVNA STIMULÁCIA INDIVIDUÁLNYCH EDUKAČNÝCH POTRIEB ŽIAKA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA.

Ed. Iveta Kovalčíková. Autori: B. Hlebová, M. Klimovič, I. Kovalčíková, J. Kresila, L. Liptáková, M. Mesárošová, A. Prídavková, I. Scholtzová, E. Šimčíková, B. Tomková. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010.



SLOVNÍK SLOVENSKÝCH SPISOVATELOV PRE DETI A MLÁDEŽ.

Zost. Ondrej Sliacky. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2009, 2. opravené a doplnené vydanie, 486 s. ISBN 978-80-89222-64-3. Spoluautoři z Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU a Kabinetu výskumu detskej reči a kultúry PF PU: Z. Stanislavová, M. Andričíková, M. Klimovič.



ВІСНИК ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.

Серія філологічна. Винуск 48. Україна: Львів, Львівський національний університет ім. Івана Франка, 2009. Prispievatelia z Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU a Kabinetu výskumu detskej reči a kultúry PF PU: Z. Stanislavová, A. Mitrová, M. Andričíková, B. Hlebová, K. Vužňáková, M. Hybalová, L. Sičáková, M. Klimovič.

Zborník je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 3/7270/09
Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.

SLOVO O SLOVE
Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Ročník 16

Editori: Ludmila Liptáková – Markéta Andričíková – Martin Klimovič

Redakčná rada: Zuzana Stanislavová, Ľuba Sičáková, Ludmila Liptáková,
Bibiána Hlebová, Radoslav Rusňák, Katarína Vužňáková,
Markéta Andričíková, Martin Klimovič, Mária Hybalová,
Dana Cibáková, Ľubica Adamčíková

Recenzenti: prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc.
prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Vydanie: prvé, 2010

Počet strán: 401

Náklad: 500 ks

Sadzba: Ing. Ladislav Nagy

Tlač: Alldata, v. o. s., Prešov

ISBN 978-80-555-0201-4