

SLOVO O SLOVE

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Ročník 11



Prešov 2005

Slovo o slove

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Editorky: doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Redakčná rada: Mgr. Markéta Andričíková
PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.
Mgr. Radoslav Rusňák
doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Ivor Ripka, DrSc.
prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.
prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity v Prešove, 2005

ISBN 80 - 8068 - 362 - X

OBSAH

<i>Na úvod</i>	7
<i>Z teórie a didaktiky jazyka</i>	
Daniela SLANČOVÁ O NIEKTORÝCH METÓDACH ŠTYLISTICKÉHO VÝSKUMU (na základe interpretácie štýlu „časopisu pre ženu tretieho tisícročia“)	8
Ľuba SIČÁKOVÁ FUNKČNÁ STRÁNKA HYDRONÝM	23
Lucia GIANITSOVÁ JAZYKOVÝ KORPUS A NOVÉ DIMENZIE VÝSKUMU A VÝUČBY JAZYKA ...	27
Martin OLOŠTIAK ABREVIÁČNÁ A SLOVOTVORNÁ MOTIVÁCIA	39
Katarína VUŽŇÁKOVÁ MOTIVAČNÝ A SLOVOTVORNÝ VÝZNAM SLOV V SLOVENČINE	51
Jana KESSELOVÁ POROZUMENIE TEXTU AKO ZNOVUOŽIVENÝ LINGVO-DIDAKTICKÝ PROBLÉM	62
Stanislava ZAJACOVÁ NARÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	73
Milan LIGOŠ PRINCÍPY V TEÓRII A PRAXI VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA	84
Kamila SEKEROVÁ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V RÁMCI VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	91
Jana PALENČÁROVÁ – Karel ŠEBESTA INTERVIEW AKO KOMUNIKAČNÉ CVIČENIE	96
Ľudmila LIPTÁKOVÁ INTEGROVANÝ TYP VYUČOVACEJ HODINY – NOVÁ VYUČOVACIA I DIDAKTICKÁ REALITA	100

Martin KLIMOVIČ	
MOŽNOSTI VYUŽITIA TVORIVÉHO PÍSANIA V SLOHOVOM VYUČOVANÍ .	108
Eva PEŤOVSKÁ	
TVORIVÉ PÍSANIE NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	115
Adriána ČIGARSKÁ	
RÁMEC EUR VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA	122
Erika HOMOĽOVÁ	
PRÁCA SO SLOVNÍKMI NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	129
Anna ILEČKOVÁ	
K VYUČOVANIU FRAZEOLÓGIE NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	141
Mária MITROVÁ	
SÉMANTICKÉ ASPEKTY VYUČOVANIA SYNTAXE NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	147
<i>Z teórie a didaktiky literatúry</i>	
Zuzana STANISLAVOVÁ	
LITERÁRNY TEXT V KONTEXTE PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE	152
Viera ŽEMBEROVÁ	
TÍNEDŽERSKÁ KULTÚRA A LITERATÚRA PRE TÍNEDŽEROV (druh, žáner, téma, estetika, hodnota)	159
Olga KUBECZKOVÁ	
LITERATURA JAKO PROSTŘEDEK VÝCHOVY K VĚDOMÍ SMRTELNOSTI... ..	166
Ivana GEJGUŠOVÁ	
SATIRA A HYPERBOLA	171
Radoslav RUSŇÁK	
MYTOLÓGIA AKO ARCHETYP TRADIČNÝCH ROZPRÁVOK	176
Rastislav BÉREŠ	
HARRY POTTER A DETSKÝ ČITATEL.....	180
Bibiána HLEBOVÁ	
PRÍPRAVA ŠTUDENTOV NA INOVOVANÉ ŠTÁTNE SKÚŠKY ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY	187

Ondřej HAUSENBLAS INTERPRETACE BÁSNÍ A ZODPOVĚDNOST UČITELE	204
Alena GÖTZOVÁ UČÍME NA HODINÁCH ČÍTANIA LEN ČITAŤ?	211
Ivana BREZINOVÁ SLOVENSKÁ LITERATÚRA PRE DETI V PROGRAME SKAUTINGU	214
Recenzie, kultúrna a odborná informácia	
DIALÓGY S DEJINAMI NÁRODNEJ LITERATÚRY	220
(Viera Žemberová)	
JAZYK A LITERATÚRA V PRÍPRAVE BUDÚCEHO UČITEĽA	126
(Jana Kesselová)	
FENOMÉN MESIANIZMU	230
(Martina Petříková)	
ZDOKONALOVANIE NADBYTOČNÉHO POJMU	235
(Marián Milčák: <i>O nezrozumiteľnosti básnického textu</i>) (Pavol Markovič)	
DOBRODRUŽSTVO SO SEMIOTIKOU	237
(Jiří Černý – Jan Holeš: <i>Sémiotika</i>) (Lívia Demjanová)	
DUCHOVNÝ ROZMER ROZPRÁVOK	239
(stretnutie s <i>Danielom Pastirčákom</i>) (Markéta Andričíková)	
KOMICKY O KOMIKE S MGR. IVANOU GEJGUŠOVOU	240
(študenti 3. ročníka, 1. skupina)	
AKO SA DÁ UROBIŤ VEĽA VECÍ TAM, KDE SA NA PRVÝ POHĽAD NIČ UROBIŤ NEDÁ (<i>o tvorivej dielni Mgr. Valentína Šefčíka</i>)	241
(Katarína Maceková a študentky 7. skupiny 3. ročníka)	
PREZENTÁCIA ODBORNEJ A UMELECKEJ TVORIVOSTI ŠTUDENTOV	243
(Antónia Miženková)	

Z jazykových okienok Rádia Regina Košice

PREČO JE SLOVNÉ SPOJENIE „ <i>NOBELOVA CENA</i> ” S DLHÝM <i>á</i> NESPRAVNE	245
(Daniela Slančová)	

V KULTIVOVANEJ REČI NEPOUŽÍVAJME SLOVÁ „ <i>ZDIELAŤ</i> “, „ <i>ZDELOVAŤ</i> “, „ <i>ZDIELNY</i> “	245
(Daniela Slančová)	

ČO OZNAČUJE SLOVO EXHIBÍCIA	246
(Daniela Slančová)	

NOSIŤ, VOZIŤ, VODIŤ	247
(Marianna Sedláková)	

ČÍ JE TO VÝMYSEL, KOHO TO LEN NAPADLO	248
(Marianna Sedláková)	

„ <i>VSAĐÍME NA ISTOTU?</i> “	249
(Ľudmila Liptáková)	

BUĐME RADŠEJ FANÚŠIČKY AKO „ <i>FANYNKY</i> “	249
(Ľudmila Liptáková)	

Vlastná tvorba študentov a učiteľov

Marián ANDRIČÍK SEAMUS HEANEY (preklady básní)	251
---	-----

Radoslav RUSŇÁK PANE...?; KNIHA BOHOV	257
--	-----

Valentín ŠEFCÍK BEZDOMOVEC DODO; VÁNOK; KRÍDLA	258
---	-----

Martin KLIMOVICH O ŠIKOVNÝCH OVCIACH; HRÍBY; LOVE – STORY	260
--	-----

Erika FRANKOVÁ MALÝ PRÍBEH; IBA CHVÍLKA	262
--	-----

Martina KOHÚTOVÁ BEZ NÁZVU	263
-------------------------------------	-----

Na úvod

Milí čitatelia,

je azda symbolické, že zborník Slovo o slove vstupuje do druhého desaťročia svojej existencie s novým názvom autorskej katedry. Od 1. 9. 2005 sa totiž v rámci organizačných zmien na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity Katedra slovenského jazyka a literatúry premenovala na Katedru komunikačnej a literárnej výchovy. Dôvodom zmeneného názvu je snaha, aby sa v ňom väčšmi odrazila špecifickosť programového zamerania katedry, ktoré spočíva v príprave učiteľov preelementaristov, elementaristov a špeciálnych pedagógov na rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie detí predškolského a mladšieho školského veku.

Nový názov katedry tak možno ešte výraznejšie korešponduje s profilom zborníka, ktorý sa už jedenásty rok snaží prinášať predovšetkým študentom, ale aj ostatnej odbornej verejnosti novinky z teórie jazykovej a literárnej komunikácie a súčasne z jej didaktickej transformácie. Nevyhnutnosť tesného spojenia teórie a praxe ako jeden z ťažiskových edukačných princípov sa v tohoročnom Slove o slove odráža aj v zmenenej štruktúre rubriík, keď na lingvistické a literárnovedné štúdie priamo nadväzujú lingvo- či literárnodidaktické príspevky (niektoré komunikáty sú priamo koncipované ako integrácia teoreticko-aplikačného prístupu). Aj 11. ročník zborníka ostáva verný recenzno-informačnej a jazykovopopularizačnej rubrike. Takisto tradičné literárne texty študentov tento rok výrazne posilňujú aj učiteľské artefakty.

Obsah zborníka i zloženie jeho redakčnej rady reflektujú ešte jednu novú skutočnosť – úzku spoluprácu Katedry komunikačnej a literárnej výchovy s Ústavom pre výskum detskej reči a kultúry, ktorý sa na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity konštituoval 1. 2. 2005.

Publikačný priestor zborníka sa aj vďaka tejto spolupráci programovo otvára výskumom súvisiacim s komunikačnými zručnosťami dieťaťa a osobitne s úrovňou jeho čitateľskej gramotnosti. V nadväznosti na to sa do tematického centra zborníka posúvajú aj príspevky zaoberajúce sa zefektívňovaním komunikačnej a literárnej výchovy v predškolských zariadeniach a na 1. stupni základnej školy. Dominantou teoretickej časti zborníka sú potom prirodzene výskumy tých obsahových oblastí jazykovedy a literárnej vedy, ktoré sa aplikácie premietajú do učebného obsahu materinského jazyka a literatúry v základnej škole (napr. v literárnej zložke výrazná orientácia na literatúru pre deti a mládež).

Úprimne si želáme, aby zborník Slovo o slove ani týmto ročníkom nestratil svojich verných čitateľov, ba neskromne dúfame, že sa ich okruh ešte rozšíri.

redakčná rada

Z teórie a didaktiky jazyka

O NIEKTORÝCH METÓDACH ŠTYLISTICKÉHO VÝSKUMU (na príklade interpretácie štýlu „časopisu pre ženu tretieho tisícročia“)

Daniela SLANČOVÁ

Na začiatku každého poznania je zrejme prirodzená ľudská zvedavosť. Možno si aj niektorí z čitateľov *Slova o slove* položili niekedy otázky typu Ako to, že ľudská reč je taká rozmanitá?; Ako to, že aj jazykové prejavy jedného jazyka sú také rozmanité?; Ako funguje text?; Prečo niektoré jazykové prejavy na nás pôsobia príjemne a iné nás, naopak, znervózňujú a vôbec, vyvolávajú skôr nepríjemné pocity?. Na takéto a podobné otázky sa usiluje, samozrejme, okrem iných oblastí ľudského poznania, hľadať odpovede aj štylistika, teda veda, ktorú sme v minuloročnom vydaní *Slova o slove* charakterizovali ako primárne jazykovednú disciplínu, ktorá skúma variabilitu verbálnej (jazykovej) interakcie z pohľadu svojho ústredného pojmu, ktorým je štýl. V súvislosti s verbálnou interakciou hľadá odpovede na tri základné otázky: ako?, čím? (prostredníctvom čoho?) a prečo? sa jazyková interakcia uskutočňuje. Cesta k viac či menej uspokojujúcim odpovediam je raz jednoduchšia, inokedy zložitejšia, nezriedka namáhavá a aj akoby opradená tajomstvom. Je to cesta analýzy a interpretácie textu a jej úspech závisí aj od metód, ktoré si na hľadanie odpovedí na položené otázky zvolíme. V našom príspevku sa pokúsime predstaviť niektoré metódy zisťovania štylistických kvalít textu a ilustrovať ich na príklade konkrétneho štylistického výskumu. Pri charakteristike všeobecných výskumných krokov vychádzame hlavne z kapitoly Metody sociologického výskumu z knihy Sociologie A. Giddensa (1999), pri ilustrácii výskumných metód z vlastného výskumu štýlu časopisu *Miau* (Slančová, 2004).

Každý výskum sa skladá z radu viac či menej samostatných krokov. Prvým krokom je **stanovenie** predmetu, témy výskumu, **výskumného problému**. Výskumný problém môže byť empirický alebo teoretický. Môže sa týkať oblasti, o ktorej veľa nevieme a chceme si o nej rozšíriť vedomosti, alebo, ako hovorí A. Giddens, to môžu byť problémy-hlavalamy, teda problematika, v ktorej nejde len o nedostatok informácií, ale aj o nejasnosti či medzery v našom chápaní. V každom výskume je potrebné mať **určené** (definované alebo opísané) **východiskové pojmy**.

Predmetom nášho štylistického výskumu sa stal štýl časopisu. Východiskovým javom bol v našom prípade časopis ako tlačené médium; východiskovým

pojmom bol pojem štýl. Pri uvažovaní o štýle časopisu vychádzame z chápania štýlu ako individualizovaného spôsobu verbálnej interakcie, ktorý v konkrétnom komunikačnom akte nadobúda kvalitatívnu hodnotu (porov. Slančová, 2003, 2004). O štýle média potom uvažujeme ako o abstrakcii vzhľadom na médium ako individualizačný faktor, štýl je výrazom identity príslušného média. Štýlová kvalita, ktorá vyvoláva štýlový efekt, je utváraná variabilitou fungovania registrov verbálnych a neverbálnych prostriedkov (znakov), teda štylistikou príslušného textu (textov).

V r. 1999 sa na slovenskom mediálnom trhu objavil nový časopis pre ženy *Miau* s podtitulom časopis pre ženu tretieho tisícročia. Je predstaviteľom ženského časopisu¹ magazínového typu s lesklou obálkou, tlačený na kvalitnom papieri s kvalitnou a nápaditou grafickou a typografickou úpravou. Jeho charakteristika, podľa údajov zo slovenského internetového kníhkupectva (z r. 2004), spočíva v tom, že predstavuje nový typ časopisu reflektujúci záujmy moderných žien, ktoré sa stále častejšie ocitajú v rolách a pozíciách tzv. výhradne mužských a ktorý reprezentuje predstavu takejto ženy o aktívnom duševnom relaxe. Preto v ňom má dominovať „rozmanitosť rubriík, pohľady na život z tých najroztočnejších uhlov, teda všetko to, čím oplývajú najlepšie pánske časopisy a čo si tak trochu uzurpátorsky osobujú iba muži.“ Okrem toho, tvorcovia stránky pripomínajú, že „hoci móda v *Miau* nájde tiež svoj náležitý priestor, nebude dominantnou“ (www.dunaj.sk/Store)². Časopis vychádza pravidelne, 10-krát ročne.

Z toho, čo o predmete výskumu vieme, môžeme **formulovať hypotézu**, teda výskumný predpoklad. Aj pri formulácii hypotézy je potrebné mať napamäti presné vymedzenie pojmov, ktoré sú súčasťou hypotézy. Už pri stanovení predmetu výskumu, ako aj pri jednotlivých výskumných krokoch by sme mali byť oboznámení s tým, čo o predmete výskumu bolo doteraz zistené. Čerpanie z myšlienok ostatných autorov pomáha skúmateľovi objasniť si otázky, ktoré sa môžu v procese výskumu objaviť, prípadne pomáha zvoliť si konkrétne metódy, ktoré môže pri výskume využívať (porov. Giddens, s. 506). Výsledky uvažovania iných v podobe **literatúry o predmete výskumu** sa môžu stať inšpiráciou pre naše vlastné bádanie a môžu byť aj vo výsledkoch bádania prítomné v podobe konkrétnych citácií a parafráz. **Citácie a parafrázy** spĺňajú vo výskumnom texte viacero úloh: bližšie vysvetľujú, argumentujú, spresňujú, dokumentujú či ilustrujú naše vlastné uvažovanie.

1) Naomi Wolfová vo svojej knihe *Mýtus krásy* (slovenský preklad, 2000) hovorí o ženských časopisoch ako o reprezentantoch ženskej masovej kultúry, ktorých „profily sú rozpoltené na dve polovice medzi mýtom krásy a feminizmom, presne tak ako osobnosť ich čitateľiek“ (Wolf, 2000, s. 81).

2) Internetová stránka www.dunaj.sk v porovnaní s r. 2004 zmenila svoju podobu a časopisy (a teda ani *Miau*) sa už v jej ponuke nenachádzajú.

Na základe pozorovania štýlu časopisu *Miau* od času, v ktorom začal vychádzať, môžeme vysloviť hypotézu o familiárnom, dôvernom snobizme štýlu tohto časopisu. Slovom familiárny, dôverný³ označujeme v našom prípade úsilie o štylistické skracovanie vzdialenosti medzi komunikantmi, teda medzi časopisom a jeho čitateľkami, posilnením kontaktovosti, celkovým uvoľnením vyjadrovania, vytváraním pocitu dôvernosti a solidarity nielen medzi časopisom a jeho čitateľkami (a čitateľmi), ale aj medzi čitateľkami navzájom. Pri chápaní snobizmu ako štylistickej kvality vychádzame z charakteristiky snobizmu z estetického a etického hľadiska. J. Vaněk (1999, s. 114 – 119), odvolávajúc sa na klasickú literatúru o snobstve a snoboch W. M. Thackerayho, vyčleňuje snobizmus ako „namyslený úsudok, ktorý sa však tvári ako jemné rozlišovanie“; ako „prisudzovanie si dôležitosti na základe svojho stotožnenia s nejakými hodnotami“. Dodáva, že snobizmus „nie je ani tak voľba určitej hodnoty, ale postoj k nej“. Štylistický snobizmus potom predstavuje tendenciu vytvárať pocit výlučnosti, vydeľovania sa, priameho aj nepriameho zväčšovania vzdialenosti medzi komunikantmi.⁴ Aj keď slovné spojenie familiárny snobizmus sa na prvý pohľad môže javiť ako protikladné, nie je to celkom tak, lebo práve spojenie takýchto tendencií vytvára komplexnú štýlovú kvalitu, vyvolávajúcu pocit spolupatričnosti média a jeho percipientov.

Po stanovení hypotézy si volíme **výskumnú stratégiu**, teda **metódy výskumu**. Metóda môže byť jedna alebo ich môže byť viacero. Metódy štylistického výskumu sú podľa J. Mistríka (1997, s. 36 – 40) v zásade dvojaké: intuitívne (J. Mistrík ich nazýva tradičné) alebo exaktné (J. Mistrík ich nazýva moderné) a sú založené na postupoch analýzy a/alebo interpretácie textu (porov. Mistrík, 1997, s. 33 – 36). Pri štylistickom výskume možno ísť cestou uplatňovania jed-

3) Citovaná N. Wolfová konštatuje, že „počas druhej dekády 20. storočia, v čase novej ženy sa ich (t. j. ženských časopisov – pozn. D.S.) štýl ustálil taký, aký je dnes: domácky, uvoľnený, intímny“ (s. 73).

4) Na osvetlenie použijeme príklad z rubriky *Nákupy* (*Miau*, marec 2004, s. 64). Jednostranovú sériu rozličných výrobkov – módnych odevov a obuvi – uvádzajú vety: *Niet príjemnejších pocitov ako pri odkladaní zimných kabátov, šálov, číziem či čiapok. Tešíte sa rovnako i vy? Za generalizovaným vyjadrením evokujúcim pocit všeobecnej skúsenosti niet príjemnejších pocitov nasleduje kontaktovej operatívna výpoveď s posilnením efektu pocitu vzájomnosti (2. osoba plurálu slovesa a explikované zámeno 2. osoby plurálu, otáznik, príslovka rovnako a častica i). Keď si však spočítame priemernú cenu propagovaných výrobkov (10360 Sk pri priemernom mesačnom príjme, ktorý je na Slovensku približne 11000 – 12 000 Sk), spomínaná štylistika solidárnej kontaktovosti sa dostáva do protikladu so základnou informáciou, ktorá je ňou uvedená. (N. Wolfová pripomína, že jedným z cieľov importu mýtu krásy do strednej a východnej Európy bolo simulovať spotrebiteľskú hojnosť tam, kde je jej málo. – Wolf, 2000, s. 91). Ako nepriamy dôkaz takéhoto štýlového smerovania časopisu možno uviesť aj podtitul časopisu pre páňov *GoldMan* z toho istého vydavateľstva: *Nič pre priemerných* (pôvodný podtitul bol analogický s časopisom pre ženy: *Časopis pre muža tretieho tisícročia*).*

nej z týchto metód alebo cestou ich kombinácie. Okrem metód si musíme určiť aj spôsob získavania údajov o predmete výskumu, **spôsob zberu a zaznamenávania dát**. Keďže pri štylistickom výskume pracujeme s množstvom textov, zväčša nepracujeme so všetkými existujúcimi textami daného typu a v závislosti od zvolených metód si volíme aj výskumnú vzorku. Vzorka nám slúži ako časť, ktorá zastupuje celok, a volíme si ju buď náhodne (náhodným výberom), alebo zámerne, vychádzajúc z doterajšieho empirického poznania materiálu. Pri exaktných štatistických výskumoch je potrebné dokladovať relevantnosť vzorky aj štatisticky. Pri uvádzaní hlavne čiastkových záverov štylistického výskumu sa nezaobídeme bez **exemplifikácie**, teda uvádzania charakteristických príkladov z analyzovaného textu (textov), ktoré slúžia ako argument na podporu zistení aj ako prostriedok názornosti.

Na svoj výskum a na dôkaz stanovenej hypotézy sme si zvolili metódu analýzy textu, teda rozboru použitých výrazových prostriedkov. Výrazové prostriedky sú znaky jazykovej aj nejazykovej povahy, prostredníctvom ktorých sa realizuje verbálna interakcia. Ako výskumnú vzorku sme si z časopisu *Miau* zvolili texty rubriky *Kozmetika*. Uvedomujeme si, že daná rubrika, ktorej cieľom je informovať o najnovších výrobkoch kozmetického priemyslu a ktorá je založená na vizuálnej prezentácii výrobkov pomocou ich izolovaných fotografií, je v podstate reklamnou rubrikou, aké možno nájsť aj v iných časopisoch pre ženy (i mužov),⁵ predsa však fakt, že ich spracovanie je signované kmeňovými redaktorkami časopisu, z ktorých je jedna zástupkyňou šéfredaktora, vytvára pars pro toto predpoklad o odraze štylovej kvality časopisu aj v tejto rubrike.

Základ analýzy tvorili texty vybranej rubriky z 18 čísel časopisu z ročníkov 1999 – 2004, pričom sme do úvahy brali len tie rubriky, ktoré boli explicitne signované spomínanými redaktorkami.

Prvú časť analýzy tvorili zistenia o frekvencii a distribúcii lexikálnych prostriedkov z vybranej vzorky textov. Vychádzali sme z korpusu približne 15-tisíc skutočne (performatívne) použitých slov. Ich počet ($N = 15\,067$) predstavuje realizáciu 3677 lexém (L). Zo zistených lexém sme zostavili frekvenčný slovník a analyzovali sme ho na základe metód lexikálnej štatistiky, rozpracovaných napr. v prácach J. Mistríka (1969), J. Samborovej (1972), J. Sabola a J. Zimmermanna (1986) a M. Těšitelovej (1987) – porov. aj Slančová, 1999.

Za slovo sme v zhode s J. Mistríkom (1969) pokladali súbor grafém oddelených v texte medzerou. Výnimku z tejto zásady predstavujú viacсловné cudzojazyčné mená a názvy výrobkov, analytické tvary slovíes a združené termi-

5) „Ponuka kozmetických výrobkov rastie každý rok o 15 % a takmer celá funkcia časopisov o kráse spočíva v reklame“ (Wolf, 2000, s. 91).

nologické, resp. nomenklatúrne pomenovania. Slová sme zachytávali v základnom tvare, teda v nominatívnej singuláru, resp. v infinitíve. Ak sa príslušné slovo odlišovalo od základného iba negáciou, priradili sme ho k základnému slovu (pri všetkých slovesách), pri adjektívach sme zápor ponechali. Komparatívy a superlatívy adjektív a adverbii sme pretransformovali do základných tvarov. Tvary osobných a privlastňovacích zámen sa transformovali do základnej singulárnej podoby: tvary rodových zámen *ona, ono* sa priradili k lexéme *on*, tvary *jej* k lexéme *jeho*. Do infinitívnej podoby sme transformovali prídavia vtedy, keď sa ich homoformy nevyskytovali ako substantivizované slová, resp. ako zhodné atribúty. Pri slovesách sme reflexíva tantum, ako aj derivované slovesá s derivačnou morférou *sa/si* pokladali za osobitné lexémy. Ako osobitné slovo sme ráтали skratky a značky, ako aj číslicami vyjadrené číslovky.

Na ilustráciu pripájame súpis najfrekventovanejších slov (s frekvenciou 11 a vyššou):⁶

a (775), *Č* (284), *v* (256), *vôňa* (226), *na* (196), *ktorý* (187), *s* (178), *byť* (176), *Sk* (158), *z* (132), *za* (131), *on* (130), *nový* (129), *od* (125), *pre* (122), *sa* (106), *pleť* (104), *ako* (96), *tento* (78), *po* (75), *pokožka* (73), *značka* (69), *jeho* (68), *ten* (66), *aj* (63), *do* (61), *ml* (61), *svoj* (61), *žena* (59), *vlas* (57), *obsahovať* (54), *jemný* (53), *krém* (51), *váš* (51), *odtieň* (50), *i* (48), *voda* (48), *môcť* (47), *gel* (45), *pery* (43), *telový* (43), *tón* (43) *dostať* (42), *farba* (42), *o* (42), *rad* (40), *přípravok* (39), *vdaka* (39), *všetok* (36) *mať* (35) *mlieko* (35) *vy* (35) *každý* (34), *vitamín* (34), *výťažok* (34), *ale* (33), *rok* (33), *hydratačný* (32), *kvet* (32), *prírodný* (31), *EdT* (29), *flakón* (29), *lína* (29), *celý* (28), *svieži* (28), *telo* (28), *tri* (28) *dva* (27), *kvetinový* (27), *lesk* (27), *olej* (27), *účinko* (27), *už* (27), *dodávať* (26), *riasy* (26), *deň* (25), *lahký* (25), *parfum* (25), *či* (24), *sviežosť* (24), *toaletný* (24), *zelený* (24), *cena* (23), *make-up* (23), *pocit* (23), *pôsobiť* (23), *proti* (23), *sprchový* (23), *výrobok* (23), *muž* (22), *oči* (22), *rúž* (22), *ružový* (22), *čistý* (21), *jeden* (21), *k* (21), *zložka* (21), *že* (21), *alebo* (20), *komplex* (20), *novinka* (20), *očný* (20), *špeciálny* (20), *E* (19), *krémový* (19), *starostlivosť* (19), *energia* (18), *chrániť* (18), *morský* (18), *plný* (18), *šampón* (18), *veľmi* (18), *ak* (17), *čo* (17), *letný* (17), *objem* (17), *pri* (17), *srdce* (17), *tak* (17), *zároveň* (17), *až* (16), *biely* (16), *doplňať* (16), *exkluzívny* (16), *kozmetický* (16), *pred* (16), *suchý* (16), *tvár* (16), *unikátny* (16), *vráska* (16), *vyvinúť* (16), *zmyselný* (16), *žiarivý* (16), *život* (16), *aby* (15), *Avon* (15), *efekt* (15), *extrakt* (15), *intenzívny* (15), *kombinácia* (15), *laboratórium* (15), *látka* (15), *navyše* (15), *nočný* (15), *ruž* (15), *vlas* (15), *vybrať* (15), *ženský* (15), *čierny* (14), *firma* (14), *jazmín* (14),

6) Graféma *Č* označuje základnú číslovku v texte vyjadrenú číslicou. Číslicami sa najčastejšie vyjadrovali presné údaje o cene (sprevádzané značkou *Sk*) a objeme (sprevádzané značkou *ml*) výrobkov.

krása (14), *leto* (14), *maska* (14), *pena* (14), *prichádzať* (14), *spoločnosť* (14), *štyri* (14), *zloženie* (14), *denný* (13), *iný* (13), *moderný* (13), *módny* (13), *prírodný* (13), *spray/sprej* (13), *svet* (13), *tvár* (13), *vlhkosť* (13), *zmyselnosť* (13), *emulzia* (12), *farebný* (12), *hydratovať* (12), *Christian Dior* (12), *jedinečný* (12), *kúpeľ* (12), *Lancôme* (12), *láska* (12), *luxusný* (12), *oblúbený* (12), *ponúkať* (12), *spevňujúci* (12), *taký* (12), *tieň* (12), *vzhľad* (12), *aktívny* (11), *bez* (11), *bohatý* (11), *dezodorant* (11), *extra* (11), *Chanel* (11), *jemne* (11), *kozmetika* (11), *limitovaný* (11), *nádherný* (11), *okrem* (11), *ovocie* (11), *perleťový* (11), *počas* (11), *prinášať* (11), *prvý* (11), *séria* (11), *slnko* (11), *starnutie* (11), *strieborný* (11), *teplý* (11), *tvoriť* (11), *účinný* (11), *zmes* (11).

V základnom korpuse (N = 15 067) sme zisťovali nasledujúce hodnoty (spolu s údajmi, ktoré sme zistili z približne rovnakého textového korpusu – porov. Slančová 1983, 1999 – , ich uvádzame v tabuľke 1):

I_i - index opakovania slova; I_g – index gravitnosti, ktorý poukazuje na stupeň využívania tematických slov v texte (čím vyššia je gravitnosť slovníka, tým je väčšia váha na jednotlivých slovách, tým bohatšia je tematika jazykového prejavu); I_e – stupeň exkvizitnosti textu, ktorý určuje stupeň rozptylu slov s frekvenciou 1, teda to, do akej miery je v texte dôraz na jednotlivých slovách, ide o doplnkový údaj k I_g ; I_f – index stereotypnosti textu, daný priemernou frekvenciou opakovaných slov (čím vyššia je hodnota tohto ukazovateľa, tým je jazykový prejav stereotypnejší); I_{ex} – údaj o extenzite slovníka, ktorý je ukazovateľom šírky lexiky, rôznosti výrazu a lexikálnej hutnosti textu (čím vyššia je hodnota tohto indexu, tým je jazykový prejav lexikálne bohatší). Hodnota I_{ex} sa udáva ako súčet I_g a I_e ; V (%) – stupeň lexikálnej variabilnosti textu (čím je hodnota V nižšia, tým je text menej lexikálne variabilný); P (%) – stupeň prediktability lexikálnej jednotky (čím je hodnota P vyššia, tým je text lexikálne prediktabilnejší); R (%) – rozsah slovníka, ktorý je ukazovateľom globálnej charakteristiky opakovania plnovýznamových slov v texte; D (%) – disperzia, rozptýlenie slovníka, ktoré poukazuje na silu pásma slov s frekvenciou 1 – 10, t. j. zriedkavých slov (čím je relatívne percento týchto slov v texte vyššie, tým je slovník bohatší, má väčší rozsah, t. j. väčší počet rôznych slov; K (%) – koncentrácia slovníka, údaj poukazuje na to, aký podiel slovníka textu pripadá na najfrekvencovanejšie slová, t. j. na prvých 10 slov vo frekvenčnom slovníku.

Tabuľka 1

Text	I_i	I_g	I_e	I_f	I_{ex}	V	P	R	D	K
Miau	4,09	2,08	2,79	7,26	4,87	57,33	75,6	34,86	95,32	17,04
Žurnalistický	2,27	2,55	6,44	4,2	8,99	63,36	67,82	56,9	96,78	20,96

Na základe zistených údajov a ich porovnania s údajmi pre žurnalistický text ako celok môžeme konštatovať, že lexikálne je skúmaný text prediktabilný, s vyšším indexom opakovania slova a s vyššou stereotypnosťou, teda aj menšou variabilitou, no s pomerne vysokou disperziou rôznych slov a nižšou koncentráciou konštrukčných slov – text je postavený na tematických slovách. Keďže z uvedeného korpusu predstavuje plnovýznamová lexika (substantíva, adjektíva, verbá, adverbiá, numeráliá) 92,33 % N a 72,55 % L a z plnovýznamovej lexiky predstavujú substantíva a adjektíva 57,33 % N a 72,53 % L, vyznačujú sa texty rubriky vysokou informačnou nasýtenosťou, založenou na substantívnej a kvalitatívnej informácii. Pomer substantív a adjektív je 1 : 1,8 N a 1 : 1,83 L. Znamená to, že na každé substantívum v rámci N aj L pripadajú skoro 2 adjektíva, čo signalizuje vysokú mieru kvalitatívnej adjektívnej informácie. Preto bude zaujímavé nielen kvantitatívne, ale aj kvalitatívne bližšie rozobrať a z hľadiska štylistických kvalít interpretovať práve substantívnu a adjektívnu lexiku.

Tento krok výskumu (**interpretácia získaných dát**) tvoril druhú časť východiskovej analýzy.

Najfrekvencovanejšiu substantívnu lexiku (substantíva s frekvenciou 11 a vyššou) možno rozdeliť do troch, resp. štyroch ad hoc zostavených sémantických skupín (lexémy sú usporiadané podľa klesajúcej frekvencie):

- lexika sústredená okolo konceptu tela: *pleť, pokožka, vlasy, pery, telo, riasy, oči, tvár, vráska, krása, vzhľad, starnutie*;
- lexika sústredená okolo konceptu výrobok: *vôňa, krém, voda, gél, mlieko, lesk, olej, parfum, make-up, rúž, šampón, extrakt, maska, pena, spray/sprej, emulzia, kúpeľ, tieň, dezodorant, kozmetika*;
- lexika sústredená okolo konceptu predaj: *Sk, značka, ml, rad, prípravok, EdT, flakón, línia, cena, výrobok, zložka, komplex, novinka, objem, Avon, kombinácia, laboratórium, látka, firma, zloženie, Christian Dior, predaj, Lancôme, Chanel, séria, zmes*;
- lexika (zväčša abstraktná), zastupujúca vzhľadom na predchádzajúcu lexiku všeobecné pomenovania: *rok, deň, život, leto, spoločnosť, svet, láska, slnko*;
- osobitne vyčleňujeme lexémy *žena* a *muž*.

Tento prehľad ukazuje na funkčné zameranie rozoberaných textov. Substantívna informácia je zameraná na produkty so sústredením sa na hornú polovicu tela (o vyššej hodnotovej platnosti hornej polovice tela v novovekom telesnom kánone porov. Vaněk 1999, s. 74 – 78; autor tu nadväzuje na práce M. Bachti-na), výrobky voňavkárskeho priemyslu a na ich komerčné využitie. Intenčný účinok frekvencovaných proprií značiek kozmetického priemyslu je intenzifikovaný ich dôsledným grafickým zvýrazňovaním, pričom sa dané značky, sa-

mozrejme, vyskytujú aj na fotografiách výrobkov. Najfrekventovanejšie substantíva (s frekvenciou väčšou ako 50) sú: *vôňa* (4. najfrekventovanejšie slovo vôbec), *pleť*, *pokožka*, *značka*, *žena*, *vlasy*, *krém* a *odtieň*. Štylistika lexémy *vôňa* je daná aj tým, že sa v textoch spracúva vo svojom kvalitatívnom význame, t. j. vo význame „prijemný pach, aróma“ (Krátky slovník slovenského jazyka, 1997), jednak v konkrétnom význame ako výrobok voňavkárskeho priemyslu (v slovníku ešte nezachytený). Okrem toho, prítomnosť lexém ženského rodu medzi najfrekventovanejšími lexémami, posilnená adjektívami, ktoré sa na ne viažu, intenzifikuje antropomorfné jadro v slovenčine v podstate štylisticky nevýrazne pôsobiacej gramatickej kategórii mužského rodu. Symptomatická je pozícia skratky *Sk* (slovenská koruna) ako 9. najfrekventovanejšieho slova (táto skratka je vždy sprevádzaná konkrétnym údajom o cene vyjadrenej číslicou).

Hoci najfrekventovanejšia substantívna lexika predstavuje skôr sémantickú a štylistickú hodnotu so všeobecnou intenciou, predsa aj v rámci tohto druhu lexiky môžeme pozorovať istú tendenciu po výlučnosti. Sú to napríklad všeobecne nie celkom presne dešifrovateľné inojazyčné skratky *EdT* a *EdP*⁷, názvy značiek kozmetického priemyslu, výskyt v slovenčine periférnych grafém, t. j. *ó*, *x*, *ô* (porov. Mistrík, 1985), ako aj *é*, ktoré sa v koreňovej morféme domácich slov vyskytuje len v slove *dcéra* a jej odvodeninách (porov. Ondruš – Sabol, 1981, s. 93) – o používaní slov s príznakom cudzieho pôvodu porov. aj nižšie.

Výlučnejší charakter má aj adjektívna lexika. Absolútne prevažujú vlastnostné adjektíva, pričom medzi najfrekventovanejšie adjektíva (frekvencia 11 a vyššia) patria tieto vzťahové a akostné adjektíva:

- *telový*, *hydratačný*, *celý*, *kvetinový*, *toaletný*, *zelený*, *sprchový*, *ružový*, *očný*, *krémový*, *morský*, *letný*, *biely*, *kozmetický*, *nočný*, *čierny*, *denný*, *prirodný*, *spevňujúci*, *limitovaný*, *perleťový*, *strieborný*;
- *nový*, *jemný*, *prirodzený*, *ľahký*, *čistý*, *špeciálny*, *plný*, *exkluzívny*, *suchý*, *unikátny*, *zmyselný*, *žiarivý*, *intenzívny*, *ženský*, *moderný*, *farebný*, *jedinečný*, *luxusný*, *oblúbený*, *aktívny*, *bohatý*, *extra*, *nádherný*, *teplý*, *účinný*

V rámci adjektívnej lexiky možno pozorovať niekoľko kvalitatívnych tendencií, dôležitých pre štylistický efekt textu. Ide o zastúpenie adjektív zachytávajúcich vysokú mieru prítomnosti vlastnosti a výlučnosť danej vlastnosti (adjektíva ako: *špeciálny*, *exkluzívny*, *unikátny*, *žiarivý*, *intenzívny*, *moderný*, *módny*, *jedinečný*, *luxusný*, *oblúbený*, *bohatý*, *extra*, *nádherný*...); adjektíva označujúce vizuálnu kvalitu: podľa klesajúcej frekvencie sú to nasledujúce adjektíva:

- *zelený*, *ružový*, *biely*, *čierny*, *perleťový*, *strieborný*, *červený*, *hnedý*, *modrý*, *trblietavý*, *béžový*, *zlatý*, *žltý*, *lesklý*, *oranžový*, *tmavý*, *dúhový*, *ligotavý*, *bronzový*, *čirý*, *metalový*, *pupurový*, *svetloružový*, *svetlý*, *šedý*, *bledosivý*, *bledo-*

7) EdT (Eau de Toilette) a EdP (Eau de Parfum).

zelený, hnedočierny, jahodovočervený, ľadovoružový, malinovočervený, modroružový, modrozelený, nepriehľadný, oranžovohnedý, polomatiný, staroružový, striebornočierny, striebristý, sýtočierny, sýtooranžový, šedivý, tmavobéžový, tyrkysovomodrý, žltkastý, žltohnedý.

S klesajúcou frekvenciou vzrastá zastúpenie kompozitných adjektív, posilňujúcich dojem výlučnosti, bizarnosti až iracionality (*kvetinodrevitý, citrusovokvetinovoakvatický, drevitokorenistý, kvetinovoorientálny, metalovomesačný, mliečnokrémový, ovocnokvetinový, ovocnosvieži, slnečnokvetinový*) a na druhej strane zasa vedomie serióznej, vedeckým výskumom podloženej kvality výrobkov (*aminoesenciálny, hypoalergénny, novovyvinutý, širokospektrálny, vysokohydratačný, kompozitá* s poloprefixmi *ultra-* a *bio-*, ale aj nekompozitné adjektíva s výrazným odborným registrovým príznakom: *phlorolinový, perfluorový, scintilačný*).⁸ Výlučnosť vnášajú do textu aj nesklonné adjektíva so silne pociťovaným pragmatickým príznakom cudzieho pôvodu. Podľa klesajúcej frekvencie sú to:

- *extra, sexi, duo, glamour, glamorous, gold, light, sheer, balanced, bronze, cocoa, cooling, dark, fresh, lila, mega, mirabilis, soft, ultra, deo.*

Okrajovo možno spomenúť, že sémantika slovesnej lexiky výrazne poukazuje na propagačnú podstatu textov. V skupine najfrekventovanejšej slovesnej lexiky sa okrem konštrukčných slovies *byť, môcť, tvoriť* nachádzajú „marketingové“ slovesá *obsahovať, dostať* (hlavne vo význame kúpiť), *dodávať* (dodávať na trh), *vyvinúť, vydržať, prichádzať, prinášať* (na trh) a kvalitatívne slovesá *pôsobiť, chrániť, hydratovať*.

Predchádzajúca analýza a interpretácia využitia substantívnej, adjektívnej a (čiastočne) slovesnej lexiky nás oprávňuje vyjadriť prvé **čiastkové závery**.

Ukázalo sa, že texty v rubrike *Kozmetika* sú ilokučne viazané na funkčnú konštantu žurnalistického textu, vyplývajúcu zo spojenia informačnej a intencionálnej funkcie. Texty tejto rubriky sú v zásade informačno-výkladové, vyznačujú sa aktiváciou štylistickej kvality pojmovosti, podávajú informácie o zložení výrobkov, spôsobe ich aplikácie, účinkoch, vzhľade a, samozrejme, cene. Napríklad:

- *Jemné osviežujúce tonikum z línie Complete Care od Oil of Olaz (za 175 Sk) sa nanáša po očistení pleti čistiacim mliekom, odstraňuje posledné stopy po nečistotách a zanecháva pokožku úplne sviežu a pripravenú na hydratáciu. Keďže neobsahuje alkohol, ani ju nevysušuje.*⁹

8) Porov.: „...aj mýtus krásy...musí viac než predtým stavať na technologických poznatkoch a spiatočníckom zápale“ (Wolf, 2000, s. 18).

9) Aj v tomto vecne informačnom texte sa aspoň jedným absolútne hodnotiacim slovom (adverbium *úplne*) pripomína persuzívna intencionálnosť textu.

- ... *prvé telové mlieko s kalciumom. Základná biologická úloha kalcia spočíva v podporovaní rastu, ale tiež priamo ovplyvňuje viazanie vlhkosti v pokožke. Je účinným a prirodzeným zdrojom vitality dôležitej pre súdržnosť, hustotu a pružnosť štruktúry pokožky. Laboratóriá Christian Dior odhalili, že špeciálny výťažok z kalcia podporuje udržiavanie vlhky tam, kde je to pre bunkovú činnosť najdôležitejšie.*

Štylistický efekt týchto vecne a pojmovo zameraných typov textov sa dosahuje aj aktivizáciou štylistickej kvality markantnosti, presnejšie, pojmovej markantnosti, pričom odborné a terminologické výrazy sú natoľko výnimočné, že bežnej čitateľke časopisu, hoci ide o „ženu tretieho tisícročia“, pravdepodobne nič nehovoria. Napriek tomu sa používajú ako úplne rovnoprávna súčasť textu a akoby predpokladali všeobecne prijateľnú zrozumiteľnosť. Vytvára sa tým dojem akéhosi pojmového, odborného odcudzenia, až iracionality podávaných informácií – pokus o výklad neznámych termínov informačný deficit výraznejšie nezvyší a štylistický efekt zostáva rovnaký. Je to cesta k “vytváraniu povrchného úsudku, opierajúceho sa len o vonkajšie, tzv. prestížne znaky”, čo predstavuje jednu z výrazných čŕt snobizmu (porov. Vaněk, 1999 a vyššie). Napríklad:

- *Obsahuje perleťové mikropigmenty namáčané v perfluorových olejoch (zaručujú sýtu farbu každého odtieňa), kryštály hektoritu (zaisťujú jemnú krémovú konzistenciu) a hydratačné zložky, ktoré pery vyživujú a chránia.; Retinol (čistá, aktívna forma vitamínu A) reguluje keratinizáciu, podporuje syntézu kolagénu a ovplyvňuje hrúbku pokožky; Ich krémová štruktúra odolná voči vode prejasňuje líčce kosti a dokonca i očné viečka scintilačnými iskrami.; Pätnásť rokov po uvedení novej línie Capture, ktorou Christian Dior zaviedol do kozmetiky technológiu lipozómov, prichádza s novým radom výrobkov starostlivosti o pleť. Vedci z DiorScience odhalili, ako korigovať vrásky pomocou technológie R60/80TM. Prvý efekt spočíva v okamžitom vyhladení pleti (už po jednej hodine): zloženie Capture R60/80TM sa dostáva do pokožky ako „náplast“: prichytí sa v jadre vrásky, ktorú znova natiahne a jemne posilní. Druhý efekt je dlhodobý (prichádza po 30 dňoch): R-komplex ako zásobáreň aktívnych živín sa uvoľňuje po častiach intenzívne do pokožky.*

Lexika s príznakom cudzieho pôvodu predstavuje 33,15 % (L) – zo slovníka textov analyzovanej rubriky a zaberá 19,89 % (N) – jej textovej plochy. Index opakovania cudzích slov je 5,02, čo znamená, že v priemere každé 5. slovo sa vyznačuje príznakom cudzieho pôvodu. Exkluzívnosť lexiky posilňuje fakt, že 37,87 % L a 24,91 % N tvoria veľmi exkluzívne cudzojazyčné názvy kozmetických firiem a ich výrobkov:

- *nový rad dekoratívnej kozmetiky Lancaster Colour, veľmi decentný a sofistikovaný; gélová „antimigračná“ zložka navyše zabráňuje miznutiu farby;*

neodolateľný glamour objem...vtipne ukrytý v šejkri na mixovanie drinkov; príjemný jarný kúpeľ so všetkými benefitmi plynúcimi z oživujúcej termálnej vody; Extravagantne kvetinová. Žiarivá ako perly. Jemná ako semis. Bohatá ako kašmír. Tak „glamorous“ ako žena, ktorá ju nosí.

Používanie exkluzívnej lexiky s výrazným príznakom cudzieho pôvodu vytvára až akýsi „mýtus vzdelanosti“, vychádzajúci azda z predstavy určenia časopisu: ako sa uvádza v citovanom avíze virtuálneho kníhkupectva, *Miau* je časopisom pre ženy, ktoré sa ocitajú v rolách a pozíciách výhradne mužských.

Ďalším výskumným krokom bola analýza a interpretácia obraznosti a figuratívnosti vybranej vzorky textov. Totiž, práve najbežnejšie rétoricko-poetické figúry a hlavne rozvinutá metaforickosť, presnejšie, spôsob intenzifikovaného použitia týchto prostriedkov, odlišujú texty v rubrike *Kozmetika* časopisu *Miau* od podobných textov v iných ženských časopisoch. Vnášajú do nich výraznú funkčno-štylistickú kvalitu sugestívnosti a štylistickú kvalitu zážitkovosti, ktorá sa realizuje prostredníctvom trópovej figuratívnosti, hyperbolizácie, rozvinutej epitetonickosti. Tým sa zvyšuje štylistická nápadnosť, markantnosť textu a posilňuje sa často až exaltované expresívno-emocionálne vyznenie, ktoré aj v týchto častiach textu výrazne zvyšuje pocit nezakotvenosti textu v realite, iracionality, ba až virtuálnosti, simulovanosti predstavovaného sveta. Tak sa teda čitateľke predstaví:

- *prepychová, strieborno-čierna róba haute couture, nádherné, lesklé, hladké a intenzívne sfarbené pery (pre všetkých mužov, ktorí túžia po ich bozku), ale aj: pevný, autentický, moderný obal či malý, milý flakónik s farebnými vrchnáčikmi alebo dievčenská ružová, sexi strieborná, nenútená jemnosť perleťovej béžovej a napokon farba čerstvej rannej rosy (ktovie, aká to je...? – pozn. D. S.).*

Konvenčné prirovnania typu:

- *saténová stužka čierna ako uhol' či vyzerá ako raketa pripravená vzlietnuť ku hviezdám*
- prechádzajú k originálnym prirovnaniam:
- *nová voňa... pôsobí ako nebeská protilátka na chmáry a smútok,*
- vytvárajúc tým novú symboliku:

- *... modrá je farbou vody, čistého priesačného vzduchu i nevtieravej sviežosti Stredomoria ... ružové srdce, ktoré symbolizuje partnerstvo medzi červenu a čistotu bielou; ružová ako znak nekonečnej lásky, dôvery a jemnosti.*

Hyperbolizácia:

- *nádherne lesklý v nádherných farbách, ktoré vydržia nádherne dlho...ktorá vás prinavráti do famózných 60. rokov, nekonečných nocí prežiatených prenikavými farbami a neónom i šíleným tancom...*

a rozvinutá metafora vedie čitateľku z intelektuálne pojmového sveta:

- *inteligentná, dvoj kroková formulácia plet' „prečíta“, dodá jej olej absorbujúce silice, ktoré účinne bojujú proti lesku, a hydranty pre aktívne zvlhčenie suchých zón pokožky,*

cez akúsi „zónu oddychu“:

- *Nová vôňa... je veselá, príťažlivá, povzbudzuje, stelesňuje emócie a pocity novej generácie zamilovaných žien...samotná vôňa je explóziou kvetinových nôt, známou melódiou zahranou v novom rytme.; Predstavuje lásku, ktorá povznáša až k oblakom, je éterická a zároveň veľmi ženská...; Sexi Garffiti je osviežujúci elixír radosti, dúšok jarých vôní, kvetinový zmyselný koktail s príchutou letných emócií;*

k rozprávkovu zázračnému svetu s náznakom príbehu:

- *Ona je neodolateľne zvodná, prepychová, omamná, lákajúca do pevného objatia, z ktorého niet úniku, a jej nedefinovateľnú vôňu, plnú pocitov a túžob, umocňuje rubínová farba krvi. On je aktívny, výbušný a ohromujúci. V okamihu pevného zovretia ihneď zacítite jeho čerstvú vôňu čajových lístkov, citrusu a vetiveru.; Obal evokujúci kožu pytláka umocňuje eleganciu a dokonalosť splyvajúcej vôní, plných protikladov a nevšedných zážitkov.; Ten pocit nečakal – keď sa mrazivé chvenie premení na páľavu, pred ním stojí žena BLV.; Keď za zvuku kastaniet zažiarí na nočnej oblohe aura zmyselnosti, nastáva pre vône Dévotion od Gabriely Sabatini ten pravý čas, aby rozvinuli emócie a vášne zamilovaných. Ona... svojou príťažlivosťou dráždi jeho zmysly závanom vanilky, ruží a záhadných tuberóz. On... vôňou bergamontu, tabaku a santalového dreva prezrádza mužnú silu nespútanou zvodnosťou. Tanec vôní, vášní a divokých rytmov evokuje jediný škrt zápalky (pre vône Dévotion taký príznačný) a zrodený plameň, ktorý blčí prudko, jasne a divoko;*

ba k až dekadentne exaltovanej, hyperbolizovanej iracionalite:

- *Vzácné klenoty, tancujúce diamanty. Závrät z luxusu. Veľmi zvláštny druh závislosti, ktorá inšpirovala novú oslnivú vôňu. Madness značky Chopard (50 ml EdP za 2.695 Sk) – to je šialenstvo. Intenzívny pocit závratu, ako keď sa nakláňate do priepasti. Mám-nemám? Skúsím to? Musím! Ste zbláznená do kvetinovo-drevitej vône, zbláznená do flakónu inšpirovaného kolekciou šperkov Ice Cube (ľadové kocky) slávneho klenotníka.*

Metaforickú výpoveď podľa V. Krupu (porov. Krupa, 1990, s. 104) zjavne možno pochopiť len vtedy, keď jestvuje nejaká podobnosť medzi doménu tenora a vehikula¹⁰ a metafora na túto podobnosť upozorňuje. „Keby tu nebola

10) Podľa V. Krupu je tenor témou metafory, na ktorú sa vzťahuje metaforický obraz, čiže vehikulum. Tenor predstavuje v metafore východisko, kým vehikulum podáva o tenore novú informáciu (porov. Krupa, 1990, s. 162).

nijaká podobnosť, prijímateľ by vlastne nemal čo chápať.“ V uvádzaných prípadoch sa však zjavne personifikovaná podobnosť medzi výrobkami kozmetického priemyslu a prestížnymi symbolmi ženskej masovej kultúry (partnerstvo, láska, emócie, vášeň, zmyselnosť, ale aj prototypové chápanie mužskej a ženskej roly) vytvára umelo, exkluzívne slová strácajú svoj význam, hromadia sa vedľa seba a pôsobia len svojou formou. Tým sa v texte štylisticky aktivizuje estetický rozmer snobizmu.¹¹

Jeden z posledných výskumných krokov predstavovala analýza tých výrazových prostriedkov vybraných textov, ktoré sú nositeľmi štylistických kvalít vyvolávajúcich štylistický efekt dôvernej, familiárnej blízkosti, solidarity. Ide o prostriedky štylistickej kvality operatívnosti (uplatňovanie inkluzívnej 1. osoby plurálu: *sme rady, ak sa nám podarí dosiahnuť vzhľad bezchybnej pleti...*, striedanie 1. a 2. slovesnej osoby plurálu, otázkové a výzvové operačné komunikačné akty), využívanie modálnych slovies *môcť* a *chcieť*, ktorými sa evokuje pocit slobodného výberu:

- *Máte pocit?...Naordinujte si;....môžete kúpiť aj tomu svojmu šampiónovi; môžete svojej kamarátke darovať; Skvelý život závisí len od vás. DAVIDOFF Good Life Woman ponúka skvelú vôňu pre šťastný život: a môžete mu dať toľko podob, koľko sa vám len zachce.,*

ako aj o prostriedky, ktoré vyvolávajú štylistický účinok dôvernej expresívnosti (napríklad zdrobneniny).

Typickým príkladom využívania prostriedkov, vyvolávajúcich štylistický efekt familiárneho snobizmu, je text, ktorý propaguje parfum pre psov:

- *Patria do rodiny luxusných vôní, predávajú sa v parížskych značkových obchodných domoch ako Printemps alebo Lafayette, hneď vedľa tých najvychytrenejších značiek parfumov...Áno, naši štvornohí miláčikovia si takúto vybranú eleganciu isto zaslúžia! Vďaka parfumu OH MY DOG! váš psí kamarát/-ka získava vycibrený životný štýl, o akom sa mu dosiaľ ani nesnívalo. A ak sa mu chcete naozaj zapáčiť (aby ste boli dobré paničky), môžete sa občas navoňať aj vy. Pozor, psí parfum Oh my dog! dopĺňa i kúpeľový gél! (U nás dostanete iba v parfumérii Fann v bratislavskom Poluse.)*

Je to na jednej strane až absurdne pôsobiaca exkluzívnosť témy a jej súčasti (parfum pre psov, iba jeden obchod v hlavnom meste Slovenska, predstava psa s vycibreným životným štýlom), výber exkluzívnej lexiky (adjektíva *luxusný, parížsky, značkový, vybraný, vycibrený*, superlatív *najvychytrenejší*, citátové cudzie propriá *Printemps, Lafayette*, anglický názov výrobku *Oh my Dog!*) ako indikátory snobizmu; na druhej strane deminutívnosť (*miláčikovia, paničky*), dialogizovanie textu prostredníctvom zvolacích viet, striedania plurálovej 1.

11) V snobizme sa uplatňuje falošná estetika vyprázdnených, t. j. obsahovo, hodnotovo prázdnych, ale navonok prestížnych symbolov (Vaněk, 1999, s. 118).

a 2. slovesnej a zámennej osoby, citoslovcia pritakania *áno* a upozornenia *pozor!*, ako aj náznak štylistického feminizmu v alternatívnom vyjadrení *kamarát/-ka* ako indikátory dôvernosti a solidárnosti.

Záverečnou fázou akéhokoľvek (a teda aj štylistického výskumu) sú **závery**, ku ktorým sa využitím vybraných metód dospelo. V záveroch sa vraciame k hypotéze, potvrdzujeme ju, korigujeme alebo vyvraciamy.

V našom prípade zistené štylistické kvality oprávňujú vysloviť záver, že vo vybraných textoch sa skutočne využívajú také prostriedky, ktoré vyvolávajú pocit intelektuálneho a estetického snobizmu a ktoré sa navrstvujú na bázu základného štylistického efektu blízkosti a dôvernosti. Tým sa nám podarilo dokázať východiskovú hypotézu o familiárnom snobizme. Pravda, vzhľadom na charakter vybranej vzorky je to záver o familárnom snobizme ani nie tak štýlu časopisu *Miau* ako celku, ale skôr štýlu vybranej rubriky tohto časopisu. Na vyčerpávajúci dôkaz stanovenej hypotézy by bolo potrebné vykonať rozsiahlejšiu štylistickú analýzu.

Predstavené podoby analýzy a interpretácie ako základných metód zisťovania štylistických kvalít textu nie sú jedinými možnými metódami, využívanými súčasnou štylistikou na hľadanie odpovedí na otázky, ktoré si kladie ona sama, ale ktoré jej kladú aj iné jazykovedné aj neязыkovedné disciplíny. V rámci štylistického výskumu sa uplatňujú aj metódy príbuzných lingvistických odborov, napríklad kritickej analýzy diskurzu, konverzačnej analýzy, ale aj psycholingvistiky či sociolingvistiky (ako o tom v knižke *Stylistika a...* píše J. Hoffmannová, 1997). Napokon je potrebné konštatovať, že pri štylistickej interpretácii zistených údajov, a to hlavne vo vzťahu k zážitkovému typu textov, sa ani objektívny bádateľ v rámci vlastných hodnotiacich štandardov nevyhne do istej miery iracionálnemu pôsobeniu individuálneho vkusu. Pripomína to aj J. Mistrík (1997, s. 38): „síce determinovaný a zistenými objektívnymi údajmi ovplyvnený, no predsa len ako taký existujúci, sa individuálny vkus v konečnom dôsledku v akej-takej miere uplatní“.

Literatúra

- GIDDENS, A.: Sociologie. Praha : Argo, 1999.
HOFFMANNOVÁ, J.: Stylistika a ... Současná situace stylistiky. Praha : Trizonia, 1997.
KRUPA, V.: Metafora na rozhraní vědeckých disciplín. Bratislava : Tatran, 1990.
Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava : Veda, 1997.
MISTRÍK, J.: Frekvencia slov v slovenčine. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1969.
MISTRÍK, J.: Frekvencia tvarov a konštrukcií v slovenčine. Bratislava : Veda, 1985.
MISTRÍK, J.: Štylistika. 3. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.

- ONDRUŠ, Š. – SABOL, J.: Úvod do štúdia jazykov. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.
- SABOL, J. – ZIMMERMANN, J.: Štatistika. Exaktné metódy v jazykovede a literárnej vede. Košice : Univerzita P. J. Šafárika, 1986.
- SAMBOR, J.: Słowa i liczby. Zagadnienie językoznawstwa statystycznego. Wrocław : Ossolineum, 1972.
- SLANČOVÁ, D.: Jazykovo-štylistická charakteristika eseje a esejistického štýlu. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta, 1983.
- SLANČOVÁ, D.: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999.
- SLANČOVÁ, D.: Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). Slovenská reč, 68, 2003, s. 207 – 223.
- SLANČOVÁ, D.: Vymedzenie predmetu štylistiky...alebo: Privoňajme ku kvetu interaktívnej štylistiky. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 10. Red. Ľ. Sičáková. Prešov, 2004, s. 17 – 23.
- SLANČOVÁ, D.: Štylistika virtuálneho sveta krásy v časopise „pre ženu tretieho tisícročia“. In: Stil/Style, 3, 2004, s. 197 – 207.
- TĚŠITELOVÁ, M.: Kvantitativní lingvistika. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- VANĚK, J.: Estetika tela. Bratislava : Iris, 1999.
- WOLF, N.: Mýtus krásy. Bratislava : Aspekt, 2000.

FUNKČNÁ STRÁNKA HYDRONÝM

Ľuba SIČÁKOVÁ

Propriá, a teda aj hydronymá, sú výsledkom uvedomenej ľudskej činnosti podmienenej spoločenskými (komunikačnými a pomenovacími) potrebami. Tvoria jednu zo základných vrstiev lexiky každého jazyka a ako jazykové znaky „sui generis“ (Blanár, 1996, s. 12) predstavujú osobitný prípad nominácie.

Onymická jednotka (aj hydronymum) má svoju jazykovú a obsahovú (designatívnu) zložku, v ktorej sa odráža mimojazyková skutočnosť, čiže vzťah pomenovateľa k pomenúvanému denotátu (napr. toku). Onymum je so svojím denotátom späté cez jeho osobitné príznaky. Príznak sa podľa V. Blanára (1996, s. 19) javí ako schopnosť postihnúť obsahovú náplň funkcie.

V súvislosti s naznačenými javmi sa chceme v príspevku zamerať na funkčnú stránku hydroným, ako aj na okolnosti vplývajúce na vznik onymickej jednotky.

Každé vlastné meno je identifikované na základe rozlišujúcich príznakov, a to všeobecných a špecifických. Príznaky, ktoré plnia úlohu onymických funkcií, t. j. identifikovať, diferencovať, nominovať, majú kategoriálny, všeobecnonymický ráz. Musia byť prítomné vždy, ak má byť nejaká lexikálna jednotka propriom, pretože tvoria obsah kategórie propriálnosť. K nim sa pripájajú rôzne špecifické funkcie, ktoré zaručia jeho druhovú špecifikáciu a konkrétny onymický obsah.

Základnou funkciou vlastného mena je teda objekt identifikovať a individualizovať ho v súbore objektov toho istého druhu. Táto identifikácia „musí byť spoločensky podmienená“ (Blanár, 1976, s. 26). Zároveň treba objekt aj diferencovať a lokalizovať. Z týchto hlavných funkcií vyplývajú všetky vlastnosti a systémové javy, ktoré sú charakteristické pre vlastné mená.

Špecifické príznaky charakterizujú oblasť vlastných mien ako celok, a takisto ich jednotlivé menné sústavy, napr. toponymickú, antroponymickú či hydronymickú sústavu.

Za špecifické hydronymické príznaky (vydelené podľa V. Blanára 1996, s. 32) pokladáme spôsob šandardizácie hydronyma (úradné, neúradné hydronymá), lokalizačný vzťah, konotativnosť, polohu a smer toku, opis a charakteristiku toku, privlastnenie alebo inú príslušnosť toku. Špecifické onymické príznaky sa integrovali do obsahového modelu.

Okrem špecifických príznakov identifikujú jednotlivé toky aj individuálne príznaky (dĺžka toku, prítok toku, prameň a ústie toku). Z nich sa vytvára individuálny pojem hydronymického objektu, napr. rieka *Rimava* dlhá 88 km, pravý prítok *Slanej*, prameň pod Fabovou hoľou a pri Lenartovciach ústi do *Slanej*.

Tieto informácie tvoria jadro vedomostí potrebných na presnejšiu lokalizáciu príslušných tokov v komunikácii.

Ak prejde proprium z jednej onymickej triedy do druhej (napr. ojkonymum *Dobšiná* – hydronymum *Dobšiná*), všeobecný onymický príznak sa nemení, lebo meno naďalej funguje ako vlastné meno. Zmení sa však špecifický onymický príznak, čiže onymický obsah. Transonymizované proprium získava nové špecifické príznaky, lebo prešlo do inej onymickej triedy. Všeobecný (kategoriálny) príznak obidvoch názvov sa nemení, lebo hydronymum aj ojkonymum fungujú ďalej ako propriá.

Funkcia sa spolu s kategóriami *obsah* a *forma* vyznačuje jednotou pôsobenia, čo možno dokumentovať príkladmi.

Funkcia formy Muráň je byť pomenovaním svojho druhu, identifikovať objekt a diferencovať ho od iného objektu. Obsah formy Muráň je štruktúrovaný nielen z uvedených všeobecne onymických príznakov (identifikovať, diferencovať, nominovať), 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 plniť propriálne pomenovacie a diferencujúce funkcie. Onymický obsah sa stvární adekvátnou formou (jazykovou podobou). To znamená, že keď vznikne nejaké meno, ktoré začne v spoločnosti plniť onymickú funkciu, stávajú sa nositeľmi jeho všeobecného i špecifického príznaku formálne elementy, napr. slovotvorné prípony. Posešívny príznak sa v hydronymii aj v toponymii vyjadruje sufikom -ov, -ova: *Klimov potok*, *Kieškova voda*. Sufix -ava (*Jelšava*, *Rimava*, *Zdychava*, *Stenava*) signalizuje hydronymá ženského rodu.

Hydronymá, podobne ako iné druhy vlastných mien, sú charakterizované nielen špecifickými formami, ale aj špecifickými vlastnosťami onymických objektov, ktoré pomenúvajú. Tieto objekty sa stávajú zdrojom propriálnej motivácie a nominácie, preto im v ďalšej časti venujeme pozornosť.

V súvislosti s onymickou nomináciou R. Šrámek (1986, s. 24) uvádza, že „jej začiatok tvorí pomenovacia situácia a onymický kontext, koniec zasa komunikatívna situácia a zapojenie do existujúceho onymického kontextu“. *Onymický kontext* je vlastne oblasť použitia onymickej jednotky.

M. Majtán (1979, s. 41) popri onymickom kontexte vymedzuje aj *všeobecnú* a *konkrétnu onymickú situáciu*. „Všeobecnú onymickú situáciu predstavuje v priestore a čase existujúca koexistencia foriem, variantov vlastného mena alebo viacerých vlastných mien pri pomenovaní jedného denotátu v rozličných komunikačných sférach. Konkrétnu onymickú situáciu predstavujú vlastné meno (variant) a komunikačná sféra, okolnosti, v ktorých sa používa“.

Ak vychádzame z Majtánovej definície onymickej situácie, potom ju tvoria všetky existujúce vlastné mená a ich varianty v príslušnej lokalite, ktoré však

svojou viacnázvovosťou alebo variantnosťou pripomínajú synonymiu. Napríklad dnešný názov *Lániho potok* má najstaršiu známu podobu z roku 1896 *Dittersgrund Bach*, ktorého ponemená podoba sa traruje medzi najstaršími obyvateľmi Dobšinej aj v súčasnosti ako Dittersbach popri novšej a štandardizovanej podobe *Lániho potok*. Základom obidvoch podôb je osobné meno *Láni* a *Ditter* (*Ditrich*), v ktorých sa odrazili rôzne pomenovacie okolnosti. *Konkrétne onymickú situáciu* tak môže predstavovať začlenenie názvu *Dittersbach* do komunikácie istého (staršieho) spoločenstva ľudí, ktorých dorozumievacie potreby (používanie nemčiny) si to vyžadujú. *Všeobecnú onymickú situáciu* môže predstavovať používanie obidvoch podôb názvu v rozličných komunikačných situáciách a oblastiach (napr. v komunikácii staršieho a mladšieho obyvateľstva). Keďže jeden z názvov má hovorovú a druhý štandardizovanú podobu, onymickú situáciu predstavuje existencia nielen kodifikovaných, ale aj nekodifikovaných podôb názvov.

Propriálny pomenovací akt predstavuje zložitý proces vzniku onymickej jednotky, a to či už skutočne utvorenej (novej) jednotky pri prvotnom priamom pomenovaní, alebo utvorenej prenosom už existujúcej jednotky z jedného onymického súboru do druhého (tzv. transonymizácia, napr. osadný názov *Bašta* – hydronymum *Bašta*), či proprializáciou, napr. laz – Laz.

Prvou podmienkou vzniku propria je spoločenská potreba pomenovať určitý objekt vlastným menom. Pomenovanie dostanú len také objekty, ktoré v spoločenstve ľudí nadobudnú potrebu byť pomenované, teda ktoré *získajú vedenie* o objekte a stanú sa jednotlivinou v rámci druhu. Identifikácia druhovej jednotliviny, ktorá sa odlišuje od ostatných jednotlivín toho istého druhu, predpokladá rozpoznať v protiklade s nimi jej vlastnosti a charakteristické znaky. V momente vzniku mena musí byť vždy jasné, čo sa daným menom pomenúva, to znamená identifikuje sa onymický objekt v súbore objektov toho istého druhu, ďalej, akým spôsobom sa onymický objekt pomenúva, čiže jazykové (formálne) stváranie objektu a prečo sa objekt pomenúva, čiže konkrétna realizácia pomenovania v komunikácii (fungovanie jeho onymického obsahu). Onymický objekt je objekt, ktorý sa stane predmetom nominácie.

Spájacím mostom medzi onymickým objektom a propriálnym pomenovacím aktom je *pomenovací motív*. Odrážajú sa v ňom niektoré vonkajšie alebo vnútorné vlastnosti, javy pomenúvaného objektu, ktoré sa stávajú sémantickým (onomaziologickým) východiskom propria. Onymické motívy zovšeobecnil R. Šrámek (1999, s. 37) v štyroch obsahovo-sémantických kategóriách „*kde, čo, aký, či*“ v podobe vzťahových a u Blanára (1996, s. 60) motivačných modelov, ktorými sa vyjadruje vzťah pomenúvateľa k pomenúvanému objektu.

O motivačných príznakoch hovoríme preto, lebo niektoré z nich, ako napr. opis a charakteristika či rozmer objektu sa podľa V. Blanára (1996, s. 31) prehodnotili na onymicky relevantné príznaky. Sú to také názvy, ako napr. *Bystrý*

potok, Krivý potok. V názvoch *Betliarsky potok, Hankovský potok* je motivačným príznakom názov osady *Betliar, Hanková*, ale obsahovo-sémantickým (špecifickým) príznakom týchto názvov je lokalizácia toku vzhľadom na osadu, cez ktorú pretekajú. Ide o nepriame pomenovania, v ktorých sa využil inventár jestvujúcich osadných a terénnych názvov. Pomenovacím princípom sa stala transonymizácia anojkoným *Betliar, Hanková*. V názve *Hladomorný potok* je pomenovacím motívom *hlad*, ale obsahovo-sémantickým príznakom málo úrodné miesto, ktorým tok preteká. To znamená, že nie každý motivačný príznak sa zmenil na relevantný (špecifický) onymický príznak. Z uvedených faktov vyplýva, že poznanie motivačných okolností je dôležité na vznik hydronyma a obsahovo-sémantické príznaky charakterizujú jeho fungovanie. Motiváciu a fungovanie nemožno podľa M. Majtána (1996, s. 13) od seba odlišovať, lebo motivácia vznikom hydronyma nezaniká, iba niekedy ustupuje do pozadia, alebo sa postupne vytráca. Súbor motivačných i obsahovo-sémantických príznakov tvorí onymickú hodnotu v pomenovacích modeloch.

Vlastné meno, a teda aj hydronymum, je mnohoaspektový fenomén, ktorého jednotlivé zložky sú v rozličných vzťahoch a závislostiach. Aj keď vznikajú na pozadí daného jazykového systému, predstavujú osobitné jazykové jednotky, ktoré plnia komplex onymických funkcií.

Literatúra

- 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.: Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii). 1 vyd. Bratislava: Veda, 1996. 250 s.
- MAJTÁN, M.: Toponymum a onymická situácia. Jazykovedný časopis, 30, 1979, s. 40 – 42.
- MAJTÁN, M.: Z lexiky slovenskej toponymie. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1996. 191 s.
- ŠRÁMEK, R.: Teorie onomastiky a roviny propriálního pojmenování. Slovo a slovesnost, 47, 1986, s. 16 – 28.
- ŠRÁMEK, R.: Úvod do obecné onomastiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 191 s. + 19 strán mapové prílohy.

JAZYKOVÝ KORPUS A NOVÉ DIMENZIE VÝSKUMU A VÝUČBY JAZYKA

Lucia GIANITSOVÁ

Rozvíjajúca sa informačná spoločnosť, nové technické vedy a ich oblasti záujmu vzbudzujú často v človeku dojem, akoby to „staré“, klasické, čo bolo kedysi hlavnou zložkou výskumu a vzdelávania, dnes už nemalo taký význam. Možno sa stretnúť aj s hlasmi, ktoré spochybňujú význam humanitných disciplín a teda aj potrebu ich výučby v školách v takom rozsahu i s takým obsahom, ako tomu bolo doteraz. Tieto snahy sa netýkajú len historických a spoločenskovedných disciplín ako história, psychológia, sociológia, pedagogika, geografia, ale aj širokého poľa filológie. To všetko má odraz v nových pohyboch, v úsilí o úpravu, transformáciu, ba inováciu ich obsahu i foriem podania, o stanovenie vzdelávacích štandardov zodpovedajúcich dnešným požiadavkám, ale aj v snáhach o využitie nových metód poznávania a spracovania príslušných predmetov výskumu.

Aj jazykoveda, podľa nezasvätených ešte stále ponorená do intuície a neexaktnosti a bez vypracovaných vhodných deskriptívnych metód, sa už dávno pomaly a opatrne zapojila do tohto inovačného prúdu a možno konštatovať, že úspešne. Osoh z lingvistických výskumov majú nielen sami lingvisti, ale aj počítačovní odborníci, prekladatelia, pracovníci masmédií, bežní používatelia a vo veľkej miere práve nadšení používatelia moderných informačných technológií. No zároveň, aspoň sa tak domnievame z premnohých reakcií, si práve tí poslední veľmi málo uvedomujú, že za automatickou kontrolou pravopisu v textovom editore, za programom na automatický preklad textov, za možnosťou hlasového ovládania technických zariadení (napr. hlasového vytáčania volaných staníc na mobilných telefónoch), za hlasovou syntézou SMS správ (tzv. služba „voice SMS“), za možnosťou automatického dopĺňania textu pri jeho písaní (opäť najmä pri písaní SMS), za automatickou analýzou odpočúvaných telefonických rozhovorov, za audiotextovými službami (s rozpoznávaním hovorenej reči), za fultextovým vyhľadávaním pomocou automatického indexovania informácií (internetové vyhľadávače ako Google, Morfeo), za automatizovanými knižničnými systémami a mnohými ďalšími technickými výdobytkami nestojí len práca programátorov, ale aj úsilie množstva lingvistických odborníkov¹. Tí veľmi výrazne prispievajú k tomu, aby bolo možné pri komunikácii (pomocou počítača i iných technických výdobytkov) používať prirodzené komunikačné prostriedky.

V načrtnutej oblasti možno za ústredný bod týchto výskumných výsledkov považovať využitie korpusu a ďalších možností korpusovej lingvistiky. Táto

1 Pozri aj zborník *Slovenčina a čeština v počítačovom spracovaní*, 2001.

moderná a prudko sa rozvíjajúca disciplína (s vyše 40-ročnou históriou vo svete) je už síce v našich domácich lingvistických kruhoch známa, čiastkové výskumy a výsledky boli prezentované aj na niektorých konferenciách a v periodikách,² no zároveň ponúkané nové možnosti lingvistickej práce ešte nie sú veľmi rozšírené v širokej slovenskej lingvistickej obci. Vyjadrujeme nádej, že aj tento informatívny príspevok poukáže na podstatu a význam korpusového výskumu pre rozvoj lingvistiky, resp. lingvodidaktiky a vzbudí záujem o tento druh empirického výskumu, takého žiadaného v súčasnej lingvistike.

1. Jazykovedný výskum a textové zdroje

1.1 Keďže pri výskume jazyka (najmä pri tvorbe slovníkov) i pri jeho výučbe je potrebná materiálová základňa, rozsiahly textový materiál, každému jazykovednému výskumu tradične predchádza zber citátov z textov (excerpcia napr. z umeleckých diel, publicistiky, odborných štúdií a i.), ktoré obsahujú požadované jazykové jednotky. Význam textových zdrojov si uvedomovali aj tvorcovia *Slovníka slovenského jazyka* (1959 – 1968) a *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* (1. vyd. 1987, 2. vyd. 1989). Pri ich príprave čerpali z lexikálnej kartotéky (obsahujúcej asi 5 miliónov kartotečných lístkov), ktorá bola vytváraná v Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV v podstate od 40. rokov 20. storočia do roku 1991. Jej nevýhodou bolo, že z 80 % išlo o excerpty z beletrie a zachytávala skôr atypické ako typické spojenia (Jarošová, 1993). Práve v prelomovom období na konci 80. a na začiatku 90. rokov 20. storočia si J. Horecký a ďalší pracovníci JÚĽŠ SAV začali uvedomovať potrebu elektronizácie textových zdrojov. V tomto období sa pozornosť upriamuje na možnosti budovania lexikálnej bázy dát, resp. možnosti budovania korpusu textov národného jazyka (Jarošová, 1993; Benko, 1993).

1.2 Už v tomto období sa teda slovenskí lingvisti začali zaujímať o korpusovú lingvistiku vo svete. Rozvoj tejto disciplíny priniesol do výskumu jazyka a zo začiatku najmä do lexikografickej praxe nové nečakané možnosti. Samozrejme, jej vývoj závisel od rozvíjajúcej sa výpočtovej techniky. Stále väčší nárast záujmu o túto oblasť lingvistiky zaznamenávame po vzniku prvého elektronického korpusu – Brownovho korpusu (BC) – v rokoch 1961 až 1964 na Brown University v USA. Od tej doby vznikli a stále vznikajú desiatky korpusov pre väčšinu národných jazykov (Šulc, 1999, s. 28 – 38). Jazykové korpusy dnes už nie sú neznáme ani slovanským jazykom, svoje korpusy budujú (často i viaceré pre jeden jazyk alebo oblasť používania istého jazyka) v Poľsku, Česku, Slovinsku, Chorvátsku, Srbsku, Bulharsku i Rusku. Blížšie informácie o nich je možné získať na webovej stránke Slovenského národného korpusu (SNK)³, príp. na stránkach iných korpusov, ktoré sú uvedené na tejto stránke.

2 Pozri najmä: Čermák, 2001; Jarošová, 2002; Šimková, 2003, 2004a; Horák, 2003; Gianitsová, 2003; Domin, 2004; Garabík, 2004; Forróová – Horák, 2004; Garabík – Gianitsová – Horák – Šimková, 2004, Horák, 2004a, 2004b.

3 Pozri <http://korpus.juls.savba.sk>

2. Korpusy a korpusová lingvistika

2.1 Výraz *korpus* má niekoľko významov, pričom niektoré z nich nemajú terminologický charakter. V KSSJ (1997, s. 257) sa uvádzajú tri významy tohto slova: 1. telo, 2. podstatná časť niečoho, 3. (odbor.) súbor skúmaných prvkov. V lingvistike sa začal používať termín korpus práve v tomto poslednom význame. Možno teda povedať, že *korpus je špecifický súbor jazykových dát (textov), uchovávaný v elektronickej podobe so všetkými jej výhodami (napr. prístup cez internet) a je určený zvyčajne na vedecko-výskumné a učebné ciele*. Vedná disciplína, ktorá sa zaoberá budovaním a využívaním textových korpusov, sa nazýva korpusová lingvistika, no ako pripomína A. Jarošová (2001a, s. 9), „nie je len súborom progresívnych metód zhromažďovania a spracúvania materiálu, ale predstavuje v zásade iný pohľad na jazyk a jeho jednotky“. Preto táto široko rozpracovaná disciplína musí brať ohľad na viaceré parametre jazyka, aby ho mohla zachytiť v jeho šírke.

2.2 V literatúre z oblasti korpusovej lingvistiky (Šulc, 1999; Čermák, 2000; Šimková, 2003) sa uvádza, že jednotlivé korpusy sa líšia mnohými parametrami, ku ktorým predovšetkým patrí *zachytený jazyk* (jednojazyčné korpusy v súčasnosti existujú pre desiatky rôznych jazykov; dvoj- a viacjazyčné (paralelné) korpusy zas obsahujú rovnaké texty v dvoch alebo viacerých jazykoch⁴); *zaznamenaná forma jazyka* (najčastejšie sú korpusy písaných textov, existujú aj korpusy hovoreného jazyka, ale ich budovanie je časovo a finančne náročnejšie); *veľkosť korpusu* (prvé korpusy do r. 1975 disponovali menej ako jedným miliónom slovných tvarov, niektoré súčasné korpusy obsahujú miliardy slov); *typ textov* (korpusy môžu byť všeobecné, resp. nešpecifické, základné a špecializované na určitý typ textov či jazykových javov, ako sú korpusy textov jedného autora, korpusy neformálnych prejavov a pod.); *spôsob uloženia* (korpusy môžu byť uložené v základnej textovej podobe bez lingvistických informácií alebo sú lematizované⁵ a morfológicky, syntakticky, príp. sémanticky či štylisticky analyzované); *obdobie, z ktorého texty pochádzajú* (korpusy konkrétneho súčasného jazyka sa označujú ako synchronne, prierez určitým historickým obdobím podávajú diachronne korpusy); *vyváženosť, resp. reprezentatívnosť*⁶.

4. Napr. Orwellov román *1984* a jeho preklady boli takto spracované v rámci projektu MULTTEXT a MULTTEXT-EAST vo viacerých európskych jazykoch (6 západoeurópskych a 6 stredo- a východoeurópskych jazykov).

5. Každé slovo má priradenú *lemu* – základný, slovníkový tvar.

6. Existujú korpusy obsahujúce akékoľvek texty, ktoré boli zhromaždené bez výberu, ale reprezentatívne korpusy sa zameriavajú na prezentáciu konkrétneho národného jazyka cez primerané zastúpenie rozličných jazykových variet, typov a žánrov textov z rozličných časových období a od rozličných autorov.

2.3 Keďže ide o zložitý komplex úloh, ktoré treba riešiť v úsilí o dosiahnutie výsledného produktu, budovanie korpusu má viacero etáp (pozri aj Šimková, 2003, s. 17; Domin, 2004).

2.3.1 Na začiatku je potrebné získať texty a zároveň súhlas na iné (nie komerčné) použitie diel, keďže korpusy budované na vedecko-výskumné účely sú založené na nekomerčnej báze. Získavanie textov sa deje v súlade s príslušným autorským zákonom a s poskytovateľom textov sa uzatvára zmluva s dohodnutými podmienkami použitia textov. Poskytovateľmi sú autori, vydavateľstvá kníh a periodík alebo iní držiteľia autorských práv a texty sa od nich získavajú najčastejšie priamo v elektronickej podobe, príp. prenesením z internetu, zriedkavejšie skenovaním (a následným rozpoznávaním a rekonštrukciou textov) a veľmi málo ručným prepisovaním textov.

2.3.2 Po tejto prvej fáze je potrebné získané texty technicky spracovať. Pomocou vyvinutých programových nástrojov sa texty „čistia“ (z textu sa odstraňujú špecifické znaky a symboly, grafické súčasti textu – obrázky, tabuľky, grafy a pod.). Potom sa prevádzajú do jednotného formátu (SGML, XML), ktorý znamená štruktúrne vlastnosti textu (napr. začiatky a konce odsekov, viet, zvýraznenie textu a i.; pozri poznámku 7) a text sa rozdelí (segmentuje, *tokenizuje*) na najmenšie jednotky – *tokeny*, obyčajne sú to tvary slov a iné znaky v texte.

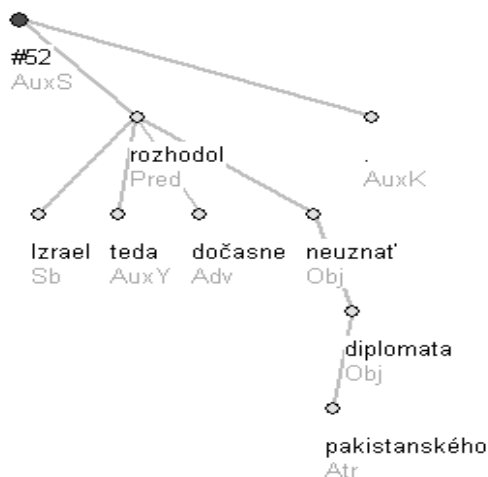
2.3.3 Takto spracovaný text je možné prehľadávať, no neposkytuje okrem samotného textu ďalšie informácie, preto je potrebné ho doplniť o bibliografické a štýlovo-žánrové charakteristiky (pozri Garabík, 2004; Horák, 2004a). Ďalej sa text obyčajne značkuje (angl. *tagging*) na viacerých úrovniach:

1. *Morfologická anotácia slov* – obsahuje informácie o slovnom druhu, základnom tvare slova, tzv. *leme* a o gramatických kategóriách, ktoré sú kódované pomocou vopred navrhnutých značiek pre jednotlivé hodnoty⁷

7 Ukážka morfologickej anotácie prvej vety Orwellovho románu *1984* v SNK v jednotnom formáte (o morfologickom tagsete SNK bližšie pozri Garabík – Gianitsová – Horák – Šimková, 2004):

<p><s><tok><orth> Boť </orth>	<disamb><base> <i>byť</i> </base>	<ctag> <i>VLesci</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>jasný</i> </orth>	<disamb><base> <i>jasný</i> </base>	<ctag> <i>AAisIx</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth>.,</orth>	<disamb><base>.,</base>	<ctag> <i>Z</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>ale</i> </orth>	<disamb><base> <i>ale</i> </base>	<ctag> <i>O</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>chladný</i> </orth>	<disamb><base> <i>chladný</i> </base>	<ctag> <i>AAisIx</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>aprílový</i> </orth>	<disamb><base> <i>aprílový</i> </base>	<ctag> <i>AAisIx</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>deň</i> </orth>	<disamb><base> <i>deň</i> </base>	<ctag> <i>SSisI</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>a</i> </orth>	<disamb><base> <i>a</i> </base>	<ctag> <i>O</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>hodiny</i> </orth>	<disamb><base> <i>hodiny</i> </base>	<ctag> <i>SSfpI</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>odbíjali</i> </orth>	<disamb><base> <i>odbíjať</i> </base>	<ctag> <i>VLepcf</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth> <i>trinástu</i> </orth>	<disamb><base> <i>trinásty</i> </base>	<ctag> <i>Nafs4</i> </ctag></disamb></tok>
<tok><orth>.,</orth>	<disamb><base>.,</base>	<ctag> <i>Z</i> </ctag></disamb></tok></s>

2. *Syntaktická anotácia vety (povrchová a tekto-gramatická)* – obsahuje jazykové informácie na úrovni viet, pozri napr. stromovú štruktúru povrchovej roviny vety *Izrael teda rozhodol dočasne neuznat' pakistanského diplomata*.



3. *Sémantická anotácia* – obsahuje informácie o významoch slova, táto anotácia je však náročná a zatiaľ málo rozvíjaná.

Značkovanie textov v korpuse je v súčasnosti koncepčným problémom každého riešiteľského kolektívu, keďže veľký počet dát v korpuse (stovky miliónov textových jednotiek) nie je možné značkovat manuálne. Riešením je vyvíjanie automatických počítačových nástrojov (lematizátorov, morfológických tagerov, syntaktických parserov), ktoré sú schopné tieto činnosti vykonávať viacmenej úspešne a rýchlejšie. Základom pre takéto nástroje je však vždy časť textu anotovaná ručne, napr. pre vyvíjanie morfológického tagera sú potrebné tzv. tréningové dáta, na ktorých sa tager „učí“ pomery medzi slovnými tvarmi a morfológickými značkami, a morfológický slovník (bližšie pozri Forróová – Horák, 2004, s. 174 – 183).

3. Slovenský národný korpus (SNK)

Po zastavení excerpcie textov do lexikografickej kartotéky sa v priebehu 90. rokov pristúpilo k elektronizácii niektorých textových zdrojov (išlo prevažne o publicistiku). Prácu charakterizovali veľmi obmedzené technické a personálne možnosti. Po náročných rokovaníach o vzniku špecializovaného korpusového pracoviska prebiehajúcich od roku 2000 (Jarošová, 2001b), do ktorých boli zainteresované Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky, Ministerstvo školstva SR a Slovenská akadémia vied, bol v roku 2002 vládou schválený vedecko-výskumný projekt budovania elektronického korpusu v Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV (Šimková, 2003, s. 17).

V pláne samostatného oddelenia SNK, ktoré vzniklo, je vybudovať všeobecný jednojazyčný korpus, ktorý bude vyvážený, tzn. bude obsahovať v primeranej



miere texty z rôznych oblastí používania súčasného slovenského jazyka (z rokov 1955 – 2005). Pôjde o 200-miliónový korpus písaných textov a postupne sa bude rozširovať o texty z ďalších období a sfér používania slovenského jazyka (Šimková, 2003, s. 18).

Do konca roku 2003 sa podarilo uzavrieť zmluvy a získať texty z rokov 1994 – 2003 od rôznych poskytovateľov a bola vytvorená aj webová stránka⁸. V tomto období (od roku 2004) sa pracovníci SNK zameriavajú na získavanie textov spred roka 1990 a ide najmä o texty z domácej i prekladovej odbornej produkcie. Používateľom, odbornej verejnosti i ďalším záujemcom je prístupná verzia *prim1* obsahujúca vyše 180 miliónov textových jednotiek (*tokenov*),⁹ bibliograficky a štýlovo-žánrovo anotovaných. Texty sú však prevažne z oblasti publicistiky, nejde teda o reprezentatívny výber. Korpus je prístupný vo viacerých verziách, z nich verzia *prim1-public-vyv* (12 miliónov textových jednotiek) je prvým pokusom o vyvážení korpus. Obsahuje 60 % publicistiky, 20 % beletrie a 20 % odbornej literatúry.

Intenzívne sa pracuje aj na ďalšom spracovaní korpusových dát, ktoré môžu poskytnúť bohaté informácie o jazyku a jeho konkrétnom použití. Ide najmä o internú (morfológickú a syntaktickú) anotáciu textov (Forróová – Horák, 2004, s. 175). V súčasnosti prebieha, podľa navrhnutého tagsetu SNK (Garabík – Gianitsová – Horák – Šimková, 2004),¹⁰ ručná lematizácia a morfológické značkovanie textov z románu Georgea Orwella *1984* a textov z internetového časopisu *InZine* a časopisu *Sme*, ktoré sú súčasťou SNK. Do anotácie sú zapojení najmä študenti z FF Univerzity Komenského v Bratislave (v priemere anotuje 8 študentiek) a v školskom roku 2003/2004 bola do anotácie zapojená aj pracovná skupina (11) študentov 2. ročníka FF Prešovskej univerzity v Prešove, ktorá so SNK spolupracovala v rámci grantového projektu *Morfosyntaktická analýza SNK* (VEGA 1/3149/04).¹¹

V blízkej budúcnosti sa začne aj so syntaktickou anotáciou na povrchovej úrovni. V pláne na ďalšie obdobie naďalej ostáva budovanie podkorpusov diachrónnych a nárečových textov a terminologická a lexikografická databáza (Šimková, 2003, 18 – 19).

8 Pozri <http://korpus.juls.savba.sk>.

9 Pozri <http://korpus.juls.savba.sk/projects.sk.html>.

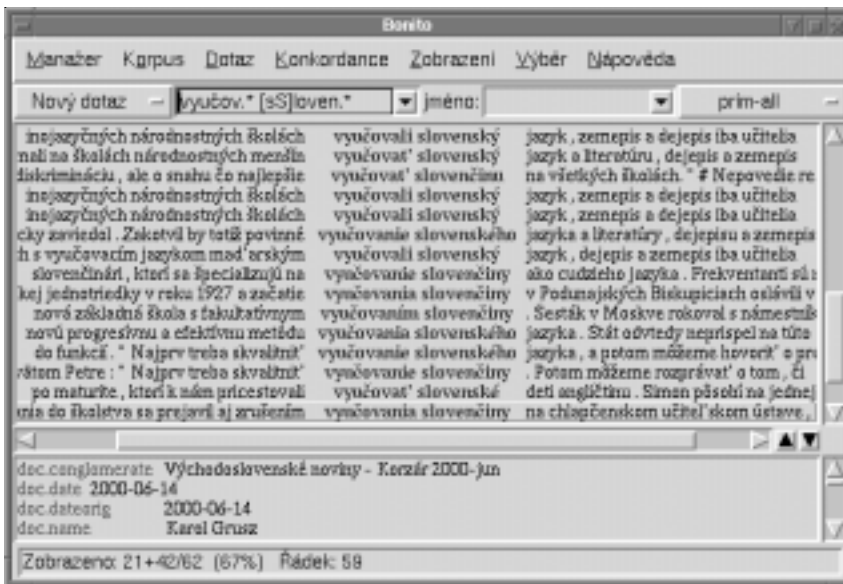
10 Pozri <http://korpus.juls.savba.sk/publikacie/Tagset-aktualny.pdf>.

11 Aj keď ručná morfológická anotácia je náročná na čas, od februára 2004 do konca apríla roku 2005 sa podarilo získať súbor textov obsahujúci 100 000 tokenov umeleckého textu (Orwellov román *1984*), približne 14 000 tokenov z časopisu *Sme* a asi 40 000 tokenov z internetového časopisu *InZine*. Treba zdôrazniť, že ide o ručné anotácie, z ktorých je zatiaľ definitívne skontrolovaných 80 000 tokenov. Priemerná úspešnosť ručnej anotácie je asi 91,5 % a priemerná rýchlosť je približne 200 tokenov za hodinu (pri kontrole a úprave predpripravených, automaticky anotovaných textov).

4. Využívanie korpusu v lingvistike a lingvodidaktike

4.1 I keď budovanie SNK stále pokračuje, ku korpusovým dátam možno pristupovať už dnes. Na základné a jednoduché vyhľadávanie slúži *www rozhranie* priamo na webovej stránke SNK, možnosť rozšíreného vyhľadávania ponúka pre zaregistrovaných používateľov *korpusový manažér Manatee s klientom Bonito*,¹² ktorý poskytuje informácie o širšom kontexte, frekvencii výskytu slova, kolokáciách (spoluvýskyte slova), štýlových a žánrových charakteristikách textu, údaje o pôvode textov a pod.

Práca s programom je jednoduchá: Používateľ napíše hľadaný výraz do vyhľadávacieho okna (*Nový dotaz*) a potvrdí hľadanie (stlačením tlačidla *Enter*). Jednotlivé zobrazené riadky obsahujú citáty (*konkordancie*) z textov, ktoré sa v korpuse nachádzajú a obsahujú hľadaný výraz. Širší kontext sa zobrazí v spodnom okne po stlačení ľavého tlačidla na myši. Po stlačení pravého tlačidla sa objavia v tomto okne bibliografické a štýlovo-žánrové informácie o texte, z ktorého aktuálny riadok pochádza. Napr.:



- 12 Program je možné nainštalovať po stiahnutí z *www* stránky SNK. Každý, kto sa zaviazal k nekomerčnému používaniu sprístupneného korpusu, môže pracovať so všetkými verziami Slovenského národného korpusu cez vlastné konto (heslo). Heslo bude záujemcovi pridelené na základe vyplneného prihlasovacieho formulára (pozri <http://korpus.juls.savba.sk>).

V uvádzanom príklade boli pri hľadaní použité aj *regulárne výrazy* – symboly, ktoré zastupujú znaky (písmená, číslice, interpunkčné znamienka) alebo reťazce znakov (slová), ktoré chceme vyhľadať. Svoj význam majú pri zložitejšom hľadaní, keď je potrebné pomocou jedného príkazu vyhľadať viacero tvarov alebo slov. Napr. pri vyhľadávaní všetkých tvarov jedného slova alebo viacerých slov s rovnakou časťou (*vyučov- sloven-*), ktoré sú zapísané s malým, príp. veľkým písmenom na začiatku (*sloven-, Sloven-*), keďže texty môžu obsahovať aj chyby, ktoré sa nachádzali v pôvodnom vydaní textu. Viac o používaní regulárnych výrazov a tvorení zložitejších príkazov sa možno dozvedieť aj z manuálu k Českému národnému korpusu,¹³ význam regulárnych výrazov je prehľadne spracovaný aj na webovej stránke SNK.¹⁴

4.2 Ako sme spomínali v úvode, korpusy majú v súčasnosti už široké uplatnenie v rôznych vedeckých výskumoch a aplikáciách (pozri aj Šimková, 2003, s. 17). Korpus je dnes nenahraditeľnou pomôckou pri skúmaní a odhaľovaní jazykových fenoménov, keďže disponuje veľkým množstvom reálnych textov. Pomocou ich analýzy je možné znovu prehodnotiť a zexaktniť väčšinu lingvistických teórií, príp. odhaliť doteraz nezachytené či nezachytiteľné javy. Korpus ponúka možnosť empirického výskumu realizácie jazykového systému v reči. Na základe deskripcie korpusových dát a ich následnej explanácie možno odhaliť zákonitosti jazykového systému (prítomného vo vedomí používateľov). Preto v súčasnosti neprebíha len budovanie korpusu textov, ale je možná už aj výskumná aplikácia – získavanie údajov z korpusu, ktoré by mali pomôcť riešiť čiastkové problémy morfológie,¹⁵ príp. byť základom budúcej gramatiky založenej na korpuse (Sokolová, 2004). V roku 2004 sa s týmto zámerom (v spolupráci s partnermi z FF Prešovskej univerzity v Prešove) začali práce na grantovom projekte *Morfosyntaktický výskum v rámci Slovenského národného korpusu* (MŠ SR VEGA 1/3149/04).

Nenahraditeľné miesto má v súčasnosti korpusový materiál najmä v lexikografii, kde sa využíva ako podpora tvorby slovníkov. Lexikografi sú najčastejšími používateľmi korpusov. Korpusový materiál zo SNK sa dnes hojne využíva najmä pri príprave nového *Slovníka súčasného slovenského jazyka* v Jazykoviednom ústave Ľ. Štúra SAV v Bratislave.

Niektoré výsledky spracovania dát – zoznamy slov, spoločné umiestnenia slov (*kolokácie*), frekvencia slov atď., ktoré možno získať z korpusových dát, sa využívajú pri počítačovom spracovaní prirodzeného jazyka (*NLP – natural language processing*), kde sa na ich základe vyvíjajú systémy na spracovanie textov (automatická kontrola pravopisu, automatický preklad textov) i systémy

13 ČNK. Úvod a príručka užívateľa. 2000.

14 Pozri <http://korpus.juls.savba.sk/manager.sk.html>.

15 Pozri napr. štúdie z oblasti morfológie – Gianitsová, 2004b, c, d.

na analýzu a syntézu reči, ktoré sú hojne využívané v moderných technológiách. Korpus teda nachádza svoje uplatnenie aj u používateľov, ktorí pracujú s jazykom profesionálne (novinári, prekladatelia), aj u iných záujemcov o jazyk, keďže môže slúžiť ako zdroj poznania reálneho fungovania jazykových prostriedkov. Vždy však s upozornením, že nenahrádza kodifikačné ani gramatické príručky. Zároveň je možné využiť korpus ako zdroj informácií pre literárnych vedcov, sociológov, historikov a i. Korpus v súčasnosti teda nie je len súčasťou jazykovedného výskumu, ale aj „kultúrnym fenoménom prístupným širokej verejnosti cez internet“ (Jarošová, 2001b, s. 193).

4.3 Aj pri výučbe jazykov možno využívať korpus ako zdroj fráz a viet. Zároveň sa vytvárajú učebné počítačové programy, ktoré klasický slovník kombinujú s menším korpusom. Takto je možné jednotlivé slová sledovať v ich prirodzenom kontexte. Korpus však môže slúžiť aj veľmi jednoducho ako zdroj textov na vytváranie pravopisných, gramatických a štylistických cvičení. Prácu s korpusom cez korpusový manažér *Bonito* možno uplatniť vo viacerých činnostiach učiteľa i žiaka:

- pri individuálnej príprave učiteľa na hodinu – príprava cvičení;
- ako motiváciu pri vysvetľovaní nového učiva – učiteľ zadá problémovú úlohu, na základe výsledkov hľadania žiaci dedukujú s pomocou učiteľa teoretické princípy;
- pri výklade učiteľa, oboznamovaní sa s novým gramatickým javom – žiaci si overujú teóriu v praxi, ako sa gramatické prostriedky reálne vyskytujú v texte;
- pri precvičovaní, upevňovaní nového učiva – vyhľadávajú príklady priamo na hodine, učiteľ zadá úlohu a žiaci pracujú s programom sami;
- pri opakovaní – problémové úlohy.

Výhodou práce s korpusom je možnosť vyhľadávať cez korpusový manažér autentický textový materiál, vety alebo slová na precvičenie okruhov ako vybrané slová; pravopis cudzích slov; písanie veľkých písmen, čiarok a iných interpunkčných znamienok; spodobovanie v predponách (prepojené so slovo tvorbou), zdvojené hlásky, spoluhláskové skupiny, zákon o rytmickej krátení, tvorenie slov; viazvosť a homonymia lexém, kolokácie slov a synonymá; určovanie slovných druhov, slovnodruhová homonymia, pády a používanie dvojtvarov, slovesné tvary a ich gramatické kategórie; vetný rozbor; zisťovanie štylistickej alebo teritoriálnej príslušnosti slova atď.¹⁶

Ako sme sa presvedčili, nástup informačnej spoločnosti posilnil aj význam jazykovedného výskumu pre spoločnosť, no je potrebné, aby tento vývoj reflek-

16 Bližšie o význame a využití korpusov v pedagogickej praxi a pri učení jazyka pozri Gianitsová, 2004a; príj. Šimková, 2004b.

toval aj vzdelávací proces. Korpus otvára možnosti problémového vyučovania jazyka v počítačovej učebni. Samozrejme, učiteľ by mal byť pripravený učiť sa pracovať s počítačom a byť ochotný skúšať nové, často netradičné a náročné spôsoby výučby. Veríme však, že súčasné možnosti, rozrastajúce sa počítačové vybavenie škôl, ktoré poskytuje aj projekt *Infovek*, budú pozitívnou výzvou. Už dnes však možno konštatovať, že pre žiakov je práca s počítačom motivačným impulzom k nezámernému učeniu cez uplatňovanie vlastných nápadov a schopností. Táto forma výučby teda pomáha vytvoriť na hodinách pozitívnu partnerskú atmosféru, hoci do interakcie učiteľ – žiak vstupuje tretí člen, počítač. Podľa nášho názoru aj práca s korpusom posilňuje komunikatívno-poznávacu stránku výučby a upriamuje pozornosť na jazyk vnímaný ako živý nástroj. Ako upozorňuje A. Jarošová (2001b, s. 199), korpus v súčasnosti plní dve významné funkcie: je dôležitou súčasťou informatizácie (a tým aj globalizácie) a zároveň i zárukou pretrvania „malého“ jazyka v informačnej a globalizovanej spoločnosti.

Literatúra

- BENKO, V.: Počítačové korpusey a analýza textu. In: Text a kontext. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie (18. – 19. 11. 1993). Red. F. Ruščák. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ, 1993, s. 43 – 50.
- ČERMÁK, F.: Jazykový korpus: prostriedek a zdroj poznání. In: Studie z korpusové lingvistiky. Acta Universitatis Carolinae. Philologica 3 – 4. Red. F. Čermák – J. Klímová – V. Petkevič. Praha: Univerzita Karlova – Nakladatelství Karolinum, 2000, s. 15 – 37.
- ČERMÁK, F.: Český národní korpus: stav v roce 2001. In: Slovenčina a čeština v počítačovom spracovaní. Zborník referátov zo seminára. Bratislava 26. – 27. októbra 2001. Ed. A. Jarošová. Bratislava: Veda, 2001, s. 121 – 135.
- ČNK. Úvod a príručka užívateľa. Red. J. Koček – M. Kopřivová – K. Kučera. Praha: FF UK – ÚČNK, 2000. 156 s.
- DOMIN, P.: Niektoré technické aspekty budovania a používania korpusov. In: Slovenčina na začiatku 21. storočia. Red. M. Imrichová. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004, s. 159 – 163.
- FORRÓOVÁ, M. – HORÁK, A.: Morfológická anotácia korpusu. In: Slovenčina na začiatku 21. storočia. Red. M. Imrichová. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004, s. 174 – 183.
- GARABÍK, R.: Štruktúra dát v Slovenskom národnom korpuse a ich vonkajšia anotácia. In: Slovenčina na začiatku 21. storočia. Red. M. Imrichová. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004, s. 164 – 173.
- GARABÍK, R. – GIANITSOVÁ, L. – HORÁK, A. – ŠIMKOVÁ, M.: Tokenizácia, lematizácia a morfológická anotácia Slovenského národného korpusu. Bratislava: SNK JÚLŠ, 2004, <http://korpus.juls.savba.sk/korpus/publikacie/Tagset-aktualny.pdf>.
- GIANITSOVÁ, L.: Problémy prípravy morfológického tagsetu pre SNK II. Lema a tag. In: Varia XIII. Zborník príspevkov z XIII. kolokvia mladých jazykovedcov (Modrapiesok 3. – 5. 12. 2003). Bratislava: SJS, 2003, v tlačí.

- GIANITSOVÁ, L.: Možnosti využitia SNK v pedagogickej praxi. In: Zborník príspevkov z vedeckého seminára Učebné materiály vo vyučovaní materinského jazyka, slohu a literatúry (3. – 4. 2. 2004). Banská Bystrica: PdF UMB, 2004a, v tlači.
- GIANITSOVÁ, L.: Zamyšlenie nad výučbou zámen a čísloviek pri príprave morfológickej anotácie SNK. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Zborník z medzinárodnej konferencie (19. 3. 2004). Olomouc: PdF UP, 2004b, v tlači.
- GIANITSOVÁ, L.: Dynamika skloňovania substantív (na materiáli SNK). In: „Tzv. základní výzkum v lingvistice – desideratum, nebo realis?“ V. mezinárodní setkání mladých lingvistů (17. – 19. 5. 2004). Olomouc: FF UP, 2004c, v tlači.
- GIANITSOVÁ, L.: Variantnosť v deklinačnom systéme maskulín (s využitím databázy SNK). In: Varia XIV. Zborník zo XIV. kolokvia mladých jazykovedcov v Šintave (8. – 10. 12. 2004). Bratislava: SJS, 2004d, v tlači.
- HORÁK, A.: Problémy prípravy morfológického tagsetu pre SNK I. In: Varia XIII. Zborník príspevkov z XIII. kolokvia mladých jazykovedcov (Modra-Piesok 3. – 5. 12. 2003). Bratislava: SJS, 2003, v tlači.
- HORÁK, A.: Typológia textov v SNK a ich vonkajšia anotácia. In: „Tzv. základní výzkum v lingvistice – desideratum, nebo realis?“ V. mezinárodní setkání mladých lingvistů (17. – 19. 5. 2004). Olomouc: FF UP, 2004a, v tlači.
- HORÁK, A.: Slovenský WordNet: aktuálny stav. In: Varia XIV. Zborník zo XIV. kolokvia mladých jazykovedcov v Šintave (8. – 10. 12. 2004). Bratislava: SJS, 2004b, v tlači.
- JAROŠOVÁ, A.: Korpus textov slovenského jazyka. Slovenská reč, 58, 1993, 2, s. 89 – 95.
- JAROŠOVÁ, A.: Malá inventúra pred hľadaním spoločného jazyka. In: Slovenčina a čeština v počítačovom spracovaní. Zborník referátov zo seminára. Bratislava 26. – 27. októbra 2001. Ed. A. Jarošová. Bratislava: Veda, 2001a, s. 7 – 10.
- JAROŠOVÁ, A.: Národný korpus slovenského jazyka: lingvistické a počítačové aspekty. Kultúra slova, 35, 2001b, 4, s. 193 – 199.
- JAROŠOVÁ, A.: Národný korpus slovenského jazyka a jeho dimenzie. Správy Slovenskej akadémie vied, 38, 2002, 9, s. 2 – 4.
- Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala. 3. vyd. Bratislava: Veda 1997, s. 257.
- Slovenčina a čeština v počítačovom spracovaní. Zborník referátov zo seminára. Bratislava 26. – 27. októbra 2001. Ed. A. Jarošová. Bratislava: Veda, 2001. 196 s.
- SOKOLOVÁ, M.: Možnosti vytvorenia slovenskej morfológie na korpusovom základe. Prednáška pre SJS pri SAV v Bratislave (28. 6. 2004), tézy publikované na <http://korpus.juls.savba.sk/archive/seminare/2004-06-28/Sokolova-TEZY28.6.04.pdf>.
- ŠIMKOVÁ, M.: Počítačové spracovanie prirodzeného jazyka a Slovenský národný korpus. In: Počítačová podpora prekladu. Zborník prednášok. Budmerice 22. – 23. 5. 2003, s. 15 – 19.
- ŠIMKOVÁ, M.: Slovenský národný korpus – východiská a plány. In: Slovenčina na začiatku 21. storočia. Red. M. Imrichová. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004a, s. 150 – 158.
- ŠIMKOVÁ, M.: Možnosti využitia Slovenského národného korpusu na štúdium slovenského jazyka. In: Studia Academica Slovaca. 33. Prednášky XL. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Ed. J. Mlacek, M. Vojtech. Bratislava: Stimul, 2004b, s. 204 – 218.

ŠULC, M.: Korpusová lingvistika. První vstup. Praha: Karolinum, 1999. 94 s.
URL: <http://korpus.juls.savba.sk>

Príspevok bol spracovaný ako súčasť grantovej úlohy *Morfosyntaktický výskum v rámci Slovenského národného korpusu* (MŠ SR VEGA 1/3149/04).

ABREVIÁČNÁ A SLOVOTVORNÁ MOTIVÁCIA

Martin OLOŠTIAK

Jedným z možných celkových prístupov k lexikálnej zásobe by mohla byť teória lexikálnej motivácie, ktorej autorom je J. Furdík. Ambíciou teórie je **z jednotného teoreticko-metodologického pohľadu charakterizovať princípy fungovania lexikálnej zásoby v jazykovom systéme (langue) i v jeho realizácii v texte (parole)**. Tento prístup predpokladá spojenie výskumného a pedagogického pôsobenia; považujeme za dôležité, že jednotlivé hypotézy a tézy motivatologickej teórie sa potvrdzujú, ale aj problematizujú v diskusii so študentmi na prednáškach a seminárnych cvičeniach.

Hoci svoj „panmotivatologický“ prístup J. Furdík stihol publikačne spracovať len v podobe dvoch krátkych článkov (Furdík, 1998/1999; 2000), pomerne komplexne bola jeho teória predstavená práve na prednáškach a seminárnych cvičeniach zo slovenskej lexikológie v rokoch 1996 – 2002. Tradične vymedzované typy motivácie (zvuková, sémantická, slovotvorná) J. Furdík rozširuje o ďalšie motivačné typy (bližšie porov. citované práce J. Furdíka). Táto teória však ako celok zostala torzom s viacerými nevysvetlenými problémami.

V slovenskej i svetovej lingvistike je najviac preskúmaná slovotvorná motivácia. Derivatologickým otázkam venoval počas svojho vyše štyridsaťročného vedeckého a pedagogického pôsobenia najviac pozornosti aj J. Furdík (napr. 1993; najnovšie 2004). Nazdávame sa, že poznatky o slovotvornej motivácii môžu poslúžiť ako metodologický základ pri analýze ostatných typov lexikálnej motivácie (napr. vzťah motivant – motivát, motivácia ako proces, vzťah a vlastnosť; motivačné funkcie, polymotivácia, remotivácia, demotivácia a i.). V tomto príspevku sa pokúsime využiť slovotvornomotivačné tézy pri charakteristike ďalšieho motivačného typu, ktorým je abreviačná motivácia.

Abreviácia (z lat. abbreviatio – skrátenie) je skracovanie lexém; týmto procesom vznikajú skratky, abreviatury. Abreviáciou možno rozumieť *redukcii formálnej stránky lexémy na minimum pri zachovaní rovnakého alebo podobného denotačného a signifikačného vzťahu*. Inak povedané, skratka má rovnaký alebo podobný význam ako východiskové neskrátené pomenovanie a medzi nimi sa v podstate realizuje vzťah synonymie: *Slovenská autobusová doprava* → *SAD* označujú to isté – majú rovnaký denotát (teda rovnaký denotačný vzťah) aj rovnaký význam (teda rovnaký signifikačný vzťah).

V súvislosti s abreviáciou sa ako dôležité javia tieto okruhy otázok, na ktoré chceme v príspevku poukázať:

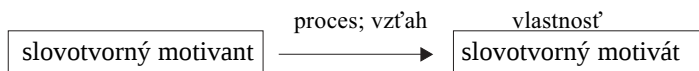
1. **Čo je podstata abreviačnej motivácie a prečo uvažujeme o abreviácii ako o osobitnom motivačnom type?**

2. Prečo dochádza k abreviácii?
3. Akým spôsobom dochádza k abreviácii?
4. Aká je typológia abreviačných lexém?

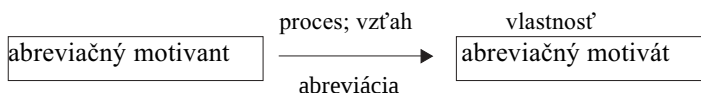
Ad 1. Čo je podstata abreviačnej motivácie a prečo uvažujeme o abreviácii ako o osobitnom motivačnom type? Abreviácia je spôsob tvorenia pomenovaní, ktorého výsledkom sú osobitné lexikálne jednotky (skratky). Spomenuli sme, že za výskumne účelné považujeme pokus o aplikovanie poznatkov o slovotvornej motivácii na iné motivačné typy. V tejto súvislosti je oprávnené najprv sa pristaviť osvetliť pri otázke podstaty slovotvornej a abreviačnej motivácie, ktorá zahŕňa všetky motivačné zložky a aspekty – proces, vzťah, vlastnosť, motivant, motivát.¹

J. Furdík pokladá slovotvornú motiváciu za princíp (1993, 2004), podobne možno uvažovať aj o **princípe abreviačnej motivácie**, keďže zároveň ide o proces, vzťah a vlastnosť: proces tvorenia nových pomenovaní, vzťah medzi abreviačným motivantom a abreviačným motivátom a vlastnosť abreviačného motivátu.

slovotvorná motivácia: *vec* → *vecný*, *kríž* → *krížik*, *múdry* → *zmúdriet*



abreviačná motivácia: *Slovenská televízia* → *STV*, *František* → *F.*



MOTIVÁCIA AKO PROCES. SM aj AM sa prejavujú ako proces utvorenia nového pomenovania: *nový* → *novota*, *nemocnica s poliklinikou* → *NsP*. To znamená, že aj prostredníctvom SM, aj prostredníctvom AM vznikajú **sekundárne** lexémy, teda také, ktoré sú utvorené od iných lexikálnych jednotiek.

MOTIVÁCIA AKO VZŤAH sa prejavuje medzi motivantom a motivátom; rozdiel medzi oboma typmi motivácie je v podstate tohto vzťahu.

Úroveň formy pri slovotvornej motivácii. Motivát má o jeden slovotvorne relevantný prvok viac ako motivant. Tento prvok nazývame slovotvorný formant: *myšlienka* → *myšlienkov-ový*, *lekár* → *lekár-ka*. Slovotvorným formantom môže

¹ Skratky, ktoré budeme v ďalšom texte používať: SM – slovotvorná motivácia, AM – abreviačná motivácia, SMn – slovotvorný motivant, SMt – slovotvorný motivát, AMn – abreviačný motivant, AMt – abreviačný motivát.

byť derivačná morféma nerozlučne späť s relačnou morférou (sufixácia: *mama* → *mam-ičk-a*), len derivačná morféma (prefixácia: *izba* → ***pred-izba***; reflexivizácia: *zlostiť* → *zlostiť sa*), súbor gramatických morférov (transflexia: *lov-i-t'* → *lov-0*), alebo kombinácia predchádzajúcich typov (*more* → ***zá-mor-ie***, *potopa* → ***pred-potop-ný***). Vidno, že okrem transflexie sa počet morférov v motivátoch zvyšuje a všeobecne platí, že čím vyšší stupeň motivácie, tým má slovo viac derivačných morférov a tým sa zväčšuje jeho formálna mohutnosť: *chovať* → *vy-chovať* → *vy-chov-ávať* → *vy-chov-áva-tel'* → *vy-chov-áva-tel'-ka* → *vy-chov-áva-tel'-k-in*.

Úroveň významu pri slovotvornej motivácii. Motivát má najmenej o jeden sémantický príznak viac ako motivant, pričom význam motivantu sa spravidla premieta do významu motivátu ako onomaziologický príznak: *kuchyňa* → *kuchynka* („malá *kuchyňa*“), *dravý* → *dravec* (ten, kto je *dravý*“), *zabaviť sa* → *zábava* (to, že niekto *sa zabaví*“), *pošta* → *poštár* („ten, kto roznáša *poštu*“).

Úroveň formy pri abreviačnej motivácii. Motivát je v porovnaní s motivantom vždy formálne chudobnejší. Podstata abreviácie tkvie v redukovani formálnej stránky jazykových jednotiek: *daňový úrad* → *DÚ*.

Úroveň významu pri abreviačnej motivácii. Motivant aj motivát sa vo väčšine prípadov sémanticky nelíšia, majú rovnaký význam.

Pri slovotvornej motivácii teda platí, že motivát je formálne aj sémanticky bohatší ako motivant, pri abreviačnej motivácii je motivát formálne vždy chudobnejší a na úrovni významu sa medzi AMn a AMt prejavuje vzťah sémantickej ekvivalencie. Schematicky

	<i>forma</i>	<i>význam</i>
<i>slovotvorná motivácia</i>	Mn < Mt	Mn < Mt
<i>abreviačná motivácia</i>	Mn > Mt	Mn = Mt

Ďalší rozdiel medzi SM a AM vyplýva z toho, že vzťah SMn → SMt je priezračnejší než vzťah AMn → AMt. Prečo je to tak? Pri odpovedi na túto otázku je potrebné objasniť, ktorá časť motivantu vstupuje do motivátu, teda to, čo majú obe lexémy spoločné. V rámci slovotvornej motivácie je to tvaroslovný základ motivantu alebo celý motivant, ktorý sa do motivátu premieta ako slovotvorný základ: *vesel-ý* → *vesel-ost'*, *veľk-é kino* → *veľk-o-kino*, *písať* → *pred-písať*. Práve prostredníctvom slovotvorného základu sa udržiava formálno-sémantický vzťah medzi motivantom a motivátom. Pri abreviačnej motivácii je formálnym nositeľom vzťahu medzi AMn a AMt lexikálny fragment alebo fragmenty. Z abreviačného motivantu sa do abreviačného motivátu dostáva obmedzený, redukovaný súbor prvkov (hlások, grafém), pričom počet týchto prvkov nemožno paušálne stanoviť. Podľa toho, akým spôsobom k abreviácii dochádza, rozoznávame jednotlivé typy skratiek (porov. ďalej), napr.:

Bratislavské hudobné slávnosti → **BHS** (do motivátu vstupujú prvé, iníciaľové elementy viacslovného pomenovania); *profesor* → **prof.** (do motivátu vstupuje predná časť motivantu); *miliarda* → **mld.** (do motivátu vstupujú tie spoluhlásky, ktoré tvoria kosť, skelet motivantu) a pod.

Pri slovotvornej motivácii je slovotvorný základ všeobecne vymedziteľný a kopíruje morfematické hranice: platí teda, že hranica medzi slovotvorným základom a formantom je vždy aj morfematickou hranicou. Na druhej strane „abreviačný základ“ má viacero modifikácií, ktoré sa nezakladajú na morfematických hraniciach; abreviačný základ má fragmentárnu povahu:

slovotvorná motivácia	abreviačná motivácia
<i>hr-a-t' sa</i> → <i>hr-a-v-y</i> (morfematicky) <i>hrat' sa</i> → <i>hravý</i> (slovotvorne) hranica medzi základom a formantom je zároveň hranicou medzi tematickou morférou -a- a derivačnou morférou -v-	<i>adjektív-n-y</i> → <i>adj.</i> k abreviácii došlo useknutím druhej časti slova bez ohľadu na morfematické hranice

Denotačný vzťah. Pri úvahe o motivačnom vzťahu je dôležité všimnúť si aj denotačný vzťah, teda, to, čo motivant a motivát označujú. SMn a SMt sa denotačne líšia vtedy, ak motivát patrí do modifikačného alebo mutačného typu onomaziologickej kategórie: *loviť* → *lovec* (*loviť* označuje dej a *lovec* označuje činiteľa deja), *lovec* → *lovkyňa* (*lovec* označuje osobu mužského pohlavia a *lovkyňa* označuje osobu ženského pohlavia). Denotačná identita je možná pri transpozíčnom type: *loviť* → *lov*, *vymeniť* → *výmena* (v oboch prípadoch denotátom je dej). Pri abreviačnej motivácii motivant i motivát označujú to isté: *Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky* → *MK SR* (denotátom je príslušné ministerstvo).

MOTIVÁCIA AKO VLASTNOSŤ sa týka motivátu. **Slovotvorný motivát** je plnohodnotným slovom, lexikálnou jednotkou, ktorá vzniká pripojením formantu k základu: *strom* → *strom-isko*, *polámať* → *polom-0*. K spojeniu pritom dochádza pod dohľadom fonotaktických zákonitostí slovenčiny; ak by totiž na hranici medzi základom a formantom mala vzniknúť ťažko vysloviteľná skupina hlások alebo dôjsť k porušeniu rytmického zákona, skupina hlások sa zjednodušuje, resp. príslušná slabika sa skracuje: *zápasník* → *zápasník-ky*, nie **zápasník-ský* (vznikajú tak fonologicky závislé varianty slovotvorného formantu; Furdík, 2004, s. 40). Výnimku tvoria len niektoré slovotvorné typy (*zásielka*, *pávi*, *skálie*, *zmúdrieť*, *tráviť*, *triediareň*), pri ktorých dominuje slovotvorná norma nad fonologickou normou. Na druhej strane fragmentárnosť **abreviačného motivátu** spôsobuje, že pri mnohých skratkách sa fonotaktické zákonitosti nerešpektujú a pri ich výslovnostnej realizácii sa siahajú k „náhradnému

riešení” v podobe hláskovania: *VPN* [vé-pé-en], *VSŽ* [vé-es-žet]. Navyše, používanie niektorých skratiek je obmedzené len na písanú podobu jazykového prejavu (ide o tzv. grafické skratky typu *doc.*, *ap.*) a jazyková špecifickosť skratiek sa prejavuje aj v nesklonnosti: *KVC*, *kpt.*, *DrSc.*

Pri porovnaní slovného charakteru slovotvorných a abreviačných motivátov možno teda konštatovať, že slovotvorné motiváty sú typické, prototypové slovné jednotky, zatiaľ čo abreviačné motiváty sú osobité, atypické slovné jednotky.

Paralelu medzi SM a AM možno terminologicky viesť aj pri označení základnej jednotky. Ak sa za základnú jednotku slovotvorného systému pokladá derivatému (Furdík, 2004), za základnú jednotku abreviačného systému možno analogicky považovať abreviatému. **Abreviatéma** je jazyková jednotka vstupujúca do vzťahov abreviačnej motivácie či už ako abreviačný motivant alebo ako abreviačný motivát. Potenciálnymi abreviačnými motivantmi sú všetky lexémy a pravdepodobnosť skracovania sa zvyšuje s narastajúcou formálnou mohutnosťou lexém. Najlepšími abreviačnými motivantmi sú viacсловné pomenovania a z nich sa najčastejšie tvoria iniciálové skratky typu *Divadlo Pavla Országha Hviezdoslava* → *DPOH*, *Slovenská informačná služba* → *SIS*.

Slovotvornú a abreviačnú motiváciu možno porovnávať aj z ďalších aspektov:

Z hľadiska jazykového systému je slovotvorná motivácia univerzálnejším javom než abreviačná motivácia. Zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v slovanských jazykoch (teda aj v slovenčine) je približne 65 %, teda dve tretiny z celej lexiky predstavujú slovotvorne motivované slová. V konkrétnych textoch je podiel menší (vysvetlenie tohto javu porov. Furdík, 1993, 2004), priemerná slovotvornomotivačná nasýtenosť textov z rôznych štýlových oblastí je takáto (Furdík, 2004, s. 126):

dialógy	17,74 %
poézia	31,13 %
umelecká próza	27,10 %
publicistika	35,22 %
náučná próza	37,45 %

Kvantitatívne výskumy o zastúpení skratiek v systéme i v reči ponúkajú napr. takéto čísla: podľa L. Šeljachovskej (cit. podľa Hrbáček, 1979, s. 25) v publicistickom štýle tvoria skratky 2,4 % všetkých slov. K podobnému výsledku sa dopracoval aj W. Hofrichter (In: Hrbáček, op. cit.), ktorý uvádza takéto percentuálne zastúpenie skratiek vo vybraných typoch textov:

matematické texty	6,08 %
rokovací štýl	4,39 %
publicistický štýl	2,63 %
spoločenskovedné texty	1,60 %

Do vzťahu slovotvornej motivácie (v podobe motivujúcich a motivovaných slov) sa zapája takmer celá lexika (96 %). Hoci nemáme presné údaje o zapojenosti lexém do abreviačných vzťahov, možno predpokladať, že toto číslo je pri abreviačnej motivácii podstatne nižšie než pri slovotvornej motivácii. Aj z uvedeného náčrtu je zrejmé, že SM je rozšírenejším a univerzálnejším javom než AM.

Uvedené kvantitatívne charakteristiky majú svoje hlbšie príčiny, ktoré vyplývajú z podstaty slovotvornej a abreviačnej motivácie. **Slovotvorný motivát** je motivačne priezračný, formálne aj obsahovo odkazuje na svoj motivant (*pero* → *pierko*, *boj* → *bojový*) a prevaha slovotvorne motivovaných slov nie je v texte na prekážku, práve naopak, podstatou slovotvornej motivácie je pomáhať pri porozumení významu menej frekventovaných lexikálnych jednotiek. **Abreviačný motivát** sa nevyznačuje takou motivačnou priezračnosťou, pretože sa v ňom odráža len fragment (často len jedna hláska alebo graféma) motivanta. Nadmerné používanie skratiek porozumeniu textu nepomáha, ale naopak sťažuje. V tejto súvislosti dávame do pozornosti text známej piesne Ivana Mládka Zkratky.

Ďalším dôvodom kvantitatívnej prevahy slovotvorne motivovaných lexém je fakt, že **slovotvorná motivácia je rekurzívnym (opakovateľným) javom**: aj od slovotvorného motivátu sa môže utvoriť nová lexéma. Okolo jedného slovotvorne nemotivovaného slova sa takýmto spôsobom môže vytvoriť viac či menej lexikálnych jednotiek s rovnakou koreňovou morféomou (takémuto útvaru hovoríme slovotvorné hniezdo, porov. Furdík, 2004, s. 76 n.), napr.: *veda* – *vedec*, *vedkyňa*, *vedecký*, *vedný*, *jazykoveda*, *jazykovedec*, *jazykovedný*, *vedátor*, *pseudoveda* a i. Na druhej strane **abreviačná motivácia nie je rekurzívna**, to znamená, že od samotných skratiek už ďalšie skratky netvoríme: *majstrovstvá sveta* → *MS* → *0*. Schematicky by sme to mohli znázorniť takto:

slovotvorná motivácia: $Mn \rightarrow Mt/Mn \rightarrow Mt/Mn \rightarrow Mt/Mn \rightarrow \dots$

abreviačná motivácia: $Mn \rightarrow Mt$

Porovnávané aspekty slovotvornej a abreviačnej motivácie zhŕňame takto:

<i>slovotvorná motivácia</i>	<i>abreviačná motivácia</i>
sekundárnosť pomenovania	sekundárnosť pomenovania
±narastanie formálnej mohutnosti	+redukcia formálnej mohutnosti
-/+významová identita	+významová identita
-/+denotačná identita	+denotačná identita
nefragmentárnosť	fragmentárnosť
kompatibilita s morfológickými hranicami	inkompatibilita s morfológickými hranicami
+rekurzívnosť vzťahu	-rekurzívnosť vzťahu
viditeľná motivačná zreteľnosť	zastretá motivačná zreteľnosť
jazyková univerzálnosť	jazyková špecializovanosť

Medzi slovotvornou a abreviačnou motiváciou môžeme zaregistrovať aj spoluprácu, ktorá sa najviditeľnejšie prejavuje v týchto troch aspektoch:

a) Slovotvorná motivácia ako prostriedok flektivizácie pôvodom neflektivných skratiek (o flektivizačných formantoch porov. Furdík, 1967; 2004, s. 42). Skratky sú z hľadiska jazykového systému skôr na periférii, hoci ide o veľmi dôležité lexikálne jednotky. Ich periférnosť sa prejavuje aj v tom, že prevažná väčšina skratiek je primárne nesklonná. Nesklonnosť sa však kompenzuje pridávaním tzv. flektivizačných formantov – prípon, ktoré zabezpečujú skloňovanie: *SDL* (neskl.) – *SDL-ka* (skloň. podľa typu žena), *A* (neskl.) – *A-čko/áčko* (skloň. podľa typu mesto). Flektivizačný formant sa nepripája len k písanej podobe iniciállovej skratky, ale aj k jej výslovnostnej realizácii, čomu sa niekedy spätne prispôsobuje pravopisná zložka: s. r. o. [es-er-ô] → *eseročka*, *SMS* [esemes] → *esemeska / SMS-ka*. Podoby s flektivizačným formantom sú typické pre hovorené a neformálne komunikačné situácie, nesklonné podoby sú typické pre oficiálne a písané texty. Neplatí to však bezvýnimčne, pretože pôvodne príznakové až slangové podoby sa môžu neutralizovať a nadobúdať status spisovnosti alebo aspoň štandardnosti (*CD* – *cédečko*), pri iných sa príznakovosť viac alebo menej uvedomuje: *VÚB* – *VÚB-ka*, *VUB-ka*, *VUBka*, raritne aj *VUB-čka*. Takáto flektivizácia je veľmi častá, pričom skratkovitosť, fragmentárnosť sa zachováva tak, že flektivizačný formant sa zväčša pripája pomocou spojovníka, čím sa oddeľuje lexikálna časť od „gramatickej“ časti skratky. Najčastejšími flektivizačnými formantmi sú:

- ka** (*SIS-ka*, *SAD-ka*, *SOP-ka*, *VÚB-ka*, *SMS-ka*, *SOI-ka*, *LIAS-ka*, *SBS-ka*, *NHL-ka*, *VSŽ-ka*, *VPN-ka*, *ŠVOČ-ka*),
- ko** (*L-ko* [elko], *S-ko* [esko], *XXL-ko*, *GeS-ko*),
- čko** (*CD-čko* / *cédečko*, *PC-čko* / *písíčko*, *A-čko* / *áčko*, *IC-čko*).

b) Skratky ako slovotvorné motivanty. Posun skratiek z periférnejších do centrálnejších oblastí jazykového systému sa realizuje aj prostredníctvom slovotvorby; od skratiek sa totiž môžu tvoriť nové pomenovania: *SLUK* → *sľukár*, *KDH* → *kádehák* (zriedkavo *KDH-ák*). Podobne sa môžu tvoriť pomenovania

zo skratiek s flektivizačným formantom: *SOP-ka* → *SOP-kár*, *SBS-ka* → *SBS-kár*, *SIS-ka* → *SIS-kár*. V týchto prípadoch sa zachováva pravopisný úzus, keď sa spojovníkom oddeľujú iniciály od ostatnej časti. Z hľadiska formy však ide o tvorenie od „flektivizovanej“ skratky: *SBS-ka* → *SBSk-ár* (slovotvorným základom je *SBSk* a formantom *-ár*). Na druhej strane významovo je možný aj vzťah k východiskovej podobe skratky: *SBS* → *SBS-kár* (pracovník *SBS*). Máme tu do činenia s takouto štruktúrou:

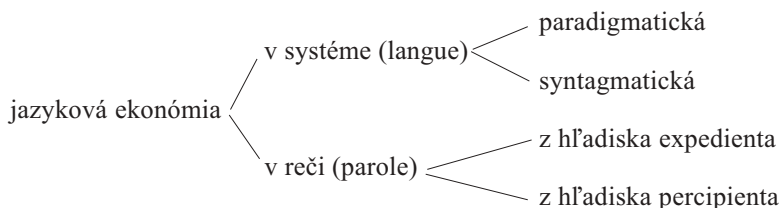
(*Súkromná bezpečnostná služba*) → *SBS* → *SBS-ka* → *SBS-k-ár*

Ak si to vyžadujú komunikačné potreby, motivačný potenciál východiskovej skratky sa zvyšuje a vzniká viacčlenné slovotvorné hniezdo: *SMS* – *esemeska*, *esemeskovať*, *esemesknúť*, *esemeskovanie*, *esemeskujúci*, *esemeskový*, *esemeskár*, *esemesmánie*. Takéto prípady sú však skôr výnimkou. Motivačná potencia skratiek je redukovaná, od skratiek, resp. od podôb s flektivizačným formantom sa najčastejšie bezprostredne tvoria názvy podľa príslušnosti (k vyššie uvedeným príkladom pripájame ďalšie: *NHL-kár*, *DAD-kár*, *eštebák*).

c) Spolupráca abreviačnej a slovotvornej motivácie. Abreviačná a slovotvorná motivácia sa podieľajú na tvorení derivačne skratkových a derivačne skrátaných slov (bližšie o týchto typoch porov. ďalej): *Družstvo pro chemickou výrobu Liberec (sever Čiech)* → *Severochema*, *zemepis* → *zem-ia*, *prírodopis* → *prd'-ák*.

Ad 2. Prečo dochádza k abreviácii? Skracovanie je dôsledkom snahy o jazykovú ekonómiu, teda o to, aby sme na čo najmensej ploche vyjadrili čo najviac sémantických príznakov. Nie je preto náhodné, že najčastejšie dochádza k skracovaniu viacslovných pomenovaní. Skracovanie je súčasťou jazyka od najstarších čias: prvým dokladom o skracovaní je piktografické písmo; piktogram v sebe obsahuje celú, neraz rozsiahlu výpoveď, napr. ☹ = Fajčiť zakázané! Doklady na skracovanie nachádzame pri prechode na hláskové písmo napr. už v Biblii (INRI – Iesus Nazaretus Rex Iudaeorum); Furdík (prednášky). V súčasnosti sa skratky využívajú prakticky vo všetkých typoch textov.

Pojem jazyková ekonómia treba chápať viacrozmerne, porov. túto schému (podľa J. Hrbáčka, 1979, s. 36):



Systémová jazyková ekonómia má dva aspekty. Paradigmatická ekonómia sa prejavuje tak, že na jeden a ten istý význam máme v jazyku jedno pomenovanie. Podstatou syntagmatickej ekonómie je, aby sa význam vyjadril čo najmenším počtom lineárnych jednotiek (hlások, morfémy, slov). V reči sa ekonómia takisto prejavuje dvojako: z hľadiska autora (expedienta) výpovede ide o snahu o čo najmenšiu námahu pri produkovani (kódovaní) textu a na strane percipienta ide o snahu o čo najmenšiu námahu pri pochopení (dekódovaní) textu. Z tohto štvorpohľadu je potrebné posudzovať aj jazykovú ekonómiu abreviačných procesov.

Abreviačné motiváty sú formálne menej nákladné ako abreviačné motivanty, najväčšia „sila“ a prednosť abreviačnej motivácie sa teda prejavuje na syntagmatickej úrovni (syntagmatická jazyková ekonómia). A naopak, z pohľadu paradigmatickej ekonómie sú skratky neekonomickými jednotkami, pretože majú rovnaký význam ako abreviačné motivanty. Z hľadiska expedienta sú skratky veľmi výhodnými jednotkami, pretože v maximálne možnej miere uľahčujú námahu pri tvorení výpovede. A naopak, percipientovi skratky pochopenie textu neľahčujú, pretože ide o motivačne nezreteľné jednotky, ktorých význam príjemca pozná na základe vzťahu AMn → AMt; skratku teda väčšinou musí dedódovať pomocou uvedomenia si významu abreviačného motivantu: OÚ (← okresný úrad), ZMOS (← Združenie miest a obcí Slovenska).

Pri používaní skratiek v texte treba mať na zreteli ich špecifický jazykovoštruktúrny a komunikačný status. Bez vysvetlenia možno používať len všeobecne zrozumiteľné a frekventované skratky (napr. NR SR, ŽSR). Ak má autor textu pocit, že skratka by mohla pri čítaní spôsobiť komunikačné šumy, treba ju pri prvom použití vysvetliť: napr. *Informovala o tom Tlačová kancelária Konferencie biskupov Slovenska (TK KBS) v Bratislave*. Platí to najmä pri tvorbe žurnalistických textov, ktorých príjemcom je pomerne široká masa rôznorodých používateľov jazyka.

Ad 3. Akým spôsobom dochádza k abreviácii? Jednotlivé časti lexikálnych jednotiek (začiatky a konce, samohlásky a spoluhlásky) nenesú rovnaké množstvo informácie.

Pokiaľ ide o vzťah začiatok – koniec, miera pravdepodobnosti (a teda aj redundantnosti) sa zvyšuje v smere začiatok → koniec. Začiatky slov sú oveľa menej prediktabilné než konce, z toho vyplýva, že začiatkové sekcie sú komunikačne a informačne dôležitejšie. Preto neprekvapuje, že vlastné nositele lexikálneho významu – koreňové morfémy – sa v slovách nachádzajú v iniciálových pozíciách a nositele všeobecnejších (kategoriálnejších) významov – derivačné a gramatické morfémy – sa vyskytujú v koncových pozíciách (napravo od koreňových morfémy). Komunikačná relevantnosť morfémy klesá zľava doprava, resp. od začiatku ku koncu lexikálnej jednotky. Z uvedených dôvodov, ktoré sme nutne podali v zjednodušenej forme, sa redukujú koncové časti slov a zacho-

vávajú sa začiatkové časti, nie naopak: *reprezentácia* → *repre* vz. *reprezentácia* → **tácia*, *slovenský* → *slov.* vz. *slovenský* → **ský*.

Podobným spôsobom možno pristupovať ku komunikačnej relevantnosti samohlások a spoluhlások. Informačne dôležitejšie sú spoluhlásky, ktorých je v slovenčine viac než samohlások. Neprítomnosť spoluhlások spôsobuje väčšiu „neistotu“, väčšie komunikačné ruptúry než neprítomnosť samohlások, keďže prediktabilitosť spoluhlások je menšia, porov.:

_a_a → *mama, zasa, tata, baba, mala, sama, Jana, lada, para, dala, vaňa, rana, rada, žala, dala, Dana, Laca, Maja, mapa, rasa, basa, gala*

m_m → *mama (mamy, mamu, mame, mamo), mimo, máme* ...

Je preto zákonité, že pri abreviácii sa ponechávajú najmä spoluhlásky, ktoré sú vhodnejšími „signalizátormi“ vzťahu AMn – AMt: *kapitán* → *kpt.*, nie **aiá*, *doktor* → *dr.*, nie **do*.

Ad 4. Typológia skratiek.

Skratky možno rozdeliť do viacerých skupín na základe niekoľkých kritérií (Hrbáček, 1979). Základným kritériom je komunikačný kanál: tie, ktoré sa používajú len v písomných prejavoch, sa nazývajú **grafické skratky**; tie, ktoré fungujú v písaných aj hovorených komunikátoch, sú **graficko-fónické skratky**.

1.1 Grafické skratky sa ďalej členia na ustálené a neustálené:

1.1.1 Ustálené skratky sú uzuálne, normatívne (nemožno ich ľubovoľne meniť) a interindividuálne (používa ich celé jazykové spoločenstvo). Rozdeľujeme ich na:

- a) **Iniciálové**: skratku tvorí začiatkové (iniciálové) písmeno (ak je motívantom jednoslovné pomenovanie: *strana* → *s.*) alebo písmená (ak je motívantom viacslovný komplex: *a tak ďalej* → *atd.*). V prvom prípade hovoríme o **jednoduchých**, v druhom prípade o **zložených iniciálových skratkách**.
- b) **Rámcové**: skratku vytvárajú rámcujúce grafémy, teda prvá a posledná: *doktor* → *dr.*
- c) **Lineárne**: skratku tvorí komplex prvých grafém motívanta, ktorý je zväčša zakončený spoluhláskovou grafémou: *profesor* → *prof.*, nie **pro.*, *slovenský* → *slov.* Aj lineárne skratky môžu byť **jednoduché** (ak je motívantom nezložené slovo: *milión* → *mil.*) alebo **zložené** (ak je motívantom kompozitum: *rímsko-katolícky* → *rím.-kat.*).
- d) **Skeletové**: skratku tvorí kostra (skelet) motívanta, ktorú tvoria výhradne spoluhláskové grafémy; zväčša sa vyberá začiatková, stredová a koncová (*magister* → *mgr.*), ale nemusí to platiť vždy (*kapitán* → *kpt.*).
- e) **Kombinované**: skratka vzniká kombináciou predchádzajúcich typov: *podporučík* → *ppor.* (iniciálová + lineárna), *podplukovník* → *pplk.* (iniciálová + skeletová), *generálplukovník* → *genplk.* (lineárna + skeletová).

2.1.2 Neustálené skratky sú neuzuálne, nenormatívne, individuálne, ka•dý komunikant ich vytvára pri danej príležitosti, ak to pokladá za nevyhnutné. Dôležité však je, že aj neustálené skratky je nevyhnutné vysvetliť; porov. napr. skratky SM, SMn, SMt, AM, AMn, AMt používané v tomto texte.

2.2 Graficko-fónické skratky sa členia takto:

1.1.1 Nelexikálne (iniciálové skratky) nemajú takú podobu, aby sa mohli vyslovovať ako samostatné slová, preto sa hláskujú: *USA* [ú-es-á], nie [usa], *EÚ* [é-ú], nie [eu], podobne *SRN*, *OÚP*, *NsP*, *MŠ SR*, *DÚ*.

1.1.2 Prechodné (iniciálové skratkové slová) sú utvorené zo začiatočných písmen viacslovného pomenovania a majú také hláskové zloženie, že ich možno vyslovovať tak, ako hociktoré „normálne“, neskratkové slovo: *OTO* (Osobnosť televíznej obrazovky) sa nevyslovuje [ó-té-ó], ale [oto]; *SLUK* [s'uk] má rovnakú hláskovú štruktúru ako napríklad slovo *brat*, teda CCVC (C – konsonant, spoluhláska; V – vokál, samohláska), podobne *ÚLUV* [ú'uv], nie *[ú-el'-ú-vé], *NATO* [nato], nie *[en-á-té-ó]. Čiastočná nelexikálnosť týchto jednotiek sa signalizuje písaním veľkých písmen.

1.1.3 Lexikálne skratky majú takú hláskovú podobu ako neskratkové slová; skloňujú sa aj bez pomoci flektivizačných formantov.

- a) **Skratkové slová:** motivantom je viacslovný komplex; pri skracovaní v motivante nemusia zostávať len iniciálové fonémy (grafémy): *Poštová filatelistická služba* → *Pofis*, *Medzinárodný transport* → *Metrans*, *Janeček* + *Wanderer* → *Jawa*.
- b) **Skrátené slová:** motivantom je jedno slovo; motiváty musia byť aspoň jednoslabičné: *limonáda* → *limo*, *kilogram* → *kilo*, *transformátor* → *trafo*.
- c) **Derivačne skratkové slová:** motivantom je viacslovný komplex, ktorý sa skrakuje a navyše sa pridáva nejaký slovotvorný formant (sufix alebo transfix); ide tu teda o spoluprácu abreviačnej a slovotvornej motivácie: takto utvorené skratky sa skladajú najmenej z troch komponentov: 2 komponenty (alebo viac) ako fragmenty motivanta + formant; tento abreviačný typ sa využíva pri tvorení chrématoným (najmä názvov firiem, obchodov a pod., tu hovoríme o tzv. logonýmách): *laboratórna chemická výroba* → *Lachema*, *mechanika* + *optika* → *Meopta*.
- d) **Derivačne skrátené slová:** motivantom je jednoslovné pomenovanie a podobne ako pri predchádzajúcom type ide o spoluprácu abreviačnej a slovotvornej motivácie. Tento typ skrakovania sa hojne využíva pri tvorení:
 - a. slangových lexém: *profesor* → *prof-ák*, *internát* → *intr-ák*, *učiteľka* → *uč-ka*;
 - b. logoným: *akumulátory* → *Akuma*, *závody zdravotníckej [chirurgickej] techniky* → *Chirana*;
 - c. hypokoristik: *Peter* → *Peť-o*, *Michal* → *Miš-o*, *Vítazoslav* → *Vit'-o*.

Záver

Skracovanie lexikálnych jednotiek sa považuje za osobitný spôsob tvorenia nových pomenovaní. Tento jav možno charakterizovať prostredníctvom pojmu a termínu abreviačná motivácia. V teórii lexikálnej motivácie sa abreviačná motivácia považuje za osobitný motivačný typ; jej status sme sa v príspevku pokúsili osvetliť porovnávaním so slovotvornou motiváciou. Naše poznámky by sa dali v stručnosti zhrnúť do konštatovania, že abreviačné procesy v komunikácii neprebiehajú živelne, „chaoticky“, ale naopak, ide o dôležitý jazykový jav s vlastnými zákonitosťami.

O abreviácii by bolo možné uvažovať aj z ďalších aspektov: napr. odlišenie trunkácie a abreviácie; spolupráca abreviačnej motivácie s ostatnými typmi lexikálnej motivácie (najmä so syntaktickou, paradigmatickou, interlingválnou, onymickou a temporálnou motiváciou) či využívanie skracovania v jednotlivých komunikačných sférach (najmä v tých, kde sa abreviácia stáva komunikačnou normou, napr. posielanie SMS správ) a pod. Viaceré otázky späté s abreviačnou motiváciou rieši na vysokej odbornej úrovni M. Gavurová vo svojich kvalifikačných prácach, ktoré zatiaľ neboli publikované (Michalíková, 1999; Gavurová, 2002).

Literatúra

- FURDÍK, J.: O slovotvorných príponách s gramatickou funkciou. Slovenská reč, 1967, roč. 32, č. 6, s. 342 – 345.
- FURDÍK, J.: Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter, 1993. 200 s.
- FURDÍK, J.: Prednášky zo slovenskej lexikológie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1996 – 2002. (Nepublikované.)
- FURDÍK, J.: Typy lexikálnej motivácie. In: Jazykovedný zápisník, 1998/1999, roč. 17/18, s. 24 – 27.
- FURDÍK, J.: Motywacja słowotwórcza między innymi typami motywacji leksykalnej. – In: Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji. Materiały z 4 konferencji Komisji Słowotwórstwa przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów (Katowice 27 – 29 września 2000 r.). Eds. K. Kleszczowa – L. Selimski. Katowice: Wydawnictwo Gnome, 2000, s. 59 – 62.
- FURDÍK, J.: Slovenská slovotvorba. (Teória, opis, cvičenia.) 1. vyd. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004. 200 s.
- GAVUROVÁ, M.: Komunikačná analýza skratiek. [Rigorózna práca.] Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2002. 138 s.
- HRBÁČEK, J.: Jazykové zkratky v češtině. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1979. 128 s.
- LALÚCH, R. – KONCOVÁ, M.: Slovník skratiek a značiek. 1. vyd. Bratislava: Ikar, 2004. 488 s.
- Michalíková, M. [=Gavurová, M.]: Skratka ako lexikálna jednotka. [Diplomová práca.] Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 1999.

MOTIVAČNÝ A SLOVOTVORNÝ VÝZNAM SLOVA V SLOVENČINE¹

Katarína VUŽŇÁKOVÁ

Nie je ničím výnimočným, ak aj dlhoroční používatelia jazyka sú nútení z času na čas siahnuť po rôznych typoch slovníkov, aby si overili spisovnosť, resp. adekvátnosť istých jazykových javov. Vo všeobecnosti sme si zvykli klásť dôraz na gramatické a pravopisné pravidlá, a tak vyhľadávať príslušné lexikografické práce. Nie zriedkavo sa však v reči hovoriacich objavujú chyby a vynárajú otázky súvisiace s tvorením slov, napr. Je správne slovo *spovednica* alebo *spovedelnica*? Kedy použiť adjektívum *hinský* a kedy *hinduistický*? Tieto problémy súvisia so skutočnosťou, že princípy, na ktorých je postavená slovtvorba, nie je možné zatiaľ nikde overiť tak, ako je to v prípade gramatiky a pravopisu. Na druhej strane neschopnosť zdôvodniť istú podobu slova možno hľadať azda aj v prístupoch k vyučovaniu slovtvorby, ktoré sú dôsledkom spôsobu spracovania slovtvorného učiva v učebniciach slovenského jazyka základných a stredných škôl, kde sa kladie dôraz na formálnu stránku odvodených a zložených slov.

V jazyku existujú dve skupiny slov. Jednu tvoria slová, ktorých pôvod bežný používateľ jazyka len ťažko odhalí (napr. *zem*, *voda*, *strom*), druhú slová (odvodené a zložené lexikálne jednotky), ktorých vznik vieme pomerne ľahko vysvetliť tak, že odkryjeme motivačný (hľadáme slovo, ktoré bolo východiskom, „pohnútkou“, motiváciou, pri vzniku konkrétneho derivátu alebo kompozita, napr. *zemiak* „*to, čo rastie v zemi*“; *vodník* „*ten, kto žije vo vode*“; *stromový*, *s-á kôra* „*taká, ktorú má strom*“) a slovtvorný význam slova (zovšeobecnenej podoba motivačného významu, všeobecná schéma vnútornej formy slova: *to, čo* $V_{akt} + Pr + S_{cas}$; *ten, kto* $V_{akt} + Pr + S_{cas}$; *taký, ktorý* $V + S_{mot}$). Motivačný a slovtvorný význam (termíny preberáme od J. Furdíka, pozri 2004) rekonštruujeme na základe slovtvornej parafrázy, substitúcie.

Substituovať odvodené alebo zložené slovo pre nás znamená:

1. Zaradiť do substitúcie príslušné fundujúce slovo/slová.
2. Začleniť do substitúcie slovtvorný formant v podobe jemu ekvivalentného výrazu.
3. Vyjadriť vzťah medzi fundujúcim slovom a výrazom, ktorý nahrádza slovtvorný formant, resp. pri kompozitách medzi dvoma fundujúcimi slovami.

1 Tento prehľad motivačných a slovtvorných významov vznikol ako súčasť grantového projektu VEGA 1/1423 /04 Malý slovtvorný slovník slovenčiny a dizertačnej práce Problémy lexikografického zachytenia slovtvorného systému slovenčiny.

štyridsiatnik

1. štyridsať

2. ten, kto

3. „ten, kto má štyridsať rokov“

perlorodka

1. perla, rodiť

2. to, čo

3. „to, čo rodí perly“

Aj keď sú odvodené a zložené slová v danom jazyku motivované, ich forma je vzhľadom na rôzne jazyky arbitrárna (ľubovoľná), napr.

slovenčina: *poľnohospodár* „ten, kto hospodári na poli/poľný hospodár“,

čeština: *zemědělec* „ten, kto robí (dělá) so zemou“,

angličtina: *farmer* „ten, kto pracuje na farme“.

Slovotvorná motivácia nemusí odrážať skutočný stav vecí, napr. *veľryba* „veľká ryba“ *X* *morský cicavec veľkých rozmerov* (Dziaková, 2002). Rozdiely v slovotvornej motivácii sú závislé na inštrukciách z vlastných kognitívnych potenciálov jednotlivých kultúr, societ i konkrétnych jednotlivcov. Slovotvorne motivované slová sa rodia prostredníctvom pre nich určujúcich a prioritných sémantických príznakov.

Motivačný význam môže niekedy pôsobiť neprirodzene. Ide o prípady, keď sa motivačný význam odchyľuje od lexikálneho, čo môže byť spôsobené postupným prehodnotením pôvodnej sémantickej štruktúry slova alebo prenese-
ním významu napr. *černokňazník* „čierny kňaz“ *X* *čarodejník, strigóň, bosorák; vetroplach* „ten, kto plaší vietor *X* pobehaj“.

Naším cieľom nie je odkrývať skutočnú podstatu vecí, ale zisťovať spôsob vzniku slova, vysvetliť (synchronne, t. j. pokiaľ používateľ jazyka apercipuje slovotvorný základ ako štruktúrno-sémantický prvok), prečo sa niečo volá tak, ako sa volá. Slovotvorba je predmetom vyučovania už na 1. stupni základnej školy. Učebnice slovenského jazyka na všetkých stupňoch škôl však obsahujú chyby (pozri Liptáková, 2003) týkajúce sa slovotvorného rozboru lexikálnych jednotiek, čo je dôsledok pridržiavania sa len formálnej štruktúry slova. Preto chceme prezentovať súbor motivačných a slovotvorných významov slova v slovenčine², ktoré sme zrealizovali na základe výskumu lexikálnych jednotiek obsiahnutých v Krátkom slovníku slovenského jazyka (1997). Týmto sa snažíme pomôcť učiteľom, študentom i bežným používateľom jazyka osvojiť si spôsob vysvetľovania významu odvodených a zložených slov.

2 Tento výskum v súvislosti s tvorbou slovotvorného slovníka začal realizovať J. Furdík (1993, 2004). Pri tvorbe relatívne uceleného prehľadu sme vychádzali z jeho výskumu, t. j. zo substitúcií pre substantíva, pričom niektoré prehodnocujeme a dopĺňame inventár motivačných významov nielen pre deriváty, ale analogicky i pre kompozitá so zreteľom na všetky plnovýznamové slovné druhy.

DERIVÁTY:
SUBSTANTÍVA

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia	
to, že...Adj	At + S	ten, kto V	„to, čo sa zaoberá“
rýchlosť	stolík	učiteľ	folklórom
„to, že niečo je rýchle“	„malý stôl“	„ten, kto učí“	to, čo...(Pr) + S
to, že...V	„veľký pes“	ten, kto ...Adj	gumáky
zábava	študentka	starec	„to, čo je z gummy“
„to, že niekto sa zabáva“	„žena – študent“	„ten, kto je starý“	to, čo (V_{spon}) +
to, že...Adv	medvedica	ten, kto (V) + S	+ (ako) S
okolky	„samica medveďa“	rybár	hadica
„to, že niekto chodí okolo“	srnec	„ten, kto chytá ryby“	„to, čo je ako had“
to, že...Pron	„muž – srna“	ten, kto V + (Pr) +	to, čo V + (Pr) +
samota	učiteľstvo	S _{cas}	S _{cas}
„to, že niekto je sám“	„veľa učiteľov“	Bystričan	prípecok
to, že...Num	húsa	„ten, kto je z Bystrice“	„to, čo je pri peci“
prvenstvo	„mladá hus“	farník	to, čo...Adv...
„to, že N je prvý“	nešťastie	„ten, kto patrí k fare“	okolík
	„neg. + šťastie“	ten, kto...Num + (S)	„to, čo má stopky okolo osi“
	pagaštan	štyridsiatnik	to, čo...Num + (S)
	„vztáň + gaštan“	„ten, kto má štyridsať rokov“	štvorec
	farárko	ten, kto...Prep	„to, čo má štvoro rovnakých strán“
	„expr. + farár“	protivník	to, kde (V_{pas})
		„ten, kto je proti“	čakáreň
		to, čo...Adj	„to, kde sa čaká“
		krivka	to, kde V_{pas} + (S)
		„to, čo je krivé“	kaliareň
		to, čo V/V_{pas}	„to, kde sa kalí ocel“
		stojan	to, čím V_{pas}
		„to, čo stojí“	počítadlo
		rozprávka	„to, čím sa počíta“
		„to, čo sa rozpráva“	
		to, čo (V_{pas}) + S	
		folkloristika	

ADJEKTÍVA

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia	
taký, ktorý V rozhodujúci (okamih)	Adv + Adj slabučký	taký, ktorý (V) + S domový (d-é dvere)	taký, ktorý Vact panovačný (človek)
"taký, ktorý rozhoduje"	„veľmi slabý“ nahluclý	„taký, ktorý patrí domu“	„taký, ktorý panuje“ taký, ktorý (V_{spon})
taký, ktorý V_{spon} + + Adv včerajší (zápas) „taký, ktorý bol včera“	„trochu hluchý“ neg. + Adj nezdravý „neg. + zdravý“	taký, ktorý (V) + (Pr) + S etnický (e-á otázka) „taký, ktorý súvisí s etnikou“	+ (Pr) + V_{act} baliaci (papier) „taký, ktorý je na balenie“
taký, ktorý V_{spon} + + Prep predný (p-á izba) „taký, ktorý je vpredu“		poznámkový (zožit) „taký, ktorý je na poznámky“	taký, ktorý (sa dá) V_{inf} pitný (p-á voda) „taký, ktorý sa dá piť“
		taký, ktorý (V + Adj) + (Pr) + S/Pron fičúrsky (f-e fúzy) „taký, ktorý je typický pre fičúra“	taký, ktorý...Num miliónový (dom) „taký, ktorý stál milión“
		taký, ktorý + Vpas bádateľský (b-é metódy) „taký, ktorým sa báda“	taký, ktorý...Pron našský (n-é spôsoby) „taký, ktorý je typický pre nás“
		túlavý (pes) „taký, ktorý sa túla“	taký, ktorý V + S matkin (kabát) „taký, ktorý patrí matke“

ADVERBIÁ

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia
tak, že N + V_{spon} + Adj	V + demin. (Adv + Adv)	V + (Pr) + S
dlho	tichučko	kolenačky
„tak, že niečo je dlhé“	„veľmi ticho“	„ísť po kolenách“
tak, že V_{spon} + S	Adv_{okolnosť} + modif.	
zima	odvčera	
„tak, že je zima“	„od včera“	
tak, že N + V	neg. + Adv	
mlčky	nemálo	
„tak, že niekto mlčí“	„neg. + málo“	

VERBÁ

Transpozícia	Modifikácia	Mutácia
byť/stávať sa + S	imperf. + V (Adv + V)	V + S
kraľovať	chodievať	hladovať
„byť kráľom“	„opakovane chodiť“	„mať hlad“
byť + Adj	dokončovať	gumovať
zelenáť sa	„postupne dokončiť“	„používať gumu“
byť zelený	perf. + V	V + (Pr) + S
stať sa/ stávať sa + Adj	kopnúť	nalodiť sa
kameniet'	„raz kopat“	„byť na lodi“
„stávať sa kamenným“	vletieť	V + Adj
	„letieť do niečoho“	bieliť
	dohovoriť	„urobiť bielym“
	„prestáť hovoriť“	V + Adv
	V + demin. (V + Adv)	spätkovať
	bežkať	„ísť spať“
	„trochu bežať“	V + (Pr) + Num
	V + refl.	štvrtiť
	písať	„deliť na štvrté“
	„písať sebe navzájom“	V + Pron
	klamať sa	osvojiť si
	„klamať seba“	„urobiť svojím“
	oprieť sa	V + Pron/Interj/Del
	„oprieť + refl.“	tykať
		„hovoriť ty“
		ceknúť
		„povedať cek“
		bacat'
		„urobiť bác“

NUMERÁLIA

Analogická transpozícia ¹	Modifikácia	Mutácia a analogická mutácia ³
tak, že...Num_{adj}	Num ako celok	toľko, koľko (je) Num krát desať
päťnásobne	troje	dvadsať
„tak, že niečo je päťnásobné“	„tri ako celok“	„toľko, koľko (je) dva krát desať“
Num + poradie	Num + poradie	taký, ktorý (V_{spon}) + Num_{skup} + S
trojako	tretí	trojaký
„tak, že niečo je trojaké“	„tri + poradie“	„taký, ktorý má troje druhov“
tak, že ..Num	Num + násobok	Num_(rad) + S + S_{cas}
trojmo	trikrát	štvrt'/ štvrtina
„tak, že niečo sa vyskytuje ako troje“	„tri + násobok“	„štvrtá časť celku“
	štyri razy	
	„štyri + násobok“	
	Num plus desať	
	dvanásť	
	„dva plus desať“	
	Num + expr.	
	štvrtka	
	„štvrt'/ štvrtina + expr.	

- 3 Substitúcie pre numerálie a pronomína môžu byť diskutabilné. Ide o to, že hranica medzi číslami, zámenami a inými slovnými druhmi je veľmi neostrá (numerálie preberajú podobu a kategórie od adjektív a adverbii, zámená od adjektív, adverbii a čísloviek). Z tohto dôvodu sú onomaziologické bázy a následne slovotvorné parafrázy analogické uvedeným slovným druhom. Preto tu používame termíny analogická transpozícia (M. Sokolová hovorí o formálnej transpozícii, Rkp.) a analogická mutácia.

PRONOMINÁ

Analogická transpozícia	Modifikácia	Analogická mutácia
tak, že...Pron_{adj}	Pron? Neviem.	taký, ktorý...Pron_{num}
dajako	kamsi	toľkoraký
„tak, že niečo je dajaké“	„Kam? Neviem.“	„taký, ktorý má toľko(oro) druhov“
toľkorako	Pron? Rôzne.	
„tak, že niečo je toľkoraké“	kamkoľvek	
	„Kam? Rôzne.“	
	Pron + postoj	
	tenže	
	„ten + postoj“	
	modif + Pron_{okolnost}	
	dovtedy	
	„do + vtedy“	
	neg. + Pron	
	nikto	
	„neg. + kto“	
	Pron + expr.	
	každúcky	
	„každý + expr.“	
	Pron + násobok	
	toľkokrát	
	„toľko + násobok“	

KOMPOZITÁ: SUBSTANTÍVA

Integrácia	Mutácia
S + S ; bodkočiarka: „ <i>bodka + čiarka</i> “	S + S ; stĺporadie: „ <i>rad stĺpov</i> “ Adj + S ; dlhopis: „ <i>dlžobný úpis</i> “
Modifikácia	to, že S + V ; moreplavba: „ <i>to, že sa niekto plaví po mori</i> “
S + S ; jazykoveda: „ <i>veda o jazyku</i> “	Adv + V ; rýchlopal'ba: „ <i>to, že sa rýchlo páli</i> “ Num + V ; dvojvládie: „ <i>to, že vládnu dvaja</i> “
Adj + S ; malomesto: „ <i>malé mesto</i> “	Pron + V ; samoliečba: „ <i>to, že sa niekto sám lieči</i> “
V + S ; svietiplyn: „ <i>plyn, ktorý svieti</i> “	ten, kto S + V ; drevorubač: „ <i>ten, kto rúbe drevo</i> “ Adv + V ; domased: „ <i>ten, kto sedí doma</i> “
Adv/Part + S ; skorobásnik: „ <i>skoro básnik</i> “	Pron + V ; spoluhráč: „ <i>ten, kto hrá spolu s niekým</i> “ Num + V ; prvolezec: „ <i>ten, kto lezie prvý</i> “ Adj + S ; Juhoameričan: „ <i>ten, kto je z Južnej Ameriky</i> “
Num + S ; trojskok: „ <i>tri skoky</i> “	Adv + S ; horenos: „ <i>ten, kto má hore nos</i> “
Interj + S ; hurá-systém: „ <i>hurá systém</i> “	to, čo S + S ; nosorožec: „ <i>to, čo má nos ako roh</i> “ V + S ; trasorítka: „ <i>to, čo trasie riťou</i> “
	Num + S ; dvojplošník: „ <i>to, čo má dve plochy nad sebou</i> “
	Pron + V ; samopal: „ <i>to, čo páli samo</i> “
	to, čím S+ V ; mucholapka: „ <i>to, čím sa lapajú muchy</i> “
	Adv + V ; ďalekohľad: „ <i>to, čím sa hľadá ďaleko</i> “
	to, kde S + V ; autoopravovňa: „ <i>to, kde sa opravujú autá</i> “
	Adv + V ; rýchločistiareň: „ <i>to, kde sa rýchlo čistí</i> “

ADJEKTÍVA

Integrácia	Mutácia
Adj + Adj ; čiernobiely:	taký, ktorý S + S; motýľokvetý: „ <i>taký, ktorý má kvety ako motýľ</i> “
„ <i>čierny + biely</i> “	Adj + S ; čiernovlasý: „ <i>taký, ktorý má čierne vlasy</i> “
Modifikácia	Num + S ; maloletý: „ <i>taký, ktorý má málo liet</i> “
S + Adj ; duchaplný:	Pron + S ; svojprávny: „ <i>taký, ktorý má svoje práva</i> “
„ <i>plný ducha</i> “	S + V ; vínorodý: „ <i>taký, ktorý rodí víno</i> “
Adv + Adj ; tmavomodrý:	Adv + V ; veľavravný: „ <i>taký, ktorý veľa vraví</i> “
„ <i>tmavo modrý</i> “	Num + V ; mnohoznačný: „ <i>taký, ktorý mnoho značí</i> “
Pron + Adj ;	Pron + V ; samozvaný: „ <i>taký, ktorý sa sám zve</i> “
všadeprítomný:	
„ <i>prítomný všade</i> “	

ADVERBIA

Integrácia	Mutácia
Adv + Adv ;	tak, že S + S (+ zmena významu a SD); silou-mocou: „ <i>tak, že niekto chce niečo silou a mocou</i> “/ všetkými prostriedkami,
široko-d'aleko: „ <i>široko + d'aleko</i> “	<i>nástojčivo</i>
Modifikácia	Adj + S ; hololakt'ačky: „ <i>tak, že niekto má holé lakte</i> “
Adv + Adv ; včasráno:	V + S ; zažmuročky: „ <i>tak, že niekto zažmúri oči</i> “
„ <i>včas ráno</i> “	Adv + S ; horeznačky: „ <i>tak, že niekto spadne znakom hore</i> “
Pron + Adv ; sebaviac:	Num + S ; štvornožky: „ <i>tak, že niekto chodí po štyroch</i>
„ <i>seba viac</i> “	<i>(končatinách)</i> “
	Pron + V ; vševedúcky: „ <i>tak, že N vie všetko</i> “
	Part + V ; ledabolo „ <i>tak, že by leda bolo</i> “/ nedbanlivo
	Num + Num (+ zmena významu a SD);
	ostošest': „ <i>tak, že niekto uteká o sto šesť</i> “/ rýchlo, usilovne
	Adj + Adj (+ zmena významu a SD);
	sčista-jasna: „ <i>tak, že niečo sa objavilo z čistého a jasného</i> “/ neočakávane

VERBÁ

Integrácia	Mutácia
V + V; oživotvoriť: „oživiť a tvoriť“	S + V; blahopriať: „ <i>priať blaho</i> “ Adj + V; cudzopasiť: „ <i>pásť sa na cudzom</i> “
Modifikácia	Adj + S; splnomocniť: „ <i>dať plnú moc</i> “
Adv + V; znovunastaviť:	Adj/Prep + S/V; zlorečiť: „ <i>hovoriť zlé reči</i> “/ „ <i>rieť niečo zlé</i> “
„ <i>znovu nastaviť</i> “	protirečiť: „ <i>hovoriť reči proti niečomu</i> “/ „ <i>rieť niečo proti</i> “

NUMERÁLIA

Modifikácia	Mutácia
Num + Num (vyššia číslovka plus nižšia)	toľko, koľko je Num krát Num (nižšia číslovka krát vyššia)
stopäť: „ <i>sto + päť</i> “	päťsto
stopäťdesiat: „ <i>sto + päťdesiat</i> “	„ <i>toľko, koľko je päť krát sto</i> “
Num + Num + Num...	sedem miliónov
dvestotridsaťpäť: „ <i>dvesto + tridsať + päť</i> “	„ <i>toľko, koľko je sedem krát milión</i> “
<i>dvestotridsať + päť</i>	taký, ktorý V + Num
<i>dvesto + tridsaťpäť</i>	päťnásobný
	„ <i>taký, ktorý násobím päťkrát</i> “

PRONOMINÁ

Modifikácia	Mutácia
Pron + Pron; stamodtiaľ: „ <i>s tam odtiaľ</i> “ henten: „ <i>hen ten</i> “	Pron + Adj; taký istý: „ <i>taký istý</i> “/ <i>rovnaký, zhodný</i>
Pron + Pron (+ zmena významu); ten-ktorý: „ <i>ten ktorý</i> “/ <i>daný, určitý</i>	
kedy-tedy: „ <i>kedy + tedy</i> “/ <i>občas</i>	
ako-tak: „ <i>ako + tak</i> “/ <i>nejako</i>	
Adv + Pron; zriedkakto: „ <i>zriedka kto</i> “	
Part + Pron; sotvačo: „ <i>sotva čo</i> “	

Vysvetlenie skratiek:

akt – aktívne (činné) sloveso - V_{akt} ; Adj, adj – adjektívum, adjektívne meno (číslovka: Num_{adj} alebo zámeno: $Pron_{adj}$); Adv – adverbium; At – atribút (syntaktická funkcia prívlastku); cas – casus, pád (S_{cas}); Del – delokutívnosť, delokutívum; demin. – deminutívum; expr. – expresívnosť; inf. – infinitív, V_{inf} – sloveso v infinitíve; Interj – interjekcia; modif. – modifikácia; mot – motivant (S_{mot} – substantívny motivant); neg. – negácia; Num, num – numerálum, číslovkové meno (zámeno: $Pron_{num}$); Num_{skup} – skupinová číslovka; Part – partikula; pas – pasívum (V_{pas} – sloveso v trpnom rode); Pr, Prep – prepozícia; Pron – pronominum; refl – reflexívum (V_{refl} – zvrtné sloveso); S – substantívum; SD – slovný druh; spon – sponové sloveso: V_{spon} ; V – verbum, slovesný základ

Literatúra

- DZIAKOVÁ, K.: Historicko-epistemologický rozmer slovotvornej motivácie. Jazykovedný časopis, 53, 2002, s. 127 – 135.
- FURDÍK, J.: Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia). Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004, 200s.
- FURDÍK, J.: Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter, 1993. 200 s.
- Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala. 3. vyd. Bratislava: Veda, 1997. 944 s.
- LIPTÁKOVÁ, E.: Lesk a bieda slovotvorného učiva na jednotlivých stupňoch školského vzdelávania. Slovo o slove, 9, 2003, 110 – 130.
- SOKOLOVÁ, M.: Vzťah slovnodruhových a onomaziologických kategóriálnych významov. Rkp.
- SOKOLOVÁ, M. – IVANOVÁ, M. – VUŽŇÁKOVÁ, K.: Prínos Slovníka koreňových morférov v slovenčine k charakteristike kompozít. Rkp.

POROZUMENIE TEXTU AKO ZNOVUOŽIVENÝ LINGVO-DIDAKTICKÝ PROBLÉM

Jana KESSELOVÁ

*Vedomosti bez premýšľania sú zbytočné,
myslenie bez poznatkov je prázdne.*

ROBERT J. STERNBERG

Vymedzenie problému

Aktualizácia problematiky porozumenia textu v tomto príspevku má dva inšpiračné zdroje. Jedným sú výsledky medzinárodnej štúdie o čitateľskej gramotnosti 9 – 10-ročných detí, druhým diskusie o zmenách v obsahovej a procesualnej stránke vyučovania a v tvorbe učebníc. Spoločným menovateľom oboch je zacielenie na schopnosť detí vyhľadávať informačné zdroje, porozumieť textu (na rozličných kognitívnych úrovniach), spracúvať a využívať informácie, teda **samostatne sa učiť a myslieť**. Táto línia v didaktickom uvažovaní je stimulovaná, podľa mojej mienky, podnetmi vyplývajúcimi z celkového spoločenského kontextu a z vývinu vedeckého uvažovania. Jedným podnetom je zmena v štýle práce a jej riadenia. Pracovné procesy sú čoraz menej riadené priamo a podrobne, organizujú sa na základe rámcových pokynov, pričom sa od pracovníkov očakáva samostatnosť, prejavujúca sa v schopnosti modifikovať rámcové ciele na čiastkové kroky, smerujúce k cieľu. Podľa H. Belza a M. Siegrista (2001, s. 28) sa tradičná schéma získavania profesijných schopností, charakterizovaná štruktúrou *predviesť – napodobniť a kontrolovať – precvičovať*, mení a súčasný trend možno vymedziť ako **prechod od práce podľa pokynov k samostatnosti**. Druhým podnetom je zvýšený záujem o kognitívne vedy, vrátane kognitívnej lingvistiky. Kognitívningvistické uvažovanie o jazyku (nasledujúce po systémovo-štruktúrnem a komunikačno-pragmatickom) okrem iného znamená posun v chápaní jazykovej kompetencie. Podľa J. Dolníka (2005, s. 41) je **jazyková kompetencia nositeľa jazyka integrovaná do jeho kognitívnej kompetencie**, t. j. do rámca jeho schopnosti prijímať a spracovávať údaje, ukladať ich do pamäti a vyberať ich z nej pri mentálnych aktivitách.

Z doteraz uvedeného by sa mohlo zdať, že orientácia na porozumenie textu a na kognitívne aktivity žiakov je výskumnou líniou, ktorá je v slovenskom pedagogickom a didaktickom prostredí nová a nemá nijakú tradíciu. Opak je pravdou. Žiada sa zdôrazniť, že schopnosť porozumieť text (vo vzťahu k charakteristikám žiakov i k vlastnostiam textu) bola objektom sústredeného pedagogického výskumu na Slovensku prinajmenej pred dvoma desaťročiami, a to najmä zásluhou P. Gavoru (výberovo: 1984, 1985, 1986a, 1986b, 1992). Preto o porozumení textu hovoríme ako o znovuoživenom probléme.

Hoci textovolingvistická a didaktická literatúra¹ pristupuje k zrozumiteľnosti a porozumeniu textu z odlišných aspektov (prvá z hľadiska formálno-sémantických prvkov a pravidiel zabezpečujúcich porozumenie slov, vnútrovetných, medzivetných a kontextových súvislostí, z aspektu vzťahu známej a novej informácie; druhá z hľadiska stratégií vyučovania podporujúcich porozumenie textu), v základných východiskách sa zhodujú:

- a) **porozumenie má subjektívny (konštruktívny) charakter**, t. j. úroveň porozumenia nezávisí len od informácií v texte a od spôsobu, akým sú prezentované, ale opiera sa o individuálne skúsenosti, poznanie človeka a jeho mentálne predpoklady; inými slovami, človek si konštruuje svoju verziu obsahu a zmyslu textu cez prizmu osobných skúseností a poznatkov;
- b) **porozumenie má relatívny charakter** (Text môže byť pre príjemcu zrozumiteľný alebo nezrozumiteľný v rozličnej miere.);
- c) **porozumenie má integračný charakter** (Príjemca vyrozumie z textu viac než je v ňom explicitne uvedené. To preto, že porozumenie je výsledkom usúvzťažnenia textu so situačným kontextom, skúsenostným kontextom príjemcu, s jeho znalosťami o jazyku a svete vôbec, s individuálnym očakávaním, predstavou, ba aj s predsudkami o obsahu a zmysle textu, so schopnosťou príjemcu usudzovať, vyvodzovať, domýšľať z explicitne uvedených informácií informácie implicitné. Porozumenie textu teda spočíva aj v „čítaní medzi riadkami“ a v čítaní orientovanom aj za hranice textu.

Z uvedeného vyplýva, že porozumenie textu je síce elementárny predpoklad dorozumievania, avšak z elementárnosti tohto predpokladu nevychodí samozrejmosť, s akou sa porozumenie textu „dostaví“.

Vodidlom príspevku je preto **otázka, do akej miery schopnosť porozumieť textu stimuluje súčasná výučba predmetu, ktorá je primárne zacielená na poznávanie jazyka, textu a komunikácie, t. j. slovenského jazyka**. Na rozdiel od ostatných predmetov, v ktorých dominuje vecná informácia plynúca z obsahu textu, je vo výučbe materinského jazyka – charakterizovanej prívlastkom **komunikačno-poznávací** – text prostriedkom na získavanie informácií o ňom samotnom. Z možných zreteľov uvažovania, ktoré táto otázka implikuje, vyberáme dva navzájom súvisiace aspekty:

1. Akú úroveň porozumenia textu dosahujú slovenskí žiaci na konci obdobia mladšieho školského veku (9 – 10 rokov)?
2. Do akej miery sa v úrovni porozumenia textu žiakmi odráža reálny stav súčasnej výučby materinského jazyka v 3. – 4. ročníku základnej školy?

1 K problematike porozumenia textu z lingvistického a didakticko-psychologického pohľadu porov.: Daneš, 1988, s. 85 – 109; Dolník, 2003, s. 68 – 74; Fisher, 1997, 172 s., Gavora, 1998, s. 72 – 87; Sternberg, 2002, s. 150 – 174.

1. Porozumenie textu ako súčasť výskumu čitateľskej gramotnosti detí

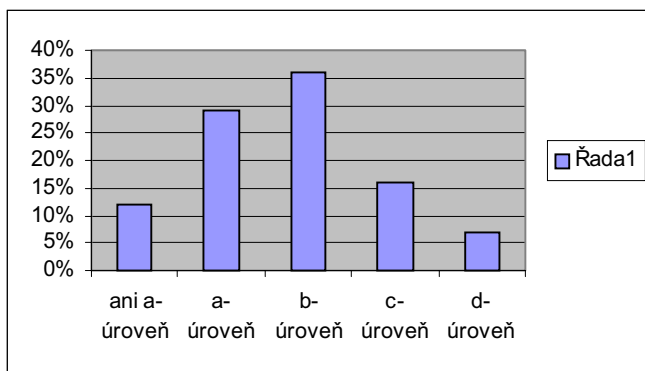
Odpoveď na prvú otázku ponúkajú výsledky medzinárodného prieskumu čitateľskej gramotnosti 9 – 10-ročných detí, ktoré síce zarezonovali v médiách a vzbudili pozornosť verejnosti, ale len nakrátko a letmo. Pokladáme za užitočné vrátiť sa k nim jednak preto, že výsledky našich žiakov v medzinárodnom i národnom kontexte² sú i reflexiou štýlu výučby učiteľov, ale aj preto, že diagnostické nástroje použité na testovanie porozumenia môžu byť vhodnou inšpiráciou na modifikáciu učiteľských otázok a učebnicových inštrukcií. Štyri úrovne porozumenia rozlišované v štúdiu (Obrancová a kol., 2004) majú oporu v základných atribútoch procesu porozumenia, na ktoré sme upriamili pozornosť v úvodnej časti:

- a) **schopnosť identifikovať informácie uvedené v texte explicitne** (porozumenie informácií priamo uvedených v texte má relatívny charakter);
- b) **schopnosť dedukovať z textu a vyvodit' informácie**, ktoré v texte nie sú uvedené priamo, ale z neho vyplývajú (táto schopnosť súvisí so subjektívnym charakterom porozumenia);
- c) **schopnosť integrovať myšlienky z textu s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami** detí (porozumenie „nad rámec“ textu, teda prihliada sa na integračný charakter porozumenia);
- d) **schopnosť hodnotiť text** (z hľadiska formy, obsahu, jazykových prostriedkov, útvaru, štýlu atď.) je výslednicou porozumenia s jeho relatívnym, subjektívnym a integračným charakterom.

V komparatívnej štúdii (op. cit., 2004) sa sledovalo percentuálne zastúpenie žiakov podľa uvedených úrovní porozumenia. Graf č. 1 ukazuje nápadný rozdiel medzi počtom žiakov, ktorí dosiahli prvé dve nižšie úrovne porozumenia, a počtom žiakov so schopnosťou integrovať myšlienky z textu a text hodnotiť (vyššie úrovne porozumenia).

Z grafu možno vyvodit' napríklad aj to, že za hranice nižších úrovní porozumenia (t. j. na c-úroveň – schopnosť integrovať myšlienky z textu s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami, na d-úroveň – schopnosť hodnotiť text) sa na konci mladšieho školského veku dostáva necelá štvrtina slovenských žiakov (23 %). **65% slovenských detí, končiacich 1. stupeň základnej školy, má porozumenie textu obmedzené schopnosťou reprodukovať informácie uvedené v texte priamo a vyvodzovať také informácie, ktoré z neho vyplývajú. 12 % slovenských detí nedosahuje ani porozumenie textu na úrovni vyhľadávania a reprodukcie údajov v texte priamo uvedených.**

2 Výsledky medzinárodnej štúdie (Obrancová, E. a kol., 2004) sa opierajú o výkony 150 000 žiakov z 35 krajín sveta. Do výskumu sa zapojilo 150 slovenských škôl, z nich desať bolo s maďarským vyučovacím jazykom.



Graf č.1: Percentuálne zastúpenie žiakov podľa dosiahnutých úrovní porozumenia textu

Ak porovnáme výkony slovenských detí s českými, zistíme, že zastúpenie žiakov v nižších úrovniach (a,b) je v oboch krajinách približne rovnaké. V Českej republike je vyšší podiel detí, ktoré dosiahli vyššie úrovne (c,d), a nižší podiel detí, ktoré nedosiahli ani najnižšiu úroveň. Na Slovensku je situácia opačná. Z celkových výsledkov v teste porozumenia vyplýva, že v porovnaní s krajinami, ktoré sú nám priestorovo či kultúrne bližšie, Slovenská republika dosiahla významne lepšie výsledky ako Slovinsko, Moldavsko a Macedónsko. Výsledky slovenských žiakov sú porovnateľné napríklad s výsledkami žiakov v Ruskej federácii a v Rumunsku. Na druhej strane, Česká republika, Maďarsko, Bulharsko, Litva a Lotyšsko dosiahli v porovnaní so Slovenskom štatisticky významne lepšie výsledky. **Regionálne rozdiely sú pozorovateľné aj v národnom kontexte.** Celkovo najlepšie výsledky dosahujú žiaci Bratislavského kraja (tu je aj najvyšší podiel žiakov, ktorí zvládli úlohy zamerané na vyššie úrovne porozumenia), najslabšie žiaci Prešovského a Košického kraja (tu je aj najvyšší podiel žiakov, ktorí nedosiahli ani prvú úroveň porozumenia – v Prešovskom kraji 14 %, v Košickom 20 %).

Štúdia potvrdila **dôležitosť čítania pre učenie** zistením, že žiaci, ktorí dosiahli dobrý výsledok v čítaní pre literárny zážitok, dosiahli dobrý výsledok aj v čítaní zacielenom na získavanie informácií a naopak. Z hľadiska vyučovania slovenského jazyka je dôležité uviesť, že slovenskí žiaci dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky v čítaní zameranom na získavanie informácií než v porozumení literárneho textu. Tento údaj uvádzame preto, lebo v jazykovej, slohovej aj literárnej zložke predmetu slovenský jazyk sa na 1. stupni pracuje takmer výlučne s literárnym textom, teda **prínos prírodovedne a vlastivedne orientovaného učiva (prípadne mimoškolského získavania informácií) k porozumeniu textu je výraznejší než prínos výučby materinského jazyka.**

2. Kognitívna náročnosť školského dialógu na hodinách slovenského jazyka

Výsledky medzinárodnej komparatívnej štúdie vyvolávajú otázku príčin tohto stavu, a to zvlášť v situácii všeobecne akceptovaného názoru o preťaženosti učiteľov a žiakov. Štúdia okrem iného ukázala, že množstvo času a energie, ktoré obe strany vynaložili, totiž priamo úmerne nekorešponduje so schopnosťou našich žiakov porozumieť textu a pracovať s informáciami. Pri hľadaní príčin obrátíme pozornosť na dve zložky školského dialógu, o ktorých predpokladáme, že závažne ovplyvňujú myšlienkovú aktivitu žiakov, a to na:

2.1 kognitívnu náročnosť učebnicových inštrukcií;

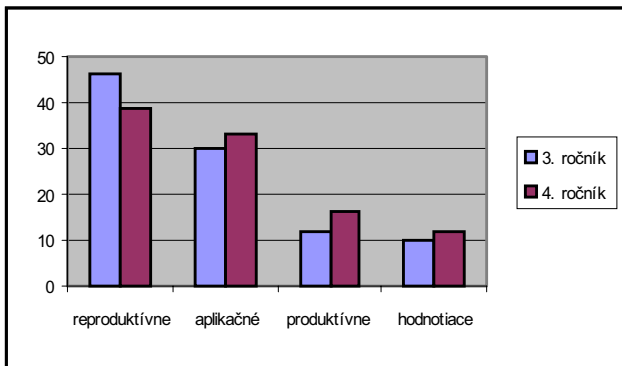
2.2 kognitívnu náročnosť učiteľských otázok.

Tento predpoklad sa opiera o tzv. **kognitívnu korešpondenciu otázky s odpoveďou** (Dillon, 1982; cit. podľa Gavoru, 2003, s. 103). Výsledky výskumu zameraného na vzťah medzi otázkou a odpoveďou ukazujú, že asi 60 – 70 % otázok zameraných na nižšie kognitívne procesy vyvolalo odpovede na rovnakej úrovni (reprodukcia, jednoduchá aplikácia). Ale náročnejšie otázky (vyžadujúce zdôvodňovanie, vysvetlenie vlastného názoru, hodnotenie) vyvolali odpovede na zodpovedajúcej úrovni len v 45 – 50 %. Inak povedané, pri náročnejších otázkach je kognitívny súlad otázky s odpoveďou nižší než v prípade otázok nižšieho typu. To poukazuje na nepriamočiarosť komunikácie a neprediktabilnosť dialógu, pretože otázka istého typu síce vyvoláva vyšší či nižší predpoklad odpovede zhodného kognitívneho typu, ale sama osebe ho nezaručuje.

2.1 Z prieskumu, na ktorom sa zúčastnilo 87 učiteľov východného Slovenska, vyplynulo, že vplyv učebnice slovenského jazyka na voľbu používaných textov a úloh je aj v súčasnosti prekvapivo výrazný (vzhľadom na kritiku učebníc zo strany učiteľov). Spomedzi ponúkaných alternatív³ týkajúcich sa používaných textov a úloh 88 % učiteľov uvádza práve učebnicu ako prevažne používaný výučbový materiál. Preto pri poznávaní reálneho stavu kognitívneho zamerania školského dialógu pokladáme štruktúru učebnicových inštrukcií za dôležitú. V učebniciach Slovenského jazyka pre 3. a pre 4. ročník (Bakalová – Krajčovičová – Bujalka, 1998, 2001) sme kategorizovali inštrukcie k súvislým textom (nie k izolovaným slovám) podľa toho, aké myšlienkové operácie od žiakov vyžadujú. Vychádzali sme zo spomenutých štyroch úrovní porozumenia skúmaných v štúdiu, ktoré v podstate zodpovedajú reproduktívnym, aplikačným,

3 Na hodinách slovenského jazyka používam texty a úlohy: výlučne z oficiálnej platnej učebnice slovenského jazyka – prevažne z oficiálnej platnej učebnice slovenského jazyka – približne v rovnakom pomere texty a úlohy z učebníc a z vlastných zdrojov – prevažne iné texty a úlohy než v učebniciach.

produktívnym a hodnotiacim otázkam⁴ (Gavora, 2003, s.173) a ktoré možno pokladať za variáciu u nás dobre známej a často citovanej Bloomovej taxonómie otázok. Rozloženie textových úloh podľa kognitívnej náročnosti v učebnici Slovenského jazyka pre 3. a pre 4. ročník zobrazuje graf č. 2.



V oboch ročníkoch sú inštrukcie nižšej kognitívnej úrovne (reprodukcia, aplikácia) k inštrukciám vyššej úrovne (produkcia, hodnotenie) približne v pomere 3:1. V centre pozornosti je reprodučný sloh, pričom nezriedka celá séria otázok je zameraná výlučne na vyhľadávanie explicitne uvedených faktov (*O čom hovorí rozprávka? Kde sa odohráva príbeh? Prečo kočovníci čakali zmenu? Čo sa udialo v jednu zvláštnu noc? Ako kočovníci poslúchli neznámy hlas? Aké prekvapenie ich čakalo na druhý deň?* – Slovenský jazyk pre 4. ročník, s. 93). Ani otázky typu *prečo* neprekračujú úroveň reprodukčných otázok v prípade, že vysvetlenie je súčasťou informácií v texte uvedených priamo a nevyžaduje sa žiakovo samostatné uvažovanie. Produktívne a hodnotiace otázky nielenže sú kvantitatívne obmedzené, ale smerujú k jednému modelu. Produktívne inštrukcie sú orientované na tvorbu textu podľa východiskovej ukážky a na zužitkovanie vlastnej skúsenosti (*obmeňte príhodu a porozprávajte je z pohľadu iných postáv, spomeňte si na vlastný zážitok, voľne porozprávajte vlastnú príhodu, vymyslite rozprávku podľa vtipných viet, čo by sa stalo, keby...*). K produktívnym úlohám radíme i vysvetľovanie prirovnaní a frazém. Pri hodnotiacich otázkach je toto zúženie ešte výraznejšie a je zamerané na dva aspekty: čo sa ti páči – čo ťa zaujíma (*Ako sa vám príbeh páčil? Ktorá časť ťa zaujala*

4 V schéme na zaznamenávanie otázok na vyučovacej hodine P. Gavora (2003, s. 173 – 174) uvádza *reproduktívne otázky* (žiadajú vybavenie vedomostí z pamäti alebo ich nájdenie v predlohe); *aplikáční otázky* (vyžadujú uvažovanie, analýzu, porovnávanie, vyvodzovanie). Na oba typy otázok jestvuje jediná správna odpoveď. *Produktívne otázky* vyžadujú imagináciu, tvorivosť; *hodnotiace otázky* vlastný názor, úsudok hodnotenie.

najviac? Ktorá reprodukcia sa vám páčila najviac? Ako sa vám páčil chlapcoven? Ktoré správanie sa ti páčilo najviac?); prípadne je výber hodnotiaceho kritéria ponechaný na žiaka (*Pozorujte dva texty a zhodnoťte ich*). Štylizácia otázok typu *ako sa vám príbeh páči* je podľa mojej mienky do značnej miery sugestívna a podsúva odpoveď, že príbeh sa páčiť musí. K otvorenosti pri vyslovovaní vlastných názorov žiakov by prispelo, ak by mali možnosť vyjadriť aj negatívne hodnotiace postoje a ich príčiny. Otázky, ktoré sú zamerané na odкрývanie príčinných súvislostí, vzťahov medzi úmyslom, očakávaním a výsledkom, na integráciu informácií z textu a vlastných skúseností žiaka (*Prečo si deti nerozumeli? V čom spočíval problém? Ako by ste postupovali vy?*) a otázky vyžadujúce úsudok vyplývajúci zo vzťahov medzi informáciami, resp. hodnotenie textu sú zriedkavé (*Vysvetlite rozdiel medzi snom, klamstvom a vtípnym výmyslom. V čom spočíva vtípnosť rozprávky?*).

2.2 Pozrime sa teraz na súčasný školský dialóg na hodinách slovenského jazyka v 3. a 4. ročníku z hľadiska jeho kognitívnej náročnosti. Bližšie sa zameriame na:

2.2.1 interakčný štýl učiteľa podporujúci alebo brzdiaci rozvíjanie myslenia;

2.2.2 na typy inštrukcií z hľadiska myšlienkovkej aktivity žiakov, vyžadovanej pri formulácii odpovede.

Výhodiskom je analýza autentického magnetofónového alebo DVD-záznamu siedmich vyučovacích hodín slovenského jazyka a slohu v 3. a 4. ročníku základných škôl z rozličných miest a obcí východného Slovenska (všetky záznamy pochádzajú z prvého polroka roku 2005)⁵.

2.2.1 Proporciiu komunikačnej aktivity učiteľa a žiakov odzrkadľuje počet replík a spôsob ich výstavby. Z hľadiska počtu replík je komunikačná aktivita učiteľa a žiakov približne v pomere 1:1. Počas sledovaných hodín učitelia sformulovali od 130 do 150 replík, žiaci 110 – 130 replík. Dôležité je však uviesť, že kým repliky učiteľa sa pohybujú od jednoslovných vstupov po 2 – 3-minútové repliky výkladového, zhrnujúceho alebo hodnotiaceho charakteru, repliky žiakov majú najčastejšie podobu jednoslovných výpovedí alebo jednoduchých viet. Paradoxné je, že učitelia vstupujú do žiackeho prehovoru nielen v okamihu žiackej pauzy z váhania, ale aj v prípade pohotovej formulácie a výrazmi *dobré, stačí, ďalej, doplň, pokračuj* veľmi často ukončia aj zmysluplnú a sľubne sa rozvíjajúcu žiacku výpoveď. **Jazykovo strohé, často stereotypné a obsahovo zredukované repliky detí počas vyučovacích hodín ostro kontrastujú s výpoveďami obsahujúcimi miestne, časové a príčinné súvislosti v ich spontánnej komunikácii.**

5 Ďakujem svojim bývalým študentom, diplomantom, rigorózantom a autorom kvalifikačných prác za ochotu pri zabezpečení záznamov z vyučovacích hodín. Rešpektujem ich požiadavku nezverejňovať mená učiteľov a informácie o školách, z ktorých záznamy pochádzajú.

Spoločným menovateľom všetkých zaznamenaných hodín je prítomnosť časového tlaku, ktorý má viacero komunikačných prejavov:

a) Po pomerne pokojnom začiatku s kontaktoвыми a hodnotiacimi replikami učiteľa sme pozorovali tendenciu **skracovať formulačný čas** (čas medzi vyslovením otázky alebo inštrukcie a výzvou, aby žiak odpovedal). Formulačný čas sa pohybuje od 2 do 0 sekúnd a skracuje sa smerom ku koncu hodiny. V záverečných minútach si učiteľ na položenú otázku odpovedá sám, ba sám ju aj zhodnotí:

U: *No a zopakujeme si. Čo sme sa dnes naučili?*

Ž: *Pridavné mená.*

U: *No a čo o pridavných menách? Čo sú, čo sú pridavné mená? Pridavné mená sú*

Ž: *Slová*

U: *Nie. Ohybné slová. Čiarka. Ktoré označujú vlastnosti osôb, zvierat, vecí. Pýtame sa na ne otázkami aký, aká aké. Výborne. Čiže ešte raz. Aká môže byť táto krava? Malá, mäkká, usmievavá. Súhlasím.*

V snahe zapojiť do komunikácie čo najviac žiakov v krátkom čase sa pri reprodukčných odpovediach využíva zborová reč (napr. pri opakovaní pravidiel a poučiek). Je prirodzené, že ani reproduktívne odpovede žiaci nemôžu štylizovať rovnako, a tak sa zborová reč transformuje na reč učiteľa, ktorý reproduktívne odpovede napokon dokončí sám:

U: *Podľa vzoru srdce, hovorte, dokončite*

ŽŽ: *(ticho)*

U a postupne ŽŽ: *sa budú skloňovať podstatné mená zakončené v základnom tvare na samohlásku e*

U: *a podľa vysvedčenie bla-bla-bla-bla zakončené na dvojhlásku ie, dievča stredného rodu zakončené na a. Výborne.*

b) Zrýchléné komunikačné tempo učiteľ dosahuje aj tým, že častejšie vyzýva žiakov, od ktorých očakáva pohotovú a správnu odpoveď. Pritom je zaujímavá **korešpondencia medzi kontaktoвыми a hodnotiacim výrazom**. Komunikačne preferovaní žiaci (obvykle 2 – 3 žiaci v triede) sú oslovení rodným menom a hodnotiace repliky sú viacslovné, menej stereotypné, s výraznejším ocenením odpovede porovnateľnej s výkonom ostatných spolužiakov (*Janík najrýchlejšie našiel chybu, dobre si to urobil, pekne si to povedal, výborne, super, dobre ďakujem*). Ostatní žiaci sú vyzývaní výrazmi *no, ty, pod', podme, ideš, ideme, ďalej, pokračuj, môžeš* v súhre s gestom a očným kontaktom a hodnotení (či skôr evidovaní) opakujúcimi sa a pre učiteľa typickými výrazmi (*dobre, správne, áno, súhlasím, súhlas, tak, v poriadku*) alebo známym pedagogickým echom:

U: *A po čísle ešte čo určujeme? No*

Ž: *Pád.*

U: *Pád. A ktorý je to pád? Ideš.*

Ž: *Akuzatív.*

U: *Akuzatív.*

Výberom oslovenia a hodnotenia učiteľ nielenže vytvára žiakom nerovnocennú pozíciu v triede, ale evidovaním žiaka a jeho výkonu namiesto ocenenia mu upiera pocit radosti z úspechu, jeden z najsilnejších zdrojov motivácie.

c) Úspora času, avšak na úkor rozvíjania myslenia aj reči, sa dosahuje i **striedaním jednoslovných replík žiaka i učiteľa s menami v základnom tvare (nominatív):**

U: *A ty čo máš?*

Ž: *Tigrika.*

U: *Tigrik. A ty čo máš?*

Ž: *Medvedík.*

U: *A ty?*

Ž: *Žabka.*

U: *A toto je čo?*

Ž: *Vlasy.*

U: *Vlasy?*

Ž: *Chlpy.*

U: *Srst'. A toto?*

Ž: *Hnedá.*

U: *No ale čo to je?*

Ž: *Hlava.*

K rýchlejšiemu tempu učiteľ povzbudzuje žiakov i explicitnými výzvami, pričom na jednej strane sa podnecuje príjemná atmosféra používaním rekvizít (napr. hračiek, učenie na koberci), na druhej strane sa spôsobom komunikácie so žiakmi táto atmosféra oslabuje, často aj degraduje. Zrýchlená komunikácia sa napokon premieta i **do nepresnej, vágnej a skratkovitej reči učiteľa** (pre žiakov málo zrozumiteľnej), a tak sa výsledok rozchádza so zámerom.

U: *Zober si jedno. A hádz kamarátom, Ber, čo sa ti páči. Skoro, skoro, skoro. (Po pauze.) Skoro. Skoro. Skoro. Skoro, ber si aj ty. Šups, na miesto, ideme. Chcem počuť štyri podstatné mená. Každý vysype niečo o tej svojej hračke. No poďme. Ideš.*

Ž: *Moja hračka je malá.*

U: *No dobre, moj zlatý, ale podstatné mená. Takže. No skoro. Toto je čo?*

Ž: *Vlasy.*

2.2.2 Výskumy zamerané na kognitívnu náročnosť učiteľových otázok ukazujú, že 60 – 80 % predstavujú otázky na nižšie kognitívne procesy (porov. Gavora, 2003, s. 99). **Na hodinách slovenského jazyka je podiel otázok na nižšie myšlienkové operácie (reprodukčné a aplikačné otázky) ešte vyšší a pohybuje sa v rozmedzí 70 – 90 %, pričom nižšia hranica sa týka slohovej zložky (išlo o reprodukčný sloh) a vyššia hranica jazykového učiva. Ak zoberieme do úvahy, že z 10 – 30 percent otázok na vyššie kognitívne procesy približne polovica vyvoláva odpovede zhodného kognitívneho typu, možno povedať, že produktívne a hodnotiace odpovede žiakov majú vo vyučovaní predmetu, zameraného na prácu s textom a jazykom, periférne zastúpenie.** Pritom hodnota produktívnych otázok (majú viac než jednu možnú odpoveď, vyžadujú originalitu, vlastný pohľad) sa ešte znižuje, ak pri posudzovaní odpovede učiteľ trvá na svojej predstave. (Žiaci mali, napríklad, spájať podstatné mená s prídavnými menami a tvoriť zmysluplné a gramaticky sformované spojenia. Hoci významovo i gramaticky zladené boli viaceré spojenia dvoch slovných druhov, učiteľ pri kontrole bez vysvetlenia trval na svojej predstave o riešení.)

Namiesto záveru

Príčin, ktoré viedli k tomu, že na Slovensku je dvakrát viac detí, ktoré nedosiahli ani prvú úroveň porozumenia, v porovnaní s tými, ktoré dosiahli úroveň najvyššiu, je zaiste niekoľko. Ukázala sa zrejma súvislosť medzi percentuálnym rozložením žiakov podľa úrovni porozumenia na jednej strane a kognitívnu náročnosťou učiteľských a učebnicových inštrukcií na strane druhej. Najväčšia časť slovenských detí bola úspešná v tých typoch úloh, ktoré majú vo vyučovaní najvýraznejšiu preferenciu. Hoci sa vyučovanie materinského jazyka v teórii charakterizuje ako komunikačné a poznávacie, v praxi má naďalej prevažne charakter reprodukčného vybavovania vedomostí z pamäti, vyhľadávania údajov priamo uvedených v predlohe, prípadne aplikácie pravidiel, ktoré smeruje k jedinej správnej odpovedi. Zmenu však netreba odkladať do vzdialenej budúcnosti. Tie časti školského dialógu, ktoré sú pre učiteľa vyčerpávajúce a pritom, paradoxne, pre reč a myslenie detí neprínosné, môžeme nahradiť aktivitami, zainteresujúcimi dieťa do objavovania a ponúkajúcimi zážitok radosti z poznania, aj dnes. Námetov na takýto štýl výučby už aj súčasná didaktická literatúra ponúka dost (výberovo: Fisher, 1997; Belz – Siegrist, 2001; Petrasová, 2003; Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003; Palenčárová – Liptáková, 2004).

Literatúra

- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl. Bratislava: Litera, 1998. 182 s.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl. Bratislava: Poľana, 2001. 192 s.

- BELZ, H. – SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. 375 s.
- DANEŠ, F.: Předpoklady a meze interpretace textu. In: Acta Universitatis Carolinae, Slavica Pragensia 32, 1988, s. 85 – 109.
- DOLNÍK, J.: Zrozumiteľnosť textu. In: Komunikácia a text. Prešov: Náuka, 2003, s. 68 – 74.
- DOLNÍK, J.: Jazykový systém ako kognitívna realita. In: Jazyk a kognícia. Ed.: Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I.: Jazyk a kognícia. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 39 – 82.
- FISHER, R.: Učíme deti myslet a učiť sa. Praha: Portál, 1997. 172 s.
- GAVORA, P.: Výskum porozumenia textu žiakom. Pedagogický výzkum, 1984, 1, s. 86 – 98.
- GAVORA, P.: Žiak a určovanie hlavných informácií textu. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 32, 1985, 2, s. 38 – 41.
- GAVORA, P.: Žiak a porozumenie textu. Pedagogika, 1986a, 3, s. 297 – 312.
- GAVORA, P.: Schopnosť porozumieť text vo vzťahu k niektorým charakteristikám žiakov. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 21, 1986b, 1, s. 45 – 55.
- GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.
- GAVORA, P.: Žiak a porozumenie textu. In: Komunikácia písanou rečou. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1998, s. 72 – 87.
- GAVORA, P.: Učiteľ a žiak v komunikácii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 197 s.
- KESSELOVÁ, J.: Rozviazané jazýčky. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. 1. časť. Prešov: Náuka, 1999. 43 s.
- KESSELOVÁ, J.: Rozviazané jazýčky. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. 2. časť. Prešov: Náuka, 2000. 48 s.
- OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004. 57 s.
- PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, E.: O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Združenie Orava, 2004. 95 s.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu – komunikácie a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Mladé letá, s. r. o., 2003.
- PETRASOVÁ, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2003. 81 s.
- STERNBERG, R. J.: Kognitívni psychologie. Praha: Portál, 2002, s. 150 – 174.

NARÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Stanislava ZAJACOVÁ

Naratológia je disciplína, ktorá sa zaoberá teóriou a analýzou naratívnych štruktúr, t. j. štruktúrou rozprávania (Hoffmannová, 1997). Názov disciplíny je odvodený z francúzskeho výrazu „narration“, pod ktorým rozumieme akt, proces rozprávania. Výsledkom tohto procesu je „narrative“, čiže naratívum, príbeh, text, komunikát. Narácia je predmetom výskumu viacerých vedných disciplín, ako je literárna veda, lingvistika, psychológia (rozprávanie ako spôsob terapie). J. Hoffmannová (1997) uvádza, že začiatky naratológie sa objavujú v súvislosti s literárnou vedou, kladú sa do obdobia ruskej formálnej školy a spájajú sa s dielom folkloristu V. J. Proppa Morfológia rozprávky z roku 1928. Rovnako významný prínos pre modernú naratológiu predstavujú Šklovského pojmy fabula a sujet (1925). K rozpracovaniu tejto disciplíny došlo v 60. rokoch vo francúzskej štrukturalistickej naratológii, v naratívnej gramatike generatívneho typu (A. Greimas, R. Barthes, C. Brémond, G. Genette, J. Kristeva, T. Todorov). V nej sa uvažovalo o tzv. naratívnej kompetencii (systém kódov, pravidiel, umožňujúcich generovať jednotlivé typy naratívnych štruktúr). Dôležité sú aj výsledky výskumu W. Labova a J. Waletzského, ktorí využili sociolingvistickú metódu skúmania bežných spontánnych jazykových prejavov. Pre autorov tzv. „story grammar“ (J. M. Mandler, D. E. Rumhart, R. Wilenský) je príznačný kognitívno-psychologický prístup (naratívna gramatika). Predpokladajú, že človek má vo svojej pamäti uložené základné príbehové schémy, ktorými disponuje pri produkcii a percepcii podľa potreby. V naratológii má osobitné postavenie aj naratívna sémantika, ktorá sa zaoberá kategóriou fiktívnosti, vzťahom medzi fikciou a reálnym príbehom (uvádzaní autori sú citovaní podľa J. Hoffmannovej, 1997).

V článku sústredíme pozornosť na jeden aspekt tejto širokej problematiky, a to na naráciu detí predškolského veku. Hoci v slovenskej lingvistickej literatúre už existujú niektoré čiastkové štúdie o detskej reči (Slančová, 1999; Kesselová, 2001, 2003; Liptáková, 2000 a pod.), ako aj prvé pokusy o monografické spracovanie tejto problematiky (pozri hlavne Kesselová), štúdie týkajúce sa narácie slovensky hovoriacich detí v období predškolského veku úplne absentujú. Na druhej strane, naráciou detí sa zaoberá mnoho zahraničných lingvistov, predovšetkým psycholingvistov, ako Heath, McLaughlin, Berko-Gleasonová, Owens a iní, ktorí predpokladajú, že prvé naratívne prehovory sa začínajú objavovať u detí približne vo veku dvoch rokov.

Problematika detskej narácie je lingvisticky zaujímavá z viacerých hľadísk: vnútorná štruktúra naratív (koherencia, kohézia) je odrazom úrovne kognitív-

neho vývinu dieťaťa (psycholingvistický rozmer); dieťa prostredníctvom svojho rozprávania vedome či nevedome rešpektuje prítomnosť percipienta v procese komunikácie, jazykovými a nejazykovými prostriedkami to dáva najavo (sociolingvistický rozmer); narácia ponúka dieťaťu priestor pre vlastnú expresiu (psycholingvistický a štylistický rozmer). Štylistický výskum ponúka exaktné výsledky aj na aplikáciu v praxi, hlavne pre diagnostiku a terapiu narušenej, resp. oneskorenej komunikačnej a rečovej schopnosti.

Naratíva predstavujú spôsoby expanzie témy (termín porov. Dolník – Bajžíková, 1998) a formovania textových štruktúr, sú to akési zárodky jednotlivých slohových postupov. Ide o súvislé vyjadrovanie na danú tému. Deti hovoria o udalostiach, ktoré súvisia v čase a priestore alebo súvisia kauzálnne. Naratíva po prvýkrát definoval Labov r. 1972 (in McLaughlin, 1998, s. 286) ako najmenej dve nezávislé výpovede produkované vo vzájomnom vzťahu k jednej udalosti. Kapalková (2002, s. 90) pokladá za minimálny prejav začiatku vývoja naratívnej schopnosti tri samostatné prehovory dieťaťa vzťahujúce sa k jednej udalosti. Owens (2001, s. 352) charakterizuje naratíva ako neprerušený prúd reči, ktorý hovoriaci modifikuje takým spôsobom, aby vzbudil a udržal záujem percipienta. Gleasonová (1997, s. 407) dopĺňa, že v prípade detí ide najčastejšie o príbehy, ktoré sa týkajú jednoduchej, v minulosti prežitej udalosti. Spoločnou črtou naratív je, že všetky sú organizované na základe istej všeobecnej štruktúry, čím sa odlišujú od bežnej dialogickej reči (McLaughlin, 1998).

Heath (in McLaughlin, 1998, s. 286 – 287) rozlišuje štyri základné typy naratív:^{1,2} Rozprávanie prežitej skúsenosti („recounts“) je základným typom naratív. Ide o rozprávanie zážitku z nedávnej minulosti, zvyčajne v chronologickom poradí. Dieťa buď priamo participovalo na danej udalosti, alebo ju pozorovalo. Dôležitú úlohu zohráva aj výzva, povzbudenie zo strany dospelého komunikačného partnera (najčastejšie rodiča), ktorý bol priamym účastníkom prežitej skúsenosti dieťaťa. Owens (2001) v súvislosti s týmto typom naratív používa termín „scripts“ (konvenčný rituálny scenár, rutinné typy rozhovorov, dialogická schéma), ktorému často zodpovedajú dialógy dospelých s deťmi na tému Čo si dnes robil?³

Plánovanie udalosti („eventcast“) predstavuje rozprávanie o budúcej udalosti (anticipované príbehy). Často sa objavuje aj pri rolových hrách, v ktorých deti, v snahe prežiť pocit istej autority, prijímajú komunikačné roly dospelých (hra na rodinu, školu, obchod, reklamu, televízne a rozhlasové moderovanie

1 K východiskovým anglickým termínom pripájame vlastné pracovné preklady.

2 Na exemplifikáciu jednotlivých typov naratív slúžia výsledky výskumu narácie u detí predškolského veku (porov. ďalej).

3 K tomuto typu naratív neuvádzame príklad z výslednej vzorky nášho vlastného výskumu, nakoľko sme neboli priamym účastníkom prežitých skúseností detí.

a pod.) a snažia sa v komunikácii imitovať ich repliky. Tento typ narácie dáva deťom možnosť uvažovať o vplyve jazyka na ostatných.

Ako ukážku vyberáme rozprávanie Barborky (vek 5;1):⁴

...a budeme mať § = zlatého retrievera = keď skončí zima NA JAR ↓ = ho budeme mať ↓ = už máme všetko ale psíka a obojok nemáme lebo nevieme aký bude mať krk ↓...

Barborkino rozprávanie sa ďalej rozvíja v dialógu, jej odpovede sú motivované otázkami dospelého komunikačného partnera. Pokračuje takto:

...no keď bude veľký tak bude mať mladé ↓ lebo oni bývajú v Turzovke ↑ a oni keď budú = keď budú mať na jar šteniatko ↑ tak oni nám ho dajú ↑ a zas keď bude ono veľké ↑ zas ONO bude mať § = malé ↓ a ZAS ich niekomu predáme a = potom ZAS oni niekomu predajú a tak ↓...

Vysvetľovanie, resp. objasňovanie udalosti („accounts“) je spontánne rozprávanie, v ktorom sa deti delia o svoje skúsenosti. Ide o zachytávanie zážitkov detailnejším spôsobom. Tie zvyčajne nasledujú v chronologickom poradí. Na rozdiel od rozprávania prežitej skúsenosti sa percipient nezúčastnil na danej udalosti. Deti preferujú tento typ naratív pred odpoveďami na výzvy zo strany dospelých komunikantov, pretože im dáva možnosť rozvinúť individualizovanú formu rozprávania a vlastnú interpretáciu udalostí.

Ako príklad tohto typu naratív vyberáme úryvok z rozprávania Janky (6;1) o dievčatku z kúpeľov, ktoré kradlo:

...a jedna tam bola: taká neviem jak sa... → = hej ↓ Anička sa volala ↑ a ona kradla veci ↓ mamka mi: dala tam pero: ↑ = mi ZMizlo ↓ ≡ ešte ukradla aj jednej kamarátke na izbe cukrik ↓ a klamala jej že to našla na zemi ↓ (spevavo) ≡ a bola aj na našej izbe ↑ ale potom nám ju vymenili na inú izbu ↓ = a zas kradla na tej DRUhej izbe ↓ = a sa hrala aj zos mobilom ↓ lebo tam boli také veľké na tej izbe ↓...

Rozprávanie príbehu („stories“) považujeme za najbežnejšiu formu naratív s vysoko organizovanou štruktúrou. Ide o reprodukcie rozprávok či fiktívne príbehy, ktoré sa často začínajú ustálenými formuláciami typu kde bolo, tam bolo; bol raz, za siedmimi horami, za siedmimi dolami a pod. Už u detí vo veku troch rokov pozorujeme snahu získať si pozornosť, resp. zabaviť percipienta rozprávaním príbehov. Schéma rozprávania príbehu na najnižšej úrovni pozostáva zo situácie (kontext a postavy v príbehu), cieľa (motivácia postáv a udalosti vzťahujúce sa k cieľu) a záveru (uzatvorenie udalostí bez ohľadu na to, či bol cieľ dosiahnutý).

V nasledujúcich príkladoch uvádzame dve ukážky:

Reprodukcia rozprávky O Červenej čiapočke (Soňa – 3;6):

4 Pri zázname prepisov pozri vysvetlenie značiek v záverečnej časti článku.

...za siedmimi horami ↑ za siedmimi dolami ↑ kde sa voda sypala a piesok sa lial ↑ = jeden → = v jednom domčeku = bola stará mama ↓ jedného dňa keď stará mama ochorela → poslala svoju vnučku ↑ Červenú čiapočku ↑ aby jej zanesla jest' ↓ = tak ↑ = Červená čiapočka = išla → a v polovici ju stretne vlk ↓ = tak Červená sa pýta ↓ = tak vlk sa pýta ↓ „kdeže ideš Červená čiapočka?“ ↓ = „idem k starej mame ↓ lebo je chorá → aby rýchlo vyzdravela“ ↓ tak vlk sa potešil že bude mať dobrú večeru →...

Fiktívny príbeh (Janka – 6;1):

...mamka ↑ a Janka ↑ boli doma ↓ a sa hrali ↑ a mamka na chvíľku odišla ↑ a prišiel ku nej čert ↑ a jej pošepkal ↓ = „vieš čo urob? ↑ skoč do vody ↑ a vieš čo urobiš mamke? ↑ = ju nastrašíš ↑ a zober si nožík a ju podrežež“ ↓ (smiech) ≡ potom prišiel čert ↑ a mamka sa rozprávala zos ockom ↓ a ocko trochu i:šiel si na záchod ↑ lebo on dlho ↑ on išiel lebo on dlho je furt na záchodu ↑ a bol tam a čert mamke pošepkal ↓ = „mamka skoč do umývadla ↑ a ≡ § a nastraš ocka a § = a ho podrež“ ↓ (smiech) a potom prišla babka ↑ = a dedko ↓ a ↓ = dedko trochu si odskočil kúpiť ví: no → pivo → no hocičo ↑ a on = § jej ten čert babke pošepkal ↓ „hej vieš čo urob? ↑ podrež to = vieš čo NEPODREŽ ho ale → § = zober si nožík ↑ rozkrájaj ho ↑ daj § upeč (smiech) ho na ohni ↑ a potom ho zjedz“ ↓ a ona to urobila ↑ lenže potom sa hodila § do umývadla a všetci boli v nebi ↓...

Vývin naratívnych schopností je dlhodobý proces. Základy narácie sa usťaľujú v predškolskom veku, ďalej tento proces pokračuje a zdokonaľuje sa v školskom veku, ale prebieha v podstate počas celého života človeka. Na vývoj rozprávania vplýva kultúra, jazyk komunity, bezprostredné okolie, v ktorom dieťa žije a vyrastá.

Do veku dvoch rokov je reč detí výrazne ovplyvňovaná situáciou, v ktorej sa samy nachádzajú. Ich jazykový prejav je kontextovo viazaný na „tu a teraz“ (kontextualizovaný jazyk). Deti zvyčajne rozprávajú o osobách a predmetoch, ktoré sú perцепčne prítomné. Navyše, hovoria o dejoch, v ktorých samy vystupujú alebo chcú, aby v nich niekto vystupoval.

Zrod prvých naratívnych štruktúr súvisí s objavením sa nekontextovo viazanej reči. Z toho dôvodu sa označujú ako dekontextualizovaný jazyk (Berko-Gleason, 1997). Ide o obdobie medzi druhým a tretím rokom života. Deti začínajú hovoriť aj o osobách a predmetoch, ktoré sa nenachádzajú v ich bezprostrednom okolí, pričom nie je nevyhnutné, aby percipient poznal dokonale kontext rozprávania. Nerozprávajú len o vlastnej činnosti, ale aj o tom, čo robia iní. McLaughlin (1998) upozorňuje na závislosť nekontextovej reči od kognitívneho vývinu dieťaťa (reťazenie, temporálnosť, porozumenie kauzálnych vzťahov).

McLaughlin (1998, s. 288 – 290) na základe práce Westbyovej uvádza

v rámci samotného vývinu naratívnych schopností základné stupne naratív. Ide o prenaratíva, resp. protonaratíva („protonarratives“ alebo „prenarratives“). Sú to prvé najzákladnejšie formy príbehov, ktoré sa vyvíjajú po druhom roku života, častejšie sa vyskytujú vo veku tri a pol roka. Ide o stručné, jednoduché udalosti z nedávnej minulosti, ktoré zanechali v dieťati silný dojem. V rámci prenaratív sa rozlišujú ďalšie stupne: „Nakopenie“ („heaps“) sa najčastejšie vyskytuje v jazykovom prejave detí vo veku 30 mesiacov. Tento stupeň naratív navyonok predstavuje súbor navzájom nesúvisiacich prvkov. Má nedostatočne organizovanú štruktúru bez centrálnej témy, medzi jednotlivými elementmi nie je očividný vzťah. Rozprávanie pozostáva prevažne z pomenovaní a opisu udalostí alebo činností. Vety sú spravidla jednoduché oznamovacie.

Ako príklad prenaratív („nakopenie“) vyberáme dve ukážky. Prvá je rozprávaním, v ktorom dieťa v úvode reaguje na predchádzajúcu repliku svojej spolužiačky o „pani upratovačke s bielymi vlasmi“:

...ale ona si prefarbila ↓ = potom sme išli na ten veľký kopec TAM ↓ = a potom sme išli do kostolka ↓ = a som si kúpila maľovanku ↓ = potom som som nemohla maľovať → a potom som sa išla kúpať ↓ = potom som nemala farbičky ↓... (Emka – 3;4).

Rozprávanie v druhej ukážke bolo motivované otázkou dospelého komunikačného partnera – „a čo máš radšej ↓ zimu alebo leto? ↓ = keď svieti slniečko alebo ☼“:

...» ja mám rád = ja mám rád = že bolo mi teplo ↑ = aj trochu = aj trochu zima ↓ = ale nebudem chorý = trochu zima ↑ ale ne tak silno zima ↓ = ale... vieš? ↑ = no a = potom aj = aj = aj = aj vonku bolo ↑ = aj vonku bola taká zima ↑ = no a: = potom sme sa trochu: s pieskom hrali ↑ = to = to = to = § vieš? ↓ = musíš ísť § = prišla kozička ↑ no hľadala zajačika ↓ vieš? ↑ = no a už ho našla ↑ = lebo on ≡ lebo on išiel = on behal ↑ a aj ON behal vieš? ↑ ale nemala ≡ ale = ale poto:m = potom sa obliekla ↑ = no a išla von ↓ = a potom išla domov ↑ = a sadol si trochu = lebo: vonku je už = lebo už prišla zima ↑ silná ↑ no ta = no ta išiel domov a trochu si sadla ↓... (Ľubko – 3;6).

Sekvencie alebo reťazenie („sequences“ alebo „chaining“), ako druhý stupeň protonaratív, sa objavujú približne po treťom roku života. Na rozdiel od „nakopenia“ všetky prvky v sekvenciách sú späté s hlavnou témou. Každá nasledujúca časť v „reťazi“ nesie črtu, ktorá sa vzťahuje na predchádzajúcu časť. Sekvencie pozostávajú z pomenovania udalostí okolo ústrednej témy, postavy alebo okolností. Neexistuje ešte nič, čo by sa dalo chápať ako jadro, skôr ide o opis toho, čo postava robila či robí. Jedna udalosť nemusí vyplývať temporálne ani kauzálne z druhej:

...narástlo ↓ = má plno ↓ napapalo sa ↓ ≡ napapalo sa SAmo ↓ = ale bolo doma ↓ ja som bola § = s bábätkom ↓ ≡ tak som bola v lete a = a som mala pančuchy ↓ a mala som pančuchy ↓ § = tie tie ružové ↓ = aj s kvietkami ↓ ≡ no jak ↓ =

keď sa roztopí sneh už budem mať š = tie tie ružové pančuchy ↓ = aj sukničku ↓ = červenú → aj ružové tričko ↓ = a budem doma ↓ = a až keď bude Veľká noc ↓... (Emka – 3;4, pri hre s bábikou).

Jednoduché naratíva („primitive narratives“ alebo „centering“) sa začínajú objavovať okolo štvrtého roku života. V rámci tohto stupňa naratív je všeobecne identifikovateľný motív, ktorý poskytuje základ pre celkovú organizáciu rozprávania. Podobne ako v sekvenciách sa jednotlivé elementy viažu k hlavnej téme. Avšak zatiaľ čo prvky v sekvenciách sa v istom smere podobajú jeden druhému, elementy v jednoduchých naratívach sú späté s jadrom témy koncepcie. Na tejto úrovni naratívneho vývoja začíname u detí pozorovať základnú schopnosť posudzovať a dedukovať informácie. Nedokážu ešte celkom chápať kauzálne vzťahy. Výsledkom toho je, že deti nie sú schopné vyvodiť možný záver, resp. ďalšie konanie, ktoré môže vyplývať z činnosti postáv.

Rozprávanie nemusí byť už motivované pomocnými otázkami zo strany dospelého komunikanta. Pre jazykový prejav je ešte príznačná inkohéznosť, chýba v ňom opis miesta, charakteristika osoby, jej motivácie. Deti nezohľadňujú kontext percipienta. V úvode vyjadrujú samotný akt rozprávania prostredníctvom prehovoru typu *poviem ti, porozprávam ti* a pod. (porov.):

...keď som išla do škôlky tak = som išla na prechádzku = cez most ↑ tam je taký-to veľký = tam plávala taká = kačička biela ↓ = mala zelenú hlavičku ↓ = a taký dlhý ZOBÁK ↑ = potom = ešte ona odplávala na kameň → potom ktosi ju Zabil už ↓ = keď už sme sa vrátili ↑ tak už tam nebola ↓ ktosi ju zabil ↓ = sme videli zabíť kačičku ↓ = čo pláva ↓ = neviem prečo ↓... (Barborka – 3;10).

Posledný posun v naratívnom vývine detí predškolského veku nastáva približne po piatom roku života (pravé naratíva). Dieťa tvorí reprodukčné i produkčné príbehy, vyznačuje začiatok i koniec príbehu výrazmi ako *na začiatku, najprv, kde bolo, tam bolo; a to je koniec, hotovo, žili šťastne, kým nepomreli, ja už neviem*, pričom záver príbehu nemusí logicky vyplývať z udalostí, môže byť náhly a prekvapujúci. Jednotlivé udalosti v príbehoch sú zoradené v istej logickej a časovej následnosti. V rozprávaní sa objavujú hodnotiace poznámky dieťaťa (*to bolo dobré*), kauzálne vzťahy vyjadrované konektívnymi prvkami (*pretože, lebo, keď – tak, a tak*). V tomto období vývinu naratív deti stále nezohľadňujú kontext percipienta, k detailnejšiemu opisu rozprávania dochádza iba v odpovediach na doplňujúce otázky percipienta (porov. reprodukciu rozprávky *O zlatej rybke*):

...kde bolo tam bolo ↑ = za horami = bol š = starý a drevený DOMček ↓ v ňom býval starénka a STARček ↑ = a = boli veľmi starí a nemali čo jesť ↓ tak š = starček sa rozhodol že = že pôjde nachytať ryby ↓ keď dovečera až sa mu do sieť... = do sieťky chytila MALíčká malá rybka ↓ = a povedala „pusti ma ↓ = splním ti hocijaké ŽElanie“ ↓ = tak starček ju pustil a splnila jej veľa = jak sa

to povie $\uparrow$ = že = tak potom $\S$ = starénka sa vadila s ním že máme = že majú = koryto dieravé že im má dať a = dobre to už je koNIEc no $\downarrow$... (Barborka - 5;1)

Je dôležité poznamenať, že dieťa pri prechode do vyššieho stupňa naratívneho vývoja neprestane používať predchádzajúce stupne už nadobudnutých naratívnych schopností.

Výskum narácie detí predškolského veku ako výskum utvárania textových štruktúr, prvý svojho druhu v slovenskej lingvistike, sme realizovali v období od apríla 2003 do marca 2004 (porov. aj Zajacová, 2004 a, b). Materiál sme získavali prostredníctvom nahrávok spontánnych detských komunikátov, a to tak v domácom prostredí, ako aj v prostredí materskej školy. Výskum sme zamerali na sledovanie narácie v dvoch vekových skupinách detí – zhruba trojročných (vekové rozpätie 3;4 – 3;11) a zhruba päťročných (vekové rozpätie 5;1 – 6;1), z dvoch regiónov Slovenska (Prešov, Čadca). V skupine 3-ročných detí sme zaznamenali jazykový prejav 8 detí, z toho 2 chlapcov a 6 dievčat. Vo vekovej skupine 5-ročných detí sa na nahrávaní zúčastnilo 5 detí, z toho 3 chlapci a 2 dievčatá.⁵ Získané nahrávky detských rečových prejavov sme analyzovali z hľadiska ich textovej výstavby tak, aby sme mohli zistiť základné tendencie nenarušenej ontogenézy naratív u slovensky hovoriacich detí.

Najfrekvencovanejším naratívnym typom vo vekovej skupine 3-ročných detí je vysvetľovanie, objasňovanie udalosti, rozprávanie sa rozvíja aj bez pomocných otázok zo strany dospelého komunikanta. Pre deti je totiž prirodzené „deliť sa“ o svoje skúsenosti z nedávnej minulosti a o zážitky, ktoré v nich zanechali dlhšie trvajúci dojem. V tejto vekovej skupine sa nám podarilo zachytiť tri reprodukcie rozprávok, pričom v dvoch prípadoch ide o tzv. kolektívny monológ (termín porov. Kesselová, 2001). U detí zároveň pozorujeme aj istú formu „spolupráce“, pomoci (formou našepkávania, dopĺňania výpovedí). Iba jedno dieťa vytvorilo vlastný fiktívny príbeh. Štruktúra príbehov je ešte neustálená, deti rezignujú na detaily rozprávania, vynechávajú kľúčové body narácie, dej sa rozvíja časovými skokmi, najmä v záverečných častiach nastáva rozklad príbehu. Plánovanie udalosti sa uplatňuje v najmenšej miere a je zväčša motivované výzvou dospelého komunikačného partnera (napr. Čím by ste chceli byť, keď vyrastiete?). Okrem jednoduchých naratív nachádzame v jazykových prejavoch trojročných detí príklady prvého naratívneho stupňa – nakopenie a sekvencie alebo reťazenie.

Vychádzajúc zo systému výrazových kategórií F. Mika (in Miko – Popovič, 1983), v narácii 3-ročných detí nachádzame štylistické kategórie založené na zážitkovosti, temporálnosti (vyjadrovanej konektormi *keď*, *ešte*, *už*, *(a) potom*, *až keď*; príp. časovými údajmi (napr. *jedného dňa*, *v lete*, *v zime* a pod.), dejo-

5 Výskum bol realizovaný ako jedna z prípravných fáz výskumného projektu vedeckej grantovej agentúry SR VEGA Vývin reči slovensky hovoriacich detí.

vosti (frekvencia slovíes), markantnosti (opisy situácie, prostredia, postáv), ako aj kontrastu ako naratívneho výstavbového prvku. Sociatívnosť (rešpektovanie prítomnosti percipienta v procese komunikácie) býva formálne vyjadrená používaním: 2. osoby singuláru, resp. plurálu; osobnými zámenami *tí, ťa*; kontaktoými výrazmi *teta, vieš* (druhý výraz slúži aj ako výplnkový prvok komunikácie, príp. ako prostriedok explikatívnosti).

Rozprávanie príbehov je v tejto vekovej skupine ešte často motivované výzvami zo strany dospelého komunikanta, rozvíja sa v dialógu formou jednoduchých otázok a odpovedí. Najbežnejším slohovým postupom (Mistrík, 1997) je kompozične najjednoduchšia realizácia informačného slohového postupu, väčšinou sa však nevyskytuje v čistej podobe (náznaky deskripcie, príp. explikácie). V značnej miere sa uplatňuje práve naratívna expanzia témy. V komunikátoch sme zaznamenali dominanciu dynamického opisu pred statickým (deti si pomáhajú deiktickými zámenami, prirovnaniami, vyjadrením nešpecifikovanej kvality pomocou adverbia *normálne*, názornosťou, používaním gest a mimiky). Explikácia (výkladový slohový postup) sa pre svoju zložitosť objavuje len v náznakoch.

Vlastnosti slohových postupov, ako je sukcesívnosť (daná kontinuitou deja, reťazením jednotiek, časovými konektormi *a potom, keď – tak*) a explikatívnosť (postupné „rozbaľovanie“ témy) sú niekedy vyjadrené len formálne, ale medzi jednotlivými výpoveďami neexistuje logická, temporálno-kauzálna súvislosť.

Častým spôsobom rozvíjania narácie je enumeratívnosť, ktorá býva formálne vyjadrená konektormi *potom, alebo, aj*; stúpanou semikadenciou, resp. neukončenou intonáciou. Ako znaky subjektívnosti chápeme: zdôrazňovanie vlastného subjektu (výraz detského egocentizmu); používanie 1. osoby singuláru alebo plurálu s ich plynulým prechodom; vyjadrenie vlastného postoja k obsahu výpovede (*neviem prečo*); používanie citosloviec (deti nimi v niektorých prípadoch substituujú plnovýznamové slovné druhy, napr. ...*a potom sme urobili báb do snehu*...); nápadné zdôraznenie slabík alebo celých slov; prítomnosť expresívnych a emocionálnych výrazov (*tresla, preboha*), emotívnych slov (*pohladkal som, ľúbí*), frekvenciu deminutív (*spinkat', maličký, jemnučko*).

Znakmi nepripravenosti a spontánnosti komunikácie sú: rektifikácie (...*vlk si išiel ľahnúť* → = *do starej mamy*: → *do starej mame*: → § *do postele* ↑...); apoziopézy (...*ne tak silno zima* ↓ = *ale*...→); inverzie (...*v Afrike bývajú*: = *medvede ľadové* ↓...); hezitačné zvuky, pauzy z váhania, nedokončené slová a opakovania bez konektívnej funkcie (...*aby som ťa mohla le... le... = aby som ťa mohla lepšie vidieť* ↓...). V komunikátoch sú frekventované aj výplnkové vyjadrenia (*a toto*), expresívne predĺženie kvantity (*no:*), ktorými si deti vytvárajú priestor na rozmýšľanie. Neustálenosť používania časov na malom textovom priestore a syntakticko-sémantická neustálenosť (napr. ...*sme išli nikde*...; ...*a predtým mu už ho NI:kdy NI:kto nevidel* ↓...) sú odrazom kognitívnej úrov-

ne dieťaťa a vyplývajú teda z nedostatočného zvládnutia jazykového systému.

Komunikatívnosť textu sa oslabuje tým, že deti neoznačujú explicitne subjekt, resp. objekt narácie (napr. ...*a potom išla: domov* ↑ = *a sadol si trochu = lebo: vonku je už = lebo už prišla zima* ↑ *silná* ↑ *no ta = no ta išiel domov a trochu si sadla* ↓...). Niekedy v komunikátoch odkazujú na osoby (využívajúc *propria*), ktoré percipient nepozná a z kontextu rozprávania nedokáže určiť, v akom vzťahu je dieťa k danej osobe. Mladšie deti miestami narúšajú dialogickú formu komunikácie, pozorujeme u nich tendenciu vracat' sa k téme z predchádzajúcich častí dialógu bez ohľadu na aktuálny kontext narácie.

V jazykových prejavoch 5-ročných detí sa v najväčšej miere uplatňuje štvrtý naratívny typ, rozprávanie príbehov. Ide nielen o reprodukcie rozprávok, na formu ktorých výrazne vplyva predloha, ale predovšetkým o vlastné fiktívne príbehy. Deti v rozprávaní, ktoré sa často rozvíja asociatívnym spôsobom, uplatňujú fantáziu ako jeden z prostriedkov na vzbudenie pozornosti percipienta. V komunikácii si často spomínajú aj na svoje zážitky z minulosti (vysvetľovanie, objasňovanie udalostí) a dokážu už čiastočne samy, bez výzvy dospelého komunikanta, rozprávať o budúcnosti (plánovanie udalostí).

Deti sú schopné koncentrovať sa na jednu tému rozprávania, tvoria dlhšie monologické prejavy. V porovnaní s prvou vekovou skupinou je narácia 5-ročných detí koherentnejšia, má dokonalejšiu štruktúru, ešte stále však pozorujeme tak sémantickú, ako aj formálnu neustálenosť. Príbehom chýba záver.

Zaznamenali sme rovnaké výrazové kategórie ako u mladších detí: sociatívnosť, zážitkovosť, dejovosť, markantnosť (uvedenie percipienta do situácie, prostredia, priblíženie postáv), kontrast, temporálnosť (najčastejšie vyjadrovaná konektormi: *keď – tak, potom, už, ešte* a časovými údajmi: *nakoniec, na druhý deň, na jar, raz, zas*).

V analyzovaných komunikátoch detí pozorujeme, že rozprávanie sa najčastejšie realizuje formou naratívnej expanzie témy, čo súvisí s preferovaným typom naratív. Frekventované sú aj znaky informačného slohového postupu s prítomnosťou deskriptívnych a explikatívnych sekvencií. V tejto vekovej skupine sa už vo väčšej miere uplatňuje explikácia. V rámci deskripcie sme zaznamenali aj opis pracovného postupu.

Sukcesívnosť jednotlivých komponentov textu deti formálne vyjadrujú sémantikou slovies a konektormi: *keď – tak potom, kým – tak, najprv – a potom – keď, nakoniec*. Narácia sa pri informačnom a opisnom slohovom postupe rozvíja enumeratívnym spôsobom. Formálnymi prostriedkami na vyjadrenie enumerácie je stúpaná semikadencia alebo neukončená intonácia, konektory *ešte, a, aj, potom*. Jednotlivé komponenty sú v tomto prípade postavené voľne vedľa seba, je možné ich vzájomne zameniť (komutabilitnosť).

Deti sa vo vekovej skupine 5 rokov snažia väčšmi zaujať percipienta svojím rozprávaním, „oživujú“ príbehy priamou rečou a zmenou timbru; umocňujú význam svojich výpovedí reduplikáciou slov a celých viet.

V obidvoch vekových skupinách pozorujeme u detí tendenciu zoživotňovať.

Aj v tejto vekovej skupine nachádzame prvky nepripravenosti a spontánnosti komunikácie, ako sú rektifikácie (...*milá babička* ↓ ≡ *milý* = *milý Adam* ↓ = *babička neprečítala* ↓ = *milý Adam* ↓...); apoziopézy; inverzie (...*ja mám takú doma fo:tku* ↑...). Funkciu výplnkových prvkov v rozprávaní plnia slová a vetné konštrukcie: *toto*; ... *jak sa to povie?*...; ... *jak sa to volá?*...; ...*tak vieš čo no...* Komunikatívnosť textu sa oslabuje neprítomnosťou uvádzacích viet pri priamej reči a rýchlou zmenou témy, ktorá najčastejšie vyplýva z tendencie vypovedať čo najviac.

Porovnanie textovej výstavby narácií v oboch vekových skupinách ukázalo na dve základné vývinové tendencie: na jednej strane postupný vývin makrotextovej štruktúry naratív smerom k sukcesívnosti a explikatívnosti, čo sa prejavuje prechodom od najjednoduchších foriem naratív (protonarátiva – nakopenie, sekvencie), k zložitejším formám (jednoduché, pravé narátiva); na druhej strane vidno jednotnú štylistickú tendenciu v uplatňovaní operatívnych (subjektívnosť a sociatívnosť) aj ikonických, hlavne zážitkových štylistických kvalít.

Literatúra

- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Textová lingvistika. Bratislava: Stimul, 1998. 134 s.
- GLEASON, B. J.: The Development of Language. 4. vyd. Boston: Allyn and Bacon, 1997, s. 406 – 411.
- HOFFMANNOVÁ, J.: Stylistika a... Praha: Trizonia, 1997, s. 88 – 95.
- KAPALKOVÁ, S.: Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie. (Dizertačná práca). Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 56 – 59, 90 – 95.
- KESSELOVÁ, J.: Lingvistické štúdie o dialógu detí. Prešov: Náuka, 2001. 136 s.
- KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii dieťaťa. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003. 149 s.
- LIPTÁKOVÁ, E.: Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka, 2000. 145 s.
- McLAUGHLIN, S.: Introduction to Language Development. 1. vyd. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 1998, s. 285 – 290.
- MIKO, F. – POPOVIČ, A.: Tvorba a recepcia. Bratislava: Tatran, 1983, s. 160 – 219.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1997, s. 271 – 313, 339 – 361.
- OWENS, R.: Language Development, An Introduction. 4. vyd. New York: Allyn and Bacon, 1996, s. 352 – 361.
- SLANČOVÁ, D.: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999. 224 s.

ZAJACOVÁ, S.: Narácia detí predškolského veku. (Diplomová práca). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2004. 107 s. (a)

ZAJACOVÁ, S.: Narácia detí predškolského veku. Referát na XIV. kolokviu mladých jazykovedcov. Šintava, 7. 12. – 9. 12. 2004. (V tlači). (b)

Vysvetlenie značiek

veľké písmená - nápadné zdôraznenie slabiky, príp. celého slova

: - expresívne využitie kvantity alebo predĺžená výslovnosť

↓ - klesavá melódia

↑ - stúpavá melódia

→ - neukončená intonácia

= - kratšia pauza

≡ - dlhšia pauza

(dĺžku pauzy označujeme podľa toho, ako ju vníma percipient, nemeríme ju exaktne)

§ - hezitačný zvuk, ktorým je vyplnená pauza

» - značka pred replikou, ktorou hovoriaci okamžite nadväzuje na repliku predchádzajúceho komunikanta bez pauzy

(pri nadviazaní na predchádzajúcu repliku s kratšou pauzou nepoužívame osobitné znaky)

⚡ - nedokončená replika prerušená replikou nasledujúceho komunikanta

... - apoziopéza

V okrúhlych zátvorkách zaznamenávame interpretatívne poznámky o parajazykových a extrajazykových charakteristikách komunikácie.

PRINCÍPY V TEÓRII A PRAXI VYUČOVANIA SLOVENSKÉHO JAZYKA

Milan LIGOŠ

Pre našich čitateľov otvoríme problematiku princípov vo vyučovaní slovenského jazyka/materinského jazyka prinajmenšom z troch dôvodov. Po prvé: ide o základný problém chápania alebo koncepcie učebného predmetu *slovenský jazyk a literatúra*. Po druhé: v teórii vyučovania slovenského/materinského jazyka sa princípy zväčša interpretujú nejednotne a nesystémovo. Po tretie: odbornej verejnosti chceme predložiť náš návrh chápania princípov podľa súčasnej i perspektívnej koncepcie vyučovania slovenského jazyka.

Princíp sa v odbornej literatúre synonymne používa ako zákonitosť, východisko, všeobecný/základný zákon, základná myšlienka, požiadavka, zásada alebo základ pôvodu, označuje sa ním to, čo sa týka podstaty javu, z čoho sa vychádza a pod. Súčasny nemecký pedagóg N. Seibert vo svojej publikácii *Theorie des Unterrichts (Teória vyučovania, 2003, s. 37)* princípy vyučovania chápe ako základné konštitutívne elementy, ktoré sú dôležité jednak pre jeho pedagogicko-didaktické stváranie, jednak aj pre organizáciu učebných procesov (preklad M.L.). E. Petlák (1997, s. 92 – 95) sa tiež prikláňa k názoru, že vyučovacie zásady sú najvšeobecnejšie požiadavky, ktoré určujú charakter výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom poukazuje na ich otvorenosť, prelínanie, dotváranie či vzájomnú podmienenosť, spomína klasické i novšie vyučovacie zásady alebo upozorňuje na ich objektívnu a subjektívnu stránku. Podľa významného českého didaktika materinského jazyka J. Jelínka (1980, s. 47) „pojetím (koncepti) – rozumíme soubor principů (zásad), na jejichž základě se stanoví cíl a úkoly vyučování mateřskému jazyku, jeho obsah i metody a z nichž vychází i koncepcie učebnic, metodických knih, příruček i učebních pomůcek.“ V súvislosti s témou nášho príspevku je dôležité poznamenať, že tento autor vyzdvihuje vzájomnú a historickú podmienenosť princípov, tiež i to, že spomína princípy pedagogické, didaktické a metodické. V podstate jeho chápanie a vymedzenie koncepcie učebného predmetu prijímame ako výstižné a celkove si uvedomujeme význam princípov pri rozvíjaní teórie a praxe vyučovania slovenského jazyka

Závažnosť tejto problematiky sme zdôraznili už dávnejšie, o čom svedčia aj niektoré naše príspevky publikované v odborných periodikách (porov. napr. Ligoš, 1986/87, 1990/91). Ukazuje sa, že otázka princípov nestratila na svojej aktuálnosti ani dnes, ba práve naopak, jej význam a naliehavosť riešenia sa zvyšuje v súvislosti so súčasnou i perspektívnou koncepciou vyučovania *slovenského jazyka a literatúry* v intenciách kvalitatívnej transformácie našej školy

a učebných predmetov. Princípy sa totiž vzťahujú na základ a podstatu chápania učebného predmetu *slovenský jazyk a literatúra* a zabezpečujú jednotu jeho cieľov, obsahu, prostriedkov i procesu, a to z hľadiska projektu učebného predmetu i jeho realizácie v konkrétnej pedagogickej praxi. V spomínanom príspevku (ibid., 1986/87, príloha, s. 2) na základe nášho hlbšieho pohľadu do vtedajšej odbornej literatúry a pedagogických dokumentov sme konštatovali, že učiteľom *slovenského jazyka a literatúry* sa otázka nových princípov „dostatočne nezdôraznila, čím sa zrejme potom nová koncepcia chápe v praxi bez dôkladnejšieho teoretického zdôvodnenia, resp. pojem novej koncepcie sa zužuje, významovo posúva, niekedy možno uniká práve samotná podstata nového chápania učebného predmetu.“ Na inom mieste uvedeného príspevku (ibid., s. 3) zdôrazňujeme, že nám nejde ani tak o počet princípov, ako skôr o ich miesto, obsah a fungovanie. A práve v tom aj dnes vidíme jeden zo závažných problémov súčasnej teórie a praxe vyučovania slovenského jazyka.

Hlavný problém podľa nás spočíva v ich chápaní, usporiadaní a konkretizácii pri uplatnení. Pokiaľ ide o teóriu, v odbornej didaktike alebo aj v pedagogických dokumentoch centrálneho charakteru (pri zabezpečení riadenia učebného predmetu a procesu z centra, zo štátnej ustanovizne) sa totiž často jednak stretávajú princípy nerovnakej úrovne, povahy a rozsahu, jednak sa zanedbávajú špecifiká a zvláštnosti učebného predmetu. V týchto reláciách ako inšpiratívny a užitočný vyzdvihujeme názor H. Hermanna o hierarchickom usporiadaní princípov (porov. Betáková – Jacko – Zelinková, 1984, s. 140), pričom v rámci odborného-metodických princípov vyučovania materinského jazyka vymedzuje jeden ako hlavný alebo dominujúci princíp, okolo ktorého sa združujú ďalšie. K. Zelinková (ibid., 144) tento prístup tvorivo prehodnotila a pokúsila sa načrtnúť vzájomné fungovanie princípov okolo komunikatívneho princípu v slohovom vyučovaní. V tejto súvislosti bolo pre nás tiež dôležité zistenie, že princípy tvoria istý systém a že možno hovoriť aj o základných metodických či odborno-didaktických princípoch aj na úrovni jednotlivých zložiek učebného predmetu, t. j. v našom prípade o špecifických princípoch vyučovania jazyka, slohu a literatúry. Ako ďalej poukážeme, v súčasnosti princípy vidíme ako mnohostranne prepojený systém nielen na horizontálnej a vertikálnej úrovni (osi), ale aj smerom k učebnému obsahu a k výchovno-vzdelávaciemu procesu.

V naznačených reláciách sa teraz v prehľadnej podobe pozrime, ktoré princípy uvádzajú didaktiky materinského jazyka ako určujúce pre moderné chápanie jazykového vyučovania v ostatných desaťročiach. J. Jelínek (ibid., s. 47) vyzdvihuje tieto: 1. princíp spojenia školy so životom, 2. princíp zreteľa k vekovým zvláštnostiam žiaka, 3. princíp všestrannej výchovnosti, 4. princíp integrity jazykového vyučovania, 5. princíp uvedomenosti a lingvistického prístupu, 6. princíp primeranej náročnosti, 7. princíp štruktúrneho usporiadania učiva, 8. princíp názornosti, 9. princíp aktivity, 10. princíp trvácnosti osvoje-

nia učiva. I keď autor, ako sme vyššie podotkli, spomína princípy pedagogické, didaktické a metodické s poznámkou, že sa líšia najmä rozličnou mierou všeobecnej platnosti, bližšie túto problematiku nerozvádza a všetky princípy približuje na jednej rovine. V jeho výklade a interpretácii je podľa nás užitočné a perspektívne najmä to, že aj pri všeobecných pedagogicko-didaktických princípoch si všima ich platnosť a konkretizáciu pri vyučovaní materinského jazyka. Na druhej strane sa tu objavujú aj zvláštne a špecifické princípy na vyučovanie jazyka, slohu a komunikácie, ako napr. princíp lingvistického prístupu, štruktúrneho usporiadania učiva alebo integrity. Neskôr sme si v praktickej príručke pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry v ZŠ u autorky A. Ballovej (1985, s. 133 – 138) všimli päť špecifických princípov novej koncepcie vyučovania slovenského jazyka a slohovej výchovy: 1. princíp integrity jazykového vyučovania a štylistického zreteľa v celom jazykovom vyučovaní, 2. princíp štruktúrneho usporiadania učiva, 3. princíp uvedomenosti a lingvistického prístupu, 4. princíp gramatického vyučovania ako prostriedku rozvoja intelektových schopností a abstraktného myslenia, rozvoja osobnosti vôbec, 5. princíp primeranej náročnosti učiva. Ako vidieť, piaty princíp je tiež iného charakteru, lebo má všeobecnú pedagogicko-didaktickú platnosť. M. Čechová vo svojej najnovšej didaktike (1998, s. 59) už explicitne pripomína, že v modernom chápaní vyučovania českého jazyka treba náležite dbať jednak na didaktické zásady, ktoré sú platné pre všetky predmety a ktoré je nevyhnutné uplatňovať i pri výučbe českého jazyka, jednak na špeciálne zásady vzťahujúce sa na vyučovanie českého jazyka. Medzi všeobecné zásady zaraďuje: 1. zásadu zreteľa k vekovým zvláštnostiam žiaka, 2. zásadu uvedomeného osvojovania učiva, 3. zásadu aktívnosti, 4. zásadu názornosti, 5. zásadu sústavnosti a systematickosti, 6. zásadu trvácnosti. K týmto zásadám pripája dve špeciálne zásady: 7. lingvistického prístupu a 8. integrity jazykového vyučovania. Podobne uvažuje aj J. Palenčárová (2003, s. 39 – 43). Podľa nej sa vo vyučovaní slovenského jazyka majú uplatňovať okrem všeobecných pedagogicko-didaktických zásad: uvedomenosti, názornosti, primeranosti, trvácnosti a systematickosti aj tri zásady špecifické pre tento predmet: 1. zásada komplexného prístupu, 2. zásada komunikačného prístupu a 3. lingvistického prístupu. Princíp (zásadu) alebo kritérium komplexnosti pri tvorbe učebníc českého/materinského jazyka, spolu s princípmi komunikačného prístupu, orientácie na žiaka a aktuálnosti lingvistických poznatkov novšie vo svojej monografii spracovala J. Svobodová (2000, s. 116 – 126). Náš exkurz do odbornej literatúry zrejme čitateľovi potvrdzuje spomenutú hypotézu, že problematika princípov (zásad) je stále novou a aktuálnou otázkou teórie i praxe vyučovania materinského jazyka¹.

1 Aj v našej jazykovede predstavuje táto problematika nový pohľad (porov. Dolník et al., 1999).

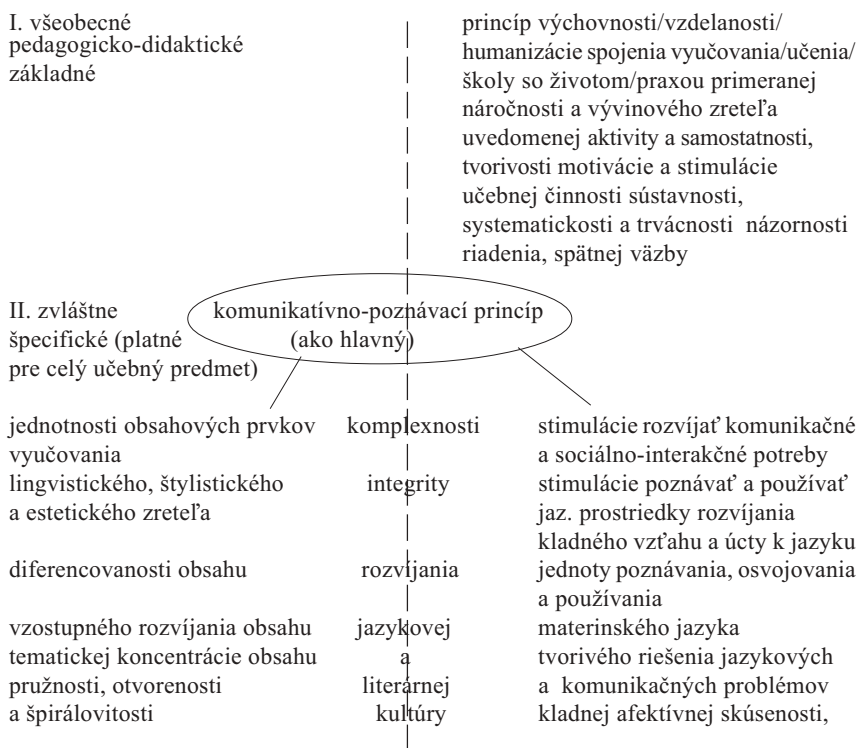
Vychádzajúc zo širšieho odborného kontextu a našich dlhoročných pedagogických skúseností sa usilujeme adeptom učiteľstva v študijnom programe *slovenský jazyk a literatúra* priblížiť súčasnú i perspektívnu koncepciu vyučovania materinského jazyka o. i. aj ako istý systém princípov na štyroch základných úrovniach vertikálnej osi a v troch oblastiach, resp. zložkách učebného predmetu (horizontálna os) najmä „v oblúku“ učebného obsahu a výchovno-vzdelávacieho procesu (pozri nižšie, náčrt na s. 4).

Podľa nášho návrhu prakticky to znamená, že vo vyučovaní *slovenského jazyka a literatúry* sa špecifickým spôsobom uplatňujú na 1. úrovni *všeobecné pedagogicko-didaktické princípy* (výchovnosti, vzdelanosti, humanizácie, spojenia vyučovania/učenia/školy so životom/s praxou, názornosti, uvedomenosti, aktívnosti, motivácie a stimulácie, primeranosti, samostatnosti, trvácnosti, systematickosti, spätnej väzby, kontroly/sebakontroly a i.), na 2. úrovni *zvláštne*, a to jednak hlavné odborno-metodické princípy združené okolo komunikačnopoznávacieho princípu (princíp komplexnosti, jednoty a integrity, rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry, kontinuity, jednoty vecnej stránky a zážitkovosti, diferencovaného uplatňovania spisovného jazyka a i.)², jednak i pridružené princípy smerom k učebnému obsahu (napr. princíp jednotnej koncepcie obsahových prvkov, vzostupnosti, lingvistického prístupu, štruktúrneho a funkčného usporiadania učiva, štylistického a estetického zreteľa, jednoty a vyváženého vzťahu jazyka a metajazyka a pod.) alebo k procesu (napr. stimulácie rozvíjať komunikačné a sociálno-interakčné potreby, stimulácie uvedomene používať jazykové prostriedky, získavania úcty a utvárania kladného vzťahu k jazyku, jednoty poznávania, osvojovania a používania jazyka, jednoty rečovej a meta-rečovej činnosti, tvorivého riešenia jazykových a komunikačných problémov/situácií, hry na komunikáciu, kladnej afektívnej skúsenosti, emocionálneho, intelektuálneho a estetického zážitku, prebúdzania záujmu o svoje vyjadrovanie/a vyjadrovanie iných, optimálneho uplatňovania ústneho a písomného prejavu, monológu a dialógu, preferovania radosti z objavenia nového poznatku a i.). Na 3. základnej úrovni vertikálnej osi vidíme osobitné princípy v jednotlivých zložkách učebného predmetu, a to v jazyku, slohu a komunikácii, v literárnom vzdelávaní a v literárnej výchove. Napr. v slohu a komunikácii sú aktuálne osobitné princípy, ako: jednoty jazykového vzdelania, vedomia, jazykovej a komunikačnej výchovy, priority sémanticko-funkčného hľadiska, rozvíjania komunikačných schopností a performancie (princípy fungovania jazyka), spojenia receptívnych a produktívnych rečových zručností a schopností, rozvíjania základných funkcií jazyka, rozvíjania schopností tvoriť funkčný a efektívny, kultivovaný jazykový prejav, princíp zameranosti na komunikačnú prax a praktickú

2 Tieto sú v náčrte uvedené inou veľkosťou písma (súmerne) na vertikálnej osi, tvoria podstatu chápania celého učebného predmetu, platia pre obsahovú i procesuálnu stránku vyučovania.

štylistiku, zameranosti na systém jazykových, parajazykových, extrajazykových prostriedkov a komunikačných činností, zručností, situácií, rešpektovania špecifických vlastností ústnych a písomných prejavov a pod. 4. úroveň patrí už konkrétnym alebo jedinečným požiadavkám pri didaktike tematických okruhov alebo celkov. Ide o konkrétne zásady, požiadavky či východiská, napr. pri vyučovaní pravopisu, zvukovej stránky, gramatiky, slovnej zásoby, slohových postupov, štýlov a pod. V ostatnom čase sa opäť v teórii vyučovania slovenského jazyka hovorí, prirodzene, na inej kvalitatívnej úrovni ako v minulosti, aj o didakticko-metodickej problematike hlavných tematických okruhov jazyko-komunikačného vyučovania a slohovo-komunikačnej výchovy.³ Je nesporné, že tento rozmer súvisí s konkretizáciou princípov vo vyučovaní materinského jazyka v teoretickej i praktickej polohe.

Náčrt návrhu systému princípov vo vyučovaní slovenského/materinského jazyka



3 Mohli by sme hovoriť aj o lingvodidaktike, tiež o lingvoslohovej a komunikačnej didaktike.

orientácie na jazykové jednotky	kontinuity	emocionálneho a estetického zážitku
ako jazykové znaky	diferencovaného	radosti z objavenia nového poznatku
a ako súčasti správania	uplatňovania	prebúdzania záujmu
orientácie na komunikačné situácie, texty a kontext	spisovného jazyka	o svoje/a vyjadrovanie iných simulácie komunikačných situácií
jednoty a vyváženého vzťahu jazyka a metajazyka	jednoty vecnej stránky	hry na komunikáciu
.	a zážitkovosti	.
.	primárneho	.
	uplatňovania jazyka/reči pred metajazykom/metarečou	

III. jednotlivé (osobitné) – na úrovni zložiek učebného predmetu

JAZYK	SLOH A KOMUNIKÁCIA	LITERATÚRA
princípy stavby jazyka		
princíp uvedomeného poznávania		
jazykových prostriedkov ako jednoty obsahu, formy a funkcie		
princíp lingvistického prístupu		
rozvíjania jazykového vedomia, citu a jazykovej kompetencie		
rozvíjania schopnosti analýzy textu		
z hľadiska vyhľadávania jaz. javov, ich triedenia a diferenciacie		
rozvíjania teórie a praxe jaz. komunikácie		
prepojenia jaz., parajaz. a mimojaz. prostriedkov vyjadrovania		

IV. konkrétne (jedinečné): – pri tematických okruhoch, tematických celkoch, témach a vyučovacích jednotkách (napr. pravopis, zvuková stránka a pod.)

V jedinečných podmienkach ide vždy zákonite o jednotu invariantného a variantného. Konkrétny tematický okruh alebo celok, konkrétny výchovno-vzdelávací proces nevyhnutne tvorí osobitú jednotu všeobecných, zvláštnych, jednotlivých a jedinečných požiadaviek či princípov, nehovoriac už o hĺbkových a vonkajších stránkach tohto fenoménu. Ak by totiž jedinečné, jednotlivé a zvláštne boli v rozpore so všeobecnými požiadavkami, nemôže ísť o efektívne a účinné výchovno-vzdelávacie pôsobenie. Je zaujímavé, že na tej istej úrovni badáme nielen súčinnosť, ale aj istý konflikt princípov. Napr. komunikačno-poznávací princíp predstavuje nielen jednotu poznávacieho (systémového) a komunikač-

ného (praktického), ale aj isté napätie alebo súperenie týchto tendencií (známe napätie teórie a praxe). V naznačenom kontexte vnímame aj význam chápania a rozpracovania princípov vyučovania materinského jazyka. Platí totiž zásada, že všeobecné existuje len v jednotlivom alebo prostredníctvom jednotlivého. Preto koncepciu vyučovania chápeme ako dialektickú súvzťažnosť všeobecného a jednotlivého, pričom respektujeme jej originalitu. Každý jednotlivý či konkrétny princíp vyučovania slovenského jazyka má svoje opodstatnenie len vtedy, ak v ňom je obsiahnutý súlad so všeobecnými princípmi výchovy a vzdelávania. Vtedy totiž ide o reálne uplatnenie novej koncepcie v praxi.

Literatúra

- BALLOVÁ, A. et al.: Jazykové vyučovanie a slohová výchova. In: Metodická príručka na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry v 2. ročníku základnej školy. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1985, s. 133 – 138.
- BETÁKOVÁ, V. – JACKO, J. – ZELINKOVÁ, K.: Teória vyučovania slovenského jazyka. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1984.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.: Čeština a její vyučování. 2. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6
- DOLNÍK, J. et al.: Princípy stavby, vývinu a fungovania jazyka. Bratislava: FF UK, 1999. ISBN 80-85697-99-8
- JELÍNEK, J.: Úvod do teorie vyučování českému jazyku. 1. vyd. Praha: SPN, 1980.
- LIGOŠ, M.: Princípy ako základ novej koncepcie vyučovania materinského jazyka. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 33, 1986/87, č. 1, príloha Do diskusie, s. 1 – 4.
- LIGOŠ, M.: Východiská pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní slovenského jazyka. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 37, 1990/91, č. 8, s. 247 – 250.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikácie a zážitkovo. 1. vyd. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00328-X
- PETLÁK, E.: Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-88778-49-2
- SVOBODOVÁ, J.: Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny. Spisy Ostravské univerzity. Ostrava: PF, 2000. ISBN 80-7042-175-4
- SEIBERT, N.: Theorie des Unterrichts. Passau: Universität Passau, 2003.
- ZELINKOVÁ, K.: Slohová zložka. In: Teória vyučovania slovenského jazyka. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1984, s. 138 – 239.

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V RÁMCI VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kamila Sekerová

Od roku 1989 prochází české školství četnými změnami, které se mimo jiné týkají i neustálého růstu počtu cizinců v České republice. Stále častěji je naše země pocíťována jako prostor, v němž dochází ke sžívání příslušníků několika národů. Poslední průzkumy dokonce hovoří o tom, že z celkového počtu obyvatel u nás tvoří cizinci více než 5 % (1).

Také vzhledem k naší legislativě, která určuje, že legálně pobývajícím cizincům na našem území ve věku 6 – 15 let musí absolvovat školní docházku, počet cizojazyčných žáků v našich školách postupně roste. Od září 2004 upravuje výuku češtiny pro cizince v České republice i nový školský zákon, který poprvé výrazněji reflektuje existenci odlišných etnik na našem území (2). Můžeme tedy začít hovořit o tzv. multietnické komunikaci, na kterou ale zatím česká škola reaguje velmi „opatrně“.

Současná didaktika českého jazyka se jen velmi pomalu směřuje se skutečností, že do sebe musí absorbovat i kvalitu didaktiky češtiny coby jazyka cizího. V tomto případě musí být důraz kladen především na faktory, které ovlivňují úspěšný vstup žáka-cizince do nového, jinojazyčného prostředí. Podle Čechové a Zimové (s. 215) se učitel (nejen českého jazyka) musí ve své práci opírat o tyto proměnné – věk dítěte při vstupu na českou školu, jeho motivace k učení, rodinné zázemí, mateřský jazyk dítěte a v neposlední řadě i znalost komunikačního kódu, který by byl společný jak žákovi, tak učiteli.

Další ožehavou otázkou je sbližování dvou velmi rozdílných táborů – českých žáků a dětí s naprosto odlišnými kulturními zkušenostmi a s jiným vzorcem chování. Mnohdy se liší dokonce i školský systém, z něhož žáci-cizinci přicházejí.

Vesměř všechny výše zmíněné momenty akcentuje nový Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten do českého vzdělávacího systému vřazuje kromě standardních vzdělávacích oborů i tzv. průřezová témata. Právě mezi nimi má své místo i Multikulturní výchova, která by měla umožňovat žákům

1 Podle zdrojů Českého statistického úřadu; údaje ze sčítání lidu, domů a bytů 2001.

2 Nový zákon prezentuje právo na vzdělání v jazyce národnostních menšin a snižuje stávající minimální počet žáků pro otevření menšinové třídy nebo školy. Pro děti občanů Evropské unie počítá tento zákon nejen s výukou češtiny, ale i s výukou mateřského jazyka a kultury (za finanční spolupráce se zeměmi původu). V novém školském zákoně však zcela abscentuje článek o vzdělávání a výuce češtiny u dětí azylantů či dětí občanů nečlenských zemí EU. Na základě těchto změn mohou vznikat velmi odvážné projekty, např. od školního roku 2005/2006 plánuje Moravskoslezský kraj zřízení první mezinárodní školy v Ostravě.

českých základních škol detailněji se seznamovat s rozličností nejrozličnějších národností a k nim příslušejících kultur. Rámcový vzdělávací program hovoří konkrétně o tom, že Multikulturní výchova „... *zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti...*“ (s. 87).

Cílem Multikulturní výchovy by však nemělo být jen začleňování menšin do vzdělávacího systému a pouhé seznamování s růzností lidské společnosti, ať už se plurality myšlení, postojů, hodnotových kodexů či odlišnosti kultury a životního stylu týče. Je třeba také formovat postoje, které většina zaujímá vůči menšinám a vůči jiným kulturám obecně.

Multikulturní výchova by tedy v žádném případě neměla v podmínkách české školy probíhat jako pouhé kvantitativní sdělování a šíření informovanosti o jedné kultuře a jejích nositelích lidem s kulturou odlišnou. Nemělo by tedy docházet k zaměňování informace a hodnoty. Tím, že budeme zdůrazňovat odlišnosti a mnohdy i velmi zajímavé zvláštnosti těch druhých, se nic nedozvíme o tom, jak se k nim máme chovat. Je spíše pravděpodobné, že tímto akcentováním jinakosti se odhalí další sporné momenty společného soužití. Jedním ze základních cílů Multikulturní výchovy by proto mělo být nejen hledání odlišností, ale především naléhavé hledání toho, co je nám společné. Právě hledání a následné nalézání toho společného, obecně lidského (skrýtoho za odlišné kulturní vzorce), nikoliv pouhé multikulturní informování by mělo být stěžejní náplní Multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova přirozeně prostupuje všemi vzdělávacími oblastmi. Užší vazby má pak na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a příroda.

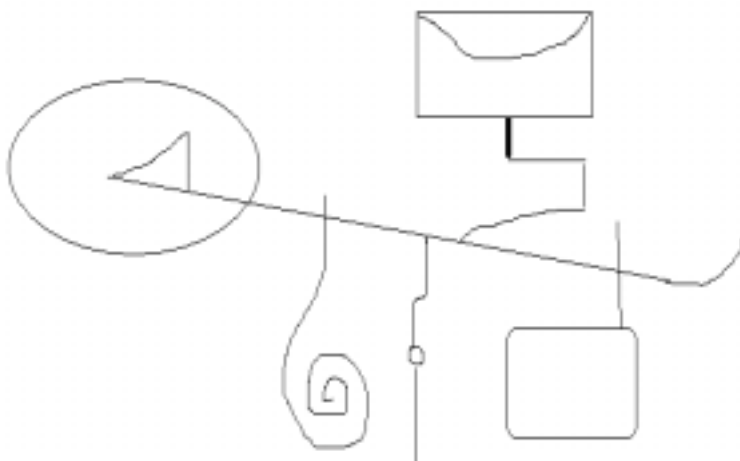
Předpokládáme, že vzhledem k přeplněnosti dosavadních osnov je pro mnohé pedagogy na základní škole dosti nepředstavitelné, že by na úkor svého předmětu věnovali čas realizaci principů interkulturního vzdělávání. Proto se pokusíme ukázat, že i v hodině českého jazyka se můžeme věnovat některému z témat multikulturní výchovy, aniž bychom zcela odsunuli do pozadí právě jazykové vyučování. V našem příspěvku k tomu využijeme dvě upravené a v případě potřeby i dále modifikovatelné aktivity z učební příručky mezikulturní výchovy pro evropské střední školy, projekt AFS 1997 – 1998.

Aktivita č. 1 – Stačí ke komunikaci pouze řeč?

Postup: Ze třídy vybereme dva žáky, které k sobě posadíme zády. Jeden z nich dostane obrazec, druhý čistý papír a tužku. Podle instrukcí svého spolužáka se snaží nakreslit obrazec na list papíru. Kreslicí žák nesmí klást žádné otázky, pracuje pouze podle slovních instrukcí. Tato činnost by neměla překročit čas-

vý limit 10 minut. Celá operace se opakuje, ale tentokrát smí kreslící osoba klást otázky, na jejichž základě upravuje konečnou verzi obrazce. Tato fáze by neměla překročit 5 minut. Zbytek třídy sleduje v reálném čase, kdy a za jakých okolností dochází k chybám či nepřesnostem v komunikaci. Následná diskuse je zaměřena na vzniklé chyby a jejich příčiny, na přiměřenost verbální komunikace a důležitost komunikace neverbální.

Ukázka obrazce ke ztvárnění (pro začátek doporučujeme snazší obrazce):



Cílem této aktivity je konkrétní znázornění těžkostí, které může přinést právě komunikace s cizincem. Komunikace s jinojazyčným žákem totiž může přinášet i jiné problémy než jen potíže týkající se verbální komunikace. Každé etnikum disponuje svými jedinečnými kulturními specifiky, jejichž nerespektování může vést k mnohým nedorozuměním a může zapříčinit i trvalé komunikační bariéry. Například neverbální komunikace (gesta, mimika, postoje) etnik se různí – pokud se jednotliví komunikanti vzájemně neseznámí se svými systémy neverbálního dorozumívání, nemusí být komunikace úspěšná. Právě neverbální komunikace totiž velmi často funguje jako iniciátor komunikace verbální, v opačném případě má spíše funkci blokátoru.

Východiskem projektu je, aby žáci:

- rozvíjeli své komunikační dovednosti;
- uvědomili si hranice verbální komunikace;
- pochopili význam a důležitost neverbální komunikace;

- akceptovali rozdílnost neverbální komunikace různých etnik;
- pochopili význam rozdílného výkladu, ke kterému může docházet při jakékoliv komunikaci.

Aktivita č. 2 - Co vidíte?

Postup: Na tabuli připevníme předem vybrané fotografie. Je důležité, aby nabízely co nejširší spektrum možných pohledů a interpretací. Žáci si jednotlivé fotografie dobře prohlédnou a na zvláštní proužky papíru napíší ke každé fotografii jeden pozitivní a jeden negativní popis. Poté pod každou fotografii připevníme všechna kladná i záporná hodnocení a společně nad nimi diskutujeme.

Ukázka fotografie vhodné k interpretaci



Cílem druhé předkládané aktivity je ukázat žákům nejen množství nejrozličnějších interpretací jednoho objektu, ale především poukázat na často diskutovaný vztah médií k menšinovým skupinám. Jakýkoliv mediální obsah (obrazový materiál nevyjímaje) je především produkt, který je reprezentantem sociální reality. Většina mediálních sdělení je přitom výsledkem stereotypních a značně ritualizovaných vzorců, jež zpravidla odrážejí jen malý výsek reality. Dívají se na skutečnost pouze z jednoho možného úhlu pohledu a nabízejí tak jen jeden z možných příběhů.

Realizace této aktivity tedy bude nejen naplněním principů Multikulturní výchovy, ale také prostorem k prezentaci základních poznatků a tendencí týkajících se funkčního stylu publicistického.

Na konci této aktivity žáci:

- umí interpretovat způsob práce médií s obrazovým materiálem;
- jsou schopni kritické analýzy obrazového materiálu;
- umí rozkrýt předsudky a podílejí se na vnímání obrazového materiálu;
- dokáží odlišit funkci sdělovací od funkce persvazivní.

Celý mechanismus uskutečňování Multikulturní výchovy v podmínkách české školy je na samém počátku. Zatím máme jen minimální představu o tom, jak ve skutečnosti funguje. Dá se ale předpokládat, že nutnost začlenit toto ožehavé téma do každodenní výuky na základní škole i nadále poroste. Děti přistěhovalců a menšin neubývá. Zpráva Organizace spojených národů ze dne 30. listopadu 2004 uvádí, že stárnoucí Evropu zachrání v příštích padesáti letech jen desítky milionů přistěhovalců. A proto je nezbytné připravovat na tuto situaci jak učitele v praxi, tak studenty učitelství.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L.: Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. Český jazyk a literatura, č. 9 – 10, 50, 1999 – 2000, s. 214 – 219.
- PRŮCHA, J. Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum. Praha: ISV nakladatelství, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.
- Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha: Newsletter, 2005.
- <http://wt.d.vlada.cz> (ze dne 19. dubna 2005)

INTERVIEW AKO KOMUNIKAČNÉ CVIČENIE

Jana Palenčárová – Karel Šebesta

Zrejme najkomplikovanejším komunikačným cvičením, ktoré sa viaže na všetky komunikačné zručnosti a tiež na mediálnu výchovu, je **interview**. Umenie klásť otázky, spracúvať odpovede a využívať ich pre svoju vlastnú potrebu alebo pre informáciu niekoho iného, teda umenie interview, patrí k najužitočnejším zručnostiam komunikačnej praxe.

Interview je žáner, ktorý sprostredkúva informáciu o fakte, ktorým je istá udalosť alebo istý jav, a zároveň sprostredkúva informáciu o osobe, ktorá na základe otázok o daných udalostiach a javoch vypovedá (Slančová, 1996, s. 141). Jazykovo je podľa D. Slančovej (op. cit., s. 142) interview prítlačlivým žánrom, pretože jeho dialogická podstata umožňuje vstupovať do konkrétneho útvaru dvom komunikantom s potenciálne odlišným vzťahom ku komunikovanej realite a navyše s vlastným personálnym štýlom a s vlastným idiolektom.

Z hľadiska komunikačno-zážitkového vyučovania materinského jazyka je prednosťou interview to, že sa pri ňom žiaci učia vopred si premyslieť možný priebeh rozhovoru, odhadnúť, ako bude ich komunikačný partner reagovať, učia sa premyslieť si tému, príslušný problémový okruh, učia sa jasne formulovať otázky a bezprostredne reagovať na repliky partnera a napokon sa učia aj dobre počúvať, zaznamenávať si odpovede a spracovávať ich. Nazdávame sa, že interview by malo byť jednou z prirodzených foriem práce žiakov nielen na hodinách materinského jazyka, pretože predpokladá prácu s textom.

Text v tomto kontexte, teda z pohľadu rozvíjania komunikačných zručností, chápeme ako **proces + výsledok** komunikačnej činnosti (produkčný aspekt), a zároveň ako jej **východisko + proces** (recepčný aspekt).

Úplný proces spracovania interview zahŕňa niekoľko krokov:

1. **Premyslenie a stanovenie si cieľa.** Žiaci si musia predovšetkým ujasniť, akú funkciu má interview splniť. Buď pôjde o zisťovanie konkrétnych faktov (spravodajské interview), o zisťovanie názorov na nejaký aktuálny problém (interview komentárového typu), alebo o predstavenie dakej zaujímavej osoby (portrét). Spravodajské interview je najjednoduchšie (umožňuje kladenie jasných, vecných otázok, môže byť relatívne krátke a ľahšie spracovateľné), preto je vhodné začať práve ním.
2. **Výber vhodnej osoby a vecná príprava,** ktorá spočíva v dôkladnom preštudovaní všetkých dostupných materiálov o téme, ktorú chce pýtajúci sa prebrať. Voľbu vhodnej osoby, ale aj vecnú prípravu je užitočné prediskutovať spoločne, v menších skupinách. Kolektívna príprava je typická aj pre „skutočných“ novinárov.

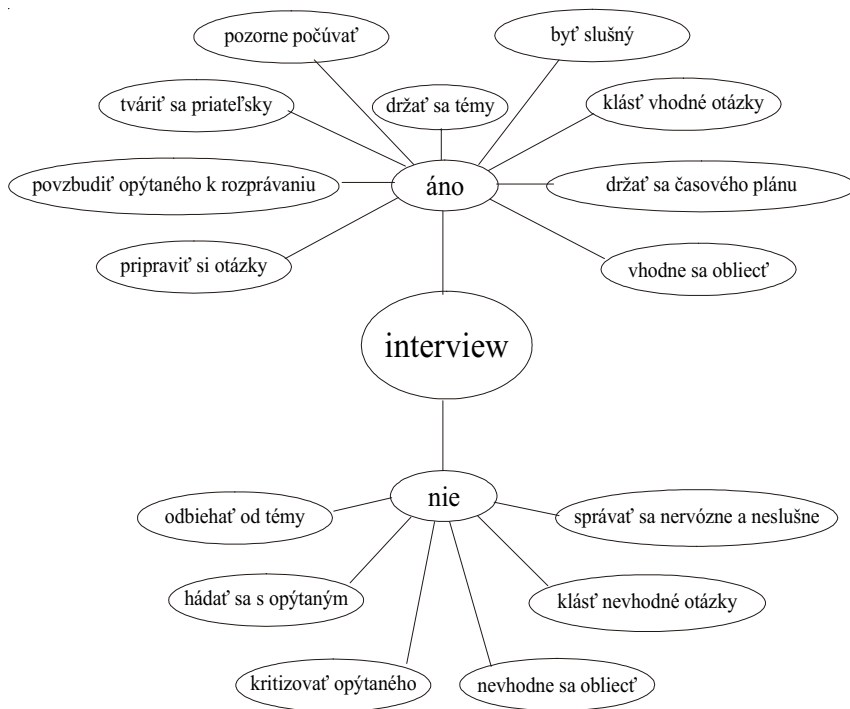
3. **Formulácia otázok.** Otázky si môžu žiaci pripraviť samostatne; vyplatí sa však venovať im väčšiu pozornosť a pripraviť si ich v menšej skupine alebo vo dvojici, lebo komunikačný partner môže najlepšie upozorniť na rôzne nedostatky, prípadne otázky doplniť.
4. **Dohovor s partnerom** na mieste, čase a téme interview.
5. **Interview a jeho záznam.**
6. **Spracovanie získaného materiálu.** Po skončení interview by mali žiaci, pokiaľ je to možné, ihneď spracovať materiál, ktorý získali. V tejto fáze je vhodné spoločne rozanalyzovať získané, zhodnotiť položené otázky a odpovede. Rozbor by sa mal zamerať predovšetkým na uvedomenie si vzťahu medzi otázkou a odpoveďou.
7. **Publikácia interview.** Zasadou je, že každé interview by malo dospieť k nejakému konkrétnemu využitiu, a preto je vhodné spoločne zvážiť spôsob jeho publikovania.

Interview žiakov 1. stupňa základnej školy nemôže mať hneď technicky dokonalú podobu. Tá stojí až na druhom mieste. **Naším cieľom je doviest žiakov k tomu, aby sa nebáli pýtať, aby pozorne počúvali a pohotovo reagovali.** Nacvičovanie interview prechádza rôznymi „medzistupňami“. Najjednoduchším spôsobom je vzájomné interview, pri ktorom sa najľahšie prekonáva počiatočná tréma; ďalšou možnosťou je interview najbližších osôb (učiteľ, členovia rodiny), neskôr je možné realizovať interview v širšom okolí. Najťažším momentom interview býva pre žiakov počúvať a klásť doplňujúce otázky.

Interview je komplexná forma komunikácie, v ktorej sa súčasne precvičujú všetky komunikačné zručnosti, predovšetkým počúvanie a rozprávanie. Nazdávame sa, že je to silný argument pre jeho väčšie využitie v komunikačne orientovanom zážitkovom vyučovaní materinského jazyka.

Téma:	INTERVIEW
Cieľ:	Rozvíjať a zlepšiť komunikačné zručnosti počúvať a rozprávať. Precvičiť zručnosť získavania informácií prostredníctvom interview metódou hrania rolí. Rozvíjať zručnosť kladenia otázok.
Pomôcky:	Videozáznam bežnej konverzácie a interview, video, televízor.
Postup:	Učiteľ vysvetlí žiakom rozdiely medzi pojmi <i>rozhovor</i> a <i>interview</i> a demonštruje ich ukážkami z videozáznamu. (Rozhovor je neformálne rozprávanie, pri ktorom môže byť

námetom čokoľvek, čo zaujíma komunikantov. Interview¹ má predurčený cieľ, pýtajúci sa žiada špecifické informácie a vyhýba sa témam, ktoré nepovažuje za dôležité.). Deti na základe videozáznamu najskôr v skupinách, potom spoločne hovoria, čo sa má a čo sa nemá v interview.



Ich ďalšou úlohou je príprava samotného interview. Každá skupina si má premyslieť námet (kto – s kým) a otázky, ktoré by kládli.

1 Veľký slovník cudzích slov (2000, s. 560) definuje **interview** [-vjú] ako

1. získavanie informácie od skúmaných osôb ako odpovede na otázky kladené respondentovi v bezprostrednom rozhovore
2. rozhovor redaktora alebo spravodajcu novín, rozhlasu, televízie s verejným činiteľom alebo populárnou osobou o určitých udalostiach alebo problémoch určených na uverejnenie.

Interviewovať [-vjúovať] (dakoho) znamená viesť rozhovor s verejným činiteľom alebo populárnou osobnosťou (s cieľom zverejnenia).

Príklad:

*Novinár – olympijský víťaz:
Prečo ste sa rozhodli ísť na olympiádu?
Ako ste trénovali, aby ste sa stali víťazom?
Ako ste sa cítili, keď ste sa dozvedeli, že ste zvíťazili?
Na akých atletických pretekoch ste ešte boli?
Jete a pijete niečo špeciálne, aby ste boli najlepší?
Čo by ste poradili všetkým mladým ľuďom, ktorí chcú tiež
zvíťaziť na olympiáde?*

Vyvrcholením tejto aktivity je rozdelenie si úloh v skupine a zahrať pripravené interview. Po prezentácii každej skupiny nasleduje diskusia, v ktorej sa žiaci navzájom podelia o svoje zážitky.

Poznámka:

Atraktívnym oživením je použitie skutočnej videokamery, jednak na vytvorenie autentickej atmosféry interview, ale aj ako „vizuálno-akustické zrkadlo“ výkonov detí. Keď sa uistíme, že deti zvládli techniky interview, požiadame ich, aby urobili interview s kýmkoľvek zo svojho okolia.

Literatúra

- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o., 2003.
- PALENČÁROVÁ, J.: Komunikačné a zážitkové vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni ZŠ. [Doktorandská dizertačná práca] Prešov: KSJaL PF PU, 2004.
- SLANČOVÁ, D.: Praktická štylistika. Prešov: Slovacontact, 1996.
- ŠALING, S. – IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. – MANÍKOVÁ, Z.: Veľký slovník cudzích slov. Druhé, revidované a doplnené vydanie. Bratislava – Veľký Šariš: SAMO, 2000.
- ŠEBESTA, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1999.

INTEGROVANÝ TYP VYUČOVACEJ HODINY – NOVÁ VYUČOVACIA I DIDAKTICKÁ REALITA

Ludmila LIPTÁKOVÁ

V súčasnej teórii i praxi vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy sa postupne udomácňuje nový typ vyučovacej hodiny založený na integracii jazykovej, slohovej a literárnej zložky predmetu. Integrovaný prístup k vyučovaniu materinského jazyka, ktorý viac vyhovuje komplexnej povahe myslenia dieťaťa mladšieho školského veku, sa v slovenskej lingvodidaktike a v pedagogickej praxi začal presadzovať začiatkom 90. rokov 20. storočia v súvislosti s nástupom komunikačno-poznávacej koncepcie vyučovania.

Na pozadí spoločenských zmien sa totiž jasne ukázalo, že zmyslom vyučovania materinského jazyka nemôže byť súbor encyklopedických poznatkov o jazyku a komunikácii. Dynamizácia a variabilizácia spoločenskej a komunikačnej reality a najmä jej perspektívy vyžadujú prípravu komunikačne zdatného a flexibilného jedinca. Jednoznačnou úlohou školy je takúto prípravu mladým ľuďom poskytnúť. V podmienkach primárnej edukácie sa tak kľúčovým cieľom vyučovania materinského jazyka stáva osvojenie a rozvíjanie základných komunikačných zručností (porov. Učebné osnovy, 1997; Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 18). Systematické napĺňanie tohto cieľa by malo žiakom pomôcť zvládnuť bežné komunikačné situácie ich života a posilniť tak ich komunikačné sebavedomie, ďalej by malo viesť k zvyšovaniu celkovej školskej úspešnosti žiaka a, v neposlednom rade, motivovať potrebu a vytvoriť základné návyky kultivovania vlastného rečového správania sa aj pre ďalší život.

Teória i prax dokazujú, že k dosiahnutiu tohto cieľa a jeho efektov sa možno najúčinnšie prepracovať zámerným prepájaním poznávania komunikačných prostriedkov a pravidiel s ich skutočným komunikačným využitím. Jedným zo základných princípov súčasného vyučovania slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni základnej školy (ale aj na vyšších stupňoch) sa preto stáva princíp komplexnosti (porov. Svobodová, 2000), spočívajúci vo vnútrozložkovej, medzizložkovej, ale aj medzipredmetovej integrácii. Vnútrozložková integrácia znamená prepájanie jednotlivých tém v rámci jazykovej, slohovej a literárnej zložky, ktoré vedie k prirodzenému komplexnému vnímaniu jazykového systému, rečovej komunikácie a literárnej komunikácie. Medzizložková integrácia, teda integrácia jazykového vyučovania, komunikačno-slohovej výchovy a čítania a literárnej výchovy, je jadrom princípu komplexnosti, pretože zabezpečuje rozvíjanie všetkých základných komunikačných zručností (od aktívneho počúvania, cez plynulé hovorenie, k zážitkovému čítaniu s porozumením a k tvorivému písaniu). A napokon, komplexný prístup smeruje aj k úzkej spolupráci

s ostatnými vyučovacími predmetmi. Tým sa vychádza v ústrety komplexnosti a konkrétnosti detského myslenia, a teda potrebe uľahčiť dieťaťu mladšieho školského veku vnímanie a poznávanie okolitého sveta prirodzeným prepájajúcim rôznych pohľadov na tú istú tému (predstavovanie izolovaných súborov poznania nemá oporu v dosiahnutom štádiu kognitívneho vývinu; porov. Fontana, 1997).

Nová integračná realita v predmete slovenský jazyk a literatúra sa už viac-menej premieta aj v koncepcii súčasných vyučovacích materiálov na 1. stupni ZŠ. Zatiaľ jediný rad učebníc (Bakalová – Krajčovičová – Bujalka, 1997 – 1999) je založený na prepájaní jazykovej a slohovej zložky a je komunikačne podnetnejší ako predchádzajúce súbory učebníc slovenského jazyka. Podľa nášho názoru však tvorí medzistupeň k želateľnej podobe modernej učebnice materinského jazyka. Za ukázkový učebný text dôsledne rešpektujúci integráciu jazykovej, slohovej a literárnej zložky predmetu a väčšmi odrážajúci komunikačné potreby a perspektívy dieťaťa mladšieho školského veku považujeme alternatívnu cvičebnicu J. Kesselovej *Rozviazané jazyčky* (1999, 2000).

Teoreticky zdôvodnený a prakticky úspešne overovaný integrovaný prístup k vyučovaniu materinského jazyka vytvára potrebu riešiť v didaktickej teórii a vo vyučovacej praxi aktuálne vzniknutú situáciu súvisiacu s konštituovaním nového typu vyučovacej hodiny. Ani najnovšie didaktiky materinského jazyka (napr. Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003; v Čechách napríklad Svobodová, 2003) napriek jednoznačnému uplatňovaniu komunikačného a integrovaného prístupu nový, integrovaný typ vyučovacej hodiny neuvádzajú. O potrebe venovať sa tejto novej didaktickej kvalite sa presvedčame v procese prípravy budúcich učiteľov elementaristov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity. Študenti v rámci didaktických seminárov a počas pedagogickej praxe vytvárajú a realizujú integrované projekty vyučovania materinského jazyka, kde, prirodzene, narážajú na problém štruktúrovania takéhoto typu vyučovacej jednotky. Problém je o to aktuálnejší, že na Pedagogickej fakulte PU sa už druhý rok koná štátna skúška zo slovenského jazyka a literatúry formou prípravy a prezentácie integrovaných vyučovacích projektov (bližšie o tom pozri v článku B. Hlebovej).

Integrovaný typ vyučovacej hodiny sa totiž od základného, t. j. kombinovaného, typu vyučovacej hodiny materinského jazyka na 1. stupni ZŠ (pozri Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 27; Svobodová, 2003, s. 65) líši väčšou variabilnosťou didaktických funkcií, ktorá sa musí premietnuť aj do jeho štruktúry a do podoby jednotlivých fáz. Pri praktickej príprave integrovaných vyučovacích projektov sa stáva, že aj vhodne a originálne premyslená integrácia jednotlivých zložiek sa zahmlieva v nepresne pomenovanej didaktickej funkcii danej časti vyučovacej jednotky a v jej neistom či neadekvátnom zaradení do štruktúry jednotlivých aktivít. Táto nová didaktická i vyučovacia realita je

v istom zmysle skúškou učiteľovej flexibilitnosti, jeho schopnosti vnímať štruktúru vyučovacej jednotky ako variabilnú kategóriu závisiacu od cieľov a obsahu vyučovania (porov. Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 28; Svobodová, 2003, s. 66).

Aby sme trochu napomohli riešenie tohto nového didaktického fenoménu, predkladáme jeden z možných prístupov, ako možno integrovaný typ vyučovacej hodiny materinského jazyka štruktúrovať. Za najvhodnejší rámec zastrešujúci variabilitu didaktických funkcií jazykovej, slohovej a literárnej zložky predmetu považujeme univerzálny trojfázový rámec myslenia a učenia sa E – U – R (teda evokácia, uvedomenie si významu a reflexia), ktorý sa konštituoval v najnovších edukačných iniciatívach zameraných na rozvíjanie kritického myslenia žiakov, teda na podporu aktívneho, uvedomeného a tvorivého prístupu k rozvíjaniu jednotlivých stránok osobnosti žiaka (Steele – Meredith – Temple, 1998; porov. tiež Petrasová, 2003; Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 28 – 29). Tento rámec odráža prirodzený proces učenia sa, keď sa vytvárajú spoje medzi poznaným, osvojeným, a novým, osvojovaným, javom tak, že sa najprv evokuje prirodzený záujem dieťaťa o danú tému a aktivizujú sa jeho doterajšie vedomosti a zručnosti, potom nastupuje indukčná fáza „pátrania“ po nových poznatkoch a súvislostiach, ktoré sa napokon „oživotňujú“ vo fáze fixovania, aplikovania a produkovania.

Vzhľadom na väčšiu diferencovanosť cieľov a obsahu integrovaného vyučovacieho modelu oproti klasickému typu vyučovacej jednotky je prehľadnejšie a presnejšie, ak jednotlivé fázy rámca E – U – R ďalej rozčleníme podľa funkčne rozličných vyučovacích aktivít, ku ktorým priradíme použitú metódu, prípadne formu vyučovania. Iné členenie samozrejme vyžaduje integrovaný projekt s dominantnou literárnou zložkou, kde nesmie napríklad chýbať interpretačná fáza (porov. Obert, 2002). Pri výraznejšom zastúpení slohovo-komunikačnej zložky je zase vhodné všeobecný rámec E – U – R štruktúrovať podľa jednotlivých fáz textotvorného procesu (porov. Liptáková, 2004, s. 39).

Predchádzajúce tvrdenia chceme ilustrovať ukážkou integrovaného vyučovacieho modelu s dominantnou jazykovou zložkou. Upozorňujeme však na to, že nejde o univerzálny návod, ako štruktúrovať takto orientovaný integrovaný vyučovací projekt. Ako sme už viackrát zdôraznili, štruktúra projektu musí zodpovedať cieľom a obsahu vyučovania. Integrovaný typ vyučovacej hodiny materinského jazyka sa tak okrem významnej úlohy pri rozvíjaní komunikačnej a literárnej kompetencie dieťaťa stáva aj prostriedkom rozvíjania hodnotiaceho myslenia nielen samotných žiakov, ale aj učiteľov, od ktorých sa očakáva schopnosť dotvárať všeobecnému rámcu vyučovania konkrétne a zmysluplné kontúry, a to v závislosti od jednotlivých edukačných parametrov.

Ukážka integrovaného vyučovacieho modelu s dominantnou jazykovou zložkou

Zdôvodnenie:

- Výber jazykovej témy bol podnietený študentmi, ktorým počas pedagogickej praxe robilo problém vyvodit' skloňovací vzor a učebnicové spracovanie nepovažovali za dosť inšpiratívne.
- Ako evokačný a zároveň východiskový text využívame súčasnú príbehovú prózu pre deti od slovenskej autorky Z. Zemaníkovej, čím chceme motivovať aj mimočítankové čítanie detí.
- Keďže v projekte dominuje jazyková zložka, k využívanému literárne-
mu textu uplatňujeme kombinovaný interpretačno-ilustračný prístup (porov. Obert, 2002, s. 9 – 18). Znamená to, že sa usilujeme jednak o estetický čitateľský zážitok dieťaťa a náznakové dešifrovanie významového a výrazového plánu a jednak text využívame na evokáciu a ilustráciu nového jazykového poznatku.
- Fázy rámca E – U – R ďalej štruktúrujeme podľa špecifických didaktických funkcií. Názvy jednotlivých aktivít zodpovedajú použitej metóde.

NA ULICI SA TO HMÝRI

- Poznávací cieľ:**
- a) uvedomovať si skloňovanie podstatných mien podľa vzoru ulica;
 - b) upevniť pojem personifikácia;
 - c) poznávať vhodné spôsoby argumentácie;

- Komunikačný cieľ:**
- a) vhodne používať tvary podstatných mien v texte;
 - b) čítať s porozumením a zážitkovo;
 - c) rozvíjať schopnosť dokončiť príbeh;
 - d) stimulovať schopnosť vyjadriť a zdôvodniť svoj názor;
 - e) pripravovať sa na nácvik opisných útvarov;

- Formatívny cieľ:**
- a) rozvíjať literárnoestetické čítanie;
 - b) podnecovať verbálnu tvorivosť (fluenciu, flexibilitu, originalitu).

EVOKÁCIA

I. Zážitkovo-interpretčná fáza (didaktická funkcia – vyvolať zážitok z umeleckého textu, interpretovať segmenty literárneho textu)

1. *Hlasné čítanie učiteľa:*

Kde bolo, tam bolo, veru nám doma bolo smutno. A tak sme sa so Zuzou pozerali z okna. Na jedinom stromčeku na našej ulici sedela tetka Jar a usilovne vyťahovala zelené lístočky z naliatych pukov. Slnko nás štekľilo pod nosmi. – Hybajte von, domasedky! – smialo sa nám do očí. Nám to nebolo treba dva razy povedať. – Ideme von! – vykriekli sme obe, hoci sme sa nedohovorili. Vtrhli sme do kuchyne...

(podľa Z. Zemaníkovej – Keď sme boli veľké, s. 83)

2. *Brainstorming:*

Povedzte čo najviac nápadov, čo sa asi dialo ďalej.

Rozmýšľajte najprv vo dvojici a potom nápady povedzte pred triedou.

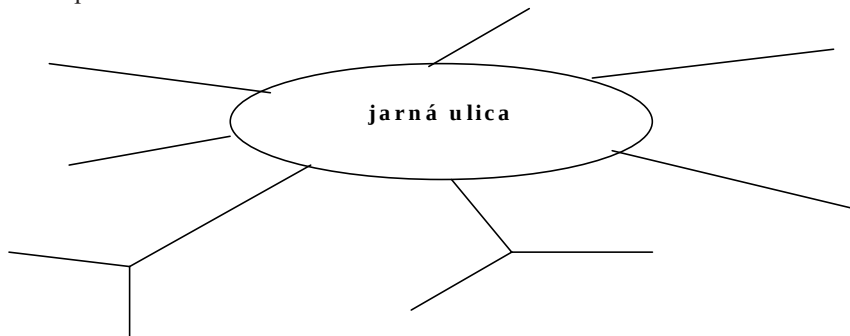
3. *Hlasné čítanie žiakov a lexikálnoštylizáčne cvičenie:*

Prečítajte si text ešte raz. Ktoré slová alebo slovné spojenia vás zaujali a prečo? (upevnenie pojmu personifikácia)

II. Motivačno-invenčná fáza (didaktická funkcia – zhromaždiť invenčný materiál k východiskovému textu a tým motivovať proces poznávania)

4. *Vizualizácia:*

Zatvorte oči a pozerajte sa na jarnú ulicu z okna svojej izby. Čo všetko vidíte? Zapište to do zhluku.



UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

I. Motivačná fáza (didaktická funkcia – motivovať vyvodenie nového jazykového pojmu)

5. Morfológickoštylizáčné cvičenie (kognitívna funkcia):

Život na ulici je väčšinou rušný. Aj vy dajte do pohybu svoju ulicu a napíšte, čo sa na nej deje. Tetka Jar vám pomôže týmito vetami:

Na ulici.....Z ulice.....
O ulicu ďalej..... k ulici.....
Naša ulica..... s ulicou.

II. Expozičná fáza (didaktická funkcia – indukčným myšlienkovým postupom vyvodit' nový poznatok)

6. Morfológické cvičenie (kognitívna funkcia – porovnávanie, analýza):

Ktoré slovo sa vo vetách opakuje?

a) Vypíšte jeho tvary podľa pádových otázok.

kto? čo? ulica

koho? čoho? ulice

...

...

b) Oddel'te pádovú príponu od základu a farebne ju vyznačte (môže sa využiť vopred pripravená skladačka).

7. Morfológické cvičenie (kognitívna funkcia – triedenie, porovnávanie, analýza, syntéza):

a) Z textu vypíšte podstatné mená ženského rodu.

b) Vyberte z nich tie, ktoré sú v nominatíve j. č. zakončené na -a. Vyskloňujte ich.

c) Skloňujú sa všetky rovnako?

d) Ktoré sa skloňujú podľa vzoru **žena** (známy poznatok) a ktoré tak ako **ulica** (nový poznatok)?

- e) Porovnajte ich tvary (domasedk-y, kuchyn-e...).
- f) Ktoré podstatné mená sa skloňujú *podľa vzoru ulica*? (vyvodenie vzoru)

REFLEXIA

I. Fixačná fáza (deduktívny myšlienkový postup; didaktická funkcia – aplikácia nového poznatku)

8. *Lexikálno-morfologické cvičenie:*

Dievčatá v príbehu vtrhli *do kuchyne*. Povedzte aspoň 5 ďalších názvov miestností, kam sa „dá vtrhnúť“. Pozor! Musia byť zakončené na slabiku *-ňa*.

- a) Vyskloňujte ich. Čo majú spoločné?
- b) Všimnite si genitív j. č. Akú pádovú príponu niekedy používame v bežnej reči?

9. *Lexikálno-morfologické cvičenie:*

- a) Pozorujte svoju triedu a napíšte podstatné mená, ktoré sa skloňujú podľa vzoru *ulica*.
- b) Spojte ich s vhodným prídavným menom.
- c) V skupine sa vyskúšajte zo skloňovania.
Napr. jeden povie slovné spojenie v nominatíve a vyberie pád – druhý dá slovné spojenie do tohto pádu a vo vymenenej úlohe pokračuje ďalej...

II. Štylizovaná fáza (didaktická funkcia – produkovať situačne vhodný text)

10. *Štylizované cvičenie (môže byť aj T-schéma):*

Predstavte si, že aj vás jarné slnko láka von na ulicu.
Napíšte:

- a) 3 dôvody, prečo sa necháte vylákať.
- b) 3 dôvody, prečo von nemôžete ísť.

Vo svojich zdôvodneniach použite slovné spojenia: *rozbitá lavica, z nemocnice, v skrini, od sesternice, s neposednou Alicou, lákavej vôni, z učebnice*

11. *Textové cvičenie:*

Dokončte príbeh o domasedkách.

III. Zážitková fáza (didaktická funkcia – stimulovať čitateľský zážitok)

12. *Mimočítankové čítanie:*

Dočítajte si kapitolu z knihy Z. Zemaníkovej *Keď sme boli veľké* a porovnajte svoje príbehy s knižným príbehom dievčat.

Literatúra

- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl. Bratislava: Litera, 1997.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl. Bratislava: Litera, 1998.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl. Bratislava: Poľana, 1999.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997, s. 63 – 71.
- KESSELOVÁ, J.: Rozviazané jazyčky. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. 1. časť. Prešov: Náuka, 1999.
- KESSELOVÁ, J.: Rozviazané jazyčky. Cvičebnica zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. 2. časť. Prešov: Náuka, 2000.
- OBERT, V.: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: ASPEKT, s. r. o., 2002.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikácie a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2003.
- PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, E.: O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Zruženie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2004.
- PETRASOVÁ, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava, 1998.
- SVOBODOVÁ, J.: Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny. Spisy Ostravské univerzity č. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2000.
- SVOBODOVÁ, J. a kol.: Didaktika českého jazyka s komunikačnými prvky. (Počátoční fáze výuky materštiny.) Ostrava: Pedagogická fakulta – Ostravská univerzita, 2003.
- Učebné osnovy slovenského jazyka pre 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Arimes, 1997.
- ZEMANÍKOVÁ, Z.: Keď sme boli veľké. Bratislava: H & H, 1996.

MOŽNOSTI VYUŽITIA TVORIVÉHO PÍSANIA V SLOHOVOM VYUČOVANÍ

Martin KLIMOVÍČ

Pojem tvorivosť je v súčasnosti frekventovaným výrazom. Tvorivý prístup k práci je v každej profesii oceňovaný veľmi vysoko. Tvoriví ľudia si ľahšie hľadajú uplatnenie, majú širšie spektrum pracovných ponúk. V našom príspevku sa budeme zaoberať tvorivosťou žiakov na hodinách slohovej výchovy, pretože „najvýznamnejšou úlohou učiteľov z hľadiska dosiahnutia cieľov školstva pre 21. storočie je rozvoj tvorivosti žiakov“ (Turek, 1998, s. 52).

Existuje viacero definícií tvorivosti (kreativity). Pojem kreativita pochádza z latinského slovesa *creare* – tvoriť, plodiť, rodiť, zriaďovať (Hlavsa, 1985, s. 9). M. Čechová (1998) pod tvorivosťou rozumie „predpoklad jednotlivca na riešenie problému, s ktorým nemá skúsenosti“ (s. 85). Jednoduchú a zrozumiteľnú definíciu uvádzajú I. Lokšová – J. Lokša (2003): „Tvorivosť je proces vytvárania nových a užitočných produktov a riešení“ (s. 16).

Tvorivým myslením sa v minulom storočí okrem iných zaoberal aj J. P. Guilford, ktorý charakterizuje tvorivé myslenie týmito schopnosťami: fluencia (schopnosť pohotovo vytvoriť čo najviac produktov určitého druhu – verbálna, asociačná, expresívna, ideálna), flexibilita (schopnosť meniť uhol pohľadu na problém, pružne vytvárať rôznorodé riešenie problémov a prekonať myšlienkovú zameranosť), originalita (schopnosť vytvárať neobvyklé produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti), redefinícia (schopnosť produkovať transformácie), senzibilita (citlivosť na problémy) a elaborácia, čiže schopnosť dopracovať úlohu do detailov (Đurič, 1985, s. 129 – 145). Každý z týchto atribútov tvorivosti sa nepochybne dá rozvíjať aj na hodinách slovenského jazyka, teda aj v slohu. Na rozvoj tvorivosti nám slúžia tvorivé úlohy, pretože, ako uvádza M. Čechová (1985), „ide o dialektický vzťah: tvorivosť osobnosti rastie s tvorivými úlohami, riešenie týchto úloh závisí od rozvoja tvorivosti“ (s. 98). V našom príspevku sa orientujeme predovšetkým na oblasť tvorivého písania.

„Písanie je ako konverzácia, ktorú ľudia vedú sami so sebou“ (Meredith – Steele – Temple, 1999, s. 1). Písanie umožňuje žiakovi prezentovať to, čo napísali, vo svojej triede a porozprávať sa o tom so svojimi spolužiakmi. Aby žiaci chceli dať svoje myšlienky na papier, učiteľ ako koordinátor hodiny slohu musí zvoliť témy blízke žiakovi a ich záujmom. Písanie tak slúži aj ako prostriedok na rozširovanie slovného zásoby, na rozvoj slohových schopností, ako výber vhodných slov, usporadúvanie textu podľa logických súvislostí, štylizácia textu a jeho kompozícia, a pod.

V nasledujúcich riadkoch opisne uvádzame dve prípravy našich hodín zameraných na rozvoj pisateľských zručností žiakov a rozvoj tvorivosti a doplníme ich žiackymi výtvormi a zhodnotením práce žiakov.

RODIČIA (RODINA)

Ciele vyučovacej hodiny:

1. **komunikačný** – rozumieť počutému textu, rozšíriť slovnú zásobu, tvoriť funkčný jazykový prejav na danú tému, rozumieť frazeologizmom a použiť ich v texte;
2. **kognitívny** – vedieť nahradiť slovo iným, naučiť sa používať vhodné slová pri písaní textu, pokúsiť sa o autokorektúru;
3. **formatívny** – prehodnotiť svoj vzťah k rodičom, „Ohýbaj ma mamko, dokiaľ som ja Janko, neohneš ma mammo, keď ja budem Jano“.

Všetkými cieľmi sa prelína tento dominantný cieľ hodiny – vymyslieť program pre deti z detského domova.

Metodický postup:

1. *Počúvajte, čo napísal štvrták Šimon ako svoj najkrajší zážitok:*

Do mesta prišiel cirkus! „Hurá,“ tešil som sa ja. „Hurá,“ tešili sa ostatné decká. A medzi nimi aj Sonička. Sonička je moja malá sestrička. Ona ešte nevie, čo je cirkus, ale povedal som jej, že tam budú zvieratká, artisti a určite aj klauni. Pozerala na mňa trochu nechápavo, ale potom mi to došlo. Kto sú artisti a kto sú klauni, to tiež ešte nevie. Má totiž iba 5 rokov. A vtedy decká vedia strašne málo. A strašne veľa sa pýtajú! Tak som si povedal, že Sonička sa dozvie o artistoch a klaunoch až v cirkuse.

Večer sme sa obliekli, tých menších poobliekali vychovávateľky, a hybaj do cirkusu! Šli sme všetci spoločne a cestou som si všimol dopravné značky. Raz predsa budem šoférovať auto a značky musí šofér poznať! Keď sme došli k cirkusu, ohúrili nás tie krásne farebné žiarivky, ako blikali na modro, zeleno, červeno, žltó. Bolo to nádherné! Všade plno detí s rodičmi. A čo sa dialo počas predstavenia v cirkusovej manéži, to sa nedá opísať. Všetkým deckám sa predstavenie páčilo. Aj mne! Iba Sonička bola smutná. Keď som sa jej pýtal, prečo je smutná, nepovedala nič, iba sa silno pritlačila k pani vychovávateľke (motivačný text).

Otázky a úlohy:

- *Prečítaj si text ešte raz.*
- *Prečo bola Sonička smutná?*
- *Kde boli rodičia Šimona a Soničky? Majú vôbec rodičov? Spomínali ich? Kde bývali?*
- *Čo je detský domov?*

- *Zamyslite sa a povedzte, ako sa asi cítia deti v detských domovoch.*
 - *Môže detský domov nahradiť rodičov?*
2. *Vysvetlite slová: artista, klaun, manéž*
Vysvetlite vetu: Hybaj do cirkusu!
 Hybaj – aký je to slovný druh? Čo sú citoslovce? Nahraď citoslovce hybaj iným slovom (lexikálnoštylizáčne nahrádzacie cvičenie).
3. *Frazeologická päťminútovka (v obálkach pripravené rôzne frazémy):*
Nájdí také vety, ktoré hovoria o rodičoch, deťoch, rodine.
- *Vysvetli význam nájdenných viet.*
 - *Vo vete „Ohýbaj ma mamko, dokiaľ som ja Janko, neohneš ma mamu, keď ja budem Jano.“ zameň meno Janko za svoje a pouvažuj, či konáš vždy tak, ako by chceli tvoji rodičia.*

Žiaci vyhľadali tieto frazémy:

Jablko ďaleko od stromu nepadá.

Všade dobre, doma najlepšie.

Aká matka, taká Katka.

Aký otec, taký syn.

4. *Samostatná práca: Premyslite si a napíšte, aký program na jeden deň by ste pripravili chlapcovi alebo dievčaťu z detského domova. Kam by ste šli? Čo by ste robili?*

Uvádžame tu dve žiacke práce (bez opravy):

Každý deň by som s nimi šla do školy, aby boli vzdelaní a aby vedeli veci ktoré by mal ako každý múdry človek. Potom by som šla s nimi na výlet do planetária. Potom by sme si dali niečo pod zub a šli by sme do kina a pozreli by sme si pekný rozprávkový film. Prešli by sme niekoľko dobrých obchodov a niečo by sme si nakúpili. Urobili by sme si večierok a pozvala by som tam moju super rodinu. Aby pocítili že na svete nie sú sami a nik ich nemá rád. Chodili by sme na predstavenie a rôzne podujatia aby cítili teplo a lásku svojej milej domoviny a vlasti ale aj teplo iných zodpovedných ľudí. To je môj program.

Daniela

Pekný jarný deň

Je sobota! Pôjdem do detského domova. Prišla som do detského domova a povedala som Sebastiánovi ktorý mal 3 roky: pôjdeme na kolotoče! Budeš sedieť na drakoch, hojdačkách a koníkoch. Určite sa ti to bude páčiť. A Sebastián povedal: Áno, áno, bude! A tak sme išli na kolotoče. Najprv sme išli na koní-koch a potom na húsenici. A to nie je všetko. Boli sme aj na iných kolotočoch! Potom sme išli na zmrzlinu a cukrovú vatu. Mali sme nezabudnuteľný zážitok. Neviem prečo ale Sebastián bol smutný. Asi preto lebo musí ísť späť do detského domova.

Danka

Celkové hodnotenie:

Ešte stále sa nám úplne nepodarilo odstrániť viaceré chyby žiakov pri písaní textu. Ide najmä o nefunkčné opakovanie slov vo vetách idúcich po sebe, prechádzanie z minulého času do prítomného, spájanie viet pomocou keď – tak, najprv – potom, atď. Tieto typické chyby žiackych prejavov však podľa nás neznižujú ich hodnotu natoľko, žeby sme mohli vysloviť nespokojnosť. Po prípadnej autokorektúre by sme vyzdvihli ambície žiakov naplniť deň dieťaťa z detského domova takými činnosťami, ktoré by ho odpútali od skutočnosti.

KAMOŠI

Ciele vyučovacej hodiny:

1. **komunikačný** – rozumieť prečítanému textu, viesť rozhovor o obsahu usporiadaného textu, komunikáciou so spolužiakmi dospieť k overeniu si správnosti úlohy, tvoriť vety, vytvoriť text o priateľstve;
2. **kognitívny** – nahradiť označené slová iným vhodným slovom, usporiadať vety podľa časovej následnosti, pochopiť význam frazém o priateľstve;
3. **formatívny** – rozlišovať medzi kamarátskym a iným správaním, pomenovať dobré i zlé vlastnosti ľudí, zlým sa vyhýbať, „V núdzi poznáš priateľa“.

Metodický postup:

1. Východiskový text – v úvode hodiny si žiaci dvakrát prečítali nasledujúci text:

„Prestaň! Prestaň!“ kričal malý chlapec v zelenej vetrovke. Dvaja veľkí chlapci ho neustále zhadzovali do snehu a ten silnejší mu navyše hádzal sneh za golier. Spočiatku sa to zdalo zábavné, ale po chvíli malý chlapec začal plakať. Iste sa mu ten studený sneh na chrbte nepáčil. A ani sa mu nepáčilo, že sa nedokázal brániť. Keď veľký silný chlapec začul plač, obrátil sa k chlapčiatku a povedal: „Nerev, veď sme kamoši!“

2. Otázky a úlohy:

- Boli naozaj perfektní kamoši, však?
- Čo považuješ na ich správaní za nekomarátcke?
- Kto je kamoš? Ako sa volá tvoj najlepši kamarát, kamarátka?
- Nahraď podčiarknuté slová inými. Urč slovný druh týchto slov.

V nahrádzacom cvičení žiaci najčastejšie použili tieto synonymá:

kričal – narietal, vreštal, vrieskal

zhadzovali – hodili, váľali, hádzali, drgali

plakať – revať, ryčať, fňukať, nariekať, vzlykať

chlapčiatku – chlapčekovi, chlápätku

kamoši – kamaráti, priatelia

3. Štylizované cvičenie:

Povedz, prečo máš svojho kamaráta(ku) rád. Použi pritom jednu z týchto viet:

Mám rád, lebo

Vážim si, pretože

Obdivujem, keď

4. Textové korektúrne cvičenie – každý žiak dostal jednu z týchto kariet s neusporiadanými vetami:

A: Každý deň sme sa kúpali v rybníku. (2) Raz som sa začal topiť. (3) V lete sme boli u babky na prázdninách. (1) Odvtedy som Mišovi vďačný za život. (5) Mišo ma poriadne chytil a vytiahol z rybníka. (4)

B: *Nevedel som si s ňou poradiť.* (2) *On je matematický macher.* (4) *Vďaka Mišovi už viem riešiť aj ťažké úlohy.* (5) *Minule sme dostali ťažkú domácu z matiky.* (1) *Našťastie sa u nás na kus reči zastavil Mišo.* (3)

C: Zrazu sme začuli nejaký zvuk. (2) Mišo ho vzal k sebe domov a ošetril. (5) Raz večer sme boli s Mišom v parku. (1) Malo poranenú pravú prednú labku. (4) To malé šteniatko zavíjalo od bolesti. (3)

D: *Babka potrebovala urobiť väčší nákup.* (2) *Mišo sa hneď ponúkol, že jej nakúpi.* (3) *Doniesol potraviny v dvoch veľkých taškách.* (4) *Babka ho za to pochválila.* (5) *V lete sme boli u babky na prázdninách.* (1)

5. Úlohy:

- Usporiadaj vety podľa poradia.
- Pomenuj Mišove vlastnosti, aký je Mišo v tvojom texte? (žiaci vymenovali vlastnosti, ako odvaha, statočnosť, ochota pomôcť, dobrosrdečnosť, úcta k starším, pracovitosť, láska k zvieratám).
- Rozhovorom so spolužiakom o svojom texte zisti svoju pracovnú skupinku. V nej si over, či si správne usporiadal vety a pomenoval vlastnosti.
- Skupiny vyhodnotili prácu a prečítali svoj text.

V zátvorkách za vetami je uvedené číslo, ktoré znamená poradie viet podľa logickej následnosti.

6. Frazeologizmy (na lístkoch):

Nájdí vety, ktoré hovoria o priateľstve.

Žiaci vyhľadali tieto frazémy:

V núdzi poznáš priateľa.

Komu niet rady, tomu niet pomoci.

Vrana k vrane sadá, rovný rovného si hľadá.

Príslovie uvedené ako druhé žiaci okomentovali tak, že niekedy aj chcú priateľovi pomôcť, ale ten ich pomoc odmieta. Vtedy si vraj už len vzdychneme – komu niet rady, ...

7. Textové konštrukčné cvičenie:

Vymysli a napíš krátky text o priateľovi, priateľstve. Môže to byť aj spoločný zážitok, ktorý chceš povedať spolužiakom a vysvetliť ním, prečo sa kamarátiš práve s tým chlapcom či dievčaťom.

Uvádzame tu dve práce žiakov v originálnom prepise:

Kamarát

Kamarát mal by byť ochotný pomôcť, nemal by sa biť, mal by byť aj čestný a neklamáť.

Ja s mojou kamarátkou sme ako sestry, hráme sa chodíme na kúpaliská. Niekedy sa pohádame ale stále sa zmierime. Keď som smutná vždy ma rozveselí a mám ju rada.

Gabriela

Kamoši

Môj kamoš je super. Žažívame spolu super chvíle. Chodíme spolu na prechádzky so psikom ku Lipovciam. Kamoši sú ako vlastný brat. Keď sme spolu tak sa tešíme. Pomáhame si navzájom, napríklad keď som chorá tak mi prinesie domáce úlohy a príde na návštevu. Tak aj ja jemu. Keď je jar tak sadíme kvety proste spolu dobre vychádzame. A keď je leto, tak chodíme na malé výlety. A keď je zima tak ideme sa korčuľovať a sánkovať. Keď sme sa spolu pohádali tak sme sa aj hneď uzmierili. Ak môj kamoš je trochu smutný tak mu pomôžem.

Ivka

8. Záver – žiaci si doplnili „kľúčové“ slová a slovné spojenia do tabuliek, prečítali sme niektoré práce a vyhodnotili sme hodinu.

Celkové hodnotenie:

Hodina bola pre žiakov zaujímavá, častou zmenou práce boli žiaci nútení aktívne reagovať. Páčilo sa im, že môžu počas vyučovania medzi sebou rozprávať a radiť si pri usporadúvaní viet. Žiaci sa prezentovali celkom dobrou slovnou zásobou, horšie to bolo opäť pri štylizácii viet. Často sa opakovali tie isté chyby, ktoré sme už uviedli pri celkovom hodnotení predchádzajúcej hodiny (keď – tak, ...). Uvedomujeme si a na prácach je to badateľné, že žiaci by potrebovali viac času na autokorektúru. Vtedy by bolo ich písomné vyjadrovanie určite lepšie. Žiaľ, vyučovací hodina má len 45 minút. Myslíme si, že žiaci tento čas využili aktívne a tvorivo.

Rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov ako jednej z oblastí rozvoja osobnosti vôbec je náročná úloha. Vyžaduje si nielen vhodné podmienky a tvorivé prostredie, dôsledné poznanie metód a stratégií podporujúcich tvorivosť, ale aj erudovanosť pedagóga a dostatočnú mieru tvorivosti jeho samého. Pôsobenie na žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese je celostné, súčasne rozvíjame väč-

šinou viac ako iba jednu zložku osobnosti. Preto je podľa nás tvorivé písanie neodmysliteľnou súčasťou slohu a ideálnym prostriedkom na rozvoj osobnosti. V neposlednom rade zvyšuje kultúru slova, nabáda vyjadrovať sa elegantne. Deťom v tomto veku dovoľuje popustiť uzdu fantázie a bádať v „neprebádanom a neprebádateľnom“.

Literatúra

ČECHOVÁ, M.: Vyučování slohu (Úvod do teorie). Praha: SPN, 1985.

ČECHOVÁ, M.: Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV nakladatelství, 1998. ISBN 80-85866-32-3

ŽURIČ, L.: Poznávanie žiakov a rozvíjanie ich tvorivého myslenia. Bratislava: SPK a ÚŠI, 1985.

HLAVSA, J.: Psychologické základy teorie tvorby. Praha: Academia, 1985.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J.: Tvorivé vyučování. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2

MEREDITH, K. S. – STEELE, J. L. – TEMPLE, CH.: Pisateľská dielňa: Od osobného prejavu k argumentácii. Pripravené pre Projekt Orava a Projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka VII. Bratislava, 1999.

TUREK, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Edukácia, 1998. ISBN 80-88796-89-X

TVORIVÉ PÍSANIE NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY*

Eva PEŤOVSKÁ

*„Tvorivosť je náboženstvom sebauskutočnenia,
humanizmus je náboženstvom lásky,
láska je produktom humanizmu,
sebarealizácia je produktom tvorivosti.”*

M. Zelina

Tvorivé písanie, tvorivosť a písanie. Dva rôzne pojmy. Čo je to písanie? Už Cicero kedysi povedal, že smelšie sa píše, než hovorí. Písanie je konverzácia, ktorú vedú ľudia sami so sebou, je to nástroj kritického myslenia, lebo umožňuje zaznamenať si myšlienky už v zárodku.

Písanie je popri hovorení druhou produktívnou komunikačnou zručnosťou (Palenčárová, 2002, s. 185), bez ktorej si komunikáciu medzi ľuďmi nevieme predstaviť.

Produktívna oblasť (oblasť vyjadrovania) zahŕňa všetky tie činnosti, pri ktorých dieťa vytvára myšlienky, názory, informácie, aby sa o ne mohlo podeliť s inými, toto vytváranie myšlienok nazývame tvorivým procesom.

Písanie hrá dôležitú úlohu v školskej príprave na život v spoločnosti, ako ho teda stimulovať u žiakov mladšieho školského veku?

Existuje množstvo tvorivých ciest, interaktívnych netradičných metód edukačného procesu, ktoré nám to umožnia.

Písanie je v istom zmysle jedinečné a nemá pevné pravidlá. Je to spôsob, ktorým žiaci prejavujú svoju individualitu, učia sa vážiť si vlastné myšlienky, pričom sa podnecuje aj ich prirodzená zvedavosť.

Akú úlohu v procese tvorivosti zohráva škola? V prvom rade by mala u žiakov budovať pozitívnu hodnotovú orientáciu vo vzťahu k sebe samému, okoliu, rodine, škole. V procese tvorivého písania je veľmi dôležité, čo učiteľ robí vo svojej triede, ako organizuje činnosť, ako sa podieľa na rozvoji osobnosti žiakov, ako ich stimuluje k tvorivej práci.

Formulujeme nasledujúce zovšeobecnené požiadavky tvorivého procesu písania ako „tvorivé desatoro“:

1. Oceňuj myslenie, tvorenie, hľadanie, alternatívy.
2. Podporuj sebavedomie a sebahodnotenie žiakov.
3. Stimuluj originalitu, nové myšlienky, prístupy.

* Príspevok je časťou diplomovej práce študentky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

4. Podporuj a vyjadruj spontánnosť, aktivitu a iniciatívu.
5. Zdôrazňuj srdečnosť k iným, spoluprácu, kritiku.
6. Vyžaduj účasť všetkých žiakov na rozhodovaniach a tvorbe budúcnosti (v tvorivom procese písania pri výbere témy).
7. Vyžaduj, aby sa žiaci zúčastňovali na hodnotení svojej práce, práce iných.
8. Podporuj vieru vo vlastné sily.
9. Klad' dôraz na vnútornú motiváciu žiakov.
10. Vstupuj do „hry“ ako facilitátor (uľahčovateľ) tvorivého procesu.

Tvorivý proces písania v poňatí humanizácie školy a z hľadiska modernej pedagogiky znamená zdokonaľovanie pisateľských zručností detí mladšieho školského veku tak, aby mali radosť z vlastnej práce, tvorenia, znamená tiež vytváranie optimálnych podmienok, umožňujúcich tvorivý rozvoj každého žiaka, prihliadajúc na jeho individuálne dispozície, stimulovanie vnútornej motivácie.

Doteraz sme sa venovali tvorivému procesu písania. Prejdeme k inému pohľadu na písanie ako proces.

To, že chce niekto niekomu niečo povedať, je hlavnou podstatou textotvorného procesu. Podľa D. Slančovej (1994) môžeme k tvorbe textu pristupovať dvojakým spôsobom, racionálne a asociačne.

Ak uplatňujeme racionálny prístup k tvorbe textu, písanie si plánujeme, poznáme tému textu, vopred si volíme slohový postup, vieme komu a prečo píšeme. Pisateľ pri racionálnom prístupe k tvorbe textu prechádza základnými fázami (porov. Slančová, 1994, s. 102 – 109; Meredith – Steele – Temple, 1999; Čechová, 1998; Liptáková – Palenčárová, 2004):

1. motivácia (impulz na písanie, chuť podeliť sa so svojimi myšlienkami);
2. výber témy (adresát, účel, komunikačný zámer, predpokladaný čas);
3. invencia (zhromažďovanie informácií, myšlienok, asociácií);
4. selekcia (výber tematických prvkov);
5. kompozícia (usporiadanie myšlienok, štrukturácia témy, osnova);
6. štylizácia (prvé spracovanie súvislého textu – koncept, plynulá tvorba textu bez prerušovania);
7. úprava textu (spresňovanie, dopĺňanie, vylepšovanie, kontrolné otázky týkajúce sa významovej a výrazovej stránky textu);
8. korektúra (konečná úprava textu, rešpektovanie platných jazykových noriem);
9. publikácia (uverejnenie prác, konečná a zároveň motivačná fáza textotvorného procesu).

Akýmsi prechodom medzi racionálnym prístupom k tvorbe textu a asociačným prístupom je tzv. zamerané voľné písanie, kde žiaci píšu na široko vyme-

dzenú tému, sami si ju konkretizujú aj si sami zvolia, či pôjde o rozprávanie, opis či úvahu. E. Liptáková (2003) tvrdí, že žiaci mladšieho školského veku potrebujú byť pri rozvíjaní svojich pisateľských zručností vedení, potrebujú sa oprieť o určitý dej či osnovu.

Z realizovaného prieskumu, ktorého cieľom bola sonda do pisateľských zručností žiakov mladšieho školského veku, môžeme toto tvrdenie potvrdiť.

Neodmysliteľnou súčasťou tvorivého procesu písania je motivácia. Dobrou motiváciou, podnecujúcou k pisateľskému výkonu žiakov, je účinná, príťažlivá téma, ktorá je zo sveta, v ktorom deti žijú. Tento aspekt by mal učiteľ brať na zreteľ. Motiváciou by sa malo docieľiť, aby daná úloha znamenala pre žiakov prostriedok vyjadrenia vlastných názorov, postojov, emócií. Pri využívaní písania ako nástroja kritického myslenia musia mať žiaci istotu, že môžu voľne myslieť, že ich názory budú rešpektované, že ich subjektívno-spisovateľské dielka budú pozitívne ohodnotené, ocenené, prípadne publikované na školskej nástenke či v školskom časopise.

Detská fantázia nemá hraníc, tak pomôžeme našim deťom prekonať bariéry a strach z jej odhalenia.

Netradičné interaktívne metódy, ako napríklad cinquain, hádzanie kockou, slovník či metóda zhľukovania môžu byť efektívnym prostriedkom, ako sa čo najviac priblížiť k stanovenému cieľu, pomôcť žiakom objaviť v sebe pisateľského ducha.

metóda SLOVNÍK

Prostredníctvom tejto metódy sa aktivizuje myslenie žiakov, povzbudzuje žiakov k voľnému tvorivému premýšľaniu o istej téme.

Na začiatku hodiny žiakom prečítame názvy niekoľkých príbehov. Žiaci si vyberú jeden príbeh, ktorý ich podľa názvu najviac zaujal, a ten im aj prečítame. Ich prvou úlohou bude pozorne počúvať. Následne na to majú napísať čo najviac asociácií, ktoré ich napadnú v súvislosti s vypočutým textom.

Poslednou fázou tejto metódy je asociačné tvorivé písanie, na základe kľúčových slov, ktoré si žiaci sami vytvorili. Sami si vymyslia nadpis, zvolia tému aj rozhodnú, či pôjde o opis, rozprávanie alebo úvahu.

Táto metóda sa dá uskutočniť individuálne, vo dvojiciach, ale aj v skupinách, formou súťaže.

metóda CINQUAIN

Táto metóda so sebou prináša veľa zábavy, originality, neobmedzené množstvo nápadov a žiaci ju s obľubou realizujú.

Cinquain je päťriadková báseň, ktorá zachytáva myšlienky, informácie, pocity, vlastné názory v podobe stručných výrazov, ktoré opisujú danú tému. Pre

mladších žiakov môžeme cudzie slovo cinquain nahradiť slovenským ekvivalentom, napríklad päťveršík a pod. (Palenčárová – Liptáková, 2004).

Cinquain pozostáva z týchto častí:

1. verš: téma (jedno slovo – zväčša podstatné meno),
2. verš: opis témy (dve slová – prídavné mená),
3. verš: vyjadruje dej týkajúci sa témy (tri slová – slovesá),
4. verš: štvorslovný výraz vyjadrujúci emocionálny vzťah, vcítanie sa do témy, názor na tému,
5. verš: jednoslovné synonymum, ktoré rekapituluje podstatu témy (Palenčárová – Liptáková, ibid.).

Táto metóda sa dá uskutočniť individuálne, v skupinách, vo dvojiciach, ale aj kolektívne. Je veľmi vhodná pri fixácii nového učiva, pri opakovaní už známeho učiva alebo pri komunikačno-poznávacom vyučovaní slovných druhov, pri precvičovaní synonym a expresívnych výrazov (tamže).

podstatné mená

zaujímavé, ťažké

hľadali sme, určovali sme, trápili sme sa

najhoršie učivo zo slovenčiny

vzory

metóda ČAROVNÉ VRECÚŠKO

Učebné osnovy z roku 1997 v zhode so zásadou primeranosti veku opisný slohový postup do obsahu učiva síce nezaraďujú, no táto metóda súvisí práve s opisom, slohovým útvarom, ktorým podávame informácie o tom, ako objekt vyzerá, z čoho sa skladá, aké sú funkcie a vlastnosti jednotlivých častí a aké vzťahy sú medzi nimi (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003).

V triede vytvoríme príjemnú atmosféru, žiaci sedia na koberci alebo na stolíčkach umiestnených do kruhu.

Učiteľ drží v rukách čarovné vrecúško, v ktorom sú rôzne predmety, napríklad strúhadlo na ceruzky, lepiaca páska, plyšový medvedík, zubná kefka, peňaženka, stará pohľadnica, mapa neznámeho mesta a podobne.

Vrecúško koluje do kruhu a jeden žiak si vyberá vždy jeden predmet, ktorý opisuje svojim spolužiakom. Opisuje jeho vlastnosti, znaky, obsah, prípadne na čo nám daný predmet slúži. Ostatní žiaci pozorne počúvajú a po vyzvaní dopĺňajú spolužiakov opis.

Túto metódu môžeme uskutočniť individuálne, v skupinách, vo dvojiciach, ale aj kolektívne.

Čarovné vrecúško je dobrá stratégia, ktorá pomáha rozvíjať komunikačné zručnosti, obohacuje slovnú zásobu, podporuje predstavivosť, myslenie žiakov, tvorivosť. Môže sa kombinovať s metódou brainstormingu, a to v záverečnej

fáze vyučovacej hodiny, ktorá podnieti živú diskusiu o predmetoch z čarovného vrecúška.

Žiaci pozorujú a slovné opisujú predmety, vnímanú skutočnosť, aj preto je táto metóda ideálna ako príprava na zvládnutie opisného slohového postupu v 5. ročníku.

Aby netradičné interaktívne metódy splnili cieľ edukácie, treba ich viesť do edukačného procesu vhodne zaradiť. Učiteľ by mal poznať svojich žiakov, pristupovať ku každému z nich ako k individualite, tomuto faktoru prispôbiť aj hodnotenie ich spisovateľských prác, aby predišiel zbytočnej demotivácii.

Cesty tvorivého písania sú nepredvídateľné, jedinečné, originálne a u nás učiteľov by mali aktivizovať nekonečne veľa nápadov stimulujúcich u žiakov mladšieho školského veku chuť písať a tvoriť.

... lebo len tvorivý učiteľ sa nebráni zmenám, dokáže sa prispôbiť každej situácii, každému dieťaťu i každej dobe ...

Literatúra

ĎURIČ, L. a kol.: Naša škola a rozvoj tvorivého myslenia žiakov. Psychológia a škola, 9, 1984.

ČECHOVÁ, M.: Vyučování slohu (úvod do teorie). 1. vyd. Praha: SPN, 1985. 260 s.

LIPTÁKOVÁ, Ľ.: Asociačné tvorenie textu a jeho využitie na 1. stupni základnej školy.

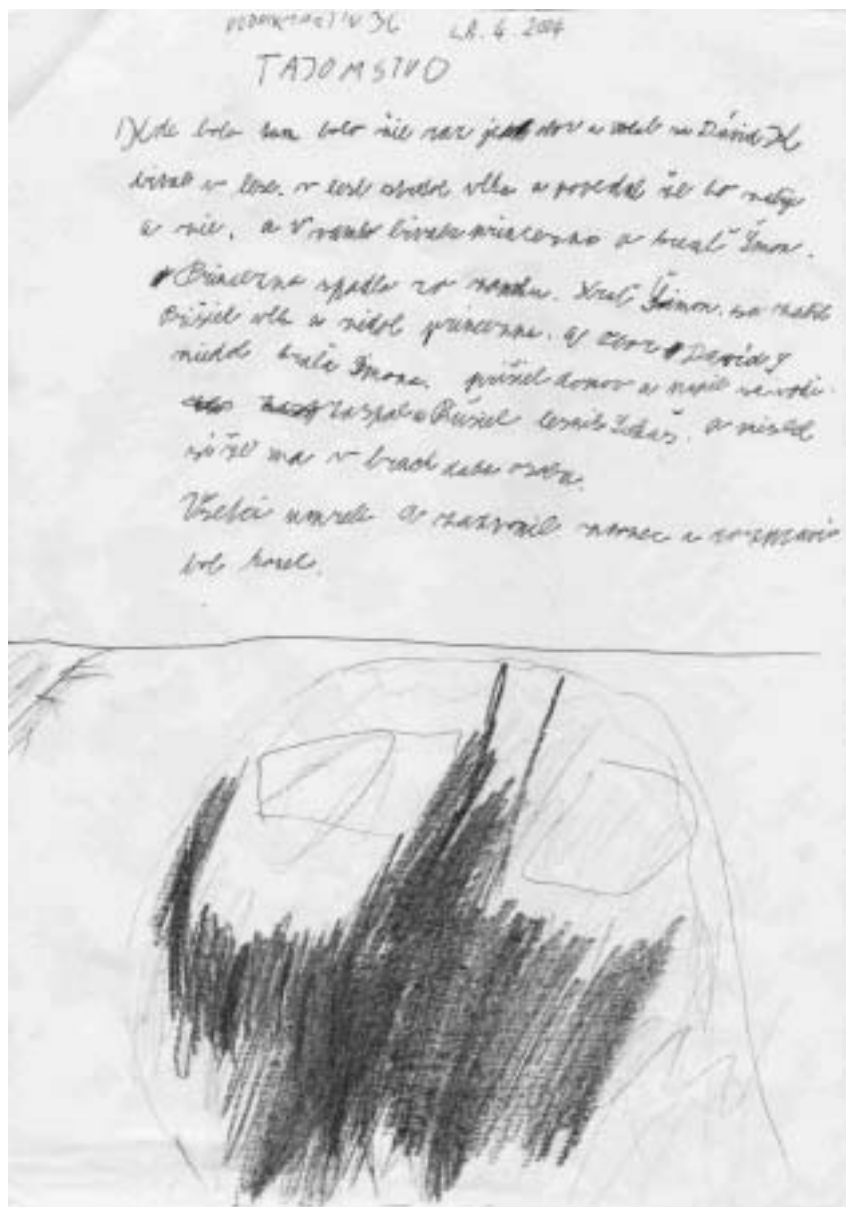
In: Inovácie v škole. Zborník z konferencie konanej 15. – 17. novembra 2002 na Štrbskom Plese. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2003, s. 56 – 63.

PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, Ľ.: O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2004. 92 s.

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikáčne a zážitkovo. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2003. 222 s.

PEŤOVSKÁ, E.: Tvorivé písanie na 1. stupni základnej školy. Diplomová práca. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. 69 s.

SLANČOVÁ, D.: Praktická štylistika. 2. vyd. Prešov: Slovacontact, 1996.



29.4.2004

TAJOHSTVO

DOMINIK 1) 12
DARUVOVA

Čarodějník povedabale keď viem čarovať tak budem.
 Jakub-ko pľesnečal ať nakoniec ho pľesnečal dal
 kačiemu ilohu aby ju splnil ať kto nenajde nič
 bude hladný. Učier sa vacali x, pľes a nikto nič
 (nič) nenášiel no každý bol hladný. Keďže Martin
 a Etila Alábeba skoré ráno sa vybrali do roboty
 hľadli niečo pod rub ved' niečo musíme jesť.
 Tak hľadali celý deň no nakoniec predca-tem
 niečo našli. Čarodějník Janik povedal ja už dlho
 nevidím musím čarovať ale Jakub povedal
 vidíš ešte napár dni potom si niečo vyčaruješ.
 Lenže čarodějník (to) bol kordohlavý tak si nedal
 povedat' ja si prajem niečo, niečo ale čo? Ja vlastne
 neviem čo si prajem. No vidíš keram už nepotre-
 buješ čari ale hlavu akoh' prežiješ maj hlavu
 rozpalenu a rozmyšľaj ved' čadník Martin a Etila
 Alábeba sú už od skorého rána v roboty lea aby
 ste prešli pridaj sa k nim aj si ved' chod' a
 skieraj ať hľadaj ved' ochvilu pľes drak a čo
 keď sa im niečo stane a pľes aj olov
 ved' oni sú taký malý a olov ich ani nevidí

RÁMEC EUR VO VYUČOVANÍ SLOVENSKÉHO JAZYKA*

Adriána ČIGARSKÁ

Dnes má človek možnosť samostatne sa vzdelávať v rôznych oblastiach. Deti mladšieho školského veku využívajú počítače často na spríjemnenie svojho voľného času, na zábavu. Málokedy ho používajú ako prostriedok učenia. Žiaci sú zvyknutí dostať v škole od učiteľa informácie „na tácke“, ktoré si osvoja, prijmú za svoje, aj keď im nerozumejú a nechápu vzťahy medzi jednotlivými pojmi.

Poslaním učiteľa je práve svojou tvorivou činnosťou rozvíjať u žiakov kritické myslenie a učenie sa. „Kriticky myslíaci žiaci dokážu lepšie sledovať svoje myšlienkové pochody, sú otvorenejší novým myšlienkam a vplyvom, ktoré účelnejšie a plodnejšie spracujú“ (Steelová, Meredith, Temple, 1998, s. 17). Tvorivejšie riešia problémové situácie, formulujú vlastné myšlienky, nápady, názory a postoje.

Celý výchovno-vzdelávací proces má byť spätý nielen s rozvojom kritického myslenia, komunikačnej kompetencie, ale aj s formovaním osobnosti žiaka, a to nenásilne formou hry, využívaním motivačných, aktivizujúcich a zážitkových činností.

V príspevku sa pokúsim stručne predstaviť svoj pohľad na uplatňovanie rámca EUR vo vyučovaní materinského jazyka, ktorý v kompletnejšej podobe pri naša moja diplomová práca.

Cieľ diplomovej práce

- Zistiť, aký je vzťah medzi využitím rámca EUR na kritické myslenie a aktivitou žiakov na vyučovacích hodinách slovenského jazyka.

Hypotézy

- ❖ Čím viac hotových informácií predložia učitelia pred žiakov, tým na nižšej úrovni bude ich aktivita.
- ❖ Učitelia rámec EUR nepoznajú.
- ❖ Kritické myslenie žiakov sa na vyučovacích hodinách rozvíja len minimálne.

* Príspevok je časťou diplomovej práce študentky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

Metódy spracovania diplomovej práce

- Štúdium odbornej literatúry.
- Priame nezúčastnené pozorovanie – prieskum.
- Tvorenie projektov.

PRIESKUM UPLATŇOVANIA RÁMCA EUR V SÚČASNOM DIDAKTICKOM MATERIÁLI A VO VYUČOVACEJ PRAXI

Výsledky pozorovania výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľov prvého stupňa základných škôl na hodinách slovenského jazyka

- preplnenosť učebných osnov;
- prevaha obsahovej stránky nad procesúalnou;
- stereotypná príprava učiteľov na vyučovacie hodiny;
- neuplatňovanie inovačných metód, foriem skupinovej práce a práce vo dvojiciach;
- komunikácia so žiakmi sediacimi v predných laviciach;
- odovzdávanie informácií žiakom „na tácke“;
- pasívne odpisovanie z tabule;
- neschopnosť žiakov hľadať vzťahy medzi pojmami, analyzovať kroky riešenia problémovej úlohy;
- nezáujem žiakov o cvičenia v klasickej učebnici;
- jednosmerná komunikácia od učiteľa k žiakovi;
- prevaha otázok zameraných na reprodukciu učiva.

POROVNANIE

KLASICKÝ METODICKÝ POSTUP

MOTIVÁCIA:

- vzbudiť záujem, aby žiaci dávali pozor pri sprostredkovaní nového učiva;
- využíva klasické metódy (pozri Betáková – Tarcalová, 1984, s. 72 – 149);

EXPOZÍCIA:

- žiaci sú viac-menej pasívnymi poslucháčmi;
- učiteľ odovzdáva hotové informácie „na tácke“;
- učia sa prevažne faktografické vedomosti;

FIXÁCIA:

- často je obmedzená na zhrnutie nového učiva;

- precvičenie a upevnenie vedomostí prostredníctvom úloh z učebníc a pracovných zošitov, kde sa nastolí problém a vzápätí sa podáva návod na jeho riešenie;

RÁMEC EUR

EVOKÁCIA:

- žiaci samostatne uvažujú o téme, preskúmajú svoju vedomostnú bázu, skôr osvojené informácie spájajú s novými;
- aktivizujú sa všetky kognitívne procesy žiakov;
- využívajú sa netradičné metódy (pozri Petrasová, 2003, s. 46 – 73);
- žiaci sú aktívnejší;

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU:

- žiaci samostatne hľadajú informácie, orientujú sa v nich, kontextualizujú vedomosti, porovnávajú ich, dávajú do vzťahu;
- učia sa praktické a koncepčné vedomosti;

REFLEXIA:

- dochádza k výmene myšlienok, názorov medzi žiakmi;
- žiaci sledujú svoje myšlienkové pochody, sú otvorenejší novým myšlienkam a vplyvom, ktoré účelnejšie a plodnejšie spracujú;
- tvorivo riešia problémy.

Návrh projektu a jeho praktická realizácia

TRIEDA: 4. A

DÁTUM: 7. 2. 2005

ZLOŽKA SJ: Integrované vyučovanie jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej výchovy.

TEMATICKÝ CELOK: Morfológia

JAZYKOVÁ TÉMA: Vlastné podstatné mená

Písomný informačný slohový útvar

Hyperbola a satira v didaktickej komunikácii

POZNÁVACÍ CIEĽ:

Poznať a vyhľadať vlastné podstatné mená v texte.

Poznať základné znaky písomného informačného útvaru a uplatniť ich pri písaní pozvánky.

Uplatniť poznanie pri vyhľadávaní hyperboly a satiry v texte.

KOMUNIKAČNÝ CIEĽ:

Rozvíjať a zlepšovať komunikačné zručnosti.

Aktívne používať vlastné podstatné mená v bežnej komunikácii.

	Rozvíjať zručnosť plynulého a výrazného čítania. Rozvíjať kreatívne myslenie a zručnosti pri písaní pozvánok.
METÓDY:	sprievodca predpovedí, vysvetlenie, čítanie, dialóg, reprodukcia, písanie, kontrola, hodnotenie, počúvanie, jazykové cvičenie a textové cvičenie.
ZÁSADY:	primeranosti, postupnosti, individuálneho prístupu, aktívnosti, trvácnosti.
FORMY:	kooperatívne vyučovanie, individuálna práca, skupinová práca.
POMÔCKY:	rozmnožené pracovné listy s tabuľkou, rozmnožená báseň, plagáty (plachetnica, vlak, balón), fixky, zošity, perá, tabuľa, kriedy.

METODICKÝ POSTUP:

1. ÚVODNÁ ČASŤ:
 - pozdrav
 - zápis do triednej knihy
 - kontrola domácej úlohy
 - oboznámenie s cieľom vyučovacej hodiny

2. HLAVNÁ ČASŤ:

A. EVOKÁCIA

Žiaci mali pred sebou tabuľku s vetami. Do stĺpca JA vpisovali odpovede ÁNO, ak súhlasili s napísanou vetou. Ak nesúhlasili s napísanou vetou, napísali NIE. Pri písaní odpovede si všímali obsahovú a pravopisnú stránku viet. Stĺpec TEXT si nevšímali. Keď vyplnili stĺpec JA, rozdali si rozmnoženú báseň a v tichosti si ju prečítali (pracovali sme s textom Kristy Bendovej z knihy Bola raz jedna trieda). Potom porovnali vety v tabuľke s vetami v básni. Do stĺpca TEXT napísali ÁNO, ak bola veta v básni napísaná tak ako v tabuľke, a NIE, ak veta v básni bola napísaná ináč ako v tabuľke. Porovnali si odpovede a zdôvodnili, prečo stĺpec JA doplnili práve tak.

	JA	TEXT
V svete plno Štátov, Morí, v Štátoch Mestá, Rieky, Hory, všetko drobné ani smet’.		
„Ukáž, Juraj Machuľa, kde je Stredozemné more!“		
„Ukáž, Juraj Machuľa, kde je asi horstvo ural!“		
Vzdychne Ďurko: „Už je tak ...“		
Súdruh učiteľ však vraví: „Vyliečim ho! Bude zdravý!“		
„Jedna päťka, ako viem, najlepšie sú Okuliare.“		
O týždeň však hika trieda: vie nájsť Ďurko more, Ural, skrátka – vrátil sa mu zrak.		

B. UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

OTÁZKY:

1. Čo sme zistili? (Veľké začiatkové písmená píšeme na začiatku vlastných mien: osôb, zvierat, názvov miest, obcí, ulíc, štátov, príslušníkov národov, riek a potokov, nebeských telies a sviatkov.)
2. Kto je hlavnou postavou básne? (Juraj Machuľa.)
3. Kto sú vedľajšie postavy? (Učiteľ a spolužiaci.)
4. Kde sa odohráva príbeh? (V triede.)
5. O čom je báseň? (Učiteľ vyvolal Ďurka odpovedať zo zemepisu (vlastivedy). Jurko nevedel ukazovať pohoria, moria, mestá na mape, preto dostal päťorku. Povedal, že to nevie ukázať preto, lebo je krátkozraký. Učiteľ mu odporúčal nosiť okuliare. O týždeň sa všetci čudovali, ako Jurko všetko vie aj bez okuliarov. Bolo to však preto, že sa naučil učebnú látku.)
6. Akými prídavnými menami by sme mohli charakterizovať báseň? (Je žartovná, krátka, vtipná, zaujímavá...)
7. V čom spočíva humor? (Jurko stál ako zmoknutá sliepka, gúľal očami, klamal a vyhováral sa, že je krátkozraký...)
8. Našiel si v texte metafory, kde? (Mapa nepravnička, päťka žmúra zo žiackej knižky.)
9. Kde sú prirovnania? (Stojí žiačik bezbranný ani premoknutá sliepka. Žiačik rýchlo zagúľal očkom belasým sťa nebo.)
10. Ktorými slovami, vetami autorka zveličuje? (Strašlivo sa Ďurko trápi, trieda hika...)
11. Ako súvisia obrázky s básňou? (Je na nich učiteľ, Jurko pri mape, znázorňujú to, o čom sa píše v básni.)
12. V ktorých vetách sa nachádzajú vlastné podstatné mená? Prečítaj ich. (Juraj Machuľa, Ďurko, Stredozemné more, Ural.)
Žiaci si prečítali báseň ešte raz. Rozprávali o tom, či niekedy klamali, pri

akej príležitosti, či sa im na to prišlo. Vyvodili, že klamať sa nevyplatí, lebo pravda vždy zvíťazí.

C. REFLEXIA

Učiteľka rozdelila žiakov na tri skupiny. Spojili dve lavice a žiaci si sadli okolo nich. Každá skupina dostala plagát, na ktorom bol namaľovaný jeden z dopravných prostriedkov: plachetnica, vlak, balón. Ich úlohou bolo vymyslieť pozvánku a napísať ju na plagát. Prvá skupina vymýšľala pozvánku na plavbu plachetnicou, druhá na cestu okolo sveta rozprávkovým vlakom, tretia na let balónom. Text písali fixkami. Zopakovali si pravidlá písania pozvánky (základné údaje, súdržnosť, prehľadnosť, pútavosť). Pri písaní pozvánok nesmeli zabudnúť na to, kto je organizátorom výletu, kedy, čo, kde organizuje, koho pozýva, aký program ponúka, čo si majú pozvaní so sebou doniesť, kedy je predpokladaný návrat. Nesmeli však zabúdať ani na používanie vlastných podstatných mien. Zvolili si hovorcu, ktorý prečítal pozvánku. Vo svojich pozvánkach zdôvodnili písanie vlastných podstatných mien.

3. ZÁVEREČNÁ ČASŤ:

- zadanie domácej úlohy,
- opakovanie učiva,
- zhodnotenie vyučovacej hodiny,
- zápis známok za aktivitu žiakov do klasifikačného hárku a žiackej knižky.

ANALÝZA VYUČOVACIEHO PROJEKTU

Realizácia projektu bola pre žiakov niečím úplne novým, na čo neboli zvyknutí. V evokácii sme volili metódu sprievodca predpovedí, ktorej cieľom bolo hravou formou si vybaviť poznatky z predchádzajúcich ročníkov o vlastných podstatných menách. Žiakom nebolo dopredu povedané, že majú kontrolovať správnosť písania veľkých písmen. Prišli na to až po prečítaní všetkých viet v tabuľke. Ich reakcie boli takéto: „Mená osôb, názvy riek, pohorí sú napísané malými písmenami.“ Po doplnení stĺpca JA si svoje odpovede porovnali s vetami v básni. Stĺpec TEXT vyplňali so slovami: „Super, vedel som to.“ Prínosom bolo to, že sa žiaci samostatne dopracovali k poznatkom, na ktoré sme v ďalšej časti hodiny plynule nadviazali. Objektívne posúdili úroveň svojich vedomostí.

Báseň Okuliare od Kristy Bendovej z knihy Bola raz jedna trieda slúžila nielen ako podnet na vyvodenie poznatkov, ale aj ako prostriedok na uvoľnenie atmosféry v triede a jej hlbšie pochopenie.

Na základe pozorovania som zistila, že učitelia takmer vôbec nevolia formu skupinovej práce a práce vo dvojiciach, preto sme ju využili pri písaní pozváv-

nok. Aj napriek tomu, že som na začiatku zopakovala, čo nesmie v pozvánke chýbať a že žiaci mohli spolupracovať, mali problém začať písať. Na tabuľu som vypísala pomocné otázky, ktoré pomohli tento problém odstrániť. Pri písaní programu boli žiaci veľmi tvoriví. Boli upozornení na to, že pozvánka má byť pútavá a nemusí byť reálna. Používanie vlastných podstatných mien v pozvánkach ich tiež viedlo ku kritickému mysleniu. Vrátili sa k definícii, čo ich nabádalo k tomu, že v pozvánke môžu použiť nielen vlastné mená osôb, zvierat, vecí, názvy pohorí, riek..., ale aj názvy nebeských telies a sviatkov.

Vyučovací projekt splnil moje očakávania týkajúce sa rozvoja kritického myslenia žiakov, preto ho ponúkam ako inšpiráciu pre ostatných učiteľov 1. stupňa základnej školy.

ZÁVER

Rámec EUR:

- podporuje integráciu zložiek,
- podporuje dialóg v skupine,
- motivuje k učeniu,
- vyvoláva pocit hry a radosti,
- zvyšuje aktívnu účasť na hodinách,
- podporuje rozvoj slovnnej zásoby žiakov,
- vzbudzuje záujem o vyučovacie hodiny,
- žiaci sa učia samostatne vyjadrovať svoje názory, myšlienky, postoje,
- žiaci sa učia formulovať otázky,
- povzbudzuje žiakov k sebavyjadrovaniu, sebarealizácii, sebahodnoteniu,
- učia sa spolupracovať, komunikovať,
- podnecuje ich k diskusii,
- rozvíja kritické myslenie.

Literatúra

- BENDOVIÁ, K.: Bola raz jedna trieda. 9. vyd. Bratislava: Mladé letá, 1989, s. 16 – 19.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž.: Didaktika materinského jazyka. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1984, s. 72 – 149.
- ČIGARSKÁ, A.: Rámec EUR vo vyučovaní slovenského jazyka. Diplomová práca. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2005.
- PETRASOVÁ, A.: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. Kto, ak nie ja? Kedy, ak nie teraz? Košice: Merkur – Smékal, 2003. 81 s.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Pripravené pre projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava, 1998. 29 s.

PRÁCA SO SLOVNÍKMI NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY*

Erika HOMOL'OVÁ

Myslenie dieťaťa nie je len myslenie dospelého, ale líši sa od neho v mnohých a závažných ohľadoch. Deti sú vystavené objektívnej nutnosti používať slová a rozumieť ich správne významu. Z toho hľadiska sa na rozvíjaní slovnej zásoby detí mladšieho školského veku aktívne zúčastňuje celé jeho sociálne prostredie. Dôležitý je vplyv rodiny, médií, vlastné obohacovanie prostredníctvom čítania kníh a v neposlednom rade je to vplyv školy a učiteľa samotného. Vo vyučovaní jazyka má dôležitú úlohu pochopenie významu slov. Ide najmä o vrstvu tzv. neznámych slov, ktoré sa žiakom predbežne nedostali do povedomia. Túto vrstvu neznámych slov vysvetľujeme v škole najčastejšie známymi spôsobmi – synonymom, opisom pojmu, obrazom, primeraným etymologickým výkladom, príkladom, pomocou slovníka a pod. Dôležitú úlohu pri rozvoji lexickej stránky reči má jazykovo podnetné prostredie a osobnosť učiteľa, ktorý si musí neustále overovať, či žiaci správne rozumejú významu v škole používaných slov. Schopnosť pochopiť a vysvetliť význam slova sa na 1. stupni základnej školy rozvíja v rámci náuky o slove. Hlavným cieľom tohto tematického celku je rozširovanie slovnej zásoby detí, zvyšovanie pestrosti a primeranosti detského vyjadrovania. Na to, aby si žiaci osvojili reč a samostatne rozvíjali slovnú zásobu, slúži náučná literatúra, medzi ktorou majú dominantné postavenie slovníky a encyklopédie. Práca so slovníkmi je jednou z autodidaktických metód, ktoré sa v poslednom období dosť preferujú, zdôrazňuje sa pritom učebná aktivita žiakov. Prácou so slovníkmi si žiaci precvičujú abecedu, poznávajú, že pri nejasnosti niektorých slov, ich významy môžu zistiť v Krátkom slovníku slovenského jazyka, že pravopisné vedomosti si môžu overiť v Pravidlách slovenského pravopisu, že rozličné údaje o veciach, zvieratách, ľuďoch a pod. si nemusia držať v hlave, lebo sú uložené v knihách, slovníkoch a encyklopédiách. Práca so slovníkom rozvíja slovnú zásobu, umožňuje nadobúdať zručnosť pri práci s registrom v encyklopédiách a sme presvedčení, že dá dieťaťu viac, ako mechanické drilovanie poučiek. Podľa učebných osnov (1997, s. 11) práca so slovníkmi a iným pomocným materiálom je zaradená do vyučovania materinského jazyka na 1. stupeň základnej školy. Tento fakt nás viedol k dotazníkovému prieskumu, ktorý sme realizovali vo vidieckych a mestských základných školách na východnom Slovensku. Na začiatku prieskumu sme si stanovili dve hypotézy:

* Príspevok je časťou diplomovej práce študentky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

7. Vymenujte aktivity (učivo), pri ktorých najčastejšie využívate prácu so slovníkmi na hodine slovenského jazyka? _____
8. Čo spôsobuje žiakom najväčšie problémy pri práci so slovníkmi ? _____

Po zhrnutí všetkých dosiahnutých výsledných informácií získaných prostredníctvom dotazníka, na ktorý odpovedalo 100 učiteľov zo 100 oslovených respondentov, možno konštatovať, že podľa 90 % učiteľov patrí práca so slovníkmi k vyučovaniu slovenského jazyka na 1. stupni ZŠ. Ďalej možno konštatovať, že približne rovnaké percento učiteľov by zaradilo prácu so slovníkmi buď do 3. (43 %) alebo do 4. (45 %) ročníka. 12 % učiteľov slovenského jazyka by prácu so slovníkmi zaradilo do vyučovania už v 2. ročníku ZŠ. Na otázku, ktorou sme zisťovali, či respondenti pracujú na hodinách slovenského jazyka so slovníkmi, respondenti odpovedali zaujímavo. 66 % učiteľov 1. stupňa pracuje so slovníkmi na hodinách slovenského jazyka a 34 % učiteľov sa k práci so slovníkmi na hodine slovenského jazyka vyjadrilo negatívne. Podrobnejšou analýzou sme zistili, že vo vidieckych základných školách pracuje so slovníkmi vyše 2/3 učiteľov (78 %). V mestských školách využíva slovníky niečo vyše polovice učiteľov (58 %). Tu možno konštatovať, že druhá hypotéza sa nám nepotvrdila, pretože vo vidieckych základných školách sa percentuálne viac využívajú slovníky na rozvíjanie slovnej zásoby ako v mestských školách.

Prieskumom sme ďalej zistili, ktoré slovníky sa najčastejšie využívajú pri obohacovaní slovnej zásoby na hodinách slovenského jazyka. Sú to: Krátky slovník slovenského jazyka, Malý synonymický slovník, Malý frazeologický slovník, Slovník cudzích slov, Pravidlá slovenského pravopisu, Encyklopédia slovenských spisovateľov, Slová z dovozu... Väčšina týchto slovníkov je staršieho vydania. Na tento negatívny stav základných škôl má veľký vplyv zlá finančná situácia, ktorá sťažuje nákup nových vydání a zabezpečenie väčšieho množstva slovníkov. Zisťovaním úrovne používania slovníkov vo vyučovaní slovenského jazyka možno konštatovať, že na žiadnej základnej škole, v ktorej sme realizovali prieskum, sa nepoužívajú slovníky na vysokej úrovni. Stredná úroveň používania slovníkov vo vyučovaní slovenského jazyka bola vyjadrená 37 %, nízka 29 % a 34 % učiteľov 1. stupňa vôbec nepoužíva vo vyučovaní slovenského jazyka metódu samostatnej práce so slovníkom. Z toho vyplýva, že prvá hypotéza prieskumu sa nám potvrdila sčasti, pretože dosiahnuté výsledky nás utvrdili v tom, že aj keď práca so slovníkom na hodinách slovenského jazyka zefektívňuje vyučovanie na viacerých školách, táto autodidaktická metóda sa využíva na veľmi nízkej úrovni.

Tematickým celkom resp. témou, pri ktorej sa najčastejšie používajú slovníky vo vyučovaní slovenského jazyka je vo všetkých typoch škôl Abeceda (29 %). Pri vyučovaní Abecedy sa slovník používa na uľahčenie zoradovania slov pod-

Pa abecedy, na následné vyhľadávanie slov v slovníku, na cvičenie pozornosti pri usporadúvaní slov podľa druhej alebo tretej hlásky v slove. Druhým učivom, pri ktorom sa najčastejšie používa slovník, je vyučovanie pravopisu (26 %). Slovníky žiaci využívajú pri vypracovaní pravopisných cvičení, dopĺňovaní -i, -í, / -y, -ý, písaní veľkých a malých písmen, vybraných slovách a kontrole diktátov. 19-percentné používanie slovníkov je pri rozvíjaní slovnej zásoby žiakov frazeologickými jednotkami, synonymami, homonymami, antonymami, oboznámení sa a vysvetľovaní neznámych slov, archaizmov, historizmov, nárečových a prevzatých slov. 16-percentné využitie slovníkov je pri vypracovaní gramatických cvičení a 10-percentné pri písaní slohových útvarov a tvorivého textu.

Respondenti za najčastejší problém pri práci so slovníkmi vykresľovali celkovú orientáciu v slovníku, nedostatok času na vyučovaní, nedostatočné množstvo slovníkov na školách a usporadúvanie slov podľa druhej alebo tretej hlásky v slove. Práve týmto tvrdením sa potvrdil predpoklad, že dobrá znalosť abecedy uľahčuje orientáciu a prácu so slovníkom.

Vyučovanie slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy je zamerané na rozvíjanie komunikačnej kompetencie žiakov v bežných životných situáciách, ktorej vedľajším produktom je aj slovná zásoba. Keďže na hodinách jazykového vyučovania si žiak obohacuje slovnú zásobu aj prácou so slovníkmi, urobili sme analýzu výskytu cvičení na prácu so slovníkom v učebných textoch slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základných škôl. V učebnici Slovenský jazyk pre 3. ročník (1998) sa nachádzajú iba dve cvičenia na prácu s Pravopisným slovníkom v tematickom celku Abeceda. Pravopisný slovník je umiestnený na konci učebnice (s. 181), obsahuje 158 slov usporiadaných v abecednom poradí. V učebnici 4. ročníka (1999) sú práci so slovníkom venované 3 strany. Žiaci sú oboznámení s Pravidlami slovenského pravopisu. K dispozícii majú názornú ukážku vnútornej strany slovníka s abecedným usporiadaním slov. Keďže v tejto učebnici sa už Pravopisný slovník nenachádza, nahliadli sme do staršieho vydania učebnice slovenského jazyka pre 4. ročník (1998). V tejto učebnici je 7 cvičení na prácu s Pravopisným slovníkom. V učebnici je Pravopisný slovník uvedený na s. 214. V úvode slovníka sú informácie pre žiakov, ako sa s týmto slovníkom pracuje. Pravopisný slovník v učebnici slovenského jazyka pre 4. ročník základných slov obsahuje 581 slov v abecednom poradí.

Z uvedeného vyplýva, že cvičenia na prácu so slovníkom sa v učebných textoch slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základných škôl nachádzajú v nedostatočnej miere. Prax jednoznačne dokazuje, že niektorým učiteľom úplne postačujú témy a cvičenia predostreté v učebniciach a nesnažia sa ich modifikovať do podoby ešte zaujímavejších, podnetnejších a tvorivejších úloh.

Z tohto dôvodu sme navrhli súbor cvičení na prácu so slovníkmi v podobe pracovného zošita s názvom *Abeceda zjedla deda*. Je určený pre žiakov 3. a 4. ročníkov základných škôl, zároveň poskytuje návody pre učiteľov, ako praco-

vať s cvičeniami. Všetky navrhnuté cvičenia sme sa snažili spracovať netradične, s použitím moderných trendov vo vyučovaní. Pri tvorbe vlastných cvičení sme sa nechali inšpirovať publikáciami Rozviazané jazyčky (1. a 2. diel). Zamerali sme sa tak na jazykový materiál, ktorý v reči detí patrí viac-menej do pasívnej slovnej zásoby alebo úplne absentuje. Pracovali sme s textami z umeleckej literatúry – básničky či rozprávky pre deti ponúkajú množstvo rôznych nápadov i námetov, ktoré môžeme v jednotlivých typoch cvičení využívať.

Zmyslom týchto cvičení je praktické využívanie abecedy pri práci so slovníkmi, zoznamami, encyklopédiami, registrami a abecedné čítanie (tzv. hláskovanie).

Ako ukážku uvádzame niektoré z komunikačno-poznávacích cvičení.



Cvičenie 1:

Viete, ako sa skloňuje psí život? Takto:

PSÍ ŽIVOT

KTO? ČO?

Dunčo

v búde spí.

Sníva si svoj,

Z KOHO? Z ČOHO?

Z Dunča

je chlpatá *gundža*.

KOMU? ČOMU?

Dunčovi

nepríde chuť,

ani vo sne,

na zákusok punčový.

KOHO? ČO?

Dunča

zobudiť chce Anča.

Ujdi, Anča!

Sníva si svoj

sníček psí!

O KOM? O ČOM?

O kosti

prvej akosti.

Ale naša Anča,

zobudila Dunča.

S KÝM ? S ČÍM ?

Kráča.

S Dunčom na zákusok

s punčom.



KTO? ČO?

Z KOHO? Z ČOHO?

KOMU? ČOMU?

KOHO? ČO?

O KOM? O ČOM?

S KÝM ? S ČÍM?

(zo Zorničky, 1988)

- a) Viete vysvetliť, čo znamená slovo *gundža*? Vyhľadajte význam tohto slova v Krátkom slovníku slovenského jazyka.
- b) Je takéto skloňovanie podstatných mien zábavné? Vyberte si jedno podstatné meno zo zátvorky (cukrár, vlak, kúpeľ, pekáreň, hlava) a pokúste sa ho vyskloňovať týmto spôsobom.
- c) Zo slovníka vypíšte 5 podstatných mien mužského rodu, ktoré sa skloňujú podľa vzoru chlap. Utvorte všetky tvary týchto podstatných mien, ktoré vo vašom nárečí znejú odlišne ako v spisovnom jazyku.
-
-
-



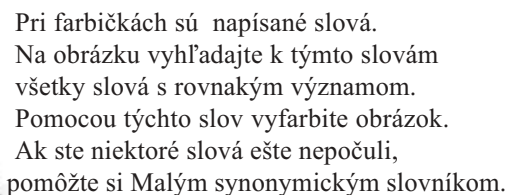
Cvičenie 2:

Prečítajte si príbeh o Mirovi Sovákovi.

Ako Miro Sovák vyrušoval..., (upravené podľa Daniela Heviera)

Bola by to nespravodlivosť, keby sme tvrdili, že on za to môže. Celé jeho telo ovláda šibistrunka, ktorá mu stále nedá pokoja: **D**ozadu sa pozri, čo ak sa tam deje niečo dôležité? **E**legantne sa Miro pozrie dozadu a naozaj: **F**ero si kotúl'a po lavici sedemfarebnú kocku. **G**ul'ôčkovým perom sa Mišo vŕta v nose a Petra si vyrovnáva obrázok Myšiaka Mikiho zo žuvačky. **H**ladná Evka pod lavicou chrúma desiatu. **I**ba samé zaujímavé veci. **J**edinečná šibistrunka sa znova rozkmitá: **K**radmo sa pozri do aktovky, či ti tam školská myš nezjedla rožok, čo máš na desiatu. **L**en čo ho šibistrunka podpichne, Miro sa zohne, otvorí aktovku, poprehadzuje v nej všetko, až mu polovica vecí vypadne na zem. **M**ladá pani učiteľka sa zamračí, kto to vyrušuje. **N**ato, znova tá istá šibistrunka: **O**probuj, či si ešte nezabudol kikirikať! **P**.....

Pokúste sa tento príbeh dokončiť tak, aby sa každá veta začínala na pokračujúce písmeno v abecede. Tak dotoho!



V rébusoch sa ukrývajú slová. Tieto slová zapíšte a nájdite ich v Malom frazeologickom slovníku. Slovné spojenia zapíšte a vysvetlite.





Cvičenie 5:
Prečítajte básničku

Elena Čepčeková
KOLKO ICH BOLO?

Popoludní v sobotu,
mali mravce robotu.
Šiesti chodby zametali,
siedmi drevo ukladali,
štyria kašu varili,
dvaja prácu chválili
a ten jeden, čo len stál,
vybehol von z mraveniska
a Ondříka poštipal

- a) Spočítajte, koľko mravcov je v mravenisku. _____
- b) V poradí koľký bol posledný mravec, ktorý poštípал Ondrejka? _____
- c) Akým slovným druhom je slovo, ktoré je odpoveďou na druhú otázku? _____
- d) Vyhľadajte túto číslovku v Malom frazeologickom slovníku, napíšte a vysvetlite slovné spojenie. _____

Cvičenie 6.



Zahrajte sa na Školského milionára a overte si svoje vedomosti. K dispozícii máte žolíkov (Synonymický slovník, Pravidlá slovenského pravopisu a Krátky slovník slovenského jazyka). Každý z nich môžete kedykoľvek použiť iba raz. Každú odpoveď si dokonale premyslite. **VEĽA ŠŤASTIA!**li

SYNONYMICKÝ SLOVNÍK			PRAVIDLÁ SLOVENSKEHO PRAVOPISU			KRÁTKY SLOVNÍK SLOV. JAZYKA		
15.	5 000 000	bodov	14.	2 000 000	bodov	13.	1 000 000	bodov
12.	400 000	bodov	11.	200 000	bodov	10.	100 000	bodov
9.	60 000	bodov	8.	35 000	bodov	7.	20 000	bodov
6.	10 000	bodov	5.	5 000	bodov	4.	3 000	bodov
3.	2 000	bodov	2.	1 000	bodov	1.	500	bodov

1.

Ktoré z týchto slov je ženského rodu ?

A: púšť	B: voz
C: chodník	D: kino

2.

Ktorým slovom sa začína známe slovné spojenie „.....nepadá ďaleko od stromu“ ?

A: konár	B: jablko
C: slivka	D: list

3.

Akú farbu majú sinavé pery?

A: sivú	B: bledočervenú
C: modrastú	D: ružovú

4.

Ktoré slovo nepatrí do synonymického radu slova nos?

A: ňufák	B: tlama
C: čumák	D: frniak

5.

Podstatné meno jama má v datíve jed. čísla tvar:

A: jame	B: o jame
C: jamám	D: jamu

6.

Ktoré slovo má rovnaký význam ako príď. meno hrozné?

A: perfektné	B: zelené
C: ohavné	D: úžasné

7.

Slovo splašky má viacero významov.
Patrí k nim aj slovo:

A: pochabo	B: popletenie
C: špina	D: vyľakaný

8.

Ktoré slovo nasleduje v slovníku hneď po slove motúz

A: motýľ	B: motto
C: motýlik	D: motyka

9.

Ktoré z týchto slov je napísané správne?

A: rižový nákyp

B: ryžový nákyp

C: ryžový nákip

D: ryžoví nákyp

10.

Ktoré slovné spojenie je spisovne správne?

A: maďarský salám

B: kovový pripínáčik

C: nový garáž

D: drevený garníz

11.

Ktoré slová sú napísané gramaticky správne v nominatíve množného čísla?

A: láskavý pisári

B: mohutné traktory

C: ohryzené papuče

D: spoľahliví radci

12.

Čo znamená slovo krivda ?

A: krivý dáždňik

B: spravodlivosť

C: nespravodlivý čin

D: časť divadelnej hry

13.

Slovo bieda môžeme nahradiť aj slovom:

A: bohatsvo

B: bledá

C: blahobyť

D: chudoba

14.

Čo znamená slovo letmo?

A: dopraviť niečo
vzduchom

B: uložené v ležatej
polohe
pohyb sprevádzaný
krúžením

C: krátko trvajúce

D:

15.

Ktorý z týchto názvov je napísaný gramaticky nesprávne?

A: Spišský hrad

B: Dom svätého Martina

C: Oravský zámok

D: Červený kameň

Literatúra

- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl. Bratislava: IMPRO, spol. s.r.o., vydavateľstvo Litera, 1998. 184 s.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J. – BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl. Bratislava: C.K.H, spol. s.r.o., vydavateľstvo Poľana, 1999. 192 s.
- BALLOVÁ, A. – BERNÁTHOVÁ, M. – PETRÍKOVÁ, E.: Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl. Bratislava: SPN, 1998. 220 s.
- BALOGHOVÁ, M.: Na prváckom kolotoči. Bratislava: Mladé letá, 2000. 75 s.
- BETÁKOVÁ, V. – JACKO, J. – ZELINKOVÁ, K. : Teória vyučovania slovenského jazyka. Bratislava: SPN, 1984. 243 s.
- KESSELOVÁ, J. : Rozviazané jazyčky. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. Časť 1. Prešov: Náuka, 1999.
- KESSELOVÁ, J. : Rozviazané jazyčky. Cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. Časť 2. Prešov: Náuka, 1999.
- Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala a M. Pisárčiková. Bratislava: Veda, 1989. 243 s.
- Malý frazeologický slovník. Red. E. Smiešková. Bratislava: SPN, 1988. 270 s.
- Malý synonymický slovník. Red. M. Pisárčiková a Š. Michalus. Bratislava: SPN, 1988. 252 s.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. : Učíme slovenčinu komunikácie a zážitkovo. Bratislava: SPN, 2003. 222 s. Pravidlá slovenského pravopisu. Bratislava: Veda, 2000. 592 s.
- SLIACKY, O.: Studnička: Čítanka pre 2. ročník základných škôl. Bratislava: SPN, 1996. 95 s.
- Učebné osnovy pre 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Arimes, 1997, s. 3 – 24.
- ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. 2. vyd. Bratislava: Iris, 1996.

K VYUČOVANIU FRAZEOLÓGIE NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY*

Anna ILEČKOVÁ

V súčasnosti sa zo všetkých strán ozývajú hlasy pripomínajúce naliehavú potrebu rozvíjať komunikačné zručnosti našich žiakov a do popredia sa čoraz viac dostáva práca s textom ako jedna z najefektívnejších metód komunikačného a zážitkového vyučovania. Nazdávame sa, že spojenie práce s textom a rozvoj komunikačných zručností sa dajú ideálnym spôsobom využiť pri napĺňaní cieľov predmetu slovenský jazyk a literatúra. Prečo je teda práca s textom vhodným spôsobom výučby? Možno aj preto, lebo plne vyhovuje Komenského zásadám, že učiť sa má od jednoduchého k zložitejšiemu, od známeho k neznámemu a najmä sa má učiť názorne, t. j. menej využívať abstraktný výklad učiteľa a oveľa viac realizovať zážitkové vyučovanie, ktoré poskytuje oveľa trvalejšie vedomosti a lepšie fixuje zručnosti žiakov. Priestor na prácu s textom poskytuje i oblasť frazeológie. Predkladáme projekt vyučovacej hodiny, v ktorej sme využili metódu práce s textom pri vyučovaní frazeologických jednotiek na 1. stupni základnej školy. Aktivita je zameraná na rozvoj komunikačných zručností, tvorivého myslenia, ale i formovania osobnosti žiaka.

DODRŽÍ MEDARD SLOVO ?

- Ročník:** tretí
Predmet: slovenský jazyk (integrácia zložiek)
Tematický celok: Syntax
Jazyková téma: Druhy viet podľa komunikačného zámeru a ich využitie pri nácviku rituálov spoločenského styku.
- Cieľ poznávací (informatívny):** Vedieť rozlišovať vety oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie po stránke obsahovej a zvukovej. Pochopiť význam frazeologického spojenia „*Medardova kvapka štyridsať dní kvapká*“. Poznať autora detskej literatúry Vincenta Šikulu.
- Cieľ komunikačný (formatívny):** Rozvíjať komunikačné zručnosti: čítanie, písanie, rozprávanie a počúvanie. Rozvoj konverzačných zručností pri telefonovaní. Pranostiky a ich význam. Poznať dôležité telefónne čísla.

* Príspevok je časťou diplomovej práce študentky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

Pomôcky:	text rozprávky „ <i>Dodrží Medard slovo?</i> “ z knihy Medardove rozprávky od Vincenta Šikulu, dva mobilné telefóny, maľovanka s pranostikou;
Metódy:	práca s textom, brainstorming, rozhovor, rozprávanie, situačná metóda.

METODICKÝ POSTUP

1. Úvodná časť

Na dnešnej hodine si prečítame peknú rozprávku, budeme sa rozprávať o vetách a tiež o tom, ako správne telefonovať.

Minule, keď som bola v knižnici a hľadala som nejaké knihy, dostala sa mi do rúk kniha, ktorá ma zaujala svojím názvom a navyše bola od môjho obľúbeného autora Vincenta Šikulu. Kniha mala názov *Medardove rozprávky*. Povedala som si, že tie rozprávky bude rozprávať asi nejaký Medard. Je to nezvyčajné meno a ja v skutočnosti žiadneho Medarda nepoznám. Vy, deti, poznáte? Vincent Šikula napísal veľa kníh pre deti, napr.: *Ďuro pozdrav Ďura, Prázdniny so strýcom Rafaelom* alebo *Vajíčko sliepky liliputánky*. Rozhodla som sa, že si túto knihu požičiam a budem ju čítať doma svojim deťom. A tak sa stalo. Každý večer som čítala jednu rozprávku z tejto knihy a keďže sa rozprávky veľmi páčili, prečítame si ich spolu postupne aj my. Tak počúvajte. (Žiaci majú text rozprávky na lavici.)

2. Hlavná časť

Vincent Šikula

Dodrží Medard slovo?

(učiteľ vzorovo číta rozprávku)

Aj nasledujúci deň je obloha zatiahnutá mračnami. Vietor sa preháňa po uliciach, ohýba konáre stromov. Je ráno? Je večer? Keby som sa mal aspoň koho opýtať! Ale prečo nie je nik doma? Ešteže máme telefón. Idem teda k telefónu. „Prosím vás, čo je dnes. Ráno či večer?“ „Kto je tam?“ Predstavím sa a znova sa slušne opýtam: „Prosím vás, čo je dnes? Ráno, poľudnie alebo večer?“ „Dnes ráno, ale bude aj večer.“ „Teda ráno? A mohli by ste mi povedať, koľko je hodín?“ „Odbilo sedem hodín aj nejaké minúty.“ „Sedem hodín. A neviete, prosím vás, prečo ja taká tma?“ „Musí byť tma, lebo je nanič čas. Už od rána prší. Včera bolo Medarda, či neviete? Vrávi sa, že Medardova kvapka štyridsať dní kvapká. Pozrite sa von oblokom a uvidíte, ako vonku leje. Štyridsať dní bude liať.“ „Naozaj?“ „Naozaj či nenaoszaj, to my nevieme. Zavolajte si meteorologickú stanicu. Tam vám povedia, aké bude počasie presnejšie.“

Kto vystupuje alebo rozpráva v našom príbehu?
(Neviem, či je to dievča a či chlapec, nazvime ho chlapec – rozprávač.)
Ktorá časť dňa sa v príbehu spomína?
Aké bolo počasie?
(upršané, škaredé, daždivé...)
Čo urobil chlapec rozprávač?
Kde mu kázali zavolať?
Viete, čo je to meteorologická stanica a kto je to meteorológ?
Počúvajte ďalej.

Telefonujem na meteorologickú stanicu. „Tu meteorologická stanica. Kto je tam?“ Predstavím sa a potom sa spýtam, aké bude počasie. „Prší. Veď vidíte. Včera bolo Medarda. Zaiste bude pršať aj zajtra, aj pozajtra.“ „A potom?“ „Čo potom? Môžeme len odhadnúť. Len predpovedať. Medardova kvapka štyridsať dní kvapká,“ vravia aj tam.

Čo mu povedali na meteorologickej stanici?

Znovu podídem k obloku. Na ulici nevidieť nikoho. Prší. Leje sa. Čo robiť? Rozmýšľam o tom včerajšom dedkovi. Príde, či nie? Dívam sa na ulicu. Na ulici nevidieť nikoho. Len vietor a dážď. Veľké dažďové kvapky plieskajú na betónový chodník a na cestu. A odrazu z bočnej uličky vychádza čudný sprievod. Vpredu môj dedko s veľkým čiernym dáždnikom a za ním, nevedno, či chlapi, či ženy, lebo všetky postavy sú zahalené do farebných plášťov: zelenkavý plášť, ružový, hnedý, belasý, žltý ... Dedko sa čoskoro od nich odpojí a zamieri k môjmu obloku. Zastane pred našim balkónom. Usmieva sa: „Myslel si si, že neprídem? Ja som Medard. Prišiel som ti povedať rozprávku.“ Naozaj som si to myslel. Ako hrozne prší! Rýchlo podte dnu!“ „Čo na tom, že prší? Ja mám času dosť! Som Medard a Medard vždy dodrží slovo.“

Kto nám pribudol v príbehu?

Kto je Medard a ako asi vyzeral?

Viete, čo znamená, že Medardova kvapka štyridsať dní kvapká?

Ak prší 8. júna (v kalendári meno Medard), tak bude pršať nasledujúcich štyridsať dní. Tak nám to hovorí pranostika, ktorú ľudia vymysleli veľmi dávno na základe pozorovania prírody. Tieto tzv. predpovede sa viažu na dni a sviatky podľa kresťanského kalendára. A viete, že sv. Medard kedysi naozaj žil?

Svätý Medard bol biskupom vo Francúzsku. Vyznačoval sa veľkou láskou k chudobným. Pri jeho pohrebe vraj padal teplý dážď. Ľudia ho vzývali pri bolestiach zubov. Poznáme ešte aj iné pranostiky, ktoré sa viažu k svätému Medardovi. Napr.: Ak plače Medard, aj jačmeň zaplače. Po Medardovi sa už neboj mrazov. Po Medarde ostrá zima už nechodí, ani mráz vinici viacej neuškodí.

Spomeňme si, aký nadpis má naša rozprávka. (Dodrží Medard slovo?)

Čo máme na konci vety?

Pomenujte znamienka, ktoré sú na konci viet.

Akým začiatočným písmenom sa začínajú vety?

V texte, ktorý máte pred sebou, si všimnite vety, ktoré sú zvýraznené. Teraz budeme pracovať len s touto časťou textu, to znamená, že ostatné vety si nebudeme všimnúť.

Spočítajte, koľko je v tejto časti textu viet.

Vyhľadajte vety s najmenším počtom slov.

Koľko slov má najdlhšia veta?

Zistili sme:

(žiaci si píšú do zošita)

Veta je spojenie viacerých slov do celku. Vetou vyjadrujeme svoje myšlienky, keď niečo **oznamujeme**, keď sa na niečo **pýtame** alebo niečo **rozkazujeme**. Veta môže mať niekedy aj jedno slovo. Vety píšeme s veľkým začiatočným písmenom.

Vyhľadajte dve oznamovacie vety.

Vyhľadajte jednu opytovaciu vetu.

Vyhľadajte jednu rozkazovaciu vetu.

Ktoré vety sa v texte vyskytujú najčastejšie?

V texte bola aj veta s tromi bodkami. Čo to znamená?

(nedokončená myšlienka)

Všimnime si teraz melódiu oznamovacej vety, či hlas na konci vety stúpa alebo klesá.

Dodrží Medard slovo? stúpa

Kto je tam? klesá

Už od rána prší. klesá

Rýchlo poďte dnu! klesá

Dozvedeli sme sa, že:

Vety podľa obsahu delíme na:

- | | | |
|-----------------------|--------------|--|
| 1. oznamovacie | (.) | Napr. : Píšem úlohu. melódia klesá |
| 2. opytovacie | (?) | Napr. : Píšeš úlohu? melódia stúpa |
| | | Napr. : Prečo píšeš úlohu? melódia klesá |

Melódia opytovacej vety klesá, ak sa veta začína slovom Kto? Čo? Aký? Prečo? Kedy? Kde? Ako? Koľko? V ostatných opytovacích vetách je melódia stúpavá.

3. rozkazovacie (!)

Napr.: Píš úlohu! melódia klesá

Spolu so žiakmi čítame hrubo zvýraznené vety a hovoríme, či melódia stúpa a či klesá.

Náš chlapec – rozprávač v príbehu – keď ráno vstal, nevedel, či je ráno a či večer. Čo urobil preto, aby sa to dozvedel?

(telefonoval)

Predpokladám, že aj vy máte skúsenosti s telefonovaním. Zaiste ste už nie raz telefonovali. Aké telefóny poznáme?

Čo myslíte, chlapec rozprávač v príbehu telefonoval správne?

Aj telefonovanie má svoje pravidlá.

Čo musíme urobiť najprv? (žiaci hovoria)

- premyslieť si rozhovor,
- vytočiť číslo,
- pozdraviť a predstaviť sa,
- požiadať o informáciu,
- poďakovať a rozlúčiť sa.

Hovoríme vždy jasne a stručne. Prečo?

Počas telefonovania síce nevidíme človeka, s ktorým hovoríme, ale predsa vieme, akú má náladu. Podľa čoho to vieme rozlíšiť?

Predstavte si takúto situáciu a v dvojiciach ju predved'te. Aby sa vám lepšie hralo, mám pre vás mobilné telefóny.

(nasleduje predvádzanie situácií)

Situácie:

- Chcete zatelefonovať mamke do práce, že ste si zabudli kľúče od domu. Namiesto mamky sa ozve telefónna ústredňa.
- Spolužiačky sa chcete spýtať na domácu úlohu z matematiky.
- Telefonujete do rádia a chcete sa zapojiť do súťaže, ktorú práve vyhlásili.
- Ste svedkami dopravnej nehody a potrebujete privolať rýchlu zdravotnícku pomoc.

(podľa J. Kesselovej, 2000, s. 43)

Zapíšeme si dôležité čísla:

Prvá pomoc : 155, 112,

Ohlasovňa požiarov: 150, 112,

Polícia : 158, 112,

Telefónne čísla rodičov _____

Predstavte si, že sú prázdniny a vonku prší už štvrtý deň. Vašou úlohou bude napísať čo najviac možností, čo všetko sa dá robiť doma, keď je vonku zlé počasie.

(V prvej časti žiaci metódou brainstormingu zapisujú všetky nápady, v druhej časti tieto nápady hodnotíme a vyberáme najoriginálnejšie a najvhodnejšie.)

3. Záverečná časť

Čo sme sa dnes všetko naučili? Pamätáte si ešte pranostiku, o ktorej sme dnes hovorili?

Pretože ste dnes krásne pracovali, mám pre vás pripravené obrázky s pranostikou, ktoré si môžete vymaľovať.



Literatúra

ILEČKOVÁ, A.: Vyučovanie frazeológie na 1. stupni základnej školy prostredníctvom textu s duchovným nábojom. Diplomová práca. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2005.

KESSELOVÁ, J. : Rozviazané jazyčky. 2. časť. Prešov: Náuka, 2000.

ŠIKULA, V.: Medardove rozprávky. Bratislava: Nona, 1997.

SÉMANTICKÉ ASPEKTY VYUČOVANIA SYNTAXE NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY*

Mária MITROVÁ

Prečo som si vybrala práve vyučovanie sémantickej syntaxe na 1. stupni základnej školy? Táto téma ma zaujala hneď na prvý pohľad. Keď som si potom zhromažďovala informácie o tom, ako sa syntax učí teraz, „chytlo“ ma to ešte viac. Jazykové vyučovanie na 1. stupni je ešte stále viac učením o jazyku ako učením jazyka samotného. „Ak ale zmysel jazykového vyučovania vidíme v pestovaní súvislého, zrozumiteľného, komunikačnej situácii primeraného a kultúrneho rečového prejavu detí, potom skladbe, prirodzene, patrí osobitne dôležité miesto (Kesselová, 1992, s. 14.). Ak sa žiak v 2. ročníku naučí rozlišovať vety podľa modality, to ešte neznamená, že ich bude aj používať. Takisto, ak sa naučí rozdiely medzi holou a rozvíťou vetou, neznamená to, že vo svojom rečovom prejave bude automaticky používať rozvíjajúce vetné členy. Z toho vyplýva, že súčasné vyučovanie syntaxe na 1. stupni nie je úplne správne. Na dôkladnejšie poznávanie jazykového systému majú žiaci lepšie psychické predpoklady na vyšších stupňoch. Uplatňovanie induktívno-deduktívneho postupu pri vyučovaní klasickej syntaxe nesporne prispieva k podnieteniu logického myslenia detí mladšieho školského veku. Ako jedna z mnohých ciest sa ukazuje potreba presadzovať vo vyučovaní sémantickú syntax. V nej je centrálnou zložkou sloveso.

V príspevku sa pokúsim aplikovať sémantickosyntaktické učivo na príťažlivom literárnom texte pre deti.

Slovesá

- patria k najčastejšie sa vyskytujúcim slovným druhom v detskej reči.

Deti mladšieho školského veku však majú obmedzenú schopnosť používať synonymá, preto často vo svojich prejavoch opakujú slovesá so širším významom. Preto je potrebné spojiť vyučovanie syntaxe s náukou o slove a využiť bohaté možnosti synonymie slovies.

V učebných osnovách slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni vidieť odklon od výučby o vetných členoch a skladoch.

V učive 3. ročníka sa učitelia majú zamerať na nácvik holých a rozvíťých viet formou zúženia a rozširovania počtu slov vety, žiaci sa majú naučiť obmie-

* Článok je výsledkom seminárnej práce študentky 2. ročníka Pedagogickej fakulty PU.

ňať polohu slov vo vete a upravovať poradie slov. Tiež sa vyžaduje od žiakov poznať druhy viet podľa komunikačného zámeru, a to:

- oznamovacie,
- opytovacie,
- rozkazovacie.

Vo 4. ročníku sa tieto poznatky rozširujú a prehlbujú.

Holé vety

Žiaci sa učia tvoriť jednoduché vety podľa obrázkov, postupne si upevňujú pojem podstatného mena a slovesa, poznávajú sémantické jadro vety.

V 3. ročníku dopĺňajú k slovesám vhodné podstatné mená, začínajú teda poznávať štruktúru vety. Podobne majú k podstatnému menu dopĺňať slovesá. Tu by sa mohlo uviesť viacero príkladov činností, ktoré môžu dané osoby vykonávať, a tak využiť synonymiu slovies.

V súčasných učebniciach sa nachádzajú cvičenia, v ktorých majú žiaci vynechať slová z vety tak, aby sa jej význam nezmenil.

Vo 4. ročníku dopĺňajú sémantické jadro vety podľa otázok: Ako? Kedy? Načo? Čo?

Vyškrtaj toľko slov, koľko sa len dá, aby ti ostala veta, ktorá má význam.

- V obrovitánskych rukách držal uzlíček zabalený v deke.
- Zazrelí tuho spiaceho chlapčeka.
- Na čele pod čiernou šticou zbadali čudne zakrivenú jazvu v tvare blesku.
- Hagrid zohol svoju velikánsku zarastenú hlavu nad Harryho.
- On ďalej spal, netušiac, že je výnimočný.

Rozvité vety

- vety, ktoré okrem gramatického jadra (podmetu a prísudku) obsahujú aj ďalšie vetné členy.

Žiaci rozširujú počet slov vety dovtedy, kým sa to dá, čiže kým je veta komunikačne únosná. Učia sa tvoriť gramaticky a sémanticky správne vety, prostredníctvom ktorých si rozvíjajú svoju pozornosť, sústredenosť a jazykovú tvorivosť. Opačným postupom majú žiaci vypúšťať slová z vety tak, aby sa zachoval jej obsah. Tak sa dostanú až k samotnému gramatickému jadru vety. Žiacov je však potrebné upozorniť na to, aby pri vypúšťaní slov dbali na zrozumiteľnosť vety, teda aby zostalo sémantické jadro vety.

Utvor čo najdlhšiu vetu, ale pozor, musí dávať zmysel!!!!

1. Použi slová zo zátvoriek.

- Harry ováral obálku. (žltú, vzadu, voskovou, hrubú, pomaly, s pečat'ou)
- Topánky chodia. (hore-dolu, nablýskané, strýka, čierne, po kuchyni, Vernona)

2. Teraz si skús slová vymyslieť sám/sama.

Harry počul zvuky.

Chatrč sa zatriasla.

Obor si sadol.

Vytiahol škatuľku.

Vety podľa komunikačných zámerov

Žiaci na 1. stupni sa učia tvoriť rôzne typy otázok a odpovedí a rozličných odtieňov oznamovacích a rozkazovacích viet. Tvoria rozličné *otázky, prosby, návrhy, sľuby, ospravedlnenia, výzvy*... Využívajú široký repertoár **performatívnych slovies**, pomocou ktorých svoj komunikačný zámer nielen opisujú, ale aj realizujú.

Ak vyplníš tajničku, zistíš, kto bol ten obor, čo navštívil Harryho.

1. Ako Harry rozkáže ohňu, aby horel?
2. Teraz ty rozkáž Harrymu, aby: čaroval
3. _____ gúľal sa
4. Akým slovíčkom vyjadríš prosbu?
5. Ako prikážeš Harrymu, aby pil vodu?
6. A ako by si mu rozkázal, aby ti niečo dal?

	H	O	R							
Č	A	R	U	J						
	G	Ú	L	A	J	×	S	A		
P	R	O	S	Í	M					
P	I									
	D	A	J							

Na každé sloveso z tajničky utvor opytovaciu vetu.

Spýtaj sa Harryho:

- či ti nepožičia čarovný prútik,
- či ťa nenaučí čarovať,
- či ťa môže prísť niekedy navštíviť.

Aké vety sú použité v rozhovore?

Harry: Hagrid! Je tu nejaká sova!

Hagrid: Zaplať jej.

Harry: Prosím?

Hagrid: Chce, aby si jej zaplatil za to, že priniesla noviny.
Daj jej päť knutov!

Harry: Akých knutov?

Hagrid: To sú tie malé bronzové mince.

Slovosled

- určuje subjektívne alebo objektívne poradie slov vo vete.

Usporiadanie slov vo vete si žiaci upevnia hrou formou.

Žiaci spoznávajú zákonitosti spájateľnosti slovesa s inými slovnými druhmi. Využívajú pritom bohaté možnosti lexikálnej synonymie. Pri nácviku nesmieme zabúdať na postupnosť prechádzania od ľahších cvičení k ťažším. Napríklad najprv doplnia na prázdne miesto sloveso uvedené na konci vety, neskôr menia podľa potreby tvar slovesa, ktoré je stále uvádzané v neurčitku, a nakoniec sami vymýšľajú a dopĺňajú vhodné slovesá.

Harry mávol novým čarovným prútikom. Chcel si ho len vyskúšať. Ešte nikdy nedržal v ruke čarovný prútik. V tom momente sa všetky slová na pergamene poprehadzovali. „Ach, nie!“ preľakol sa Harry. „Ako sa dostanem do Rokfortu?“

Pomôžeš mu?

Oprav vety a napíš ich správne.

- ťa na nástupište Hagrid odprevadí na deväť a tri štvrté.
- kráčať deliacej rovno stene Budeš oproti.
- rozbehni sa Ak radšej si nervózny.
- lokomotíva preplnenom Na bude nástupišti purpurová čakať.

- do Rokfortu Vlak zavezie ťa priamo.
v šťastia škole Veľa.

Pri spracovaní témy ma najviac bavilo vymýšľať cvičenia. Ako na to? Čo by ma zaujalo, keby som mala 9 alebo 10 rokov? V súčasnosti deti veľa nečítajú, ale som si istá, že príbehy o Harrym Potterovi poznajú všetci. Už v materských školách o ňom vedia dosť a, priznám sa, aj mne sa páči. Vzala som teda do rúk hneď prvý diel, listovala a lámala si hlavu nad jednotlivými úlohami. Keď som bola hotová, prišla na rad moja sestra, na ktorej som to celé otestovala. Hurá, páčilo sa jej to! Má už síce 12, preto sa jej úlohy zdali jednoduchšie, ale myslím si, že pre 1. stupeň sú akurát.

Som rada, že som si vybrala túto tému. Veľa som sa dozvedela, spomenula si na to, čo som zabudla, a zistila som, že viem byť aj tvorivá. Len treba chcieť.

Literatúra

- KESSELOVÁ, J.: Sémantická syntax na 1. stupni. Komenský, 117, 1992, č.1 – 2, s.14 – 17.
- KUPCOVÁ, J.: Ako ďalej vo vyučovaní syntaxe na 1.stupni ZŠ. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 44, 1997/98, č. 7 – 8, s. 229 – 233.
- LIPTÁKOVÁ, E.: Komunikatívne vyučovanie syntaxe na 1. stupni ZŠ. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 40, 1993/94, s. 174 – 177.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikácie a zážitkovo. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2003.
- ROWLINGOVÁ, J. K.: Harry Potter a kameň mudrcov. Bratislava: IKAR, 2000.

Z teórie a didaktiky literatúry

LITERÁRNY TEXT V KONTEXTE PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE

Zuzana STANISLAVOVÁ

Výskumy, ktoré boli v ostatnom čase realizované so zameraním na čitateľskú gramotnosť detí (PIRLS, PISA, výskum v Literárnom informačnom centre), miestami až alarmujúcim spôsobom upozornili na nevyhnutnosť naučiť deti čítať. Pod pojmom čítať sa tu pravdaže nemyslí schopnosť technicky dešifrovať text ako systém grafických znakov, ale kompetencia rozumieť textu aj ako reči pojmovej, aj ako reči obraznej. Predispozície k tomu sa v deťoch začínajú vytvárať ešte skôr, než poznajú písmo, okrem iného aj v závislosti od skutočnosti, či sa v rodine a v predškolskom zariadení stretávajú s literárnym dielom, ako často a akým spôsobom sa tak deje, akú má dielo umelecko-estetickú hodnotu. Aj na elementárnom stupni školy (samozrejme, nielen tam) má teda spomedzi viacerých činiteľov ovplyvňujúcich proces formovania detského čitateľa jednu z kľúčových úloh kvalita literárneho diela. Školská inštitúcia predkladá deťom literárne diela v zásade v dvoch základných podobách: v podobe školského literárneho textu (zásobnicou materiálu je čítanka ako špecifická antológia literárnych textov) a v podobe uceleného autentického literárneho diela (mimočítankové čítanie). V tejto súvislosti poznamenajme, že hoci sa súčasné čítanky pre ročníky primárnej školy v porovnaní s predchádzajúcimi z literárno-umeleckého hľadiska zlepšili, predsa len sa v nich nachádza pomerne veľa takých literárnych ukážok, ktoré prioritne sledujú viac didaktické než umelecké aspekty. Zostáva potom na učiteľovi, aby tento deficit učebníc kompenzoval vlastným výberom kníh na spoločné mimočítankové čítanie. To ale znamená vedieť z momentálnej ponuky literárnej tvorby pre deti vybrať také, ktoré dieťa zaujmú a zároveň ho svojou noetickou vrstevnatosťou „potiahnu“ smerom k schopnosti, ba potrebe ponárať sa do štruktúry umeleckého literárneho diela a hľadať v ňom zdroje celkom špecifického potešenia a poznávania.

Schopnosť prenikať do sémantickej štruktúry literárneho znaku len ťažko možno formovať na literárnych textoch, ktoré sú jednoplánové a lineárne. Takéto texty učiteľovi síce spravidla umožnia realizovať rôznorodé medzipredmetové vzťahy, možno aj aplikovať rôzne neštandardné metódy práce, v podstate však slúžia len ako motivačný faktor k vecnému poznaniu alebo pedagogickému pôsobeniu, ale neslúžia ako podklad pre zážitkové „vylúpnutie“ estetických a noetických dimenzií diela. Inými slovami: k tomu, aby škola naučila dieťa dešifrovať špecifický literárny kód, t.j. aby mu dokázala poskytnúť „dešifrova-

cí kľúč“, na základe ktorého bude vedieť čítať reč znakov, je okrem interpretačnej a didakticky kompetentného učiteľa potrebný aj vhodný umelecký text.

V súvislosti s postavením literárneho diela v kontexte primárnej edukácie si ešte pripomeňme fakt, že výber literárneho diela na spoločné čítanie dnes drží v rukách učiteľ. Toto sa však veľmi ľahko môže stať „čiernym Petrom“, ak učiteľovi chýba prehľad o dielach detskej literatúry, ak mu chýbajú hodnotové kritériá a interpretačné kompetencie. Všemocný gýč a brak, literárna trivialita a amaterizmus sa dnes na knižných pultoch až agresívne vnucujú. Umelecké diela pre deti treba medzi nimi hľadať. Aby sme ich ľahšie našli, je dobre o nich vedieť aj tak povediac „z druhej ruky“, lebo ani distribúcia kníh nie je u nás ktovie ako funkčná. A tak si teraz v súvislosti s problematikou výberu mimočítanového diela skúsme odpovedať na otázku, ktoré detské knihy vydané v posledných dvoch rokoch by stáli za prečítanie spolu so žiakmi.

Keďže sa pohybujeme na úrovni elementárnej školy, siahnime najskôr po rozprávke. Tento žáner je v štruktúre čítania detí predmetného veku tradične dominantným a v ostatných dvoch desaťročiach, posledné dva roky nevynímajúc, sa rovnako dominantným stal aj v kontexte slovenskej literatúry. Kvantita však nie vždy znamená kvalitu – a tak je to aj v prípade rozprávok, predovšetkým moderných: spomedzi piatich-šiestich desiatok kníh tohto žánru vydaných v ostatných dvoch rokoch sme napokon dokázali vybrať vskutku iba zopár.

Ku knihám autorských rozprávok, ktoré predstavujú noeticky náročnejšiu štruktúru, pritom však nestratili svoju „čítavosť“, bezpochyby patrí kniha Jána Milčáka *Zuzanka a pán Odilo* (2004, Modrý Peter, il. Marek Ormandík). Hrdinami rozprávky sú deti z reálneho sveta (Zuzanka a Juraj), imaginárna postavička panáčka z mobilného telefónu (ktorý si hovorí pán Odilo) a postava čarodejníka Hókusa-Pókusa, ale predovšetkým detská fantázia, ktorá personifikuje svet predmetov a drobných živých bytostí (motýľ, kocúr, budík, ryba). Situácia chorej Zuzanky, ktorá si – ležiac pod pásikavou perinou – kráti otupnosť telefonovaním, sa prelína s fantazijnou líniou. Jej spúšťacím mechanizmom je detská predstavivosť napojená na jeden z emblémov digitalizovanej doby – mobil. A tak Zuzanka bez problémov komunikuje s pánom Odilom, ktorému sa zunovalo bývať v studenej telefónnej búde na ulici a našťahoval sa do jej mobilu, s chlapcom Jurajom v zatopenom byte, s motýľom či rybou Mladenkou zo Splitu. Milčáková práca so slovom a fantazijnou predstavou smeruje k evokovaniu atmosféry a špecifickému modelovaniu komunikačných situácií. Prostredníctvom prepojenia realitnej a fantazijnej skutočnosti (súhry racionálneho a magického, logického a absurdného), naplnenej konkrétnymi zmyslovými predstavami a pocitmi, sprostredkúva posolstvo o ľudskej potrebe komunikovať navzájom, o priateľstve a ochote pomáhať si, o zdvorilosti a tolerancii (čo sú stále hodnoty Milčákových rozprávok).

Pri výstavbe textovej reality komunikuje reálny princíp so svetom detskej fantázie aj v prvotine Hany Naglik *Ester a Albatros* (2004, JAGA, il. autorka). Fantazijne imaginované rozprávanie o dievčatku Ester a jej blízkych evokuje príjemnú, miestami komicky podfarbenú atmosféru medziľudského porozumenia a nepatetickej, neokázalej lásky. Rozprávanie založené na modelovaní komunikačných situácií a na súhre racionálneho a magického, logického a absurdného smeruje k zdôrazneniu autentického domova, priateľstva i detskej (ľudskej) potreby ozvlášťovať si šedivú realitu výmyslom a dobrodružstvom. Schopnosť tešiť sa zo života doma a medzi priateľmi predstavuje asi najvlastnejší zmysel epizód, ktoré štvrtáčka Ester prežije so svojimi kamarátmi a spolužiakmi, s adoptívnymi starými rodičmi doma alebo na výletoch s dedom (železničiarom vo výslužbe) a s pomyselným grófom (lokomotívou, vtákom) Albatrosom. Vtipné rozprávanie, dobromyseľný smiech v súvislosti s modelovaním postáv a dynamická stavba sujetu, ktorý absorbuje jednak prvky súčasnej životnej reality, jednak svet magického neskutočna, sú zárukou čitateľského ohlasu u trietiakov-štvrtákov.

Iným spôsobom je modelovaný rozprávkový svet, v ktorom sa odohrávajú príbehy najnovšej knihy Jána Uličianskeho *Podivuhodné príbehy siedmich morí* (2003, Perfekt, il. Ľuboslav Paľo). Autor sa pohral s menami a osudmi známych moreplavcov, dobrodruhov i literárnych postáv. V cykle ôsmich rozprávkových grotesiek ponúkol čitateľovi vtipnú paródiu slávnych zámorských objavov i fenoménu moci. Prostredníctvom kalambúrnej obmeny mien rozprávkových postáv (kráľovná Regína, moreplavec Kukuk, gróf Mentol Krištof, stroskotanec Robímsám, barón Prášok, dobrodruh Móric Leňovský, kapitán Chacha, cestovateľ Marko Kolo, korzár Čierna koža) dostáva sa do podtextu príbehov alúzia na osudy ich prototypov. Rozprávačsky bravúrne podanie príbehov tak nadobudlo okrem dobrodružno-grotesknej dejovej roviny aj vertikálny významový rozmer postavený na parodickej konfrontácii dvoch kontextov. Dôvtipnosť príbehov teda zvlášť ocení čitateľ znalý historických či literárnych súvislostí okolo vybraných postáv a problémov. Vo štvrtom ročníku sa stanú vďačným čítaním detí – aj s možnosťou interpretačného prieniku do podstaty intertextuality na empirickej (nie teoretickej) báze a s tým spojeného rozšírenia poznatkového obzoru.

Pôvodne rozhlasový rozprávkový cyklus Jána Navrátila *Námorník Kapko Dierka* (2003, Mladé letá, il. Tomáš Čepek) korešponduje s dobrou tradíciou hravých parodických rozprávok v našej literatúre, v akých nechýba tradičný zápas dobra a zla. Zlo však nie je démonické, skôr ťarbavé a obmedzené, dobro je zasa dôvtipné a dobromyseľné. Parodujúci prístup k sujetovému archetypu fantastickej hrdinskej rozprávky je postavený na začiatočnej ťažkej úlohe (v tomto prípade je to úloha „urobiť dieru do sveta“ – teda presláviť ostrov Vomodšán), na troch hrdinoch – námorných kapitánoch, ktorí sa ju podujmú splniť,

a na tradičnej odmene – polovici kráľovstva i s princeznou (ktorá si takúto rolu u kráľa vynúti). Trojica hrdinov má svojho tradičného rozprávkového „popolvára“ (Kapko Dierka) i „prašivého koníka“ (Kapkova stará loď Matka Lopatka). Morské dobrodružstvá námorného kapitána Kapka Dierku, ktorými sa ako leitmotív tiahne polysémia pojmu diera (diera do sveta, diera z koláča, deravý groš), sú správou o slobode, o pomoci iným, o optimizme a radosť zo života, o tom, že človek sa najlepšie preslávi statočnosťou a že najlepšie je tam, kde máme svoj „Vomod šán“ – Náš domov. Paródia a hra so slovnou polysémiou môže mať dobrú recepcnú odozvu v treťom i štvrtom ročníku.

Spomedzi početných výberov a autorských podaní folklórnych rozprávok, ktoré sa každý rok na knižnom trhu objavujú, upriamime v rámci dvoch sledovaných rokov pozornosť iba na dva tituly. Prvým je *Veľká kniha slovenských rozprávok* (2003, Reader's Digest Výber, il. Peter Uchnár) Ľubomíra Feldeka. Ide jednak o adaptácie vybraných rozprávok P. Dobšinského, jednak o rozprávko-vo modelované parafrázy povestových a baladických textov, zoradené podľa jednoduchého alfabetickeho princípu. Rozprávky zrejme nesledujú zámer otvoriť súčasnému čitateľovi cestu k starým folklórnym podaniam, ale sa usilujú o individualizované a kreatívne pretvorenie ľudovej tradície takým spôsobom, aby sa odkryli nové možnosti oživenia jej estetického a myšlienkového potenciálu. V tom smere má rozhodujúcu úlohu rozprávač, ktorý tradičnú rozprávkovú obradnosť skĺbil so súčasným jazykom, mudrujúcu „feldekovskú“ dikciu s dikciou ľudového podania. Folklórnu tradíciu akceptuje Feldek s úctou, ale bez nenáležitej pietnej mýtizácie (čo dosvedčuje aj autorov sprievodný komentár, tvoriaci epilóg knihy), mnohokrát s jemnou nadľahčujúcou (nie však zľahčujúcou!) paródiou, ako to vidno napr. vo veršovaných explicitoch viacerých rozprávok. Vybrať z týchto rozprávkových textov možno do každého ročníka.

Aj kniha Mareka Vadasa *Rozprávky z čiernej Afriky* (2004, Koloman Kertész Bagala) aktualizuje líniu autorských podaní folklórnych rozprávok, v tomto prípade cudzokrajných sujetov (je literárnym spracovaním rozprávkových, mytologických a povestových látok, ktoré zozbieral počas ciest po Afrike). Príbehy komponoval do troch cyklov (Zvieratá, Ľudia a zvieratá, Ľudia a duchovia) a priblížil nimi slovenskému čitateľovi animistické a mýtické tradície afrického folklóru s úsilím zachovať autenticitu exoticky pôsobiacych sujetov. Ich vnútorný dramatizmus sa opiera o napätie medzi tmavými a svetlými stránkami života, o mytologické predstavy, vieru v bohov, démonov a úctu i bázeň k mŕtvym. Folklórne látky kongeniálne dopĺňa celková adjustáž knihy. V súlade s čiernym kontinentom ako domovskou lokalitou rozprávok je celá kniha ladená v čierno-bielom tóne. Jej výtvarný charakter dotvárajú kópie autentických afrických kresieb a motívov. Pri každom texte sa uvádza názov kmeňa a štátu, v ktorom bol príslušný sujet zaznamenaný, teda informácia o pôvode rozprávkovej látky. Vadasova kniha je tak nielen jedinečnou ukážkou možnos-

tí, ako obohacovať náš literárny kontext o pôvodnú inonárodnú folklórnu slovesnosť, ale aj nenápadným nahliadnutím do kultúry málo známeho kontinentu. V tom zmysle je to kniha aj (a nielen) pre deti, pravda, v tomto prípade skôr pre deti staršieho vekového stupňa.

V blízkom susedstve s folklórnou rozprávkou – v slovenskej literatúre nielen žánrovo, ale aj svojím kvantitatívnym zastúpením – sa nachádza povesť. K jej bohatému zastúpeniu v každoročnej literárnej produkcii zaiste prispieva i projekt povest'ovej mapy Slovenska, ktorý realizuje Matica slovenská. Popri publikáciách z tohto projektu sa ale každoročne objavuje aj desiatka povest'ových kníh s nízkou estetickou hodnotou, resp. provinčného významu. K titulom, ktoré vyšli v posledných dvoch rokoch a možno ich dobre využiť práve vo východoslovenskom regióne, patrí nová publikácia Antona Mareca *Spišské povesti* (2004, Vyd. Matice slovenskej, il. Miloš Kopták) s podtitulom *Pozoruhodné príbehy zo slávnej minulosti Spiša*, vydaná v spomínanej edícii. Na prechádzke po regióne, nazývanom vzhľadom na svoju kultúru aj „Talianskom strednej Európy“, autor použil zaužívaný kompozičný model, ktorý akoby do dvoch rytmicky sa striedajúcich žánrových línii rozkladá kompozičnú dvojčlennosť povesti: jej faktografickú zložku a vlastný príbeh. V tom zmysle úvod ku každému cyklu povest'ových príbehov (spišské pramene, Spišský hrad, slobodné kráľovské mestá, slobodné banské mestá, spišské mestá a obce, pevnosti, lokality Dunajca a Magury), tvorí historicko-informatívny vstup odlišný aj typom písma. Takto kniha popri estetickej funkcii viditeľne plní aj funkciu historicko-poznávaciu.

Osvedčenú, pre žáner povesti príznačnú podvojnú štruktúru textu akceptoval aj Štefan Moravčík v publikácii *Povesti o slovenských hradoch* (2003, Vyd. Matice slovenskej, il. Dana Moravčíková). Abecedne usporiadané rozprávanie o päťdesiatich štyroch slovenských hradoch začína geografickou lokalizáciou hradu a stručným pripomenutím jeho histórie (sporadicky aj etymológie názvu), až potom sú pripojené povest'ové sužety. Tie sú vo viacerých prípadoch naozaj len sužetovými kostrami, bez originálnejšej fabulácie. Moravčík siahol po látkach spracovaných u starších autorov (Ľ. Janota, V. Plicka ai. – napokon, pramene v záverečných bibliografických poznámkach priznáva) a ako úvod vhodne použil text V. Plicku. Explicit publikácie patrí „hravému“ Moravčíkovi, ako ho poznáme z jazykovo orientovaných prozaických textov. Kniha môže dobre poslúžiť vo štvrtom ročníku.

Aj v poézii pre deti sa v posledných desaťročiach len zriedkavo objavujú pozoruhodnejšie tituly. V posledných dvoch rokoch úroveň dobrého štandardu dosiahla kniha Jany Šimulčíkovej *Veselý telefón* (2004, Mladé letá, il. Alena Wagnerová), ktorou sa udržiava kontinuita riekankovo stavaných veršov pre šesť až osemročné deti. Zbierka sa tematicky viaže jednak na školu a na to, čo s ňou súvisí (ranné vstávanie, našepkávanie, jazyčníctvo, ťažkosti s písaním a čítaním, vypadávanie zubkov a pod.), jednak je to záznam momentiek z domáceho

prostredia a z detskej hry. Autorka nevtieravo využíva detský aspekt ako princíp poetiky a metaforu tvorenú na spôsob detského ozvlášťňovania sveta, ktoré miestami ponúka vtipné malé „objavy“.

Súčasťou toho najlepšieho z ponuky detskej poézie sú reprinty básnickej tvorby starších autorov. Takto vyšla nanovo básnická zbierka Miroslava Válka *Do Tramtárie* (2004, Buvik, il. Svetozár Mydlo) doplnená básňami zbierky *Veľká cestovná horúčka pre malých cestovateľov*. Váľkove básne sa na knižnom trhu v takomto súbornejšom vydaní neobjavili už azda aj dve desaťročia. Pritom je ich umelecká hodnota vysoká a čitateľská amplitúda pomerne široká: dokážu osloviť malého i odrasteného (a dospelého) čitateľa. Napriek skutočnosti, že v oblasti detskej poézie hravosť a absurdita skutočne nie sú výnimočné, chýba v súčasnej ponuke taký typ logickej intelektuálnej konštrukcie zmyslu prostredníctvom absurdity a nonsensu, ako to dokázal realizovať Válek. Nové vydanie jeho básní v podobe výberu z dvoch autorových vrcholných zbierok pre deti a so sprievodným slovom Tomáša Janovica jednoznačne ponúka možnosti aj pre malých recitátorov.

Vo výbere zo staršej básnickej tvorby Milana Ferka *Krásna hra* (2004, Mladé letá, il. Andrej Augustín) editorka Alena Hošková sústredila verše, ktoré od 60. rokov nestratili aktuálnosť a príťažlivosť a aké v čitateľskom repertoári dnešných detí chýbajú. Škála hravosti je v podaní M. Ferka široká: týka sa obrazov, motívov, kompozície, naračnej situácie, práce so slovom a číslom. Hra pritom nie je samoúčelná, ale vždy nesie so sebou mikropribeh a určitý významový plán. Rozohrávajú sa tak vtipné významové paralely, spravidla dotiahnuté po údernú pointu. Výber určený starším deťom (ale aj deťom tretieho-štvrtého ročníka) je v situácii, keď poézia vhodná na detský prednes abscentuje, cenný aj ako ponuka vhodných veršov na tento účel.

Popri rozprávkach, povestiach a básničkách deti na elementárnom stupni školy rady čítajú príbehy o svojich rovesníkoch. Táto žánrová oblasť je však v poslednom období skutočnou achillovou pätou slovenskej detskej literatúry – aj kvantitatívne, aj kvalitatívne. Z toho, čo sa v ostatných dvoch rokoch u nás objavilo, predstavujú zaujímavejší prínos najmä prózy, ktoré v rozprávaní príbehov o súčasných deťoch marginálne využívajú ako súčasť sujetovej štruktúry fantazijný princíp. Tak je to v rozprávaniach Gabriely Futovej *Nezblázni sa, mamička! a Keby som bola bosorka* (2003, Mladé letá, il. P. Cpin a M. Šutovec). Jej prózy zamerané na rudimentárne hodnoty rodinných vzťahov sú čitateľsky príťažlivé, charakteristické trpezlivým a ústretovým partnerstvom dospelých vo vzťahu k deťom. Pre osem-desaťročných detských čitateľov je príťažlivý motív rodinných trampôt súrodencov, resp. rozmazaného dieťaťa, rovnako aj stavba využívajúca sujetové tajomstvo (zatajenie skutočnosti, že podivuhodné udalosti odohrávajúce sa okolo hrdinky sú zinscenované jej rodinou) alebo moment falošného výkladu (v próze *Nezblázni sa, mamička!* výklad

kontextu, v akom zaznie pojem útulok). Na takom základe je vybudovaný vtipný príbeh naplnený akčnými motívmi a vierohodne modelovanými charaktermi a vzťahmi. Cez úsmevnú napínavosť deja presvitá autentická, nesentimentálna rodinná spolupatričnosť, nie sú to však texty s náročnejšou sémantikou a hlbším ponorom do problémov súčasného detstva.

Z noviniek v oblasti literatúry faktu si všimnime publikáciu Jozefa Pavloviča *Podivuhodné príbehy našich slov. Príručka pre mladých mudrlantov* (2004, Matica slovenská, il. Miroslav Knap). Hodnota takýchto publikácií súvisí s anticipáciou ich funkcie, s kritériami na tvorbu heslára, so stavbou hesiel a ich usporiadaním. Z tohto hľadiska má v heslári svoje miesto etymológia slovenských domácich, vo viacerých prípadoch udomácnených slov, resp. slov cudzích, ale s väzbou na Slovensko. V tomto kontexte sa objavujú aj vlastné mená a geografické názvy. Abecedné usporiadanie hesiel uľahčuje orientáciu. Stavba hesla je modifikovaná v závislosti od materiálu. V niektorých prípadoch ide len o stručnú etymológiu názvu, inokedy aj o podrobnejšie načrtnutie „príbehu“ denotátu. Štýl hesla je epizovaný a čitateľsky príťažlivý. A keďže heslá majú v stavbe zakódovaný rébusový princíp a princíp postupného odkrývania malej záhady, má Pavlovičova publikácia šance uspokojovať pátrací inštinkt mladých čitateľov už okolo deviatich-desiatich rokov.

Špecifický typ publikácií každoročne predstavujú aj cykly hlavolamov, hádaniek, jazykolamov. Keďže deti mladšieho školského veku hádanky milujú, nestratí sa medzi nimi ani najnovší výber tohto typu, knižka Márie Ďuričkovej vo výbere MÁRIE ŠTEVKOVEJ *Ahoj, hádanka! Veľká kniha hádaniek, rapotaniek, prekáraniek, hier a vyčítaniek* (Bratislava, Buvik 2003, Il. M. Cipár).

V posledných rokoch v pôvodnej literatúre pre deti a mládež tvorba pre deti vysoko vedie nad tvorbou pre mládež. Keď sme sa však účelovo prešli produkciou posledných dvoch rokov orientovanou na čitateľa mladšieho školského veku, zrazu sa ukazuje, že titulov, ktoré by sa oplatilo vybrať na spoločné mimočítankové čítanie detí, je vlastne málo. Tie, ktoré sme spomenuli, fakticky tiež môžeme využiť len v prípade, že sa ku knihe vôbec fyzicky dostaneme. Ale ak sa dostaneme hoci aj len k jedinému exempláru, potom stojí za to sprostredkovať, ponúknuť ho deťom na spoločné (naozaj spoločné) čítanie a uvažovanie o prečítanom – vo väčšine spomínaných titulov o reči obrazov, v niekoľkých prípadoch aj o reči pojmov. Pretože (a to sa už vraciame na začiatok našej úvahy) len dobrá kniha podnieti záujem detí o literatúru.

Tínedžerská kultúra a literatúra pre tínedžerov (druh, žáner, téma, estetika, hodnota)

Viera ŽEMBEROVÁ

V literárnej vede o literatúre pre deti a o literatúre pre mládež je od 60. rokov 20. storočia rozpracovaný Jánom Kopálom a Františkom Mikom termín detský aspekt. Dávnejšie ako ním sa editori a pedagógovia riadili pri výbere a formálnej systemizácii čítania pre mladého čitateľa aj kategóriou vekovosť. Aj v dôsledku spoločenských a politických zmien na konci 80. rokov 20. storočia, zrýchleného vývinového reťazca v mentálnom napredovaní mladých ľudí kategória vekovosť stratila svoju objektívnu opodstatnenosť. Výskum ponúkol nový termín na vyjadrenie jestvujúceho spoločenského javu: je ním tínedžer, tínedžerská kultúra a kultúra tínedžerov, ktoré - hoci v názorovom nesúlade - reflektovali Marta Žilková a Vincent Šabík.

Z vnútrotextového priestoru umeleckého textu pre mladého čitateľa táto zlomová premena zasiahla genologickú rovinu, preto sa odvolávame zvlášť na autorskú rozprávku ako na čítanie, ktoré bývalo a priori adresované raným čitateľom, ale v 90. rokoch sa presunulo do čítania vývinovo zrelších a vyspelejších čitateľov a zlomová situácia rázne vstúpila do témy a jazyka umeleckého textu.

Rozprávky patria rozličným čitateľom: tým, čo ešte nevedia čítať a najradšej ich počúvajú, potom tým, čo sa s nimi stretávajú, keď potrebujú spoločnosť a šibalstvo či múdrosť ich postavičiek, a nakoniec aj tým, ktorí si v ich spoločnosti zaspomínajú na roky, udalosti, ľudí zo svojich mladých čias a aspoň takto sa znova prostredníctvom rozprávky i jej čara na chvíľu s nimi môžu v myšlienkach zbližovať.

Moderné, nedávne i súčasné rozprávky pre mnohé deti raz a navždy splynuli s vôňou a atmosférou ich domova. Majú svojich autorov, možno nie jedného z nich detský čitateľ stretol na besede o jeho tvorbe, videl aj počul v médiu, alebo si v časopise prečítal rozhovor s ním. Moderné rozprávky majú autorov a rozprávačov s tvárou, menom, úsmevom, slovom i príhodou, ktorou si ich detský čitateľ zapamätá nadišlo a nie raz práve ona rozhodne o tom, že bude vyhľadávať práve rozprávky konkrétneho spisovateľa. Medzi takých „moderných“, deťmi obľúbených a nielen čítaných, ale aj na súťažiacich interpretovaných autorov patria z rozprávkarov najčastejšie Ľubomír Feldek, Vincent Šíkula, v posledných rokoch zvlášť Dušan Taragel.

Taragelove paródie na rozprávku s naturalistickou (komiksovou) ilustráciou D. Danglára - Rozprávky pre neposlušné deti a ich starostlivých rodičov, 1997 - vlastne antirozprávky, kde dobro naisto nie je odmenou či víťazom, slušnosť

sa nevypláca, vymenili v predstave o rozprávke jeden dôležitý článok: za problém života dieťaťa určili jeho rodičov a príbuzných. Dušan Taragel využil na svoju prešmyčku medzi tradičnou, modernou a postmodernou rozprávkou, teda jej zmyslom a poslaním vo výchove, estetike, mravoch, emocionalite, logike vývinu vzťahov v rodine a pointe rozprávania pre dieťa o dieťati „iba“ to, že sám upozornil na svoje autorské kritérium opodstatnenia, ale i predpokladanej spoločenskej obrany „takéhoto“ textu, aby sa deti zabávali a smiali.

Možno Dušanovi Taragelovi pôvodne išlo o oslobodzujúci účinok, aké poznala kolektívna renesančná očista, alebo aj o nástroj proti bezmocnosti voči tlaku, pod ktorým začali žiť deti v hektickej spoločenskej dobe. Všetci a všetky stratili „všedné“ istoty a deti krutým spôsobom začali strácať istotu svojej rodiny, pretože prestal platiť jej vnútorný zákon: mama je mama, otec je otec, a keď sa dá, sú vždy spolu so svojimi deťmi. Deti prirýchlo prišli o svoje detstvo pre najrozličnejšie malé i veľké drámy (rozvod, bankrot, nezamestnanosť, prosperujúca firma atď.), s ktorými sa nevedeli a nevedia vyrovnáť, či ich riešiť. Ved' sú deti! Navyše poniektoré z nich prirýchlo dospeli a trestajú svoje rodiny – i seba, len to ešte nevedia - spôsobom, aký im je dostupný (drogy, tuláctvo či iné), lebo si ich sám vyhladáva a ničí ich.

Čaro škaredosti, výsmechu, krutosti ako zrkadlo s druhou stranou múdrosti si začali „skúšať“ po Taragelovom podnete a jeho neočakávanom čitateľskom úspechu aj ďalší rozprávkari, ale už iba na poste priamočiarych epigónov. Spomedzi nich určite treba pripomenúť Bašku Mydlíkovú a jej Príbehy tety Bašky. Už budeme dobrí (Príroda 2001). Ilustrácie Viktora Csiba by zlomili aj kabalistov, nieto deti. A tak na čo „zabudla“ vo svojom pseudovýmyselníctve vo variovaných „hrách“ na zlo a zlomyseľnosť v príbehoch s detskou postavičkou o „ohluchnutej“ mamičke, neporiadnej prváčke, klamstve, prstoch v nose, vandalsťve v škôlke, cigaretách, neposlušných deťoch, krádeži a strachu autorka B. Mydlíková, to určite dotiahol po výjav hrôzy z veľikánskych, tmavočervených (rozďavených) detských úst, tekvicovej detskej hlavičky a vytreštených bledomodrých očí znova detských kreslených postavičiek výtvarník Príbehov tety Bašky. Oceniť treba frontispisový náznak, že sú to príbehy o deťoch, ktoré žijú v susedstve tety Bašky, ale báť sa treba toho, že by mohlo byť pravdivé aj ďalšie tvrdenie z toho istého prameňa, že sú „to príbehy o deťoch, ktoré žijú všade okolo nás“.

Rozprávka pre najmenších prešla výraznou tematickou inováciou. Rozprávkové postavičky sú odvážnejšie vo svojich činoch, pretože podstatne ďalej je predstavivosť a množstvo informácií, ktoré majú dnešné deti. Platí: všetko je možné, lebo od myšlienky nikdy nie je ďaleko k činu. Vo svete detí to azda platí do úplnosti. S tým počíta aj Václav Šuplata, ktorý sa od deväťdesiatych rokov stal latentným autorom čítania pre deti. K postavičkám tučniakov pribudli duchovia, lebo *S duchmi je vždy veselo* (Junior, bez udania roku vydania, ilustr-

val Jano Valter). A tak s domácimi duchmi Duškou, Zimuškom, Tlstuškom, Bojuškom, Hrajkom a Mudroškom je nielen veselo, ale si vyžadujú takú pozornosť, ako keby boli členovia rodiny a hneď aj jej deti. Už to nie je atmosféra anglických rozprávaní pre deti na čiernu (zámockú) hodinku so stáročnými, utrápenými, unavenými strašidlami bez nádeje na odpočinok, ale humanizovaný, vtipný a humorný prístup k svetu, ktorý aj pre dnešné deti predsa len nebude taký jednoduchý a taký jednoznačný. Hranica dobra a zla sa obracia na svoje protipóly, lebo ani ony nie sú jednoznačné, čomu sa deti učia vo svojej (školskej, rodinnej) komunite, no a potom v modernej rozprávke o nich, lebo svet (priestor) modernej rozprávky si už nežiada výpravy, putovanie, hľadanie, súboje či odmeny. Všetko je v jednej miestnosti a rozhodnúť sa musí detská postava: bude ľudská a uznanlivá a bude mať priateľov, alebo zostane sebecká, ale aj sama. Aké je to vlastne prosté a jednoduché, keď sa rozprávka nasťahuje do domácnosti autora a má svojho tichého podnecovateľa i adresáta v bytosti jemu najmilšej: „Spisovateľ odovzdane pokrčil plecami, akoby chcel povedať: mne už je všetko jedno a spýtavo pozrel na dcérku: Čo mám urobiť?“ (Šuplata, s. 14).

Rozprávky pre člena svojej domácnosti, pre milované dieťa, táto obľúbená konštrukčná schéma autorských rozprávok posledných (a nielen postmoderných) rokov, ju nielen personalizuje, zvečňuje a humanizuje, ale aj zbližuje s dnešnou (i)racionalitou výrokov, požiadaviek a riešení dospelých voči deťom, ale i obrátene, teda s necitlivou vecnosťou života dnešných detí. A to všetko navyše v čase, keď sa tak rado a alibisticky dospelými pozabúda, že detstvo sa v osobnostnom vývine jednoducho nedá preskočiť, ale možno ho trestuhodne urýchliť.

Na počiatku rozprávok Romana Brata bol večerníckový seriál Čo videli stromy a až potom vznikli rozprávkové knihy Tvrdohlavý baran (2001) a Pochabý škriatok (Perfekt, 2002, ilustroval Miroslav Regitko). Na rozprávkach Romana Brata zaujme spontánny, neštylizovaný eufemizmus, pokojné rodinné zázemie, žiadne výstrelky, harmónia vo vzťahu dieťa - rodič, dcéra a jej otec. Jednoducho taká starodávna múdrosť dospelého, podľa ktorej má a musí byť nablízku svojho potomka, ale nesmie zasahovať do tajomstiev jeho vnútornej krajiny s personalizovanými vzťahmi medzi postavickami z rozprávkovej ríše. Nie lacná infantilnosť, nie kaširovaný svet inakosti, ale múdrosť skúseného, kultivovaného rodiča, ktorý si uchoval spomienku na svoje detstvo a robí všetko, aby jeho dieťa odišlo do dospelosti so snom o tom čase, keď bolo rovnocenným partnerom a priateľom mnohým postavickám z iného sveta, keď videlo, vedelo a porozumelo reči kvetov, zvierat i stromov. Ako staromilsky to znie a súčasne tak oslobodzujúco sa prijíma Bratovo presvedčenie: „Rozprávok nikdy nie je dost“ (s. 5). Po rozprávkarovi Jánovi Uličianskom aj Roman Brat pozná „to“ svoje rozprávačské spojenectvo s noetikou a etikou andersenovských rozprávok.

vok: učiť poznaním a vychovávať láskou na pomoc slabším. Stromy (jedľa, palma, kaktus, oliva...) rozprávajú malej Katke, lebo pozná ich reč, o tom, čo vedia od svojich predkov, ktorí žili vo Švédsku (jedľa - zlý škriatok Olof), v Mexiku (kaktus - Juanovo sombrero), v Afrike (moruša - slon, páva, had, človek), v Taliansku (oliva - vládca mora Giusto), u nás (hruška - zlodejka Erža), v Južnej Amerike (kaučukovník - Amin). Stromy rozprávajú príbehy o tom, prečo sa ich vetvy kolíšu v treskúcej zime, prečo olivy dozrievajú len pod horúcim slniečkom, ale i o tom, ako vie Príroda trestať človeka za jeho ľahostajnosť, chamtivosť či nežičlivosť. Pri všetkých rozhovoroch dieťaťa a stromov, ale tak, aby dcérke nezavadzal, je aj jej otec, ktorý sa vie premieňať na rozličné zvieratká: zajaca, myš, osu (...). A tak sa malý čitateľ dozvedá ďalšie múdrosti a zákony zo sveta zvierat. Učí sa hrou na otca a dcéru, zabáva sa premenami otca a výrečnosťou jeho malej dcéry: „Predstavte si, že sme sa odrazu ocitli v botanickej záhrade a moje malé dievčatko si veselo štebotalo so stromom, aký som nikdy predtým nevidel. Bol to starý kaučukovník, ktorý rozprával príbehy rovnako rád ako všetci jeho predchodcovia“ (s. 57), „Nie chrústa, ale Giusta“ (s. 43), „Ten mačací yeti vyzeral, akoby ma chcel naozaj zožrať“ (s. 38).

Za šťastný edičný čin možno považovať rozprávky z vydavateľstva Ikar. Ide o tri preklady českých autorských textov pre slovenské deti, ktoré vyšli vo vydavateľstve v jednom roku v edícii Lienka s mottom: „Letí, letí vtáčik - maškrtný zobáček, v zobáčku nesie knižku...“

Prvá z nich Zvieratká a zbojníci (Ľudové rozprávky upravila Alena Peiserová, preložila z originálu Viera Šveková, ilustrovala Dagmar Ježková. Ikar 2002) je súborom siedmich svojráznych adaptácií klasického rozprávkového fondu z čítania európskych: Jarabá sliepočka, Zvieratká a zbojníci, O kocúrovi, kohútovi a kose, Kohútik Zlatý hrebienok a zázračný mlynček a Bol raz jeden domček.

Autorkou druhej knihy Rozprávočky - naše hračky je Věra Provazníková (Preložila z originálu Viera Švenková, ilustrovala Olfa Franzová. Ikar 2002). Rozprávarkarka Věra Provazníková postupovala tak, že sa rozhodla sémanticky a kompozične kondenzovať „príbeh“ rozprávky, ktorú deti už poznajú (O koze a kozliatkach, O zlatej rybke, O Popoluške, Čert a Kača, O Červenej čiapočke a mnohé ďalšie), a vykonala to dvojakým spôsobom. Raz zmenila druh (z neveršovanej epiky na veršovanú alebo naopak, nechýbajú popevkové medziteksty či uvádzacie rečňovankové miniteksty). Inokedy si jednoducho s prehľadnosťou, ale aj logikou tradičnej rozprávky urobí, „čo chce“, a v prípade svojej verzie rozprávky O zlatej rybke aj zneistí čitateľa, nechá ho „v bode“, kde nevie, čo „sa stalo“: „A rybia princezná čarovala: Urobila čiernu vodu, z baby babisko, z paláca smetisko - a už nespievala“ (s. 34). Nech už je tak či tak, nemožno autorke uprieť hravosť a dynamiku jej rozprávkových „verzií“ a to takú, aby udržala pozornosť čitateľa. A vôbec by neprekvapila správa o tom, že sa deti niektoré „jej“ rozprávky učia memorovať.

Rozprávky čarovných kamienkov sú v poradí tretím titulom edície Lienka. Ich autorkou je Melita Denková (Preložila Elena Slobodová, ilustrovala Helena Zmatlíková. Ikar 2002). Melita Denková ponúkla také „všedné“ rozprávkové príbehy dnešných detí, aké by sa mohli prihodiť aj čitateľovi, keby mal takých priateľov, akí sa stretli v Rozprávkach čarodejných kamienkov. Denkovej príbehy žiačikov Janky, Lukáša, Kristiána a Barborky vytvoria farebné kamienky, čo ležia v prachu na ceste, a tie isté kamienky splnia všetko, o čom nielen hovoria s postavičkou chlapčeka či dievčatka, ale vyrozprávajú pohotovo aj taký príbeh, ktorým deti dostanú odpoveď na svoju otázku: Prečo nie je svet modrý?, Ako spolunažívajú Slniečková dievčinka a Dažďový panáček? (tu si ticho možno spomenúť na izby našich starých rodičov, kde taký domček visel pri okne a predpovedal počasie; ktoré z dnešných detí túto atrakciu ešte vôbec zažilo vo svojej rodine?), Prečo je šarkan Popletko nešika? a Prečo majú neposlušné, vystatovačné zajace dlhé uši?, lebo „...pred čarom sa nikto neschová, aj keď zalezie hoci pod perinu!“ (s. 37).

Rozprávky sa vrátili do našich domovov a ich postavičkami sú naše deti. Autori svoje rozprávky vrátili do sveta detí, spomenuli si, že každý extrém slova i vety deti vzdáva ich prirodzenej túžbe po sociálnej a vzťahovej istote, ale predovšetkým po citovej a mravnej harmónii. A tak si rozprávky aj ich autori spoločne „spomenuli“ na to, že kedysi to tak bývalo, a teda i dnes by sa mohli vrátiť a spoliehať sa vo svojich reálno-čarodejných mikopríbehoch o všedných maličkostiach prostého detského života takmer na všetko, o čo sa „opierajú“ kultúrne či materiálne a spoločenské reálie „ich“ domova. Toho domova, kde dieťa žije a poznáva očami svojich najbližších svet okolo seba. Isto aj preto sú rozprávky, ktoré sa vrátili domov a do vyrovnaných citových väzieb medzi jeho obyvateľmi, znova rady doma. Napokon, aj preto si rozprávky „pro domo sua“ nevymýšľajú nemožné a nezmyslene nekonštruujú doteraz nevidané čarodejstvá a zlovestné situácie, pretože chcú dieťa zaviesť po poznanie a mravné rozhodnutie tam, kde to ono už pozná, alebo o „tom“ už počulo. Nastal čas rozprávky Každodennej z rozprávania o zázrakoch každého dňa, zo stretaní sa dobrého s dobrými okolo seba: nech sú to zvieratká, strašidlá, priatelia, rastlinky, predmety....

V postmoderných deväťdesiatych rokoch sa zložkou „inakosti“ v autorskej rozprávke stalo aj meno postavy v autorskej rozprávke, ktorá nemusela byť nevyhnutne aj rozprávkovou postavou.

Postmodernú rozprávkovú „skladačku“, úspešné *Rozprávky uja Klobásu Júliusa*, sprevádza v ich úvode podstatná informácia, ktorá sa dotýka mena ústrednej postavy a rozprávača: „*Ujo Klobása je autorská postava Júliusa Satinského. Všetky práva vyhradené. Použitie iba s predchádzajúcim súhlasom majiteľa autorských práv.*“ Po tejto pragmatickej informácii si možno iba pozdychnúť a sklamane dodať: je po rozprávke!, je po ilúzii čarodejného sveta!

Autorská rozprávka veľmi rýchlo „objavila“ možnosti, aké jej ponúklo meno postavy pri precizovaní jej typológie na rozprávky realistické, čarodejné, duchovné, zvieracie a iné. Pritom nemyslíme na všeobecné pomenovania (chlapec, dievčička, striga, otec), na meno odvodené od profesie (stolár, kráľ, vojak, sluha, kuchárka, sokoliar, radca), na meno s podobenstvom (dievčička ako ružička, chlapček drobček), na meno s preneseným významom i účinkom (valibuk, bystrozraký, storuký), na mená rozprávkového žánrového a kultúrneho kódexu (Snehulienka, Šípková Ruženka, hlúpy Jano, Zlatovláska). Ale sa odvolávame – popri nich – aj na nepríznakové (rodné) mená, ktoré deťom postavičky takto označené v rozprávke nielen približovali, ale ony sa s nimi personalizovali, myslíme teda na detské rozprávkové postavičky s „obyčajným“ menom Evka, Anička, Ema, Marta, Maruška, Vasilko, Vladko, Petrík a mnohé iné.

Postava v rozprávke má meno ako svoj znak. So svojim menom koná, čo musí (stratégia autora), ale aj nemôže nikdy vykonať. Vtedy ide o danosť žánru a postava v rozprávkovom príbehu svoj znak mena (ne)môže prekonať: možno to dokáže iba hlúpy Jano, ktorý na cestách po svete zmúdreje, alebo zlá princezná (...), keď pochopí, že dobro je užitočnejšie aj pre ňu. Vtedy sa už musí uvažovať o stratégii textu.

Rozprávky uja Klobásu patria medzi „poučené“ slovesné útvary. Július Satinský si žáner (klasickej realistickej) rozprávky prispôbil, zužitkoval jej povest' a využil ju na preklenutie „atmosféry“ príbehu - podobenstva z „krutej“ skutočnosti do postmodernej, neohraničenej fikcie. I takýmto spôsobom sa tak „náhodne“ vytvorilo také naračné „prostredie“, v ktorom je možné „všetko“, kdekoľvek a akokoľvek, pretože rozhodujúci je (iba) rozprávačský efekt. Ním sa rozumie zábavnosť textu, nespútanosť rozprávača, čomu „padne za obeť“ i to, čím sa „stará“ autorská rozprávka „starala“ o usporiadanie vnútorného sveta dieťaťa.

Verbálny efekt zábavnosti, nespútanosti, ktorý musí navodzovať a udržať predstavu o spontánnosti pri nájdení, zapojení a využití „nápadu“ rozprávača, akosi „prirodzene“ pri takejto „taktike“ rozprávania nerešpektuje všeličo z konvencie žánru, napríklad kauzalitu, mravnosť, primeranosť či vkus. Satinského ujo Klobásu od sna odvodí seník (s. 28), ponechá si dobráka Miška (s. 31), zapojí do svojej série epizód - rozprávok Janka Hraška (s. 104), nebráni sa reáliám Alžbeta Báthoryová, básnik Mihálik, Hviezdoslav (s. 31, 25, 11 a 87), Guinnessova kniha rekordov (s. 38), Revúca, Hont, Anglicko, Rhodos, Alexandria (s. 38, s. 98-99), aby nie nepodstatnú akčnú príležitosť v jeho rozprávkovom „všadebolo“ dostali viacerí Čučoriedkovia: Nosáli, Huhnier, Šušliar, Šlepcer, Jachtár. Popri nich sa do „akcií“ rozprávača zapojí aj drak Bakul'a, obor Bolo Bobolo, ďalej Prndulíno, notár Kaňúr a mnohí, viac či menej „vtipne“ pomenovaní rozprávkoví „hráči“ v predstaveniach zo slov uja Klobásu. Isto sú

poniektoré mená rozprávkových postáv J. Satinského na hrane vkusu (Prndulíno), pretože nepatria do uprednostňovanej výbavy tradičnej výchovy slušného dieťaťa. Nemožno im však ubrať „neohraničenosť“ pri vymýšľaní toho, čo sa so slovom ešte dá (ne)urobiť tak, aby sa význam povedaného a predvedeného „nezlomil“ aspoň vo svojej predstave, či sa to dá, alebo nedá vykonať, podstúpiť, predviesť atď.

Meno postavy (chlapec Melo, Paľko, policajt Dubák, Nikoletka a iné) v rozprávkach J. Satinského sa nezamestnáva „funkciou“ postavy, ale ani tým, aký je jej znak v systéme (ak vôbec nejaký jestvuje) autorových typov postáv. Autor a narátor pracujú na efekt okamžiku aj pri využití mena postavy. Postava svoje meno iba nesie (znáša ho), nezžíva sa s ním a nereprezentuje jeho sémantiku. Meno rozprávkovej postavy v súbore Rozprávky uja Klobásu (nie raz ide iba o mená bez akéhokoľvek iného textového - sujetového, fabulačného - zaradenia a napojenia na ďalšiu akciu) predsa len „spúšťa“ neočakávaný mechanizmus citového a vedomostného „prebúdzania“ sa dieťaťa, s ktorým sa hra (dospelého uja Klobásu) na „všetko je možné“ dala prostredníctvom vizualizovanej verbálnej predstavy do pohybu.

Postmoderná rozprávka z autorskej výbavy J. Satinského signalizuje (ale využívame tohto autora i jeho text predovšetkým ako všeobecne známu, možno aj módnú čitateľskú skúsenosť desaťročia), že uvoľnenie normy, ba až rozpad (tradičného) žánru (autorskej) rozprávky pokročil v súčasnosti tak, že ani autor, ale ani jeho narátor to už ani nezakrývajú. V detaile problému videné, slovo rozprávkaru sa oslobodilo od druhových a žánrových väzieb a štruktúry tradičnej alebo modernej autorskej rozprávky a dostalo sa do jednosmernej služby hry so slovom a predstavivosťou. Tento zámer však má svojskú stratégiu v texte a má svoje významy uložené aj „za textom.“

Literatúra

- Drastickosť a brutalita výrazu. Prolegomena. Zostavil Ľ. Plesník. 1. vyd. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1994.
- MIKO, F.: Estetika výrazu. Teória výrazu a štýl. 1. vyd. Nitra: Pedagogická fakulta, 1969.
- MIKO, F.: Analýza literárneho diela. Vedecký redaktor S. Šmatlák. 1. vyd. Bratislava: VEDA, 1987.
- SATINSKÝ, J.: Rozprávky uja Klobásu. 1. vyd. Bratislava: HEVI, 1966.
- ŠABÍK, V.: Diskurzy o kultúre. 1. vyd. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, 2001.
- TARAGEL, D.: Rozprávky pre neposlušné deti a ich starostlivých rodičov. 1. vyd. Levice: L. C. A., 1997.
- ŽEMBEROVÁ, V.: Autorská rozprávka v deväťdesiatych rokoch. Miniatúry a reflexie. 1. vyd. Prešov: Náuka, 2000.
- ŽILKOVÁ, M.: Dieťa v kontexte postmodernity. 1. vyd. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 1999.

LITERATURA JAKO PROSTŘEDEK VÝCHOVY K VĚDOMÍ SMRTELNOSTI (*Nad knihou Markéty Zinnerové Princezna z třešňového království*)

Olga KUBECZKOVÁ

Téma smrti a vědomí smrtelnosti každé živé bytosti zákonitě nepatří a asi nikdy nebude patřit k typickým námětům dětské literatury. Přesto by v širokém spektru zobrazení světa, v němž dítě vyrůstá, chybět neměl.

Smrt je fenoménem, který k životu přirozeně náleží. Přesto v současné moderní společnosti můžeme vnímat výrazně pozměněný vztah ke smrti, než jaký si k tomuto fenoménu vytvořili naši předkové. Smrt je odsouvána do izolace nemocnic a hospiců, člověk už běžně neumírá v kruhu své rodiny a také rozložení se zesnulým ztratilo řadu tradičních atributů, které svědčily o vědomí přirozené kontinuity života a smrti. Názory týkající se snah chránit dítě před těmito otázkami mohou vyvolat v jeho životě větší katastrofu, než pečlivě formující literární fikce, která dítě na skutečnost smrti připraví. I když jí samo nemusí být ohroženo, dříve či později se s ní dítě setká ve svém okolí. Nejen odchod prarodičů, blízkých příbuzných, ale i smrt domácího zvířete může výrazným způsobem zasáhnout do představ a citového života dítěte. Mlčení nebo jiné neadekvátní reakce ze strany dospělých zanechávají výraznou stopu v mentálním vývoji dítěte.

Literatura, a zvláště dětská literatura, má možnost fungovat v tomto smyslu jako specifický prostředek výchovy k vědomí smrtelnosti. Dětskému čtenáři se může nabízet takový obraz smrti, který v sobě obsáhne i jeho přijatelnou interpretaci, a poskytne mu tak příležitost s fenoménem smrti se vyrovnat. Stejnou měrou jako ve vztahu k dětskému příjemci, jemuž pomáhá překonávat nebo se vůbec vyhnout stresovým situacím, může literatura vyjít vstříc i potřebám dospělých. Svým ztvárněním tématu smrti jim prezentuje způsoby, jak s dítětem vést dialog, jak se zachovat v okamžicích ztráty blízké bytosti, tedy ve chvílích, které nejsou jednoduché ani pro velké, natožpak pro malé.

Každý literární pokus, který má ambice přispět k problematice dětského přijetí těchto existenciálních otázek, je třeba ocenit. Příkladem takové knihy určené dětem, která se adekvátně jejich mentalitě pokouší o explikaci fenoménu smrtelnosti, je příběh Markéty Zinnerové **Princezna z třešňového království**. Poprvé vyšla již v roce 1975 a od té doby ještě dvakrát, naposledy znovu přepracována v roce 2001¹. Zdá se, že dobová recepce prvního vydání knihy

1 Rozsah úprav není vzhledem ke zpracování tématu nijak zásadní.

napovídá i tehdejší přístup společnosti k tématu v kontextu dětské literatury. Autorka recenze sice vnímá knihu jako potřebnou, nicméně úzkostlivě dbá o to, aby slovo „smrt“ v jejím textu nezaznělo.²

Pro Markétu Zinnerovou bylo psaní knihy způsobem terapie. Podnět k němu dala ztráta vlastního dítěte, děvčátka, které se stalo hrdinkou příběhu: „V té knížce jsou dokonce některé její autentické hry. Závěr, kdy se děvčátko ptá, jak vznikne třešňový strom, že vznikne z pecky, že maminka a holčička zasadí pecku a dívají se, jak vyrostе třešňový strom, to byla naše skutečná hra a výklad života. Trochu se mi ulevilo, když jsem tu knížku napsala. Psala jsem ji nesmírně dlouho.“³

Pro zpracování náročného tématu volí autorka tradiční pohádkové postupy, jimiž vychází vstříc dětskému čtenáři. Kompozice příběhu je vystavěna na principu cesty za poznáním. Hrdinka – princezna Pavlinka - hledá ve snovém prostoru své království. Při jejím putování ji doprovázejí psi kamarád a darovaný tulipán. Cesta je lemována zastávkami, na kterých Pavlinka odkrývá tajemství života a smrti. Její rádce a pomocníci před ní odhalují podstatu životního koloběhu. V příběhu je existenciální téma součástí důmyslné gradace. Dítě je pečlivě připravováno na cestě k odhalení a hlavně pochopení jeho smyslu. Jednotlivá setkání znamenají důležitý dialog, jímž jsou postupně usměrňovány dětsky naivní představy. Partnery v něm a zároveň témi, kdo dítě do daného problému zasvěcují, můžeme vnímat v přímé i symbolické vazbě k obsahu rozmluvy.

První zastávkou na cestě ke království je návštěva babičky. Pavlinka sleduje její zestárlou tvář a ptá se na příčinu. V tomto dialogu ještě není otázka smrtelnosti vyslovena, jeho tématem se stává cesta člověka od narození po stáří, tedy otázka fungování času v lidském životě. Příznačně uvědomuje dítě o stáří ten, kdo je mu již zasvěcen. Druhou zastávku učiní hrdinka a její průvodci, když se jim naskytne pohled na venkovský pohřeb. Dítě je seznamováno s obřadem loučení s mrtvým, s akceptováním smrti společností. Scénu dítěti vysvětluje sekač trávy. První náznak tématu smrti je patrný z úvodního rozhovoru s děvčátkem. Sekání trávy se dívence jeví jako ničení, ale je poučena o její přirozené obnově. Obsah rozhovoru vyústí v nedorozumění. Pavlinka je přesvědčena, že mrtvou je její vlastní babička. Emoce, které v ní představa vyvolává, lze přirovnat k prvnímu zážitku se smrtí. I když nepřímo a nechtěně - prostředkuje jej muž s kosou, postava, kterou možno vnímat jako zosobnění tradiční představy smrti.

Dvě setkání rozvíří v dětské mysli řadu znepokojivých otázek. Stáří, blízkost smrti, zánik – dítě si uvědomuje jejich zákonitost nejen v lidském životě, ale i v přírodním světě. Dokonce i cesta ke království se nyní vyjevuje v nové

2 Veselá, M.: O jedné princezně. Zlatý máj, 1976, roč. 20, č. 4, s. 264.

3 Pončáková, N.: Dítě a smrt. Zlatý máj, 1991, roč. 35, č. 3, s. 167 – 168.

perspektivě lidského času. Dítě prožívá strach, pochybnosti o existenci svého cíle. Zasypává svou květinu dotazy, ale nedostává odpověď. Mlčením tulipánu nabývají tyto otázky charakteru dětského monologu. Délka trvání cesty stupňuje nejen únavu Pavlinky a pejska, ale odráží se i v uvádání tulipánu. Čas života květiny se pomalu naplňuje.

Třetí setkání – autorka důsledně uplatňuje pohádkový stereotyp trojnásobnosti - znamená současně i nalezení třešňového království. Třešňový strom korunuje svou princeznu. Opět však emoce radosti z nalezení střídají pocity smutku a bolesti ze ztráty květiny. Po prvotních poznatcích o procesu stárnutí a konečném odchodu je hrdinka přímo konfrontována se smrtí svého tulipánu a je uvědoměna o mystériu pokračování jednoho života v druhém. Co je smrt, se děvčátko dozvídá v třetím rozhovoru - s třešňovým stromem. Strom je ztělesněním věčné obnovy, prolnutí minulosti, přítomnosti a budoucnosti principů života. Proto se stal pro daný rozhovor jedinečným partnerem:

„Zemřel? Co je to?“

„To je úplný konec. Konec naděje a tepla.

Už nepokvete a nebude si hrát.

Neucítíš jeho vůni a nic ti nepoví.“

„On už nikdy nebude?“ zesmutněla Pavlinka.

„Chci, aby byl se mnou. Mám ho ráda.“

„Vykvete jiný. V zemi, kde vyrostl, zůstala malá cibulka.

Zahradník ji uschová a na podzim zasadí znovu.

Zjara rozvete jiný tulipán, tulipán tvého tulipánu.“

Třetí zastavení je dovršením celého příběhu. Postava Pavlinky dochází odhalení největšího tajemství života, kterým hlouběji vstřebává předchozí poznatky, konfrontuje jimi svět lidský a přírodní. Současně je uplatňuje ve svém chování, když zjednodušeně prezentuje úctyplný přístup k mrtvému a připravuje svému tulipánu hrob.

Od představy smrti květiny se dítě přirozeně dostává k představě smrti člověka. Není schopno zobecnění, ale znovu přemýšlí o své babičce a uvědomuje si její blízkost smrti. Strom přibližuje představu lidské existence paralelou přírodních zákonů:

„Dokud byla mladá a silná,“ vypravoval strom

a malá Pavla mu naslouchala,

„narodila se jí tvoje maminka. A to byla její cibulka,

z které nakonec vyrostla velická květina.

A cibulka tvé maminky jsi ty.

A jednou budeš mít malé děťátko, postaráš se o ně,

a to je život, princezno, teplo, tlukot srdce, naděje a vůně.“

Závěrečná pasáž knihy znamená návrat ze zdánlivě pohádkové cesty domů. Pavlinka ověřuje teorii stromu v rozhovoru s maminkou. Poslední dialog v knize představuje nejtěsnější životní pouto dítěte. Matka jako bytost, která je dítěti v této fázi života nejbližší, potvrzuje předcházející slova o fungování života a upevňuje dané principy ve společně zasazené třešňové pecce. Tento obraz zrození symbolicky příběh o životě a smrti uzavírá.

Přes pohádkový háv nese příběh řadu realistických rysů. Samotný obraz smrti není únikem do fantazie, nehledá její podpory, aby dětského vnímatele upokojil. Vysvětlení smrtelnosti se uchyluje ke konkrétnosti, věčnosti, která vyhovuje dětské mentalitě, působí persvazivně svou ověřitelností ve fungování přírodního i lidského světa. Také postava Pavlinky je detailně odpozorovanou kresbou dítěte předškolního věku. Ve vztahu k okolí uplatňuje fantazijní vidění, hravost, synkretismus, spontánně projevuje své emoce. Právě emocionální stránka charakterizuje vnímání dítěte v tomto příběhu nejvíce. Autorka v obraze své dětské hrdinky zdůrazňuje její křehkost a zranitelnost. Prožitky postavy se rychle proměňují. Události, kterých je děvčátko účastno, působí jako kyvadlo v jeho mysli a pocitech. V rychlém sledu vyvolávají nadšení (z hledání cesty), vzdor (ve vztahu ke stáří), strach a bolest (při mýlce o smrti babičky), obavy (o cíl cesty), radost (z nalezení království), smutek (ze ztráty tulipánu), znovunalezení duševní rovnováhy, uklidnění (v rozhovoru se stromem a matkou).

V širší perspektivě lze celý příběh vnímat jako neustávající pohyb mezi póly ztracení a nalézání, radosti a smutku, neznalosti a poznání, naivitu a prozívaní. Tak se Markétě Zinnerové podařilo v Princezně z třešňového království ztvárnit rytmus života.

Konečně - obrazy, jimiž autorka seznamuje dítě s faktem smrti, odpovídají představám moderní dětské psychologie. Vedle doporučení otevřenosti, pravdivosti a včasnosti zprávy o smrti ve směru k dítěti zvýrazňují dnešní psychologové a terapeuti také potřebu neizolovat dítě od mrtvého (např. jeho neúčasti na pohřbu), podpořit v něm pocit sounáležitosti zvláště rodinného prostředí. Také závěrečná společná činnost matky a dítěte koresponduje s představou odborníků o možnostech podpory překonávání dětského truchlení a smutku.⁴

Vznik knihy vyjevil nejméně trojí smysl. Zpracováním tématu smrti se autorka snažila vyrovnat se smrtí dcerky. Ve vztahu k dětským čtenářům se úspěšně vypořádala s formou i výrazem, jejichž prostřednictvím by děti přirozeně akceptovaly citlivé téma smrti, bez nadbytečné melancholie a propadání bezbřehé bolesti. Dospělým v roli rodičů a vychovatelů ukázala možný přístup, v dialozích dítěte a dospělého (a ovšem stromu), které tvoří podstatnou část textu, ztvárnila model komunikace, jehož námět si v zájmu dítěte žádá otevření.

4 Podrobněji o tom viz např. Matějček, Z. – Dytrych, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002.

Prameny

ZINNEROVÁ, M.: Princezna z třešňového království. 1. vyd. Praha: Albatros, 1975.

ZINNEROVÁ, M.: Princezna z třešňového království. 3. vyd. Praha: Albatros, 2001.

Literatura

ELIAS, N.: O osamělosti umírajících. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1998.

MATĚJČEK, Z. – DYTRYCH, Z.: Krizové situace v rodině očima dítěte. Praha: Grada, 2002.

NAVRÁTILOVÁ, A.: Narození a smrt v české lidové kultuře. Praha: Vyšehrad, 2004.

PONČÁKOVÁ, N.: Dítě a smrt. Zlatý máj, 1991, roč. 35, č. 1 – 3, s. 31 – 32, 94 – 96, 164 – 169.

SMITHOVÁ, L.: Smrt – konečná stanice? Praha: PORTÁL, 1994.

VESELÁ, M.: O jedné princezně. Zlatý máj, 1976, roč. 20, č. 4, s. 264.

SATIRA A HYPERBOLA

Ivana GEJGUŠOVÁ

Dříve než se pokusíme blíže objasnit podstatu satiry, musíme upřít pozornost k pojmu komika. Vznik a existence komiky je vysvětlována třemi tzv. klasickými teoriemi komiky: teorií superiority, inkongruence a relaxace.¹ Komika vzniká jako výsledek srovnání dvou základních veličin: *ideálního, očekávaného, pozitivně hodnoceného stavu*, který je považován za žádoucí, a *reálného stavu*, který se může ideálu maximálně přiblížit, ale nenaplní ho. Reálný stav, skutečnost se stává předmětem kritiky. Uvedené hodnocení reality na pozadí ideálního stavu dává vyniknout nedostatkům, rozporům, které mohou mít rozmanitou podobu a které mohou být za určitých okolností vnímány jako komické. Jednou z reakcí na ně může být smích.

Komika je tedy výrazem postoje jedince ke světu, společnosti a k ostatním členům lidské pospolitosti, postoje, který v sobě zahrnuje kognitivní, emocionální a hodnotící složku.² I když se v souvislosti s komikou mnohdy projevuje tendence klást do popředí emoce, je nutno si stále připomínat, že není a ani nemí být oproštěna od rozumového vnímání.

Již dříve jsme uvedli, že srovnání reálného stavu a ideálu vede k rozkrytí nedostatků, rozporů, ty mohou být vnímány jako komické nebo jako tragické. V rozkrývání nedostatků a rozporů si je tragika a komika blízká, mají styčné body, současně však je možno stanovit zásadní odlišnosti, které jsou dány tím, jak jsou rozpory a nedostatky vnímány a jaký postoj je k nim zaujímán.

Pro tragično je typický rozpor, který *se jeví jako neřešitelný nebo skutečně neřešitelný* je. Jedinec se s existencí daného negativního jevu nechce a nemůže smířit. Byť nemá šanci zvítězit, pouští se do marného zápasu se vším negativním a v boji většinou podlehne. Podstupuje osobní oběť ve prospěch lidské pospolitosti a jejích hodnot. Tragično zobrazuje individuální důsledky vzpoury jedince vůči rozporům světa a společnosti.

Pro komično jsou typické dva základní přístupy k existujícím rozporům. Komično může pracovat se zobrazením *nezávažných rozporů*, jejichž existence lidskou pospolitost nijak neohrožuje a na které je možno reagovat shovívavým smíchem, případně se zobrazením *nežádoucích, ale řešitelných* či *odstranitelných rozporů*. Mnohdy je pouze ukázáno, k čemu neblahému by mohlo dojít, pokud by se daný rozpor plně realizoval. Právě komično tvoří hráz, která může potenciální nebezpečí realizace zastavit. Druhou variantou je zobrazení takových rozporů, které jsou *neřešitelné* a jejichž existence je současně *neakcepto-*

1 Borecký, V.: *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005, s. 151.

2 Tamtéž, str. 10.

vatelná. Jedinou možností komična je v těchto případech nedostatky demaskovat, odsoudit a opět, tentokrát nelítostně, zesměšnit smíchem.

Podle charakteru nedostatků, které se objevují při srovnání ideálního a reálného stavu, a podle míry kritiky, které jsou tyto nedostatky vystaveny, rozlišujeme konkrétní projevy komiky, které bývají označovány jako *druhy, formy komiky* (Vlašín, 1984; Lederbuchová, 2003; Hořínek, 2003) nebo *metody komiky* či *konfigurace komiky* (Borecký, 2000, 2005).

Radíme k nim *humor* a *satiru*, jisté kolísání u jednotlivých autorů provází přiřazování *groteskna*, *naivity*, *ironie* a *absurdity*. Typické je vzájemné prolínání a prostupování jednotlivých forem komiky, ve své vyhraněné podobě se vyskytují jen zřídka. Připomeňme si ještě, že používání výše uvedených pojmů je mnohdy poněkud problematické. V některých případech dochází k volné záměně pojmů komika a humor jako nadřazeného označení a např. pojem satira či groteskno (groteska) se využívá k označení projevů komiky i k označení žánru.

Jako satiru označujeme takové umělecké dílo, které je odmítavou, nesouhlasnou reakcí na závažné, podstatné rozpory, nedostatky jedince, lidské pospolitosti, společenských, státních institucí apod. Karel Čapek viděl jako nejpodstatnější znak satiry skutečnost, „že s něčím bojuje, že proti něčemu revoltuje,” a také to, že „na rozdíl od ironie se satira nestaví nad věci, ale proti věcem.”³ Pomocí satiry je možno negativní jevy demaskovat, pranýřovat a degradovat výsměchem.

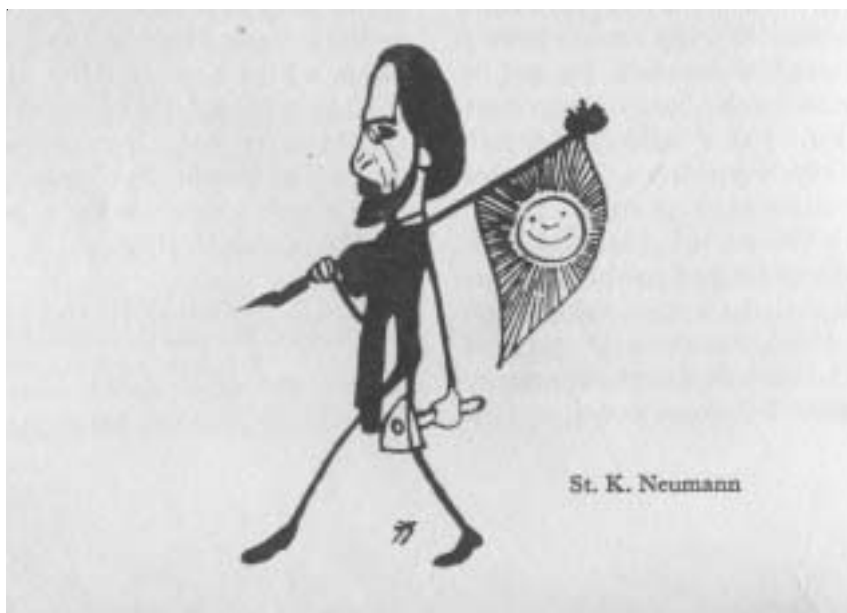
Satira se zaměřuje na nedostatky, které jsou vnímány jako zcela nepřijatelné, amorální, jsou hodny odsouzení, musí být předhozeny výsměchu, potupení. Skrze satiru se jedinec či společnost bouří proti tomu, kdo nebo co má moc, proti tomu, kdo vládne, proti tomu, kdo nebo co symbolizuje vše oficiální, tedy normu, která však může být vnucená a přes odpor a nesouhlas většiny udržovaná při životě.

Satira často vytváří prostor pro prostupování komického a tragického, vykazuje mnohdy výrazný příklon k tragickému a dává vzniknout tragikomickému. V satirách prostupuje komické a děsivé, směšné a odpudivé, mísí se smích i zloba, pochopení i nenávist.

Satira bývá nesmlouvavá, jednostranná, osobně zaujatá. Často pracuje s detailem, vybranou drobností, kterou zveličí a poté pranýřuje. Právě hyperbola je jedním z často využívaných uměleckých prostředků, které slouží k posílení komického účinku díla. Je však nutno si uvědomit, že ***užití hyperboly není typické jen pro satiru, je možné v případě všech uvedených druhů či forem komiky.***

3 Čapek, K.: O tom humoru. In: Spisy XIX. O kultuře a umění III. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 663.

To je možno ilustrovat pomocí následujících karikatur Františka Gellnera ⁴



Ujasněme si nejprve, že karikaturou rozumíme ve dvou námi použitých konkrétních případech výtvarné zobrazení osobností, které předkládá jejich záměrně deformovaný obraz s cílem zdůraznit určitý fyzický či duševní znak a tím dosáhnout komického účinku.

Prvá karikatura zobrazuje spisovatele S. K. Neumanna, celoživotního Gellnerova přítele. Kontakty obou básníků měly počátek v roce 1900, František Gellner tehdy studoval ve Vídni, zúčastňoval se anarchistických schůzí a pod vlivem zájmu o politické a kulturní dění poslal Neumannovi korespondenční lístek, který byl přihláškou k odběru časopisu *Nový kult*. Studijní neúspěchy přivedly Gellnera z Vídně na příbramskou Báňskou akademii a odtud často zajížděl do Prahy za skupinou literátů, která se soustřeďovala právě kolem S. K. Neumanna. Po návratu Gellnera z Paříže (1911) to byl opět Neumann, kdo mu pomohl uchytit se v brněnské redakci *Lidových novin*.

Při tvorbě Neumannovy karikatury použil Gellner osvědčený postup: záměrně porušil vzájemné proporce jednotlivých částí těla, k výrazné hlavě přidal štíhlé tělo, a jak bylo pro něho typické, jen naznačené, v tomto případě pavoučí nohy.

⁴ Karikatury byly převzaty z výboru Gellnerovy poezie *Radosti života*. Ed. Bohumil Svozil. Praha: Československý spisovatel, 1974, s. 45 a 116.

Tím zdůraznil, zveličil štíhlost až asteničnost zobrazeného. Neumannův profil působí majestátně, odhodlaně, vůdcovsky a ladí s revolučními symboly, s kladivem i na rameni neseným praporcem s motivem usměvavé tváře. Gellner zobrazuje Neumanna jako bojovníka, který chce proměňovat svět, s nímž je nespokojen. Sám Gellner se názorově brzy rozešel s ideály anarchismu a k jiným levicovým proudům nenašel cestu, jeho racionalismus mu neumožňoval uvěřit v možnost zásadní proměny společnosti revoluční cestou, oba umělce však spojovalo silné sociální cítění. Jistě i proto dal Gellner karikovanému příteli podobu blízkou donu Quijotovi, snílkovi, jehož vize a touhy nás nenechávají lhostejné. Pokud hodnotíme komický účinek uvedené karikatury, realizovanou formu komiky, pak se nejspíš přikloníme k humoru.



S. K. Neumann je spojen také s druhou Gellnerovou karikaturou, která zobrazuje Arne Nováka, významného literárního vědce a kritika. Když Gellner v roce 1901 vydal prvou básnickou sbírku *Po nás ať přijde potopa*, byl to právě A. Novák, kdo básníkovu prvotinu vystavil tvrdému odsouzení. S. K. Neumann reagoval na kritikova slova posměšným textem plným ostrých satirických šlehů,

který podepsal pseudonymem Kozonoh, a Gellner k němu připojil karikaturu významného badatele. Neumann v textu naznačil, že kritikův nelítostný soud je snad způsoben nedostatkem intelektu, případně je důsledkem neblahé výchovy, kterou praktikovala na synovi jeho matka Tereza Nováková, česká spisovatelka a feministka. V závěru textu označil Neumann kritika za blíže nejmenovaného lichokopysníka. Obdobně působí i Gellnerova karikatura, opět přehnaně velká hlava vražená hluboko mezi ramena, tvář nesoucí znaky demence, nahrbená záda a pokleslá kolena, to je nelítostně satirický obraz badatele, kterého je nutno zesměšnit za vynesený soud.

Literatura

- BORECKÝ, V.: Teorie komiky. Praha: Hynek, 2000.
BORECKÝ, V.: Imaginace, hra a komika. Praha: Triton, 2005.
ČAPEK, K.: O tom humoru. Spisy XIX. O kultuře a umění III. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 661 – 664.
GELLNER, F.: Radosti života. Praha: Československý spisovatel, 1974.
HOŘÍNEK, Z.: Kniha o komedii. Praha: Scéna, 1992.
HOŘÍNEK, Z.: O divadelní komedii. Praha: Pražská scéna, 2003.
LEDERBUCHOVÁ, L.: Průvodce literárním dílem. Praha: H&H, 2001.
NEUMANN, S. K.: Trochu vzpomínek. In: S. K. Neumann. Vzpomínky. Spisy X. Praha: Svoboda, 1948, s. 103 – 113.
NEUMANN, S. K.: Přednáška. In: S. K. Neumann. Vzpomínky. Spisy X. Praha: Svoboda, 1948, s. 114 – 124.
VLASÍN, Š.: Slovník literární teorie. Praha: Československý spisovatel, 1984.

MYTOLÓGIA AKO ARCHETYP TRADIČNÝCH ROZPRÁVOK

Radoslav RUSŇÁK

O učení sa z minulosti a o predstave budúcnosti nemožno v súvislosti so symbolikou hovoriť, ak v historickom kontexte súbežne nespomenieme prázaklad predstáv človeka o svete, ktorým je *mýtické myslenie* a jeho arteficiálne zhmotnenie – *mýtus* (gr. mythos – rozprávanie, povesť, báj). Mýtus vyviera z dávnoveku, je pradávnu minulosťou, je pamiatkou najstaršej kultúry, odrážajúcou pracovné aj myšlienkové horizonty, sociálne aj mravné interakcie ľudí na samom počiatku ľudskej existencie. Vo svojej konštrukcii je opisom, ako i stvárnením pôvodu vecí a ich usporiadaním v kozme. Pochopenie poriadku a súladu vesmíru sa vo všeobecnosti pokladá za esenciálnu funkciu mýtu. V literatúre sa môžeme stretnúť s definíciou mýtu ako určitého spôsobu bytia, vyrozprávania udalostí s hlbším zmyslom, ktoré zaznamenáva ľudské skúsenosti do modelových príbehov, vďaka symbolickým významom sa uplatňujúcich i v novovytvorených sociálnych podmienkach a kultúrnych kontextoch.¹ Z uvedeného je možné vyvodiť premisu o rýdzo duchovnej povahe mýtu, ktorá má svetonázorovú pôsobnosť, keďže vychádza z oblasti ľudskej subjektivity. Svetonázorom je v zmysle úsilia o podanie hotových odpovedí na javy, veci a predmety, ktoré obklopovali človeka a ktoré boli pre neho svojím charakterom záhadné, znepokojujúce a bez (v mýtoch absentujúceho) pojmového uchopenia i ťažko interpretovateľné. Zaujímavým prostriedkom usporiadania sveta v mýtickom myslení je *obrazná predstava*. Táto totiž umožňovala rozčleniť priestor a čas, oddeliť to, čo je posvätné od toho, čo je profánne, svetské, klasifikovať živočíšnu i rastlinnú ríšu, určiť pôvod rodu a príbuzenské vzťahy, jednoducho priradiť veciam ich zmysel a systematicky ich usporiadať.² V týchto intenciách mýty zachytávajú „predstavy, názory, zájmy a ideály v sevržené poetické formě a svým archetypálním fundamentem stále ovlivňují preferenci našich etických hodnot i našeho estetického citění“ (Zachová, 2002, s. 9). Mýtus ako artefakt diachrónneho dejinného diania je teda dialekticky úzko spätý s folklórnymi inšpiráciami, ako aj s ich uplatnením sa v ľudovej slovesnosti s bohatou žánrovou rôznorodosťou.

Pravdepodobne najpriebornejším a dodnes čitateľsky najviac obľúbeným žánrom ľudovej slovesnosti, hlboko prameniaticim v mýtických príbehoch pred-

1 Takúto definíciu mýtu možno nájsť v diele Mýtus ako pamäť prózy (2002) spisovateľky Aleny Zachovej.

2 Podrobnejšie pozri Ladislav Kiczko: Dejiny filozofie, kap. Prvé priblíženie kfilozofii. Filozofia a mýtus.

kov, je rozprávka. Žáner rozprávky sa v historickom vývoji mýtických predstáv jednoduchého človeka o svete, o jeho zmysle, poriadku a fungovaní procesov v ňom vyprofiloval práve z mýtu ako prvotného princípu stojaceho pri vzniku ľudovej tradície a jej slovesnosti. Nie náhodou z rozprávky dodnes vyviera niečo esenciálne záhadné a archetypovo povzbudivé i znepokojujúce zároveň. Je známe, že ľudová slovesnosť je v literatúre pre dospelých do istej miery už prekonanou skutočnosťou a spravidla všetky folklórne žánre (vrátane rozprávky) historicky prešli do čitateľskej a estetickej oblasti pre deti a mládež. Nič to však nemení na fakte, že podobne, ako to bolo v prípade mýtov, ktorými si zrelý človek po uvedomení si vlastnej existencie nevyhnutne potreboval zdôvodniť a explanovať aj javovo-transcendentnú stránku života, aj ľudová rozprávka bola pôvodne tvorbou pre dospelých. Tu je potrebné hľadať jej pramene *symbolickosti*, *alegórie* a *multifunkčnosti*. Možno práve preto nachádza žičlivých poslucháčov, respektíve čitateľské publikum nielen v predškolskom, ale aj v mladšom čitateľskom školskom veku, opätovne po nej siaha i adolescentná mládež a nezriedka – i cestou čítania vlastnému potomstvu – dospelí, zrelí čitatelia. Parafrázujúc Zlatka Klátika³, rozprávka má pre zrelého čitateľa čitateľsky dvojaký význam: je jednoduchou formou, v ktorej sa istý estetický jav v naratívnej podobe koncentruje na minimálnom priestore a kondenzovanou estetikou poskytuje trvalý a mocný zážitok; dospelému recipientovi zároveň pripomína nielen atmosféru vlastného detstva a jeho duchovnú nadvstavbu, ale aj samotné detstvo ľudského rodu. Pod detstvom ľudského rodu rozumie Klátik vývinový stupeň naivného myslenia a prvotného vyrovnávania sa s okolitým prostredím, prírodou i nepoznanými silami pomocou zaklínacích formuliek, čo korešponduje s primárnym mýtickým pohľadom človeka na univerzum, ktorý bol skôr stavom mysle, než jej nadvládou a z toho dôvodu viac jednoduchým videním sveta, ako jeho vysvetlením. Aspekt životnej empirie zrelého človeka sa do rozprávok dostal vo forme leitmotívu cesty (putovania) a spravodlivosti (odmeny alebo trestu), hoci použitie pojmu empiria nemusí byť korektné, pretože motívickosť rozprávok čerpala skôr z primárnej túžby bežného tvorca ľudovej kultúry a tradície po sociálno-spoločenskej a politickej spravodlivosti, než z priameho skúsenostného zažitia takejto reality. Faktom zostáva, že tradičná rozprávka prešla z literatúry pre dospelých takmer úplne do kompetencie intencionálne zameranej oblasti detskej literatúry. Kauzálné zdôvodnenie tohto javu možno hľadať v nebývajúcej dynamike a prispôsobivosti rozprávok danej kultúre, dobe i národu, čím konštituuujú ako artefakty ľudovej slovesnosti stabilné zázemie tradície, z ktorej spätne samy čerpajú.

3 V diele Slovo, kľúč k detstvu sa Zlatko Klátik venuje aj neúchajúcej obľúbenosti rozprávkového žánru v každom vekovom období, dospelosť nevynímajúc, hľadajúc pritom pramene tohto fenoménu.

Rozprávka ako žáner intencionálnej detskej literatúry zohráva zrejme najdôležitejšiu úlohu v genéze detského vývinu. Fantazijnosť a bohatá obraznosť rozvíjaná v paralele s jednoduchou formou rozprávkového sujetu akosi prirodzene zodpovedá túžbe dieťaťa po čarovnosti sveta a napĺňa tým aj psychologické detské potreby. Má mu pomôcť vytvoriť si morálny kódex pre život s vierou, že všetko bude spieť k dobrému zavŕšeniu a zlo bude potrestané. V tejto relácii do popredia vystupuje najmä rodina ako socializačný činiteľ. Dieťa si totiž už z hľadiska vývinových dispozícií neuvedomuje, a ani si nemôže uvedomovať faktor plynúceho času, „a už vôbec nevie, že niektoré emočné procesy a skúsenosti, ktoré môže nadobudnúť iba v detstve, sa už nikdy nevrátia, nikdy ich nie je možné plnohodnotne nahradiť“ (Stoličný, 2002, s. 178). Ontogenéza dieťaťa je sprevádzaná zážitkovo akostne nerovnakými obdobiami, preto v ranom vývine zážitkového sveta je detská duša najzraniteľnejším priestorom. Ide v podstate o to „ako vstupovať do veľkého sveta malých detí, aby sa ten svet nezrútil skôr, ako sa celostne sformuje, ako ho nasmerovať tam, kde sa stretne s vlastnou plnosťou, ktorú je azda schopný dosiahnuť“ (Mihina, 2002, s. 10).

Najdôležitejšie obdobie v rámci budovania zážitkového sveta mladého človeka má nepochybne predškolský vek (3 – 6 rokov). Je to typické obdobie detských hier, ktoré naplňajú kontaktnú funkciu vo vzťahu k poznávaniu vonkajšieho sveta. Svet rozprávok v tomto štádiu detstva umožňuje dospelým uplatniť mnohé pozitívne výchovné prvky, ako náklonnosť k dobru, pracovitosti, čistote či spravodlivosti. Bolo by však utilitárne úzkoprse a racionálne pragmatické oklieštiť funkcie rozprávky v tomto veku na rýdzo výchovné ciele, ktoré by tým činom premrhali aj estetický potenciál premeny detského sveta a zároveň by pohrdli nesmiernou vnútornou vybavenosťou malého dieťaťa⁴ v procese jeho interného osobnostného konštituovania sa. Už v čase predškolského veku dieťa „vstupuje do sveta tvarov a farieb, zvukov, tónov a podtónov, rovní, noriem, pravidiel, do súkolia a zložitého vejára vplyvov. Jeho osvojením sa učí pohybovať sa v nekonečnom svete hodnôt, ktoré si postupne a pomaly, no ak už, potom naddlho, možno (pokiaľ ide o jeho život) naveky osvojuje“ (Mihina, 2002, s. 10). V tejto fáze, ako sme už spomenuli, nezastupiteľnú úlohu socializačného činiteľa zohráva rodina so svojím zázemím. Stabilné rodinné prostredie je jednou z podmienok nielen šťastného detstva, ale aj celkového kreovania zdravej osobnosti detského jedinca. Do popredia sa dostáva najmä sústava hodnôt a životný štýl rodiny, ktorá sa výraznou mierou podieľa na socializačnom etablovaní dieťaťa v spoločnosti.

4 Podrobnejšie tento problém rozoberá Otakar Chaloupka v práci Škola a počátky detského čtenářství.

Literatúra

CHALOUPKA, O.: Škola a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995.

KICZKO, L. a kol.: Dejiny filozofie. Bratislava: SPN, 1993.

KLÁTIK, Z.: Slovo, klíč k detstvu. Bratislava: Mladé letá, 1975.

MIHINA, F.: Wittgensteinov skrytý svet mysle a zážitkov. In: O zážitkovosti a funkčnosti v literatúre pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 2002.

STOLIČNÝ, P.: Detská literatúra a internet. In: O zážitkovosti a funkčnosti v literatúre pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 2002.

ZACHOVÁ, A.: Mýtus jako paměť prózy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.

HARRY POTTER A DETSKÝ ČITATEL'

Rastislav BÉREŠ

Príbeh mladého študenta mágie zaujal čitateľov a podľa rôznych správ a vyjadrení aj „nečitateľov“ na celom svete¹. Hekticky prezentovaná výnimočnosť príbehov a čitateľský úspech upútali pozornosť kritiky, ktorá si viac začala všímať stúpajúcu popularitu knihy a jej literárnu kvalitu.²

Božena Plánská hovorí o Rowlingovej ako o vzdelanej autorky, ktorá sa dotkla určitého deficitu v dnes ponúkanej literatúre. Zdôrazňuje však, že spomínaný deficit sa netýka estetických kvalít, ale literatúry určenej čitateľovi, „ktorý síce nikdy nedosiahne dostatočné literárne vedomie, aby dokázal čítať aj v medzitextovom priestore, no jeho súčasné literárne skúsenosti mu umožňujú prijať dielo postavené na všeobecných princípoch globalizujúcej sa popkultúry“.³

Z iného uhla sa na tému Harry Potter pozerá Alena Zachová. Úspech u čitateľov pripisuje najmä rozsiahlej mediálnej kampani, ktorá vydaniam kníh predchádzala. Podiel na úspechu neprisudzuje len reklame, ale vo vzájomnej interakcii s ňou aj určitej výnimočnosti príbehov.

Iný spôsob nazerania na problematiku majú Peter Karpinský a Pavol Prikrýl, ktorí sa venovali viac významovej rovine a interpretačne ju posúvali k pôlom dobrá/zlá kniha. Práve miesta, v ktorých predošlé (české) kritičky nenachádzali priestor na širšiu významovú interpretáciu, označil Pavol Prikrýl slovami „svet zvrátenosti, morálka zla a protikresťanské dielo“.⁴

Na prílišnú zaangažovanosť emócií v jeho kritike poukázal Peter Karpinský, stavajúc sa implicitne Rowlingovej obhajcom. Hoci to nerád pripúšťa, podobne sa mu ťažko odosobňovalo od vlastných pocitov z prečítaného textu.

Spätnú, čitateľskú odozvu sme mali možnosť preveriť prostredníctvom anketových otázok, ktorými sme oslovili približne 400 žiakov na viacerých základných školách. Aby sme zistili stav čítanosti a úrovne čítania medzi žiakmi základných škôl vôbec, rozdelili sme anketu na dve časti.

* Autor príspevku je študentom Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity.

1 Zachová, A.: Vztah symbolu a zážitku v literatuře pro děti a mládež. Fenomén Harry Potter. In: Zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou z 17. – 18. októbra 2001 v Prešove. Prešov: Náuka, 2002, s. 145 – 149.

2 Zachová, A.: Vztah symbolu a zážitku v literatuře pro děti a mládež. Fenomén Harry Potter. In: Zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou z 17. – 18. októbra 2001 v Prešove. Prešov: Náuka, 2002, s. 145 – 149.

3 Plánská, B.: Harry Potter jako děja vu. In: Zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou z 17. – 18. októbra 2001 v Prešove. Prešov: Náuka, 2002, s. 142 – 144.

4 Prikrýl, P.: Ošial' zvaný Harry Potter. In: Bibiana, revue o umění pro děti a mládež. 1/2002, s. 52 – 55.

Na časť A odpovedali žiaci, ktorí prečítali aspoň jeden z príbehov Harryho Pottera. Časť B zisťovala čitateľské povedomie žiakov, ktorí nečítali ani jeden z príbehov mladého čarodejníckeho učňa.

Už percentuálne rozdelenie žiakov na čítajúcich Harryho Pottera (49 %) a príbehy nečítajúcich (51 %) je zarážajúco vysoké. Takmer polovica opýtaných je čitateľským fanúšikom predkladaných čarodejníckych dobrodružstiev.

V prvej otázke skupiny A sme sa žiakov pýtali, prečo sa rozhodli prečítať Harryho Pottera. Na základe ich odpovedí môžeme čitateľov rozdeliť do dvoch skupín. Prvou skupinou sú žiaci, ktorí ako príčinu uviedli záujem spolužiakov, médiá, film v kine, darovanie knihy alebo povinné čítanie, teda vonkajšie podnety. Spolu sem percentuálne patrí 85 % tých, čo prečítali aspoň jeden príbeh.

Do kvalitatívne „lepšej“ skupiny čitateľov patrí ostatných 15 % opýtaných respondentov. O kvalitatívne lepšej však môžeme hovoriť len v súvislosti so schopnosťou vybrať si čítanie na základe svojich vnútorných potrieb.

Tieto čísla svedčia o tom, že predajnosť nie je mierou kvality beletrie, a už vôbec nie, ak je predaj sprevádzaný masívnou reklamnou kampaňou.

V prospech knihy hovoria odpovede na druhú otázku. V ankete A sme sa opýtali na počet príbehov prečítaných čitateľom. Len málo respondentov zostalo pri prvom príbehu. Až 46 % z čítajúcich žiakov prečítalo všetkých päť doteraz vydaných dielov.

Svedčí to o výraznej schopnosti pripútať čitateľa ku knihe. Takmer polovica opýtaných zostáva vernou Harryho osudom a hltavo ich sleduje. Čím sú však také príťažlivé? Ako je možné, že deti neodrádza ani veľký počet strán, rozsiahlosť a nekonečnosť príbehu?

Žiakov sme sa pýtali, čo sa im najviac páčilo na príbehoch Harryho Pottera. Podľa nich si ich obľubu získal dobrodružným príbehom (26 %), motívom mágie (24 %) a celkovou kompozíciou (23 %). Tieto percentá hovoria o čitateľoch, ktorých schopnosti vnímať literatúru aj za hranicami dejového vymedzenia sú ešte len vo vývine. Spomínané atribúty však majú aj iné knihy a oveľa prepracovanejšie. Prečo teda nezaznamenali rovnaký úspech?

Zaujímalo nás aj to, či sa žiakom Harry Potter čítal lepšie a či ho prečítali rýchlejšie ako doterajšie knihy. Až 68 % sa priklonilo k jasnej kladnej odpovedi. U tejto skupiny percipientov môžeme badať zrejme zaujatie dejom pre jeho výnimočnosť.

Podľa 47 % opýtaných prečítanie Harryho Pottera zmenilo ich vzťah k čítaniu, a to tak, že 24 % z nich číta častejšie, 7 % sa teraz iné knihy zdajú nudné a 1 % sa viac zaujíma o problematiku mágie.

Po kvalitatívnej stránke čítania Harry Potter nepriniesol výraznú zmenu ani posun. Tie sme sa pokúsili zistiť v posledných dvoch otázkach. V nich sme zisťovali, čo žiaci čítali pred Harrym Potterom a čo po ňom. Jediný výrazný posun, ktorý nastal, je presun čitateľov od klasickej rozprávky ku knihám

s potterovskou tematikou alebo k opakovanému čítaniu Harryho príbehov. Na základe týchto dvoch otázok sme mohli vytvoriť obraz o Harryho čitateľoch. 33 % z nich najviac siaha po dobrodružnej literatúre. Svojich fanúšikov má aj z radov čitateľov tínedžerských románov (16 %) a určite zaujímavou skupinou sú čitatelia, ktorí si „nevedeli spomenúť“, čo čítali pred Harrym. V rámci tejto kategórie je ich 9 %. Prípadnú radosť nad získaním nových čitateľov zákonite skazí číslo 11 %, kam patria tí, ktorí ani po Harrym nič nečítali.

V súvislosti s diskusiou o skúmaných knihách sa objavili názory, že Harry Potter „naučil deti čítať“. Vzhľadom na predchádzajúce zistenia môžeme povedať, že deti, ktoré siahli po čarodejníckom príbehu, sú už aktívnymi čitateľmi a boli nimi už pred prečítaním knihy. V nasledujúcej časti sa pozrieme na kategóriu detského čitateľa, ktorý po danej knihe nesiahol. Pokúsime sa určiť jeho čitateľské vlastnosti a príčiny, pre ktoré knihy obišiel alebo odmietol.

Žiaci, ktorí nečítali ani jeden z príbehov (anketa B), sa stretávali s témou Harryho Pottera najčastejšie v škole (28 %). Ako prvú informáciu o ňom mu priniesli médiá (52 %) a priatelia (41 %). Svoj vzťah k čítaniu ohodnotili v 42 % ako pozitívny, resp. že radi čítajú. Ako negatívny ho označilo 44 % opýtaných. Myslím, že práve tu je tá skupina, ktorú by Potter mal naučiť čítať. Títo žiaci však po ňom nesiahli.

Čo sa týka žánrovej populárnosti, je podobná ako pri čitateľoch Pottera. Asi 30 % je priaznivcom dobrodružnej literatúry a 16 % si rado prečíta knihy s tínedžerskou témou. 30 % z nich už nevie presne, o čom nimi posledná prečítaná kniha „bola“. Ak už siahnu po literatúre, ide zväčša o brak, ktorý nemá silu hlbšie zapôsobiť. Nedokážu abstrahovať iný než prvoplánový obsah, a tak ich vzťah k hodnotnému čítaniu upadá a časom sa stráca.

Aby sme z tejto skupiny vyčlenili budúcich čitateľov Harryho Pottera, opýtali sme sa ich, či si tieto príbehy prečítajú niekedy v budúcnosti. Až 70 % opýtaných túto možnosť so značným znechutením odmietla.

Ako príčinu uviedli nezáujem o tému, ktorá im je cudzia – 42 %, 15 % si radšej pozrie film a 9 % nemá odvahu pustiť sa do takej rozsiahlej knihy.

Členitosť textu a gradácia deja

V ankete sme postrehli, že detskému čitateľovi sa jednotlivé texty čítali ľahko a sám text ho nezdržoval v prežívaní ponúkaného príbehu. Už pri prvom pohľade si môžeme všimnúť dôkladnú a prevažne rovnomernú formálnu členitosť textu. Ľahko sa v ňom orientuje a dlhšie úvahové časti nájdeme málokde, a ak predsa, tak nasledujú po vysoko dynamických častiach príbehu. Sú tak nielen explikatívnym prvkom v texte, ale aj miestom uvoľnenia tenzie. Je prirodzené, že reflexívne textové celky predpokladajú zložitejšiu syntax a kladú väčšie nároky na percepciu. Okrem toho sú dlhšie a predpokladajú väčšie množstvo myšlienok, z ktorých vzájomnou interferenciou abstrahujeme zmysel časti textu.

Čítaním každého z príbehov si môžeme všimnúť, že v určitej fáze čítania mimovoľne prestávame vnímať text ako taký a nechávame sa úplne vtiahnuť do príbehu. V tejto fáze vôbec nevnímame rozsah prečítaného textu a až nástupom inej pasáže si uvedomíme, koľko textu sme v tomto zápale „zhltnú“.

Je to psychologický moment, ktorý sa dá interpretovať rozličným spôsobom. Odstránenie averzie z rozsiahlosti textu je prvým predpokladom pre získanie a udržanie si čitateľského publika. Chceme naznačiť, že sa Rowlingovej podarilo vystihnúť hranicu členitosti textu, kde v kombinácii s gradáciou príbehu čitateľ prestáva vnímať text a začína podvedome reflektovať len sám obsah. Isto nejde o vedomý zámer autorky, no funguje to a odstraňuje vo vedomí detského čitateľa strach z rozsiahlosti textu a únavu vyplývajúcu z dlhého čítania.

Z formálnej stránky tak Rowlingovej knihy nepredstavujú pre detského percipienta veľkú prekážku v čítaní. Dávkovanie informácií je prispôsobené schopnostiam a vekovým danostiam percipienta.

Tu by sme mohli hľadať jednu z príčin obrovského čitateľského úspechu Harryho Pottera. Samozrejme, že nie je jedinou. Prenesieme sa preto do roviny kompozície. Tu sa pokúsime hľadať ďalšie príčiny popularnosti čarodejníckych príbehov anglickej autorky.

Prvok napätia v príbehoch Harryho Pottera

Celá septalógia je jedným príbehom, ktorý sa navonok prezentuje cez hlavnú dejovú líniu ako boj dobra a zla. Dobro na jednej strane stelesňuje Harry Potter a okolie jeho blízkych priateľov, zlo na druhej strane démonická postava lorda Voldemorta, resp. Toho-ktorého-netreba-spomínať. V rámci každej z kníh sa realizuje ešte niekoľko dejových línií, tie sa však paradoxne nevyvíjajú a slúžia len na udržiavanie tenzie v príbehu. Tieto línie sú prezentované vzťahmi medzi Harrym a spolužiakmi a Harrym a najbližšou rodinou. V týchto rovinách je značný problémový prvok. Konflikt sa však nerieši, ale len exponuje, pričom napätie zostáva.

Každý príbeh sa začína v rodine Dursleyovcov, v rodine Harryho strýca a tety. Tou istou situáciou je rámcovaný aj na konci príbehu. Harry u nich trávi prázdniny, pretože jeho skutoční rodičia sú mŕtvi. Dursleyovci nie sú ochotní Harryho rešpektovať ako člena rodiny. Ich správanie k Harrymu je viac ako macošské. Obraz rodiny je tu, dá sa povedať, extrémne deformovaný. Negatívnu vyhranenosť tohto prostredia pokladá napríklad Zachová skôr za karikatúru dnešného rodinného prostredia⁵. Hoci táto tendencia v kontexte anglickej literatúry pre deti a mládež i v rámci výstavby príbehu má svoje dôležité miesto, preexponovaná tenzia tejto časti príbehu veľmi nevyznieva ako karikatúra.

5 Zachová, A.: Vztah symbolu a zážitku v literatúre pro deti a mládež. Fenomén Harry Potter. In: Zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou z 17. – 18. októbra 2001 v Prešove. Prešov: Náuka, 2002, s. 145 – 149.

Peter Karpinský tu hovorí o hyperbole ako o základnom princípe textu. V súvislosti s hyperbolizovanými negatívnymi obrazmi Pavol Prikryl hovorí o svete zvrátenosti. V prospech tohto tvrdenia hovorí fakt, že zlo mimo hlavnej dejovej línie je tu prezentované ako principiálne, to znamená, že násilie nemá príčinu a samo sebe je príčinou i cieľom. Dursleyovci v podstate nemajú dôvod týrať Harryho, rovnako ako Draco Malfoy nemá dôvod s ním súperiť.

Primárnou funkciou úvodu je zaujať čitateľa. Stanislav Rakús v súvislosti s vnímaním textu hovorí o tom, že text dokáže zaujať, len ak je problémový. Takto je stavaná naša prirodzenosť. Aby sme to nechápali tak, že text musí byť negatívne ladený, treba tiež povedať, že problémovosť by tu mala vytvárať kontrast pozitívnych a negatívnych síl, pričom cieľom by malo byť poukázanie na hodnotu dobra.⁶

V príbehu sa stretávame s problémovosťou vo viacerých rovinách textu. Nositeľom konfliktu sú postavy, ktoré by sa dali rozdeliť do štyroch skupín:

1. kladné postavy, ktoré sa vyvíjajú – Harry Potter, Ron, Hermiona
2. kladné postavy, ktoré sa nevyvíjajú – je ich viac, napr. Hagrid, Dumbledore, Wesleyovci, Lupin
3. záporné postavy, ktoré sa vyvíjajú – Voldemort
4. záporné postavy, ktoré sa nevyvíjajú – Malfoyovci, Snape, Dursleyovci

Vyčlenili sme si ich takto preto, že v rámci príbehu majú rozličnú úlohu. Z prirodzenosti percipienta vyplýva, že vníma hlavné postavy ako kladné. Tak sa prejavujú v konflikte so zápornými postavami, ktorých temná stránka je rovnako vo vývine a je vysvetlená i jej kauzalita. Ide tu o hlavnú dejovú líniu. Tú cítime v pozadí každej knihy. V tomto prípade ide o vytváranie typickej problémovosti v rámci látky a gradácie v závere knihy.

Na to, aby autorka udržala čitateľa pri texte až do konca, využíva konflikty vedľajších dejových línií. Značným nedostatkom je, že tieto odbočenia sú vždy rovnaké, či už v rámci knihy alebo príbehov ako celku. Ich centrom je konflikt medzi kladnými postavami vo vývoji a zápornými statickými postavami, pričom konflikty sa striedajú. Príčinou sporov je neopodstatnená nenávisť a funkciou udržiavanie čitateľa v napätí. Konflikt v bočných epizódach riešia kladné alebo záporné statické postavy. Riešenie tu však v pravom zmysle slova nenastáva a východiskom z konfliktu je len jeho dočasné prerušenie.

Je nesporné, že autorkina stratégia dokáže zaujať. Faktom však je, že charakterová nevyváženosť postáv a v podstate komerčné využitie uberať dielu jeho hodnotový rozmer. Už spomínaní kritici sa vyjadrili v zmysle toho, že príbeh ako taký oplýva seriálovou plytkosťou a jeho protagonistov by sme mohli nájsť v každom druhom filme či seriáli, ktoré nás denne zaplavujú. Na poli sujetu teda Rowlingová neprinesla nič nové.

6 Rakús, S.: Poetika prozaického textu. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1995.

Pri čítaní Potterových príbehov si však môžeme všimnúť originalitu v iných partiách knihy. Kľúčom k vnímaniu Harryho Pottera ako umeleckej hodnoty by mohlo byť vyobrazenie paralelného sveta kúziel.

Čarodejnícke novoty, s ktorými sa stretneme v príbehoch, sú súčasťou vytvárania tenzie v knihách. Už vzťah reálneho sveta a ireálneho sveta je zobrazený buď ako konfliktný alebo ako vzájomná ignorancia. Tu by sme mohli spomenúť Karpinského zmienku o tom, že kladom diela je rozvíjanie motívov boja proti rasizmu. No to, čo sa rieši vo vzťahoch kdesi v kúte bočnej línie, je samým charakterom vzťahu oboch svetov úplne popierané. Aby sme boli konkrétnejší, z príbehu je jasne odsúdeniahodné Dracovo pohŕdanie Hermionou, pretože pochádza z nekúzelníckej rodiny. No na druhej strane povýšenecký postoj sveta kúziel nad obyčajným svetom toto všetko popiera.

Ako sme už spomínali, aj paralelný svet má svoj podiel na príťažlivosti osudov malého čarodejníka. Môžeme si všimnúť, že v prvej polovici každej knihy sa predstavujú rozličné vzťahy, prostriedky alebo predmety zo sveta kúziel. Nie sú to veci, pre ktoré by sme nemali nekúzelný ekvivalent, ale ich magická podstata je tu najdôležitejšia a pre čitateľa najzaujímavejšia. S tým súvisí do detailov prepracované prostredie, v ktorom sa odohrávajú príbehy. V texte sa stretáme s mnohými neologizmami, ktoré tieto veci pomenúvajú, a môžeme sledovať určitú dávku tvorivosti, s ktorou musela autorka pracovať.

V druhej časti knihy tieto novoty ustupujú a do popredia sa dostáva príbeh, takže cez prvé časti knihy prevedú čitateľa zaujímavosti zo sveta kúziel a vzrušenie z veľkých, no plytkých konfliktov. V druhej časti čitateľ neodtrhne oči od dynamického deja a pomerne zložitej zápletky.

Záver

Príbehy mladého čarodejníka vyvolali v našom kultúrnom prostredí rušnú diskusiu, ktorej hlavnou témou bolo, či je Harry Potter vhodné čítanie pre detského čitateľa. Všeobecný úspech potvrdený čitateľmi je však len výsledkom komerčného zamerania diela. Všetky doteraz vydané príbehy Harryho Pottera nemali jasne vyhranené hodnoty, na ktorých by príbeh stávali. Je teda prirodzené, že ho konzervatívnejšia časť slovenskej kritiky odmieta ako cudzorodé dielo.

Napriek tomu by sme neboli objektívni, keby sme autorke upreli výraznú schopnosť upútať čitateľa. Jej stratégiu sme sledovali cez rovinu tektoniky, ktorá bola do detailov prispôbena detskému čitateľovi tak, aby ho príbeh neunavil. Preto len za pozitívne môžeme pokladať pôsobenie knihy v rámci jej schopnosti odstrániť neľúbosť voči čítaniu. Škoda len, že zážitky takto nadobudnuté nezanechajú hlbšiu stopu, čo môže viesť k frustrácii pri čítaní iných kníh.

Odporúčanie alebo zakazovanie knihy by bolo podceňovaním inteligencie detského čitateľa. Prospešnejšie by bolo o knihe rozprávať. Na hodinách literatúry by sa možno viac malo hovoriť o knihách, pre ktoré sa žiaci rozhodnú slo-

bodne, a to aj v prípade, že pôjde o brakové, umelecky nehodnotné texty. Dôležité by tu bolo pomenovanie prvkov ich „poetiky“ a porovnanie s textami presahujúcimi prvoplánový charakter. Mladý čitateľ by sa potom menej strácal v umelecky zložitejších textoch, citlivejšie by pristupoval k hodnotnej literatúre a naučil by sa čítať v medzitextových priestoroch. Jeho vzťah k literatúre by bol otvorenejší a jej prijímanie nenásilné. Pravda, možno by nevyhrával vedomostné súťaže. Nie je však cieľom literárnej výchovy niečo iné ...?

Literatúra

- KARPINSKÝ, P.: Potterofília a potterofóbia. In: Bibiana, revue o umení pre deti a mládež, 2002/2, s. 68 – 69.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. Bratislava: SPN, 1997, s. 314.
- PLÁNSKÁ, B: Harry Potter jako déja vu. In: Zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou z 17. – 18. októbra 2001 v Prešove. Prešov: Náuka, 2002, s. 142 – 144.
- PRIKRYL, P.: Ošial' zvaný Harry Potter. In: Bibiana, revue o umení pre deti a mládež. 2002/1, s. 52 – 55.
- RAKÚS, S.: Poetika prozaického textu. 1. vydanie. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1995.
- ROWLINGOVÁ, J. K.: Harry Potter a kameň mudrcov. Bratislava: Ikar, 2000.
- ROWLINGOVÁ, J. K.: Harry Potter a tajomná komnata. Bratislava: Ikar, 2001.
- ROWLINGOVÁ, J. K.: Harry Potter a väzeň z Azkabanu. Bratislava: Ikar, 2001.
- ROWLINGOVÁ, J. K.: Harry Potter a ohnivá čaša. Bratislava: Ikar, 2001.
- ZACHOVÁ, A: Vzťah symbolu a zážitku v literatúre pro deti a mládež. Fenomén Harry Potter. In: Zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou z 17. – 18. októbra 2001 v Prešove. Prešov: Náuka, 2002, s. 145 – 149.

PRÍPRAVA ŠTUDENTOV NA INOVOVANÉ ŠTÁTNE SKÚŠKY ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Bibiána HLEBOVÁ

Katedra slovenského jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove od akademického roka 2003/2004 prešla od tradične preferovaného modelu štátnych skúšok k inovovanému, k podobe **komunikačnej rozpravy o prezentovanom integrovanom projekte študenta**, opierajúca sa o komunikačný štatút literárneho diela ako východiskového textu didaktickej komunikácie, ktorej navonok zodpovedá integrácia jazykovej, slohovej a literárnej výchovy, ale vo vnútri obsahuje zložitejšie odrazové, semiotické, komunikačné, lingvistické, estetické, umelecké, psychologické a didaktické aspekty interpretácie a recepcie umeleckého textu literatúry pre deti a mládež. Prezentácia študentov na štátnej skúške nespočíva len v memorovaní získaných poznatkov, ale predovšetkým v zohľadnení pragmatickej funkcie ich vedomostí a zručností získaných štúdiom zo slovenského jazyka a literatúry v prirodzenej integrácii informácií z iných študijných predmetov na vysokej škole.

Štátne skúšky zo slovenského jazyka a literatúry po novom vytvorili čas a priestor na individuálnu odbornú i tvorivú prezentáciu každého študenta v role budúceho kvalifikovaného učiteľa ako rovnocenného partnera členov skúšobnej komisie, čím sa zmenili aj interakčné vzťahy pedagogického procesu z pozície študent – učiteľ na vzťah učiteľ – učiteľ. Atmosféra napätia a strachu zo štátnych skúšok nadobudla nový rozmer – úsilie o optimálnu tvorivú klímu, odbúravanie nervozity a stresu, uvoľnenie myslenia a uplatnenie komunikačnej schopnosti študentov. Naše postrehy z procesu zefektívnenia štátnych skúšok, pozitívny ohlas aj z radov minuloročných absolventov na našej katedre, uznanie inovovaných štátnych skúšok aj v rámci akademickej obce Pedagogickej fakulty PU nás presvedčili o správnosti zvolenej cesty a povzbudili do ďalšej práce, ktorej však zodpovedá aj inovovaná obsahová i formálna príprava študentov.

Čo je cieľom a obsahom nových štátnych skúšok zo slovenského jazyka a literatúry na KSJL PF PU?

- a) **Cieľ** – inovovať štátne skúšky (v porovnaní s charakterom absolvovaných skúšok z disciplín slovenského jazyka a literatúry) na kvalitatívne vyššiu úroveň – **komunikačnú rozpravu** prostredníctvom prezentácie integrova-

ného modelu na vyučovaciu hodinu zo slovenského jazyka a literatúry, ktorému zodpovedá primeraná teoretická i didaktická spôsobilosť študenta – kvalifikovaného učiteľa na 1.stupni ZŠ.

- b) **Obsah** - komunikačná prezentácia odborných a didaktických poznatkov a skúseností zo slovenského jazyka a literatúry, získaných v priebehu štúdia v rámci jazykovedných i literárnovedných disciplín i počas pedagogickej praxe v integrácii s inými študijnými predmetmi.
- c) **Príprava študenta na štátne skúšky** pozostáva zo splnenia týchto požiadaviek:
 - príprava 20 integrovaných projektov na danú tému (v integrácii slovenského jazyka, slohovej a literárnej výchovy),
 - zhotovenie funkčných učebných pomôcok (súčasť prezentácie integrovaného projektu),
 - teoretická príprava zo slovenského jazyka a literatúry (téma obsahuje syllabus).
- d) **Témy integrovaných projektov** – súbor **20 aktuálne zadávaných tém** na prípravu **20 integrovaných projektov** a na **teoretickú prípravu** študentov, ktorý pozostáva z 10 tém z vyučovania slovenského jazyka a slohovej výchovy (písomné prípravy na 10 vyučovacích hodín zo slovenského jazyka s integrovaním čítania a literárnej výchovy) a 10 tém z čítania a literárnej výchovy (písomné prípravy na 10 vyučovacích hodín z čítania a literárnej výchovy s integrovaním slovenského jazyka a slohovej výchovy).
- e) **Príprava projektov** – študent si vopred vypracuje 20 integrovaných projektov (písomných príprav) s primeraným východiskovým textom a učebnými pomôckami. Počas štátnych skúšok študent prezentuje len jeden integrovaný projekt na danú tému, ktorý môže byť spracovaný v rámci jednej či dvoch vyučovacích hodín alebo v rámci projektového vyučovania.
- f) **Východiskový text** si študent zvolí podľa vlastného výberu z čítaniek alebo iných knižných publikácií pre deti a mládež (okrem ukážok z čítaniek je potrebné priniesť na štátne skúšky ukážky textov z iných prameňov) slovenských autorov od klasického obdobia umeleckej detskej literatúry po súčasnú postmodernú umeleckú detskú literatúru. Každý z integrovaných projektov obsahuje iný východiskový text.
- g) **Integrovaný projekt** – model písomnej prípravy podľa známej štruktúry a jednotlivých fáz vyučovacej hodiny, v ktorom študent uplatní integráciu (ucelenie, zjednotenie) poznatkov zo slovenského jazyka, slohovej a literárnej výchovy v súvislosti s témou a východiskovým textom a prispôbenú vyučovaniu slovenského jazyka, čítania a literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ podľa platných učebných osnov.

**Ako si pripraviť integrovaný projekt na štátne skúšky
na tému z literárnej výchovy? (Ukážka)**

Téma: *Rustikálno-folklórny model detskej poézie v didaktickej komunikácii.*

- A. **Výber motivačného východiskového textu** pre detského príjemcu, ktorý pochádza od autora klasického obdobia umeleckej detskej literatúry (rustikálno - folklórny model poézie), napr. Mária. Rázusová – Martáková: Kvety (z knihy *Od jari do zimy*).

KVETY

Mária Rázusová-Martáková

*Čierne krídla rozprestrela
nôcka tichá
a dom celý v sladkom spánku
dávno dýcha.*

*Len na malom stolíku
v maľovanom džbániku
lúčne kvety samé šu-šu,
plné taju,
o voľačom rozprávajú,
šepotajú.*

*„Bračekovci!“ zdvihne králik
driečik holý,
„či aj vás tak všetko lomí,
všetko bolí?“*

*A kvety mu: „Aj nás tak!“
Najviac smúti divý mak
a najradšej by sa ukryl
v ťažkom žiali,
že mu jeho krásne sukne
opršali.*

*Orlíčky aj klince, zvonky,
stračia nôžka –
celá kytka je už iba
žalôb nôžka.*

„Ja mám hlad! – A ja mám smäd,
a tu v džbáne vody niet! ...”
A je potom vzdychov, stonov
až do rána,
kvetkom slzy stonkou tiekli
aj do džbána.

Ráno Marka-kvetinárka
príde k stolu,
vidí: kvety povädnuté,
hlávky dolu ...
„Ach, to pre mňa jedine!
Moje kvietky nevinné! ...”
Aj ich kriesi, vodou fľka –
márne je to!
Marka kvety netrhala
celé leto!

Z knihy *Od jari do zimy*

B. Niekoľko námetov na prípravu modelového integrovaného projektu:

P Í S O M N Á P R Í P R A V A

Ročník: 4.

Predmet: čítanie a literárna výchova s integráciou slovenského jazyka a slohovej výchovy

T é m a: *Mária Rázusová-Martáková: Kvety*

Vzdelávací cieľ:

- literárny (poznávací)** – interpretovať báseň (téma, idea, básnické prostriedky, verš, strofa, rým, lyricko-epická báseň),
- jazykový** – určiť vetu a jej druhy, uplatniť suprasegmentálne javy, zopakovať slovné druhy,
- slohový** – precvičiť priamu reč, tvorivo písať.

Výchovný cieľ: vyvodiť význam prírody pre človeka, navrhnúť spôsoby ochrany prírody.

Komunikačný cieľ: rozvíjať komunikačné zručnosti žiakov (aktívne počúvanie, tvorivé čítanie, čítanie s porozumením, tvorivé písanie, predvádzanie - recitácia), vyjadriť svoje myšlienky, pocity a čitateľský zážitok, nacvičiť estetické čítanie, recitovať báseň.

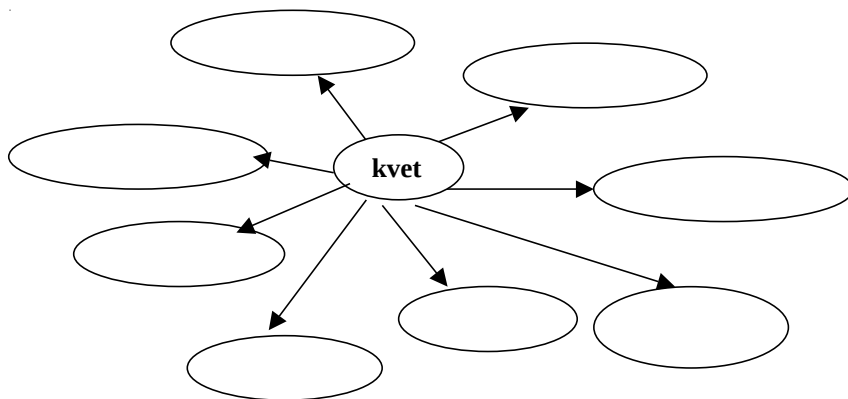
Metódy: riadený rozhovor, heuristický rozhovor, metóda zhľukovania, metódy práce s textom.

Pomôcky: Čítanka pre 4. ročník ZŠ, portrét spisovateľky, knižné publikácie, obrazový materiál, živý kvet, lístočky z papiera v podobe kvetov, klobúky.

Typ vyučovacej hodiny: integrované projektové vyučovanie.

Štruktúra integrovaného projektu:

- I. **Organizačná časť** – opakovanie učiva z predchádzajúcej hodiny, kontrola domácej úlohy.
- II. **Motivácia** – Vyzvať žiakov, aby pomocou otázok, na ktoré bude učiteľ odpovedať iba áno – nie, hádali, na aký predmet z triedy učiteľ práve myslí (kvet v váze na stole). Ak žiaci uhádnu, pokračovať v motivácii m. zhľukovania: učiteľ na tabuľu napíše kľúčové slovo kvet, ku ktorému žiaci vpisujú svoje asociácie súvisiace s týmto významom.



Cieľom využitia metódy zhľukovania je, aby sa žiaci zamysleli nad kľúčovým slovom a voľne nachádzali rôzne významy, ktoré súvisia s týmto slovom. Po skončení učiteľ vedie so žiakmi riadený rozhovor o slovách a slovných spojeniach, ktoré vpisovali na tabuľu. Učiteľ neustále motivuje žiakov, aby sa pokúšali navzájom spájať významy, ktoré spolu súvisia (napr. rôzne druhy kvetov, ich sfarbenie, pestovanie, starostlivosť, skrášľovanie prostredia, kvet vo váze, kvety na lúke a pod.) a oddeľovali tie, ktoré im odporujú (napr. pošliapaný kvet, trhanie chránených kvetov, zanedbanie starostlivosti o kvety, rozhádzané kvety a pod.). Učiteľ vedie rozhovor k vyvodu významu kvetov pre život človeka, k ich ochrane a pestovaniu (environmentálna výchova). Súčasne učiteľ vyzýva

žiacov, aby porozprávali o svojich skúsenostiach s pestovaním kvetov v záhrade, na školskom pozemku a pod. Učiteľ ďalej vedie so žiakmi heuristický rozhovor o kľúčovom slove kvet, napr.: *Už vám niekto daroval kvet? Pri akej príležitosti to bolo? Aké pocity si prežívali? Páčil sa vám darovaný kvet? Ako ste sa oň starali? Nebolo vám ľúto, keď vám kvet po čase zvädol, odkvitol? Ak áno, prečo? Darovali ste kvet aj vy niekomu? Komu? Pri akej príležitosti? Aký ste mali pocit, keď ste niekoho obdarovali kvetom – príjemný – neprijemný? Čo si myslíte, pri akej príležitosti sa ešte môžu darovať kvety? Uveďte príklady zo života: kde, kedy, kto a komu daroval kvet? Vymyslite, komu by ste chceli kvet darovať? A prečo? Povedzte, koho by kvet z vášho okolia najviac potešil?*

Motivačné čítanie básne:

Riadený rozhovor učiteľ ukončí sústredením pozornosti žiakov na báseň, ktorú si na hodine prečítajú. Ide o báseň *Kvety* od spisovateľky Márie Rázusovej - Martákovej (portrét). Na motivačné čítanie učiteľ využije vzorové čítanie ukážky z čítanky, ale žiakov vyzve, aby si knihy nechali ešte zatvorené a pozorne počúvali prednes básne. Súčasťou motivačného čítania bude aj aplikácia tvorivého čítania: v prestávkach pri čítaní učiteľ vyzve žiakov, aby sa pokúsili dotvárať príbeh podľa vlastných predstáv:

1. fáza tvorivého čítania:

KVETY

Mária Rázusová-Martáková

Čierne krídla rozprestrela

nôcka tichá

a dom celý v sladkom spánku

dávno dýcha.

Len na malom stolíku

v maľovanom džbániku

lúčne kvety samé šu-šu,

plné taju,

o voľačom rozprávajú,

šepotajú.

Otázka: *Porozmýšľajte, o čom si asi kvety rozprávali, čo si šepotali?*

Reakcie žiakov: Žiaci vymýšľajú námety a prezentujú ich pred triedou.

2. fáza tvorivého čítania:

„Bračekovci!“ zdvihne králik

driečik holý,

„či aj vás tak všetko lomí,

všetko bolí?“

*A kvety mu: „Aj nás tak!”
Najviac smúti divý mak
a najradšej by sa ukryl
v ťažkom žiali,
že mu jeho krásne sukne
opršali.*

*Orlíčky aj klince, zvonky,
stračia nôžka –
celá kytka je už iba
žalôb nôžka.*

Otázka: Porozmýšľajte, prečo sa kvety ponosovali?

Reakcie žiakov: Žiaci vymýšľajú rôzne dôvody, ktoré prezentujú pred triedou.

3. fáza tvorivého čítania:

*„Ja mám hlad! – A ja mám smäd,
a tu v džbáne vody niet! ...”
A je potom vzdychov, stonov
až do rána,
kvietkom slzy stonkou tiekli
aj do džbána.*

*Ráno Marka-kvetinárka
príde k stolu,
vidí: kvety povädnuté,
hlávky dolu ...*

Otázka: Porozmýšľajte, ako zareagovala Marka, keď zbadala svoje kvety zvädnuté?

Reakcie žiakov: Žiaci vymýšľajú rôzne námety, ktoré prezentujú pred triedou.

4. fáza tvorivého čítania:

*„Ach, to pre mňa jedine!
Moje kvietky nevinné! ...”
Aj ich kriesi, vodou fľka –
márne je to!
Marka kvety netrhala
celé leto!*

Otázky na porozumenie textu a vyjadrenie dojmov z prečítaného:

- *Opište pocity, ktoré prežívala Marka? Čo ste si pomysleli o Marke?*
 - *Včítte sa do postavy Marky. Ako by ste reagovali na jej mieste?*
 - *Včítte sa do situácie kvietkov a vyjadrite svoje pocity.*
 - *Vyjadrite farbami obsah básne. Aké farby ste zvolili a prečo?*
 - *Páčila sa vám báseň? Prečo áno – prečo nie?*
 - *Čo by ste sa chceli opýtať kvietkov a čo Marky?*
 - *Povedzte, čo vás v básni ešte zaujalo?*
 - *Zamyslite si nad tým, čo by ste sa chceli o texte ešte dozvedieť. Opýtajte sa.*
- Reakcie žiakov:** Žiaci formulujú odpovede na otázky.

III. Interpretčné a estetickovýchovné činnosti:

Nácvik čítania básne:

Po motivačnom prečítaní básne učiteľ pristúpi k nácviku čítania žiakmi.

1. Vyzve žiakov, aby si otvorili čítanky na s. 141. Celú báseň prečítajú aspoň dvakrát (najprv lepší, potom aj slabší čitatelia). Učiteľ zrealizuje so žiakmi aj nácvik estetického čítania, ktorému však bude predchádzať frontálne opakovanie suprasegmentálnych javov (kvantita, pauza, tempo reči, rytmus, intenzita hlasu, prízvuk, dôraz, melódia) a ich využitie pri recitácii.

Pri nácviku melódie učiteľ vychádza z rôznych typov viet, ktoré sa v básni vyskytujú. Najprv si žiaci zopakujú učivo o vete:

Čo je veta?

Aké druhy viet poznáme?

Nájdite v básni oznamovaciu, opytovaciu a zvolaciu vetu. Prečítajte ich.

Ako pracujeme s hlasom pri čítaní týchto viet (melódia klesavá, stúpavá).

Ak učiteľ spozoruje, že žiaci majú problémy pri objasňovaní melódie viet, precvičuje s nimi učivo, kým mu neporozumejú všetci.

2. Učiteľ vyzve žiakov, aby odpovedali na nasledujúce otázky, ktoré sú zamerané na vedomosti z teórie literatúry a týkajú sa formálnej stránky básne:

Aká forma usporiadania viet je charakteristická pre báseň?

Čo je verš? Čo je strofa (sloha)?

Z koľkých strof sa skladá báseň Kvety?

Povedzte, z koľkých veršov sa skladá každá strofa básne?

Prečítajte mi z básne 7. verš z 1. strofy, 1. a 2. verš zo 4. strofy a pod.

Prečítajte z básne oznamovaciu, opytovaciu a zvolaciu vetu so správnou melódiou.

Žiaci vypíšu do ľavého okienka po jednej vete z básne, do pravého okienka po jednom verši z básne (porovnávanie vety a verša a funkcie interpunkčných znamienok).

Vypíš v e t u z básne

A kvety mu: „Aj nás tak!”

*Marka kvety netrhala
celé leto!*

*Čierne krídla rozprestrela
nôcka tichá
a dom celý v sladkom spánku
dávno dýcha.*

Vypíš v e r š z básne

A kvety mu: „Aj nás tak!”

Marka kvety netrhala

Čierne krídla rozprestrela

3. Učiteľ vyzve žiakov, aby prečítali verše, v ktorých sa vyskytuje priama reč. Spoločne si zopakujú učivo o priamej reči:

Čo je priama reč?

Akými znamienkami je zvýraznená v básni?

Povedzte iný príklad na priamu reč.

Ako sa volá veta, ktorá predchádza priamej reči?

Precvičme si pravopis písania uvádzacej vety i priamej reči:

(Žiaci píšu na tabuľu vety, ktoré tvoria spontánne, napr.:

Marka povedala: „Viac už kvety trhať nebudem!”

„Viac už kvety trhať nebude“, povedala Marka.

„Už nikdy nebudem trhať kvety“, zamyslela s Marka, „veru nebudem!“ a pod.)

Interpretácia básne:

- a) **z hľadiska tematického plánu** – podnetom na komunikáciu so žiakmi sú: jednotlivé výrazy, slovné spojenia, ucelené vetné úseky, vety, vzájomné vzťahy medzi slovami a skupinami slov, fragmenty textu básne, nadväznosť medzi jednotlivými fragmentmi textu básne; žiaci nachádzajú postavy a kľúčové slová v básni, objasňujú hlavné myšlienky vo veršoch a strofách básne, pozorujú vzájomné väzby medzi myšlienkami básne; žiaci charakterizujú postavy v básni, objasňujú personifikované postavy, pozorujú čas a priestor príbehu v básni;
- b) **z hľadiska kompozičného plánu** – žiaci zreprodukujú príbeh, zisťujú v ňom gradáciu, vyjadrujú kritický (hodnotiaci) postoj;
- c) **z hľadiska jazykového plánu** – žiaci si zopakujú básnické prostriedky (básnický prívlastok, zdobeniny, metafora, zvukomaľba) a pojmy (rým, lyricko-epická báseň).
- d) **z hľadiska čítania s porozumením** – žiaci individuálne odpovedajú na učiteľove otázky. V závere tejto časti hodiny učiteľ a žiaci vyhodnotia riešenia úloh.

Kto uložil kvietky do džbánku?

Aké to boli druhy kvietkov?

Akú mali náladu tie kvietky? Prečo?

Aký bol osud kvietkov v džbánu?

Aká je hlavná myšlienka básne?

Páčila sa vám báseň? Aké máte z nej dojmy? Prečo?

Učiteľ navrhne tému na rozhovor:

Porozprávajme sa o vzťahu človeka k prírode. Aké máme skúsenosti?

Čo sa vám na správaní človeka k prírode páči a čo nie?

Svoje názory a postoje zdôvodnite. Pracujte vo dvojiciach:

páči sa nám

nepáči sa nám

Potom žiaci riešia úlohu:

Vymyslite nejaké pravidlo o ochrane prírody, ktoré by museli všetci ľudia rešpektovať. Ako by ste potrestali tých, ktorí by boli voči nemu ľahostajní?

Komunikačná zručnosť písania:

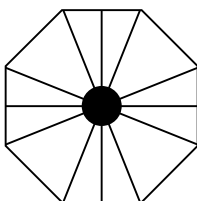
Žiakov v triede učiteľ rozdelí na dve skupiny. Každá z nich bude tvoriť východiská pre tvorivé písanie tej druhej skupiny, každá z nich realizuje tvorivé písanie na danú úlohu (č.1 alebo č. 2). Obidve skupiny súčasne dostanú lístočky v podobe kvietkov, do ktorých majú zapísať námety i riešenie danej úlohy:

Úloha č. 1: Žiaci 1. skupiny majú vpísať po jednom slove z každej strofy, ktoré sa im najviac páčilo a ku každému z nich aj iné slovo, ktoré ich napadne. Po splnení úlohy učiteľ lístočky pozbiera a vloží do klobúka, kde ich premieša. Každý žiak z 2. skupiny si z obálky vyberie jeden lístok, na ktorom sú napísané isté slová. Jeho úlohou bude vymyslieť krátku báseň (8-veršovú), v ktorej musí použiť tieto slová, vytvoriť rýmy, priamu reč a dať jej názov.

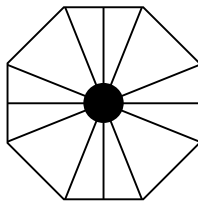
Úloha č. 2: Žiaci 2. skupiny majú vpísať svoj nápad na doplnenie otázky: *Čo by sa stalo, keby ... (napr. prestali rásť kvety)*. Po splnení úlohy učiteľ opäť pozbiera lístočky a vloží do druhého klobúka, kde ich premieša. Z nej si každý žiak 1. skupiny vyberie jeden lístok s témou, na ktorú má vymyslieť krátky príbeh v podobe prózy, využiť priamu reč a dať príbehu názov.

Žiaci majú v obidvoch skupinách rovnaký časový limit (10 minút), aby vyriešili svoje úlohy. Po skončení práce žiaci prečítajú svoje básnické i prozaické výtvory pred triedou. Ostatní ich počúvajú a snažia sa opísať, čo sa im v básni spolužiaka najviac páčilo. Tvorivé písanie všetkých žiakov oceníme spoločným potleskom a pochvalou.

Úloha č. 1



Úloha č. 2



Nácvik estetického čítania básne:

Po zopakovaní a objasnení dodržiavania suprasegmentálnych javov pri recitácii, po interpretácii básne tvorivom písaní učiteľ pristúpi k **nácviku estetického čítania (umeleckého prednesu)** básne podľa nasledujúcich krokov:

1. rozcvičením jazýčkov:

a) vytlieskať, vytŕkávať riekanku:

Kvá, kvá, kvačica / __ __ / / . __ /

čierna, biela slepica / __ __ / / __ __ / / . . . /

pod stromom sú drobce / . . . / / __ __ /

kura vodu slopce. / . . . / / __ __ /

b) správne vyslovovať, plynule hovoriť a postupne zrýchľovať tempo:

Laľa, deti, šarkan letí ...

Plač Paľo na pavlačí,

že ho nová čižma tlačí,

de-te-ne-le, di-ti-ni-li,

te-ne-le, ti-ni-li,

ne-le, ni-li,

le-li.

c) napodobňovať krkanie žiab: podľa pokynov učiteľa jednotlivé skupiny vyslovujú určené slová hlasnejšie alebo tichšie, na záver všetci spolu povedia „kvak“:

1. skupina: regea, regea, regea, ...

2. skupina: rega, rega, rega, rega, ...

3. skupina: krík, krík, krík, krík, ...

4. skupina: kvak, kvak, kvak, kvak, ...

5. skupina: brekeke, brekeke, brekeke, ...

6. skupina: hm, hm, hm, hm, hm, hm, ...

2. dodržiavaním suprasegmentálnych javov pri nácviku estetického čítania (prízvuk a dôraz vo vete, pauza, rytmus, intonácia, intenzita hlasu, tempo a pauzy):
- a) pri hlasnom čítaní básne (učiteľ),
 - b) pri hlasnom čítaní básne po častiach (verše a strofy), podčiarknutím dôrazových slov, viet, označením dýchania pri hlasnom čítaní,
 - c) pri precvičovaní umeleckého prednesu žiakov čítaním nahlas, dodržiavaním správnej artikulácie a spisovnej výslovnosti,
 - d) pri nácviku estetického čítania v role jedného recitátora,
 - e) pri nácviku estetického čítania formou dialogizácie podľa účinkujúcich postáv a rozprávača v básni,
 - f) pri nácviku recitácie básne spamäti.

Komunikačná zručnosť predvádzania (recitácia):

Žiaci prezentujú komunikačnú zručnosť predvádzania estetickým prednesom (recitáciou) básne v role jedného recitátora, ako aj formou dialogizovaného estetického čítania (podľa záujmu žiakov).

IV. F i x á c i a:

V záverečnej fáze vyučovacej hodiny čítania a literárnej výchovy učiteľ môže opäť využiť u žiakov obľúbené tvorivé písanie a tvorivé čítanie podľa pripravenej ukážky. Žiaci môžu vpísať do prázdnych okienok básne slovo, ktoré významovo nadväzuje na predchádzajúce i nasledujúce verše. Cieľom tejto úlohy nie je to, aby žiaci vpisovali pôvodné slová z básne, ale vymýšľali nové, ktorými môžu pôvodný ideovo-estetický význam básne obmeniť. Súčasťou práce žiakov môže byť aj určovanie slov ako slovných druhov.

Čierne rozprestrela
nôcka tichá
a dom celý v sladkom spánku
dávno dýcha.
Len na malom stolíku
v maľovanom džbániku
lúčne kvety
plné taju,
o voľačom rozprávajú,
šepotajú.

„Bračekovci!“ zdvihne králik
 driečik holý,
 „či aj vás tak všetko ,
 všetko ?“
 A kvety mu: „Aj nás tak!“
 Najviac divý mak
 a najradšej by sa ukryl
 v ,
 že mu jeho krásne sukne
 .

Orlíčky aj klince, zvonky,
 stračia nôžka –
 celá kytka je už iba
 .

„Ja mám hlad! – A ja mám smäd,
 a tu v džbáne ...“
 A je potom vzdychov, stonov
 až do rána,
 kvietkom stonkou tiekli
 aj do džbána.

Ráno Marka-kvetinárka
 príde k stolu,
 ,
 ...
 !
 –
 !

Marka kvety netrhala
 celé leto!

C. Na akú literárnu komunikáciu pri tejto téme by sa študent mohol pripraviť?

Návodom k literárnej komunikácii pre študenta je daná téma a zvolený východiskový text, ktorý je istým literárnym žánrom, má svojho autora patriaceho do určitého literárneho obdobia v dejinách detskej literatúry. Študent môže predpokladať, že literárna komunikácia bude od neho vyžadovať nasledujúce poznatky:

- vedieť predstaviť autorku ukážky a zaradiť ju do kontextu detskej literatúry: klasické obdobie umeleckej detskej literatúry (periodizácia dejín detskej literatúry podľa literárneho historika O. Sliackeho), rustikálno-folklórny model poézie (podľa Z. Klátika),
- vedieť bližšie charakterizovať poetiku i predstaviteľov tohto modelu a tejto etapy začiatkov umeleckej detskej literatúry,
- vedieť bližšie prezentovať portrét autorky M. Rázusovej-Martákovej, jej tvorbu pre deti a mládež, jej miesto v kontexte spomínaného modelu poézie,
- vedieť priblížiť, aké knihy pre mládež študent od autorky prečítal a vyjadriť k nim svoj vlastný hodnotiaci postoj, ako aj odozvu v literárnej vede o detskej literatúre (opierať sa o informácie z dejín detskej literatúry a časopis BIBIANA, prípadne o ďalšie knižné či časopisecké publikácie),
- vedieť bližšie charakterizovať vybraný žáner (lyricko-epická báseň) a charakterizovať ho z hľadiska teórie literatúry (charakteristika žánru, tematický, kompozičný a jazykový plán),
- vedieť bližšie charakterizovať básnickú knihu Od jari do zimy (súčasť tzv. čitateľského minima v rámci štúdia disciplíny literatúra pre deti a mládež),
- vedieť pohotovo reagovať na otázky a problémy, ktoré sa môžu dotýkať syntetického či komparatívneho pohľadu na detskú literatúru,
- vedieť nastoliť aj vlastné problémové okruhy o danej téme v rámci literárnej komunikácie, čo predpokladá dobrú znalosť a orientáciu v kontexte detskej literatúry i literárnej vedy o detskej literatúre.

D. Na akú jazykovú a slohovú komunikáciu pri tejto téme by sa študent mohol pripraviť ?

Návodom k jazykovej a slohovej komunikácii sú pre študenta tie jazykové a slohové javy, ktoré zaradil do prezentovaného integrovaného projektu vyučovacej hodiny, napr.:

- vedomosti z morfológie (slovné druhy a ich charakteristika),

- vedomosti zo syntaxe (veta, klasifikácia viet, jednoduchá veta a súvetie, vety podľa komunikačného zámeru),
- vedomosti zo štylistiky (priama reč, uvádzacia veta, suprasegmentálne javy),
- vedomosti zo slohovej výchovy (fázy textotvorného procesu, nácvik slohových útvarov).

Ako bude prebiehať inovovaná štátna skúška zo slovenského jazyka a literatúry?

a) Študent si prinesie na štátne skúšky:

- 20 samostatne vypracovaných integrovaných projektov na vopred určené témy v prehľadnej písomnej podobe,
- funkčné učebné pomôcky, ktoré využije pri prezentácii projektu.

b) Študent sa pripraví na prezentáciu projektu:

Študent sa po vytiahnutí otázky z obálky oboznámi s témou integrovaného projektu, ktorý bude v rámci štátnych skúšok prezentovať. Dostatočný časový priestor (30 minút) mu umožňuje, aby si zo zostavených 20 projektov vybral ten, ktorý zodpovedá danej téme a premyslel si úvodné slovo i spôsob prezentácie integrovaného projektu s funkčným využitím samostatne zhotovenej učebnej pomôcky.

c) Úvodné slovo študenta na štátnych skúškach pri prezentácii projektu:

Už úvodné slovo študenta nadobúda komunikačný charakter medzi študentom a členmi skúšobnej komisie, ktorí od začiatku vedú so študentom dialóg. Cieľom komunikácie je viesť odborne fundovaný rozhovor o téme a zistiť hĺbku vedomostí študenta, ako aj ich využitie v praxi.

Študent v úvodnom slove oboznámi členov skúšobnej komisie s témou integrovaného projektu, výberom východiskového textu a koncepciou písomnej prípravy, pričom sa podrobnejšie pozastaví:

- pri výbere ukážky a žánru od slovenského autora,
- pri charakteristike osobnosti slovenského spisovateľa a určení jeho miesta v kontexte literatúry pre deti a mládež (zaradenie do literárneho obdobia, prúdu, smeru, školy, generácie a pod.), ale aj pri poetike literárnej tvorby daného autora či generácie autorov,
- pri stručnej prezentácii informácií z kníh, ktoré od daného autora prečítal, a zaujme k tvorbe autora osobný postoj,
- pri stručnej informácii o ostatných autoroch danej generácie poukáže na podobnosť či výnimočnosť daného autora v kontexte poetiky generácie,

- e) pri aktuálnych informáciách z literárnej vedy o autorovi detskej literatúry (časopis BIBIANA a pod.),
- f) pri charakteristike zvoleného literárneho žánru a jeho typológii,
- g) pri charakteristike a definovaní integrovaných jazykových a slohových poznatkov.

d) Študent prezentuje integrovaný projekt:

Študent po vyzvaní pristúpi k prezentácii integrovaného projektu. Informuje o cieľoch, metódach a formách práce. Konceptiu celého projektu s integráciou jazykového vyučovania, slohovej a literárnej výchovy prezentuje podľa jednotlivých fáz vyučovacej hodiny (expozícia, interpretácia, fixácia), do ktorých zaradi aj funkčné využitie zvolených učebných pomôcok. Po skončení prezentácie nasleduje komunikačná rozprava o prezentovanom projekte.

e) Komunikačná rozprava o prezentovanom projekte:

Zavŕšením štátnych skúšok zo slovenského jazyka a literatúry je záverečná komunikačná rozprava medzi členmi skúšobnej komisie a študentom o celkovej prezentácii študenta. Skúšobná komisia hodnotí študentovu odbornú i didaktickú prípravu pre budúce povolanie, efektívnosť jeho integrovaného projektu a využitie v praxi, tvorivosť a originalitu študenta, ako aj jeho jazykovú i literárnu kultúru.

Z á v e r o m

Príspevok poskytuje študentom základné informácie o charaktere a priebehu inovovaných štátnych skúšok zo slovenského jazyka a literatúry i modelovú písomnú prípravu na tému z literárnej výchovy s integrovaním jazykového a slohového učiva s úmyslom pozitívnej motivácie pri ich príprave na štátne skúšky, ktoré by sa pre nich mohli stať skutočne príjemným spoločenským posedením a prispieť k vzájomnému obohateniu študentov i učiteľov.

Literatúra

- OBERT, V.: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: ASPEKT, s. r. o., 2002. 263 s. ISBN 80-88894-07-7
- OBERT, V.: Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, s. r. o., 2003. 398 s. ISBN 80-89002-81-1

INTERPRETACE BÁSNÍ A ZODPOVĚDNOST UČITELE

Ondřej HAUSENBLAS

Kdo učí národ rozumět?

Učitelská fakulta ovlivňuje skrze přípravu učitelů mateřštiny dalekou budoucnost národa. Od koho se mají mladí lidé naučit dobře rozumět tomu, co si přečtou, nebo tomu, co jim kdo říká, a tomu, co si oni sami myslí? Nejspíše od svých učitelů mateřštiny. A ty by tomu měla naučit jejich fakulta. Dělá to?

Částečně nás tomu učí už doma naši rodiče - ale ne ve všech rodinách se věnuje pozornost četbě, hezkému vyjadřování, jasnému porozumění, a ne v každé rodině se vůbec hovoří o věcech, které vyžadují složitější porozumění... Stát se dospělým však znamená mimo jiné také chápat věci kolem sebe v širších souvislostech a více do hloubky. Za významnou průpravou k tomu je považována literární četba a porozumění čtenému. Čteme dost, a dost pečlivě?

Bohužel tradice v našich zemích - ale také v mnoha dalších zemích evropských - přinesla do literární výuky ve školách jiné požadavky než schopnost porozumět textu a procítit jeho podněty a hodnoty. Děti se ve školách často učí tomu, „o čem je“ některé dílo - tedy učí se zapamatovat si dějový obsah a postavy díla, a k tomu často nepotřebují knížku ani číst. Anebo se učí jménům autorů a názvům děl a datům v jejich tvorbě. Tím ani oním se však neučí ani rozumět, ani esteticky prožívat. Ne každý člověk by měl číst poezii - mnoho lidí si určitě vybere jinou četbu, a někdo ani moc nechte a radši poslouchá nebo se dívá. Ale všichni by měli umět si vybrat: když někdo nechce číst poezii, mělo by to být proto, že ho zajímá něco jiného, a ne proto, že ji číst neumí!

Z toho důvodu považujeme za nezbytné, aby se během vysokoškolské přípravy učitel mateřštiny setkával co nejčastěji a co nejdůkladněji s různými způsoby porozumění literárnímu dílu. V jeho představě o práci s literaturou by měla být otázka „O čem je tento text?“ nahrazena otázkou „**O co skutečně jde v tomto textu?**“

Jednou z prvních příležitostí mohou být už přijímací testy - pokud se fakulta neomezila jen na přezkušování maturanta z pravopisu a nějakých lingvistických termínů, nebo z školského třídění gramatických jevů. Fakulty, které mají v přijímacím řízení zařazenu také mateřštinu a literaturu, by měly středním školám jasně signalizovat, že být připraven k vysokoškolskému studiu neznamená naučit se nazpaměť kupu jmen a definic, ale že to vyžaduje spíše umět do určité míry vnímavě číst, vytrvale hledat významy, počítat s mnohoznačností umění i nejednoznačností běžných vyjádření. A že to znamená také umět uspořádat své vlastní myšlenky a srozumitelně je vyjádřit. Podle toho, že si někdo zapamato-

val sto jmen autorů a že ví, zda mohl třebaš Ján Botto potkat Karla Hynka Máchu, se toho o budoucím akademickém úspěchu studenta mnoho vysoudit nedá.

Při přípravě přijímacího řízení na učitelské fakultě je podle našeho mínění vhodné, abych ten, kdo se chce stát učitelem českého jazyka a literatury, prokázal, že **jeho prožitky z četby, jeho myšlenky nad knihami i jeho zkušenost v zkoumání tvárných prostředků literárních děl** slibují, že bude umět sdílet s druhými lidmi svou čtenářskou zkušenost, jistou soustředěnost a **vyvážený smysl jak pro emocionální, tak pro pojmové uchopení textu**. Kolik toho však mohou devatenáctiletí znát z vědy, jaké mohou mít životní zkušenosti, čeho se jim asi dostalo za léta školní docházky?

Co má předvést uchazeč o studium učitelství

V přijímacím testu na Katedře české literatury Pedagogické fakulty UK jsme v roce 2004 využili jen otevřených zadání - odpověď se nevybírala z nabídky, nestačila na ni jedno dvě slova, ale uchazeč musel přemýšlet a vyjádřit se. Vytváření i vyhodnocování takových zadání je ovšem těžší než u úloh s výběrem z nabídky odpovědí. Úlohy mohou být těžší také pro studenta – pokud se nenaučil nad básnickým textem uvažovat z hlediska jeho smyslu ani z hlediska svého čtenářského přístupu k textu. Příkladem takového zadání může být

„Ukažte, jak dovedete uvažovat o tom, co literární text znamená a jak je napsán. Charakterizujte (komentujte) připojený úryvek textu, všimněte si, o čem vypovídá (myšlenky a pocity, motivy apod.) a jakým způsobem. Pokuste se jej rovněž zařadit do širšího literárního a kulturního kontextu (směr, období, autor, dílo, ohlas). Text uvádíme bez jména autora a názvu sbírky záměrně.“

K zadání byl připojen text básně Františka Gellnera, českého básníka počátku 20. století, který je dodnes u mládeže oblíben pro své anarchistické, buřičské postoje k životu i společnosti. V zadání jsme záměrně nepodávali návod k práci, ale šlo o to, kterých složek textu si uchazeč sám vůbec umí všimnout a jak je interpretuje. Zadání naznačuje, že jde jak o význam textu, tak i o způsob, jak je napsán, tedy o prostředky tvárné. Zařazení do historického kontextu nebo rozpoznání autora jsme žádali jen jako pokus. Jako dobré odpovědi jsme uznávali i ty, které prokazovaly, že uchazeč umí své úsudky opírat o text.

Naše přijímání bylo zaměřeno spíše právě na **připravenost uchazeče k tomu, aby se pídil po smyslu, kladl si otázky, pochyboval a hledal – to vše ovšem s opřením o fakta daná textem, o znalosti literární historie i teorie**.

František Gellner: Bláznění vjelo do párů...

*Bláznění vjelo do párů
a v hudby potrhlou notu.
Sál byl pln kouře a výparů
piva a lidského potu.
V kole jsem pobyl jen krátký čas.
K tanci mi scházejí vlohy.
Hrubci mi šlapali - sper je d'as -
na reumatické nohy.
Svou holku vzal jsem za ruku,
vyved ji z divého ruchu.
Šli jsme se nalokat v noční tmu
trocha čerstvého vzduchu.
A když jsme z hospody vyšli ven,
k sobě jsem přitisk ji prudce.
Dech ve vášnivý přecházel sten,
chvět se nám počaly ruce.
Vysokou zdí byl obehnán dům. -
Přemilosrdný bože,
jakés to stvořil milencům
tvrdé svatební lože!*

Doufali jsme, že se v odpovědích uchazečů budou objevovat poznatky a myšlenky podobné těm, které obsahuje následující příkladové zpracování úlohy. (Samozřejmě, tak komplexní rozbor jsme však od uchazečů neočekávali. Byli bychom spokojeni, kdyby se v jejich pojednáních objevily aspoň ty klíčové prvky, které jsme zde vyznačili tučně.)

*Tento básnický text vypovídá o tom, jak básnický subjekt chápe svou pozici v lásce a společnosti. Subjekt se předvádí jako někdo, kdo si **udrží odstup** od způsobu, jakým se baví a miluje obyčejný člověk jeho doby. Zároveň však nepopírá, že je mu intenzivní **prožívání sexu také blízké**. Aniž by přesně říkal, jak se v takové situaci ocitl, nese své postavení - s děvčetem na primitivní zábavě a v nehostinném prostředí - **trpce**. Ale právě tím, že neříká, kde se tu se svými jakoby vyššími kulturními nároky bere, a tím, že se vůbec zábavy a jednoduchého sexu zúčastňuje, prozrazuje, že je mu takový způsob života blízký, že do něj také patří. Fyzická stránka člověka a nestrojenost kulturní tu není odsuzována, spíše zde zaznívá hořkost, že je nám - pokud cítíme podobně jako básnický subjekt - souzeno tak tvrdě žít. **Osudovost** tohoto postavení je naznačena závěrečnou apostrofou Přemilosrdný bože, jakés to stvořil... V dobové souvislosti je*

takové přitakání pudovosti a sociální nízkosti určitě **provokativním gestem**. Báseň je psána pravidelným rýmovaným (střídavým) **veršem**, který připomíná písničku díky spádnosti vět (jsou krátké) a údernosti v pojmenování (přímosti - vlastně tu téměř nejsou metafory). V pěti slokách tu probíhá určitá proměna-neproměna: Do poloviny veršů je lyrický subjekt se svými postoji a pocity sám, potom se svou holkou, mění se jeho jednání, ale jeho vnímání situace a sebe sama se nemění. **Názvem** Bláznění vjelo do párů, který je jenom prvním veršem básně, je podtržen význam neovládanosti, autentické vášně. **Poslední verš** uvádí "na scénu" představu svatby, což však je vzhledem k poměrům, které jsme z básně poznali, zřetelná **ironie**, provokace. Na začátku je označeno spontánní chování obyčejných lidí (básek usadil scénu do zakouřeného a upoceného výčepního sálu) při hudbě a tanci jako bláznění, které se lidí zmocňuje jaksi **proti jejich vůli** (vjelo do párů). Lidový a strhující charakter tance navíc naznačuje také hovorovým obratem *V kole*. To, že sám do takové společnosti vlastně nepatří, naznačil subjekt jednak odsudkem ostatních tančících (hrubci), jednak možná přehnaným označením reumatické nohy pro svou nechuť k tomuto typu zábavy. Tanec ve spojení *K tanci* mi schází vlohy je tu asi jen symbolem pro prostou, nevázanou lidovou zábavu či pro jednání lidí tohoto typu. V rýmu sestavená slova vlohy - nohy uzemňují uvažování právě na fyzickou stránku člověka, přestože v pozadí se stále ozývá jako nenaplněná i láska uslechtilější (milencům tvrdé svatební lože). Strhující síla touhy (sexu) prostupuje všechny sloky - i na konci "příběhu" jsou fyzické projevy vzrušení podány jako velmi neovládané: *Dech ve vášnivý přecházel sten, chvět se nám počaly ruce, nikoli "dýchali jsme stěnavě"*.

V polovině básně se pár vytrhává z kola a ruchu, touha nalokat se trochy čistého vzduchu je snad náznakem touhy i po doušku něžnějšího citu. Zároveň však je nápadné, jak je označována dívka (svou holku) a jak se s ní zachází - subjekt ji vyvede za ruku, přitiskne ji k sobě. I když některé činnosti jsou přesně od poloviny básně uváděny v množném čísle: *šli jsme, vyšli jsme, počaly se nám chvět ruce*, žena sama zde žádnou iniciativu ani samostatnost nemá. I to může být charakteristikou prostředí, ale také to podtrhuje **osamělost, odlišnost lyrického subjektu** od ostatních, i ve chvíli hodně těsného spojení. Právě tím, jak básník staví svého mluvčího na hranu společnosti a **na hranu uznávaných hodnot**, prozrazuje, že půjde o básníka z některého období protestů, vzpoury. Vzhledem k tomu, že tu je fyzická láska (sex) okázale vystavena jako něco nezvykle drsného, a že je řeč o ní předkládána jako něco společensky spíše málo přijatelného, můžeme soudit, že nejspíše nejde o undergroundovou poezii druhé půle 20. století (např. o Ivana Jirouse), kdy už takové téma a pojetí tolik neprovokovalo. Formální básnické prostředky a jazyk básně (*Šli jsme se nalokat v noční tmě, slovosled*) naznačují, že asi nejde ani o básníka z období meziválečné avantgardy (např. o V. Nezvala). V 19. století by báseň s tímto obsahem však publi-

kovatelná nebyla. Půjde tedy nejspíš o některého z tzv. **generace buřičů**. Podle obsahu - hospodské zábavy, holky - a podle trpké provokativnosti se dá soudit na Františka Gellnera. Z nevelkého díla Fr. Gellnera by bylo možné **uvést sbírky...** Nejvíce si osobně cením básně v tom, že, protože

Buřičští básníci ovšem u publika dosahovali efektu, o který jim šlo - pobuřovali měšťáky, ale zároveň tvořili na začátku 20. století, kdy otevřený zájem o věci dosud společensky tabuizované, zejména o sex, již stoupal u nás i v cizině (nejen v poezii, např. S.K. Neumann psal Dějiny ženy, ale i ve vědě - začínal být znám S. Freud). Syrovost pohledu na svět také předznamenali naturalisté, zejména francouzští, ale u nás např. i J.K. Šlejhar. Snahu o to, **vidět společnost pravdivě**, bez národoveckého náteru a bez idylizace, můžeme v té době a najít také u Machara, Dyka, Tomana, Šrámka aj.

Většina uchazečů však odevzdala jen velmi krátká pojednání, v nichž se omezili na velmi povrchní, naučené charakteristiky tušeného autora, nebo na některé básnické prostředky, obvykle však bez vztahu k celku básně a bez porozumění pro smysl básně. Je možné, že uchazeči podcenili význam literární části testu, a raději věnovali čas části jazykové, do které katedra českého jazyka vtěsňovala mnoho typických školních gramatických úloh.

Myslet o člověku nad básní

Jako druhá úloha literárního testu stálo zadání, které se dovolávalo zkušenosti uchazeče s reflexí čteného:

*„Jakou roli podle vás hraje v literatuře **dojetí**? Napište krátký ucelený text, v němž výstižně zformulujete své chápání toho, koho a čeho všeho se dojetí v literatuře může týkat a jak, zda má stejný význam v průběhu literárního vývoje, atp. Příklady toho, jakými prostředky je dojetí v literárních dílech dosahováno, jsou vítány.“*

Dojetí nestává v centru učebnic. Kdo o něm umí něco říct, neomezil se jenom na tradiční školní výuku. Napověděli jsme, že se uchazeč má pokusit hledat vícero projevů nebo zdrojů dojetí - „koho a čeho všeho se dojetí může týkat“. Dokonce že by se měl pokusit vyčerpát možnosti.

Jako příklad možného zpracování tohoto zadání opět uvádíme text, ke kterému se většina uchazečů ani nepřiblížila. Žádoucí prvky jsou opět tučně:

*Dojetí v literatuře může být považováno za něco méně **hodnotného**, protože dojetí je silný, málo kontrolovaný cit, a literární dílo bývá považováno za kulturní produkt rafinovaný, vysoce ušlechtilý, kultivovaný. Projevy dojetí však zároveň prozrazují **citlivou duši u vnímatele i u autora**, nebo, pokud spisovatel ukazuje, jak je dojata **postava**, i u ní. Dojetím myslíme buď výsledek působení*

díla na čtenáře, který slzí, anebo jím myslíme předváděné srdceryvné scény, anebo prožitky postav, anebo stále dojatého vypravěče. Často máme podezření, že dojetí je autorem vyvoláváno **záměrně**, pro větší čtenářskou oblibu a větší odbyt knihy na trhu. Možná však je dojemnost díla projevem sklonu k dojetí u autora. Třeba je právě on citlivou duší, která zažila něco trýznivého nebo krásného. Takové silně dojímavé texty najdeme nejen v ženských časopisech, kam občas napíše citlivá čtenářka, ale také v některých “autobiografických příbězích” ze života lidí postižených neštěstím, chorobou, osudem. Zde můžeme počítat s dojetím autentickým, nemanipulativním. Ale patří takové dojetí **do literatury krásné**? Pokud jsme přesvědčeni, že literatura má zušlechťovat člověka, činit jeho vnímání a prožívání jemnějším, pak je dojetí vlastně dost hrubým nástrojem. Věci dojemné působí i na člověka, který se nesnaží o citlivý prožitek, který čte jen pro zábavu a relaxaci. Nového pro jeho duši mu dojemný příběh nepřinese nic. Ale zároveň si myslím, že zaplatí pámbu za to, že někteří lidé aspoň to nerozlišené dojetí prožívají, protože hodně lidí mi připadá vůbec necitlivých, bez smyslu pro cit, pro krásu. A když má literatura poskytovat národu také určité povznesení, možná ho potřebují i lidé, kteří jsou takřka na dně - citově vysušení, neteční. Já sám bývám při dojetí nad knížkou spíše ostražitý - netahá mě autor za nohu? Ale vlastně jsem moc rád, když si můžu říct, že mé dojetí je tady právě, že prostě ty smutné nebo krásné věci jsou tak velké, že si člověk může dovolit se nechat unést jejich velkolepostí.

Dobrého výsledku i u této úlohy dosáhlo nemnoho uchazečů. Napsat krátký text zvládli snadno, bývalo by jim naopak pomohlo věnovat psaní i více řádků. Avšak jejich texty nebyly obvykle ani ucelené, ani výstižné. To by ostatně nemuselo být na závadu, kdyby alespoň ukázaly, že uchazeč dokáže poněkud nestandardní otázku promyslet. To považujeme pro studium literatury za velmi cenné – jednou z významných funkcí literatury je právě to, aby stavěla člověka před nestandardní podněty a nutila ho se s nimi vypořádat.

Malá připravenost přemýšlet o čteném textu i chabá stylizační dovednost uchazečů může být varovným signálem pro střední školy – učitelé by měli více přemýšlet o tom, co by se dalo v jejich výuce udělat takového, aby studenti dokázali nejen sestavit soudržný text, ale aby také dokázali **svou myšlenku najít, porozvinout, uspořádat a vyjádřit**? Určitě k tomu nepostačuje čtyřikrát ročně psát sloh na témata zadaná učitelem... V testu by však byl úspěš i uchazeč, který by odevzdal jen v bodech načrtnutý soupis, jenž by se dotkl alespoň většiny možností, které se dojetí v literárním díle týkají: dojetí u čtenáře, u autora, u postavy, nebo dojetí způsobované dílem, předváděné v díle či podněcující tvorbu díla, nebo dojetí jako cit hodnotný, hluboký a autentický, či naopak jako cit mělký a manipulovatelný. Jsou žáci a studenti vůbec někdy vedeni k tomu, aby si uvědomovali, kdy s nimi dílo navazuje hluboký dialog, a kdy si je lacino

omotává kolem prstu? Jsou vedeni k tomu, aby se v četbě dokázali pohybovat na hraně mezi ztotožněním a odstupem?

Ani my jako vyučující na učitelské fakultě nesmíme přeskočit to, co případně studentům měla dát a nedala škola střední a základní. Musíme se postarat o to, aby se studenti „doučili“, co jim schází (např. obezřetné přijímání myšlenek, pouček a dat z příruček, nebo porovnávání názorů z různých zdrojů atp.), aby jim dorostlo to, co se mohlo, ale nestihlo vyvinout v dětství (například ochota a dovednost vyjadřovat své otázky a myšlenky nad četbou a studiem), nebo aby se zhojilo to, čím jejich čtenářství zranily školy předchozí (například nechut' číst poezii nebo výlučné preferování nereflektovaného dojmu a odmítání analytického pohledu do literárního textu).

Lze si jen přát, že nové a nové ročníky studentů učitelství budou po svých přednášejících žádat semináře orientované na porozumění smyslu děl, na pochopení a osvojení postupů, kterými se k prožitku a k přemýšlení nad literaturou dají přivést mladí lidé, spíše než by žádali, aby jim v přednáškách byly diktovány údaje k naučení nazpaměť.

Dobrá výuka literatury na středních a vysokých školách není úplně výjimečným zjevem - skvělí učitelé byli a jsou. Ale nebylo a není jich dost. A bývají izolovaní. Naopak kultura a kulturnost nemůže být ani jedinečným výkonem, ani izolovaným koníčkem. **Aby kultura vůbec byla, musí být většinová.** Větší procento moudrých se rodit nezačne, ale dosud máme školství - a to by mohlo mnohému k moudrosti napomoci.

Literatura

ČESKÉ ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ – Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2003. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003.

VANĚK, V.: O dějinách (české) literatury. ČJL 54/2003 – 2004, č. 5, s. 209 – 215.

GABAL, I. – VÁCLAVÍKOVÁ-HELSUSOVÁ, L.: Jak čtou české děti. ANALÝZA VÝSLEDKŮ SOCIOLOGICKÉHO VÝZKUMU. Praha: GAC, 2003.

HAUSENBLAS, O.: Devět hledisek pro hodnocení čtenářského rozvoje žáků – ve třech úrovních zvládnutí.

http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi_show.php?co=4devethledisek

Učíme na hodinách čítania len čítať?

Alena GÖTZOVÁ

Pod čítaním iste všetci rozumieme primárny stupeň gramotnosti každého človeka. Je preto samozrejmé, že zvládnutiu tejto aktivity sa na základných školách venuje aj najviac pozornosti.

Obzvlášť na 1. stupni základnej školy, kde sa výučbe čítaniu venuje takmer polovica vyučovacieho času. Žiaci 1. ročníka sa tejto činnosti venujú počas svojho „pracovného času“ v škole najintenzívnejšie a aj najdlhšie (až 9 vyučovacích hodín týždenne). Je to pochopiteľné, veď zvládnuť všetky písmená, vedieť k nim priradiť hlásky, to všetko si pamätať, navyše aj v dvoch formách (písanej i tlačenej), je pre dieťa mladšieho školského veku veľmi náročné. O tom, že táto počiatočná memoračná drina je nevyhnutná pre ďalšie vzdelávanie školáka, sa nebudeme zbytočne rozširovať. Chceme len upozorniť, že v čase, keď dieťa zvládlo techniku čítania (t. j. koniec prvého alebo začiatok druhého ročníka), by bolo vhodné, aby sa na hodinách čítania už nečítal opakovane len úryvok z čítanky, ale aby sa žiakom ponúkol aj iný pohľad na samotné čítanie. Aby v čítaní nevideli len vyučovací predmet (kde sa okrem čítanky nestretnú s inou knihou), ale aby si uvedomili, že čítaním môžeme oddychovať, dozvedieť sa nové informácie či komunikovať svoje city s inými. Práve toto je základný cieľ vyučovania čítania a k tomu by mala smerovať aj snaha učiteľa 1. stupňa základnej školy. Možno je to na prvý pohľad veľmi jednoduchý cieľ, ale kto to aspoň raz neskúsil, netuší, že bez hĺby tvorivosti, fantázie a v nemalej miere aj bez kúska hereckého talentu sa k takému náročnému cieľu ani nepriblíži.

Nechceme analyzovať nevyhnutnosť komplexných kvalít učiteľa 1. stupňa základnej školy, skôr by sme si dovolili ponúknuť kolegom inšpiráciu na to, ako z tradičnej hodiny čítania urobiť zaujímavú „prácu“ pre žiakov, ktorej ťažiskom bude, samozrejme, čítanie. Chceme len upozorniť, že túto vyučovaciu hodinu sme zrealizovali ako 90-minútový vyučovací blok (dvojhodinovku). Obavy z toho, že by sa žiakom zdala byť 90-minútová hodina dlhá, sa stali irelevantné hneď pri zadaní prvej úlohy. Naopak, všetci sme mali problém hodinu ukončiť.

Túto hodinu čítania sme uskutočnili v druhom ročníku na základe čítankového textu ľudovej rozprávky *Prečo sa zvieratá vyplašili*. Cieľom hodiny bolo oboznámiť žiakov s pojmom leporelo a viesť ich k využívaniu aj inej literatúry (zvierací atlas, časopisy). Ešte by sme chceli upozorniť na to, že z organizačných dôvodov sme využili aj rozličné formy práce. Pri skupinovej forme sme siahli k zámernej organizácii skupín, v rámci ktorých sa žiaci mali sami pokúsiť o rozdelenie primeraných úloh.

Žiakov sme rozdelili do 8 skupín (pretože v rozprávke vystupuje 8 zvierat). Každá skupina si vyžrebovala obálku s papierovou skladačkou jedného zvieraťa. Pretože to boli ešte len druháci, našli v obálke aj rodové mená zvierat s predlohou výsledného obrázku. Ich prvá úloha spočívala v jeho zložení, vyfarbení a v „naštudovaní“ zaujímavosti o konkrétnom zvierati. Tie si mohli prečítať vo zvieracom atlase alebo v časopisoch. Samozrejme, že každá skupina mala k dispozícii atlas, časopis (zabezpečiť toľko materiálu bolo náročné, ale nevyhnutné, ak to malo splniť svoj cieľ), v ktorom si listovala na svojom pracovnom mieste. Výsledkom prvej úlohy mal byť výkres s poskladaným, nalepeným a vhodne vyfarbeným obrázkom zvieraťa. Pod obrázkom mali byť napísané 2 – 3 vety (zaujímavosti) o príslušnom zvierati. Na ilustráciu uvedieme niekoľko „noviniek“, ktoré sa druháci dozvedeli o zvieratách (použijeme doslovné citácie s jazykovými úpravami):

- Veverička karolínska je veľmi čulá. Je vtáky a bobule aj šušky a loží po stromoch.
- Zajace vysoko skáču. Zajace bežia rýchlejšie ako ľudia. Zajac je mrkvu a kapustu.
- Líška sa živí myšami a vykráda kuríny. Môže byť čierna, bordová, oranžová.
- Medvede sa živia lesnými plodmi. Narodia sa slepé a takmer holé. Majú veľké pazúry.
- Jelené sú dva druhy hnedé a škvrnité. Jeleň je kríky a trávu. Samce zjedlia všetko. Samice sa odlišujú od samcov.

Druhá úloha pre všetky skupiny spočívala v predstavení výsledku tímovej práce pred ostatnými spolužiakmi. Milým prekvapením bola živá debata, do ktorej sa zapojili aj ostatné deti. Ich snahou bolo podeliť sa s vlastnými vedomosťami o príslušných zvieratách. V závere sme spoločne skúsili spomínať na rozprávky, ktoré žiaci čítali a vyskytli sa v nich niektoré z našich zvierat. Aj keď ich bolo dosť, nenašli sme ani jednu rozprávku, v ktorej by vystupovali všetky zvieratká naraz. Preto sme si spoločne prečítali novú rozprávku z knihy (tá istá rozprávka, ktorá bola aj v čítanke), kde práve takáto rozprávka bola. Po opakovanom spoločnom čítaní, keď sme skontrolovali, či je to naozaj rozprávka so všetkými zvieratkami, si žiaci opäť posadali do lavíc a dostali tretiu úlohu.

Do zošita si mali zaznamenať to, čo sa im na hodine najviac páčilo, alebo, naopak, nepáčilo. Aby to nevyznelo neskromne, uvedieme len, že ani jeden žiak sa nevyjadril k hodine ako k nudnej alebo k takej, na ktorej mal pocit neúčinnosti. V čase, keď deti plnili tretiu úlohu, učiteľka „zlepila“ výkresy žiakov do leporela, s ktorým ich oboznámila po dopísaní. Súčasne sme toto leporelo využili aj ako obrázkovú osnovu na záverečné prerozprávanie rozprávky.

A čo dodať na záver? Snáď len to, že táto hodina ukázala žiakom, že čítanie nie je len drina s čítankou, ale že to môže byť aj zaujímavá práca s odbornou literatúrou, časopismi. Okrem toho sme sa pokúsili priviesť žiakov aj k písomnému vyjadrovaniu vlastných názorov, myšlienok, ktoré bolo potrebné nielen vymyslieť a zoštylizovať, ale aj verejne predstaviť. Myslíme si, že hoci to bola hodina pre žiakov pracovne veľmi náročná, nikto z nich nemal pocit, že ho čítanie alebo písanie zaťažuje, práve naopak. Veríme tomu, že práve také hodiny môžu byť inšpiráciou pre žiakov, aby čítanie pre nich nebolo len precvičovaním techniky, ale hlavne zdrojom zaujímavostí, poznatkov a možno neskôr aj aktívnym oddychom.

Literatúra

BENKOVÁ, S. a kol.: Čítanka pre 2. ročník ZŠ. Bratislava: OG-Poľana s.r.o., 2000.

KRESÁNEK, J. a kol.: Svet živočíšnej ríše. Martin: Osveta, 1988.

VAVREKOVÁ, Ľ. – CANGÁR, J. – KRPČIAR, J.: Učebné osnovy pre 1. st. ZŠ. Schválené MŠ SR. Bratislava: Arimes, 1997.

Detské časopisy – Zornička, Ohník.

Slovenská literatúra pre deti v programe skautingu*

Ivana BREZINOVÁ

Pre menej zasvätených na úvod poznamenajme, že skauting je dobrovoľná, nezávislá, nepolitická, nezisková organizácia pre mladých ľudí, prístupná všetkým bez rozdielu pôvodu, národnosti, rasy alebo náboženstva, ktorí chcú konať v súlade s cieľom, princípmi a metódou stanovenými zakladateľom hnutia Róbertom Baden-Powelom.

Rovnako ako v pedagogike, aj v skautingu sú akceptované konkrétne výchovné zásady. Jednou z nich je zásada primeranosti, ktorá vyžaduje primeranosť osvojovaných vedomostí, ale aj prístupu k jednotlivým vekovým kategóriám. Nemôžeme pristupovať k šesťročnému dieťaťu rovnako ako k osemnásťročnému mladíkovi. Preto máme skautov rozdelených na 3 základné skupiny. Deti vo veku od 6-11 rokov sú vlčatá, od 11-15 rokov skauti a za nimi nasledujú roveri vo veku 15-26 rokov. Do každej skupiny patria deti rovnakého veku, ale zároveň sa zachováva aj zásada individuálneho prístupu, vďaka ktorej dieťa, ktoré síce vekovo patrí do skupiny vlčat, ale intelektuálne je na úrovni skautov, pracuje v družine skautov.

Vlčatá ešte len odhaľujú tajomstvá skautingu a učia sa jeho pravidlám a princípom. Pripomeňme pre úplnosť, že v niektorých zboroch (zbor je organizačná jednotka skautingu) na Slovensku sa dievčatá nazývajú včielky, ale ich program je rovnaký ako u chlapcov, vlčat.

Charakteristika činnosti vlčat

Hlavnou náplňou činnosti vlčat je hra. Cez hru získavajú nové poznatky, skúsenosti, zručnosti, vytvárajú si vzťahy k rôznym činnostiam, k iným ľuďom, k sebe samému aj k celému svetu. Aby však hra dieťa zaujala a aby dokázala konkurovať iným činnostiam súčasných detí (počítaču, pozeraniu televízie), je dôležité viac ako kedykoľvek v minulosti spraviť túto hru príťažlivou a zaujímavou. Rovnako ako v škole je na podchytenie záujmu nevyhnutná motivácia. Aj v skautingu sú všetky činnosti, teda aj hra, motivované. Najúčinnjšou motiváciou (a platí to vo všeobecnosti pre všetky deti) sú príbehy a ich hrdinovia.

Program vlčat

Po celom svete sa ako motivácia pre prácu s vlčatami používa Kiplingova Kniha džunglí. Maugliho príbehmi je po dobu 4 rokov preprepávaný celý program vlčat. Nestretli sme sa zatiaľ s tak podrobne prepracovaným programom ako práve v súvislosti so spomínanou knihou. K tomuto programu sú spracované metodické návody viacerých autorov, pre každý vek detí sú vypracované zápis-

* Príspevok je časťou diplomovej práce študentky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

níky, do ktorých si deti kreslia, zapisujú, lepia nálepky za splnené úlohy... V knihe sa nachádzajú príbehy, ktoré môžeme deťom vyrozprávať, sú v nej časti príbehov, ktoré môžeme deťom prečítať a motivovať ich nimi. Deti potrebujú okrem motivácie aj určité pravidlá konania a pri tejto veľkej hre sú jednoznačne stanovené.

Aj napriek tomu, že tento program je používaný takmer na celom svete, nie je záväzný a povinný. Je len na skautských vodcoch, akú motiváciu a symbolický rámec si vyberú. Či budú nasledovať známu, rokmi overenú veľkú hru, alebo sa vyberú po novej, zatiaľ ešte neprebádanej neznámej ceste. Viaceré možnosti obsahu programu pre vlčatá prináša aj Iva Machová a Miloš Zapletal v knihe Sachemův odkaz. V úvode tejto knihy dali autori najavo nespokojnosť s používaním tohto programu pri práci s českými vlčatami aj z toho dôvodu, že Kniha džunglí je vzdialená svetu českého dieťaťa. Nepopierajú správnosť voľby tohto námetu pre hry anglických detí, ale české dieťa omnoho viac zaujme hra spätá akýmkoľvek spôsobom s jeho krajinou, s „jeho ľuďmi“. Autori predkladajú námety k etapovým hrám, ktoré vychádzajú z diela Eduarda Štorcha. Okrem Lovcov mamutov je to napríklad Bronzový poklad alebo Hrdina Nik. Vyzývajú skautských vodcov, aby ďalšie a ďalšie príbehy predstavili na veľkú hru vlčat. Navrhujú, aby príbehy pochádzali z domácich zdrojov a odvolávajú sa pritom na slová E. T. Setona, ktorý na adresu českých čitateľov lesnej múdrosti povedal: *„Hľadajte pre svoju mládež vzor u vás doma, vo vašej vlastnej minulosti.“* (I. Macková, [s.a.]. s. 8).

Zapletalove, Máchovej a Setonove myšlienky nás inšpirovali k využitiu slovenskej literatúry pri tvorbe programu pre naše vlčatá a skautov. Nechceme vytvoriť konkurenčný program k už existujúcemu programu, pre prácu s deťmi ho ponúkame – rovnako ako českí autori – len ako alternatívu možnosť.

Príklad alternatívneho programu pre vlčatá

HLAVNÉ CIELE: - priviesť deti k čítaniu literatúry slovenských autorov
- zabezpečiť harmonický a všestranný rozvoj primeraný veku.

OBSAH: Výpravy do sveta príbehov

POSTUP:

Keďže viaceré prvky a symboly sa v programe vlčat udomácnili, rozhodli sme sa ich ponechať. Ide o názov tejto skupiny detí (vlčatá), farbu vlajky, pozdravy, piesne, farby šatky. Postupne budeme sprístupňovať deťom diela mnohých slovenských autorov tak, aby sa s nimi nielen zoznámili, ale aby sa v nich prebudila túžba po prečítaní týchto a mnohých ďalších kníh. Zároveň budeme smerovať k naplneniu čiastkových výchovných cieľov Slovenského skautingu tak, aby sme vo veku devätnástich rokov detí dosiahli celkové výchovné ciele. (K čiastkovým cieľom patria napríklad: podporovanie záujmu dieťaťa o čítanie

kníh alebo nasmerovanie detí k tomu, aby dokázali iným ľuďom povedať, ako pochopili to, čo čítali a čo sa učia. Poslaním a zároveň hlavným cieľom skautingu je výchova harmonickej a všestranne rozvinutej osobnosti mladého človeka. Skauting vníma pod všestranným rozvojom rozvoj telesný, emocionálny, intelektuálny, sociálny, duchovný a rozvoj charakteru.)

Pomôcky vlčáťa:

Zápisník; deti ho dostanú na prvej družinovej schôdzke. Bude to malý zošit vyrobený staršími skautmi, v ktorom na prvých stranách nájdú vlčiacky sľub, zákon, denný príkaz.

Motivačné karty; s každým príbehom, rozprávkou sa viaže jeden alebo aj viac balíčkov motivačných kariet (ak je príbeh rozpracovaný na viac družinových schôdzok, ovplyvňuje to aj počet balíčkov). K balíčku patrí jedna veľká karta a malé karty (ich počet závisí od počtu detí v družine tak, aby každé dieťa dostalo jednu malú kartu), na ktorých je zobrazený symbol, charakterizujúci konkrétny príbeh, rozprávku. Všetky veľké karty sú umiestnené na vlčiackej nástenke tak, aby deti nevedeli, čo obsahujú, pokiaľ nepríde čas na ich odhalenie. Ten prichádza spolu s príbehom. Pred príchodom detí na družinovú schôdzku, na ktorej sa príbeh bude čítať, rozprávať alebo inak sprostredkovať, otočíme kartu s aktuálnym symbolom. Deti po príchode do klubovne môžu medzi sebou diskutovať, o čom „dnešný“ príbeh asi bude. Obrázky na veľkej karte a malých kartách budú zhodné, len na malých kartičkách nebudú vymaľované. Budú na nich len obrisy (totožné s veľkým obrázkom), rozdelené na niekoľko častí (políčok), ktoré si deti budú postupne vymaľovávať. Za každý dobrý skutok si dieťa vymaľuje jedno políčko. Počet voľných políčok sa postupne bude zvyšovať. Posledná karta bude prázdna. Vznikne tak priestor pre príbeh, ktorý si zvolí dieťa. Keď budú všetky motivačné karty obrátené a všetky príbehy prečítané a vyrozprávané, začnú sa hry s kartami. Pomocou týchto hier si deti zopakujú príbehy a bližšie sa zoznámia s ich autormi. Uvedomia si, ktoré knihy by si chceli prečítať, ktorý autor ich zaujal natoľko, že by chceli poznať aj jeho ďalšie diela. Pre utvorenie plnšieho obrazu o našich predstavách ponúkame spracovanie rozprávky *O sladičovom koreni* od Ľuda Ondreja.

Ľudo Ondrejov – Rozprávky z hôr - O sladičovom koreni

I.časť

Cieľ: dieťa rešpektuje spolužitie s inými ľuďmi, dieťa sa zaujíma o prírodu a pozoruje ju

Pomôcky: motivačná karta - vreckový nožík, kniha Ľ. Ondreja *Rozprávky z hôr* (s.17-19), Kniha o posunkovej reči *Svet v posunkoch*, jednoduché obrázky zvierat žijúcich v lese, zemiaky, vreckové nožíky

Postup:

Dej

Na kraji lesa v drevenej chalúpke žil chlapec, ktorého volali nemým Jožom. Aj keď Jožo nevedel rozprávať a dorozumieval sa len posunkami, bol veľmi mocný a odvážny. Často chodil do lesa zbierať drevo, aby mali spolu s chorou matkou v zime čím kúriť. Ale ľudia sa vyhýbali stretnutiu s Jožom, rozprávali si o ňom rôzne, často aj hrôzostrašné historky, napríklad, že Jožo každému, koho stretne, zoberie vreckový nožík. A predsa bol niekto, kto sa Joža nebál. Boli to lesné zvieratká. Jožo mal pre ne vždy pripravenú nejakú maškrtu a nezabúdal na ne ani v zime, keď ostatné deti sedeli doma pri teplej peci.

Rozhovor s deťmi na tému nemí ľudia: *Akí sú to hluchonemí ľudia? Čím sa od nás líšia, majú viac očí alebo rúk?* Pritom si pozeráme knihu Svet v posunkoch. Postupne privedieme deti k tomu, aby pochopili, že sú to takí istí ľudia ako my, len nevedia rozprávať a väčšina z nich je hluchá. Na záver položíme otázku: *Prečo si ľudia o Jožovi rozprávali hrôzostrašné historky?* (Báli sa ho, lebo bol iný.)

Hra bez slov: Deti sa rozdelia do dvojíc, jedno dieťa z dvojice si postupne ťahá obrázky zvierat, znázorňuje ich len pohybom, nesmie používať žiadne slová, druhé háda, o aké zviera ide. Každá dvojica dostane rovnaký časový limit (1 minútu). Dvojica, ktorá v stanovenom čase uhádne viac zvierat, vyhráva.

Osvojenie si niektorých prvkov posunkovej reči: Uvedomenie si, kde môžu takýto spôsob dorozumievania využiť práve skauti (pri pozorovaní prírody, aj pri hrách, v ktorých je dôležité ticho, ale zároveň je potrebná aj komunikácia; Ako inak sa ešte dá dorozumievať? –svetelnými signálmi, pomocou zástaviek, dymovými signálmi, morzeovkou).

Skautská prax: Motivácia: Akých kamarátov stretával Jožo v lese? Deti si vyskúšajú bezpečné používanie vreckového nožíka pri vyrezávaní zvieratiek zo zemiakov. Najskôr sa pomocou karty pokúsia zvieraťko nakresliť do zápisníka. Za výrobky dostanú kartičku (vreckový nožík). S vlastnoručne vyrobenými zvieratkami sa môžu hrať.

Pohybová hra v blízkom parku: Deti dostanú na chrbát trojaké nálepky (napríklad geometrické tvary, rastlinky, ktoré poznajú), ich úlohou bude vytvoriť skupiny tak, aby každý druh nálepky bol symbolom jednej skupiny. Pritom však nesmú rozprávať.

Reflexia: Rozhovor o tom, či si deti myslia, že Jožo skutočne zbiera nožíky. Prečítame časť, v ktorej sa deti dozvedia, že skutočne nožíky zbiera, ale je to jeho jediný poklad, o ktorý sa svedomito stará. Vypočujeme si názory detí na Joža (zmenili, alebo nezmenili názor).

V závere si môžeme zahrať krátku dramatickú hru na tému: *Jožo stretne pútnika*. Deti vstupujú do roly pútnika, pričom jeden pútnik môže byť vystrašený, iný zase smelý, odvážny, zvedavý a pod.

II. časť

Cieľ: dieťa vie povedať, ako sa treba v prírode správať z hľadiska zachovania svojho zdravia a bezpečnosti, rešpektuje spolužitie s inými ľuďmi, chodíeva do prírody

Pomôcky: motivačná karta – vranie oko (prečiarknuté), kniha L. Ondrejova, Rozprávky z hôr (s.17-19), Tajomná džungľa (s.46), nálepky s nakreslenými jedovatými rastlinami, prírodovedná kniha o rastlinách, zápisník, pastelky

Postup:

Dej

„II. Šiesti chlapci sa vybrali hľadať koreň sladiča, o ktorom počuli, že kto ho zje, lieta ponad hory a pocíti ohromnú silu, ale nikto z nich nevedel, ako koreň vyzerá. Pri hľadaní postupovali metódou pokus - omyl. Našťastie ochutnali len koreň papradia a nič sa im nestalo.

III. Zrazu sa pred nimi zjavil Jožo, chlapci sa vyľakali, pozahadzovali svoje nožičky a utekali kade ľahšie. Jožo sa za nimi prekvapene pozeral.“

Rozhovor: Spoločne s deťmi sa porozprávame o Jožovi, o ktorom sme si čítali pred týždňom. Aký to bol chlapec? Povieme si, prečo vyrezané zemiakové zvieratká nie sú už také pekné, ako keď sme ich vyrobili.

Čítanie: Prečítame si druhú časť príbehu.

Rozhovor: Krátky rozhovor o tom, čo sa mohlo stať, keby boli natrafili na jedovatú bylinu.

Hra na rozohriatie: Deti „prišli do lesa“ a tam šantia a hrajú svoje obľúbené hry. Deti si hru môžu vybrať samy, alebo im ponúkneme zvieraciu naháňačku (to dieťa, ktoré má babu, povie, aké sa z nich stanú zvieratá, a deti sa potom podľa tohto pohybuju v priestore, baba sa odovzdáva dotykom, pričom platí pravidlo: nová baba - nové zviera).

Dramatická hra: Situácia, v ktorej deti nazbierajú neznáme bylinky, doma z nich uvaria čaj, jedno z detí ho vypije a zaspí. Čo ak zaspal preto, že bylinky boli jedovaté? Čo treba v takom prípade robiť? V závere zistíme, že bylinky, ktoré deti nazbierali, neboli jedovaté, ale dieťa bolo mierne unavené, a tak bol celý poplach zbytočný. (Ako zareagujú deti? Nahnevajú sa na dieťa, alebo si s ňou vydýchnu a od radosti si spoločne zaspievame a zatancujeme?)

Skautská prax: Oboznámenie detí s nebezpečenstvom zbierania rastlín, ktoré nepoznajú, a hlavne tých, o ktorých vedia, že sú jedovaté. Konkrétne marhuľa obyčajná, tis obyčajný, ľul'kovec zlomocný, vranie oko, jesienka obyčajná. Pri opise týchto rastlín použijeme herbár alebo samotné rastliny, závisí to od ročného obdobia, deti dostanú nálepky s nakreslenými, ale nevymaľovanými spomínanými rastlinami.

Pokrik proti strachu: Chlapci pred vstupom do lesa zvolali: „Pánboh s nami!“ - aby si dodali odvalu. S deťmi si vymyslíme pokrik, ktorý nám bude slúžiť ako znamenie, že sa skončilo hlasné rozprávanie, sme v lese a musíme

byť potichu. Príklad: „Naposledy vlci kričia, pomaly vstúpia do sveta ticha!“ Deti vymýšľajú nové pokriky formou brainstormingu. Keď sa zhodnú na pokriku, dostanú ďalšiu motivačnú kartičku.

Rozprávanie: Dorozprávame deťom príbeh (III. časť), ktorý si podľa potreby upravíme.

Vychádzka: Vyzveme deti, aby cestou premýšľali o tom, ako by sa podľa nich mal príbeh skončiť. Cieľom vychádzky bude lesík, v ktorom rastie tis obyčajný. Pred vstupom do lesa si vyskúšajú pokrik proti strachu, od tej chvíle smú len šepkať.

Knihá *Rozprávky z hôr* môže byť významným sprievodcom detí pri poznávaní prírody a jej zákonov (napokon, celé dielo Ľuda Ondrejova venované deťom vytvára široký priestor pre realizáciu skautských aktivít, a to nielen pre vlčatá, ale aj pre skautov). Každý príbeh z neho v sebe ukrýva nielen svojisky charakteristické postavy, ale aj obyvateľov hôr alebo prírodné úkazy, živly. Každá z rozprávok sa môže stať nielen pútavým čítaním, ale aj mottom k rôznym činnostiam. Vďaka nim môžeme deti motivovať k viacerým výpravám, zameraných na poznávanie rastlín, živočíchov, počasia, ale aj na premýšľanie o použití zvierat a ľudí.

Literatúra

HRICA, P. a kol.: Príručka pre skautských vodcov. Bratislava: Slovenský skauting, 2004. ISBN 80-89136-08-7.

HRICA, P. a kol.: Príručka pre vodcov vlčat. Bratislava: DATEX, 1999. ISBN 80968222-0-9.

MACKOVÁ, I. - ZAPLETAL, M.: Sachemův odkaz. Liberec: Skautské prameny, [s.a.]. ISBN 80 – 85421-07-0.

ONDREJOV, Ľ.: Rozprávky z hôr. Bratislava: Mladé letá, 1958.

TKÁČIKOVÁ, K.: Výchovný program Slovenského skautingu. Bratislava: Slovenský skauting, 1999.

ZAPLETAL, M.: Rádce skautské družiny. Praha: Skautské prameny, 1991. ISBN 80-85421-00-3.

ZAPLETAL, M.: Vychádzky a výlety s deťmi. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-750-7.

DIALÓGY S DEJINAMI NÁRODNEJ LITERATÚRY

Po *Rukováti literatúry* (1998), po viacerých *slovníkoch slovenských spisovateľov* (kolektívy V. Mikulu, E. Tkáčikovej, A. Maťovčíka), po *Sprievodcovi literatúrou pre maturantov* (2. vyd. 2003) dostáva sa do vzdelávacej a kultúrnej praxe v roku 2004 **Panoráma slovenskej literatúry I** (*literárne dejiny od stredoveku po koniec romantizmu*) autorského kolektívu Ladislav Čúzy, Zuzana. Kákošová, Michal Michálek, Miroslav Vojta (Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 2004. 169 s.) a v roku 2005 **Panoráma slovenskej literatúry II** (*literatúra realizmu a medzi dvoma vojnami*) autorského kolektívu Ladislav Čúzy, Ján Gbúr, Marcela Mikulová, Dagmara Roberts a Ján Zambor z toho istého vydavateľstva.

Pomenovanie pre prácu literárnohistorického záberu je zvolené vhodne, navyše dovoľuje autorom predložiť „autorský“ výber aj nekonvenčnú **periodizáciu** rozsiahleho vývinového obdobia v dejinách konkrétnej národnej literatúry od 9. storočia po polovicu 70. rokov 19. storočia. Spôsob, akým je **Panoráma slovenskej literatúry I** členená do siedmich celkov (*stredoveká literatúra, humanistická a renesančná literatúra, baroková literatúra, klasicizmus, preromantizmus, romantizmus, postromantizmus*), naznačuje ústredný zámer vysokoškolských pedagógov, literárnych historikov znova v koncentrovanej podobe sústrediť pozornosť predovšetkým pedagogickej, študentskej a širšej kultúrnej verejnosti na vývinové zákonitosti a na kultúrne jedinečnosti „svojej“ národnej literatúry tak, aby sa epicentrom štúdia stala osobnosť tvorcu, ale aj, či predovšetkým ad rem poznávaný kontext jeho diela vždy v priesečníku spoločenských, politických a kultúrnych pohybov v európskom priestore. A to i preto, lebo jemu treba porozumieť, aktualizovať ho ako opätovné otváranie jeho členitého kultúrneho podložia, aby sa orientácia v hodnotách, estetike a filozofii dobovej národnej literatúry priblížila súčasným študentom slovenskej literatúry vo svojej vertikalizovanej (vývinovej) príčinnosti.

Projekt práce **Panoráma slovenskej literatúry II** znova s tenziou voči termínu generácia v literatúre a voči jeho obsahu (problém okolo Jégého, redukcia príslušníkov katolíckej moderny, slovenského literárneho realizmu) vstupuje do literárnohistorickej „konvencie“ vývinového obdobia. Práca je členená na časti, ktoré sa venujú *zakladajúcej generácii realizmu, generácii neskorého realizmu a nástupu modernistických tendencií, Slovenskej moderne a literatúre medzivojnového obdobia*.

Rešpektovanie literárnej histórie v jej „výskumnej“ podstate si vyžiadalo od autorov, aby sa vrátili k jej vednej *terminológii* a rozšírili „zakonzervovaný“

výskumný materiálový fond o možné interpretačné pohyby v dobe i texte tak, aby *metóda práce* s rozšíreným autorským či javovým heslom (*národné povedomie, barokový človek, vývin jazyka, tematika, tradícia, žánre atď.*) sa nedostala do nesúladu s rešpektovanou tradíciou pôvodných literárnovedných prác monografického či kondenzovaného tvaru.

Tí, ktorých slovenské národné obrozenie zaujíma pre jeho „fundamentálnosť“ vo vzťahu k dejinám i k etape moderného etablovania sa filozofie, politológie, lingvistiky, literárnej vedy, historiografie, umenia, etnografie atď., teda k formovaniu národných projektov kultúry, umenia a spoločenskej vedy, oceňnia skutočnosť, že sa výskum **Ladislava Čúzyho** završuje vydaním práce **Literárnohistorická koncepcia Ľudovíta Štúra v prednáškach o poézii slovenskej** (1. vydanie. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa 2004. 138). Literárnohistorická syntéza Ladislava Čúzyho nezatláča do úzadia, že vzniká z čriepkov heuristického materiálu, z prienikov do kontextu doby, generácie, do prác Ľudovíta Štúra, jednoducho do prameňov, ktoré sa uchovali, alebo o ktorých získal „správu“. Čo je azda zvlášť cenné, reviduje svoje poznanie s tým, čo literárna veda (pozri s. 126 – 136) priniesla v 20. storočí v slovenskom literárnom romantizme. Za podnetné pre každého, kto sa zaujíma o slovenské národné obrozenie a o dejiny národnej literatúry a národnej vedy, treba označiť tie časti práce, ktoré rekonštruujú genézu a pôvodnosť Štúrových prednášok (kapitola *Ďalšie záznamy Štúrových prednášok*) a časť s názvom *Závery*, lebo v nej sa komparujú Štúrove názory na poéziu s filozofiou, estetikou, sleduje sa ich „osud“ vo výklade dobovej literárnej kritiky, reflektovanie folkloristiky a teórie literatúry.

Tá línia výskumu čítania mladých čitateľov, ktorej sa venuje Viliam Obert, nepatrí medzi rozkošatené, azda aj preto každý nový titul z pracovného stola tohto literárneho vedca neunikne pozornosti odbornej verejnosti, no predovšetkým školskej vzdelávacej praxi. Doménou výskumu V. Oberta sa stalo to nenápadné miesto, ktorým sa oddelí náhoda od systému, spontánnosť od kultivovaného prijímania spoločenskej a kultúrnej skutočnosti, teda to, čo denne potvrdzuje opodstatnenosť literárneho vzdelania, metodiky výučby literatúry literatúrou a literárnej estetiky. Inak sa ani nemožno priblížiť k jeho najnovšej práci, k výberu profilových portrétov autorových súčasníkov **Literatúra, diela, autori z pozície čitateľa a interpreta** (Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa 2004. 198 s.). Isto neunikne pozornosti, že si v Obertovom projekte vymenili „miesto“ účastníci dialógu o umeleckom texte. Prvoradá sa stáva čitateľ a interpret, hoci by sme očakávali, že ním bude literárny kritik alebo literárny historik. Knižná práca je rozčlenená podľa predmetov a žánrov literárnej vedy na Štúdie a články a po nich nasledujú Literárnokritické miniatúry. Metóda, akou sa V. Obert osobito vyrovnáva s témou či osobnosťou svojho výskumného záujmu, spočíva v tom, že nenecháva svojho čitateľa v neistote, čo rozhodlo o jeho výbere. To by však

znamenal i to, že sa Viliam Obert identifikuje v role čitateľa aj interpreta, a tak sme pri častom, a predsa výnimočnom „čítaní“, „dopovedúvaní“, pri empatickom odstupe literárneho vedca od iného výskumníka v literárnej vede či autora. Keby čo i len na chvíľu sa ponúkala „do pera“ poznámka, ktorá by autora knižnej práce chcela „dotlačiť“ po nakriatnutí z toho, že upozorňuje na seba a vy- stačí s horizontálou problému, na ktorý sa sústredil, bolo by to nielen zbytočné, ale aj nepoctivé voči jeho metóde výkladu, ilustrácie, hľadania kontextov a ne- zachytila by sa tak jeho presvedčivá schopnosť oblúkom problému prepájať čas a jeho poznanie z minulosti po súčasnosť. Viliam Obert dôkladne pozná svoj literárnovedný priestor a má vertikalizovaný záujem o autora, ktorému sa venu- je (*Andrej Chudoba, Ladislav Ťažký, Ján Tužinský, Milan Ferko, Ľubomír Fel- dek, Peter Jaroš* a ďalší), alebo ktorého spoza stránok literárnovedných prác „vťahuje“ do pozornosti tých, ktorých literatúra zaujíma „z oboch strán jej spo- ločenského života“ (*Ivan Sulík, Eva Tučná, Peter Liba, Ondrej Sliacky* a iní). Nech sú to pohyby po slovenskej literatúre v zahraničí (*Literárna tvorba Slová- kov z Dolnej zeme*), po kaleidoskope detskej literatúry (*Prúdenie v kryštalizácii modernej literatúry pre deti, Literárne profily – špecifické autorské typy v slo- venskej detskej literatúre*), po druhovom či žánrovom rozhraní (*Povesť – ľudov- ý pohľad na minulosť*), vždy sa rozhodne V. Obert pre celosť profilu buď konkrétneho celku, preto rieši veci od počiatku, teda i tak, že si so svojím čita- teľom ujasňuje otázku definovania pojmu. Keď sa však sústreďí na jednotlivosť, reč môže byť o autorovi, jedinej knihe, potom rekonštruje jej vývinové súvis- losti. Obertova knižná práca *Literatúra, autori, diela* patrí jeho súčasníkom a vyberá si tých, ktorých čas v literárnej vede a osobitý vklad do kultúrneho ve- domia i poznania „dotláča“ na výslnie poznávania našej súčasnosti aj ich prostredníctvom. Spôsob, akým túto križovatku rieši Viliam Obert, naznačuje, že sa dialóg v literárnej vede dá rozvíjať bez toho, aby jej komponenty (pred- mety) boli iba vo vylučovacom vzťahu. A ešte čosi: Viliam Obert nenápadne predviedol tým, ktorí žijú s literatúrou, o aký veľký, otvorený a ponorný priestor jestvujúcich vedomostí ide, len ich mať a vedieť ich na dobrú vec literárneho vzdelenia „tu a teraz“ používať a využiť.

Vzťahy slovenskej a českej literatúry sa za posledné desaťročie „prest’aho- vali“ do akademického priestoru medziliterárneho výskumu, kam patrí aj **zbor- ník Aktuální slovákistika. Brněnské texty k slovákistice VII.** (Editori: Ivo Pospíšil, Miloš Zelenka. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masaryko- vy univerzity, 2004. 214 s.) Slovákistický výskum v rámci otvoreného aj široko koncipovaného slavistického projektu v rámci aktuálneho chápania „praxe“ aj metodológie medziliterárnosti zapustil v brnenskom akademickom prostredí „hlboké“, predovšetkým zámerom seriózne korene. Doterajších sedem roční- kov (1998 – 2004) má danosť číselného vyjadrenia nielen rozprávkovej „vytr- valosti“, pretože je aj presvedčivým argumentom o tom, že o tematicky jasne

vymedzovaný dialóg o probléme (*Brněnská slovakistika a česko-slovenské vztahy, Slovakistika v české slavistice, Česko-slovenská vzájemnost a nevzájemnost, Literatury v kontaktech. Jazyk – literatura – kultura, Česko-slovenské vztahy v slovanských a středoevropských souvislostech. Meziliterárnost a areál, Česko-slovenské vztahy, Evropa a svět, Aktuální slovakistika*) sa zaujímajú moravskí aj českí kolegovia nielen zo vzťahového (dejinného či vedeckého) re-sentimentu, ale počítajú s ním i ako s relevantným hlasom v pluralitnom modernom slavistickom výskume.

Skutočnosť, že sa výskum slovakistiky stal prirodzenou súčasťou v brnenskom akademickom prostredí recipročne upozorňuje na to, že na slovenskej akademickej pôde v tejto chvíli nemá rovnako výrazného partnera. No a v tomto duchu sa dá uvažovať aj o problémoch, ktoré do opakujúcich sa decembrových rozpráv prinášajú slovenskí účastníci. Dosah zmien, aké priniesli deväťdesiate roky, nateraz nedokázala ani jedna zo strán slovakistického dialógu prekročiť jednoznačným vykročením dopredu, povedzme v „novom“ obsahu i fakticite „vzťahu“, preto spravidla prevládajú návraty o jedno i dve storočia späť. Azda i preto taká presila parciálneho nad globálnym v súčasnom výskumne i dialógu o poznaní „úzko chápaného“ českého a slovenského medziliterárneho areálu. Najskôr ani táto situácia nie je „prehra“, skôr ju možno považovať za prirodzený medzičas pre obidve zúčastnené kultúrne a výskumné strany časom ohraničeného bilaterálneho i v čase relativizovaného pluralitného „vzťahu“, v ktorom pre mladú výskumnú generáciu (zdá sa) pretrváva, doznieva trauma rozdelenia, ale i proces postupného ujasnenia si niekoľkých skutočností. Medzi nimi by azda našli svoje miesto i tieto: problém a jeho výskumná a časová tematizácia, problém a jeho metodológia, problém a terminológia slavistickej proveniencie, problém a prebiehajúca generačná výmena účastníkov spoločenskovedného výskumu atď.

Práve v tejto súvislosti má zmysel zvýrazniť z príhovoru editorov nadčasový zámer a tým je „i nadále ukazovat česko-slovenský vztah ako věc mezokulturní“ (s. 4), prenášať do povedomia kultúrnej obce i výskumných centier posun v „realite“ vzťahu českej a slovenskej spoločnosti, nimi formovanej národnej vedy aj umenia, teda i to, že sa pokračuje v naplňaní „specifika“ moravskej a brnenskej slovakistiky „na základě místních tradic komparistiky, genologie a areálových studií zkoumat slovenský fenomén v jeho relační fázi, zejména k českému a slovenskému, ale také evropskému a světovému prostoru“ (s. 4).

Spomedzi množstva príspevkov (J. Blüml, B. Jiroušek, D. Blümllová, S. Lauková, K. Hlincová, J. Skálová, H. Kubišová, E. Čulenová, S. Pachonovová, J. Džoganík, Z. Holub, E. Nemcová, O. Orgoňová, M. Vargová, P. Žigo, P. Kopřada, P. Káša, F. Všeticka, V. Pospíšilová) si pozornosť zasluhujú *Teoretická a metodologická východiska pražské slovenské literatury a kultúry z pera Ivana Dorovského*. Podloží sa mu stala antológia Slovenská literatúra v Prahe (Pra-

ha 2000), ktorá do českého kultúrneho kontextu vracia jazykový a kultúrny jav, ktorý český čitateľ pozná z minulých storočí. Autor sa rozhodol pomenovať ho *pražská slovenská literatúra a kultúra*, pretože aj z jeho pohľadu ide o „nadnárodný jav“ (s. 45). Terminologické vymedzenie si vyžiadalo, aby spresnil, koho možno považovať za slovenského autora v českom prostredí, kde zaváži nie (nový) priestor, ale jazyk, v akom ich tvorba pokračuje (s. 46): „*Do pražské slovenské literatury řadím takové literární tvůrce, kteří také ve svém druhém domově píšou slovensky*“, najskôr preto vymenúva *predovšetkým Olgu Feldekovú, Mariána Vaneka, Tatjanu Lehenovú a Vladimíra Skalského* (s. 47 - 48). V príspevku *Alexeja Mikuláška K interpretaci dvou typů milostné lyriky* patrí pozornosť poézii Pavla Janíka. **Lubomír Machala** pripojil margináliu *K některým současným aktivitám prešovské literární vědy*, ktorú si všima na podloží zborníka Kontexty tvorby Václava Pankovčina (Prešov 2001). Oceňuje príležitosť, akú v ňom dostali mladí literárni vedci a ich nekonvenčné prístupy k textu. **Ivo Pospíšil** sa panoramaticky sústredil na záber odvodený z komentovanej analýzy viacerých knižných a zborníkových titulov. Isto i preto nerezignuje na recenzné poznámky, ale hovorí o probléme *Slovenská literární věda: hledání nových poloh*. Rozhľadenosť a pozornosť, akú systematicky venuje I. Pospíšil slovenskému umeleckému a vedeckému „životu“, ho oprávňuje vysloviť verdikt pre konkrétnu situáciu a ten znie takto: „Literární věda na Slovensku má jednu pozoruhodnou vlastnost, která byla dříve i vlastností její české sestry: to jest její chápání jako jednoho celku, tedy důkladné propojování literárněvědné slovaktiky (u nás bohemistiky) se slavistikou (slovaktika i bohemistika ke slavistice ovšem patří, nejsou jí nijak nadřazeny), ale také s anglistikou a amerikanistikou, germanistikou a romanistikou (...). Stejně ako v českém prostředí se tu dbá o zkoumání vědeckých tradic“ (s. 179). **Andrej Červeňák** v príspevku *Na margo slovenského myslenia o literatúre* svoje varovanie pred politikou v umení odvodil z arogancie „vedeckej“ mladosti a mlade voči literárnej vede, z nevzdelanosti, skupinkárenia, na čo mu stačilo siahnuť po odpovediach v ankete z roku 2004 na tému *Čo priniesol, resp. dal November 1989 nášmu mysleniu o literatúre* (s. 25). Problémové, tematické a javové záujmy slovenskej literárnej vedy majú pragmatický aj rekonštrukčný zámer (slovníky, panorámy, čítania), ale nemožno im uprieť snahu vytlačiť jestvujúce staré „biele miesta“ z poznania, hodnôt i personálneho zázemia, čo sa spravidla stáva - paradoxne - za cenu vytvárania nových bielych miest.

Literárna veda v posledných rokoch podstupuje premyslené návraty do svojej výskumnej „pamäti“, teda do toho vývinového obdobia, tých estetických línií či dominantnej myšlienkovvej „kolísky“, ktoré sa pred nejakým časom považovali za objektívne výskumy alebo aj autoritatívne vyčerpané, keďže sa istý problém javil v tej chvíli za náležite preskúmaný. O relatívnosti týchto postojov k možnostiam literárnovedného výskumu napovedajú sondy „nového čítania“

nia“, teda aj „nového premýšľania“ o „artistných“ konkrétnostiach (jav, autor, poetika, téza, text) práve v tých umeleckých (aj neverbálnych) výpovediach, ktoré tvoria klasický fond tvorivosti ľudského rodu.

Natália Muránska v práci **Román Michaila Bulgakova Majster a Margaréta** (Nitra: Filozofická fakulta 2005) sa prihlásila k metodológii literárno-vedného výskumu nitrianskej rusistiky. Práca predstavuje ďalší článok v prstenci jej tematického výskumu, lebo mu predchádza **Fantastická trilógia M. Bulgakova** (Nitra 2003).

Umelecký text svoju artistnosť „dokazuje“ precíznosťou svojho ustrojenia, čomu Natália Muránska rozumie i tak, že sa musí najskôr vytvoriť kontext autorskej dielne, len potom je možné otvárať jeho výrazové a významové zložky. Podložie svojho poznania o Michailovi Bulgakovovi a jeho prozaickej tvorbe komparuje autorka z poznania doterajšieho výskumu, ale problém textovej jedinečnosti ponecháva na dôkladnom zosúladovaní poznaneho a ňou poznávaného *o jeho literárnej postave* (kapitola Hľadanie človeka) v texte *Majster a Margaréta*. Zvláštnu časť práce vytvorila Natália Muránska zo *Slovenského zápasu o Majstra a Margarétu*, v ktorej sa venuje nuansovým problémom umeleckého prekladu (predsémantické prvky, sémantická ekvivaletnosť, nadsémantické jazykové prvky, literárna onomastika, štylistické konfigurácie) a završuje ich úvahou *Preklad ako stretnutie dvoch kultúr*. Práca Natálie Muránskej vzniká v čase, keď sa „hľadá“ po novej ruskej literatúre na slovenskom knižnom trhu kompenzuje aj podnetnými prekladateľskými a literárnovýskumnými návratmi k experimentu, nekonvenčnosti, k prahu postmoderny v európskej (ruskej) literatúre. A že sa tak „deje“ práve vo vzťahu k Bulgakovovej autorskej dielni, to naisto málokoho prekvapí.

Viera Žemberová

JAZYK A LITERATÚRA V PRÍPRAVE BUDÚCEHO UČITEĽA

**[Jazykové a literárni vzdelávaní žáků, učitelů
a vychovatelů – teorie a současná praxe.
Editorka: Eva Höflerová. Pedagogická fakulta Ostravské
univerzity v Ostravě, 2004. 103 s.]**

Zborník Jazykové a literárni vzdelávaní žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe je prezentáciou súčasného uvažovania učiteľov Katedry českého jazyka a literatúry s didaktikou Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity – *Jany Svobodovej, Evy Höflerovej, Olgy Kubeczkovéj, Radomila Nováka, Ivany Gejgušovej, Lucie Dokoupilovej*. Hoci svojskosť autorského štýlu a spôsobu nazerania na rozličné aspekty jazykovo-literárnej prípravy učiteľov je neodškrípateľná, autori „vdaka spoločnému metodologickému východisku“ predložili koherentný text, v ktorom je idea jazykovo-literárneho synkretizmu prítomná v teoretickom podloží jednotlivých štúdií i v kompozičnej výstavbe zborníka ako celku. To, čo tomuto súboru štúdií vtlača pečať rovnorodosti, je uvažovanie o cestách smerujúcich k prekonaniu pozitivisticko-encyklopedického, jednostranne faktografického a výlučne racionálne orientovaného modelu vyučovania a k prekonaniu predstavy o vyučovaní ako „o odovzdávaní poznatkov a skúseností“. Zjednocujúci je komunikačný princíp výučby, transponujúci sa v jazykovej výchove do komunikačno-poznávacieho modelu a v literárnej výchove do interpretačno-zážitkového modelu, orientácia na potreby súčasného dieťaťa, na jeho emócie a prežívanie, na vlastnú aktivitu pri myšlienkovom zmocňovaní sa sveta, na vytváranie celistvého obrazu o svete a na nové možnosti získavania informácií. Žiada sa zdôrazniť, že k prezentácii svojich náhľadov autori pristúpili po dôkladnej predchádzajúcej príprave. Predstavujú ju jednak štúdie a monografie členov riešiteľského tímu, dobre známe a citované aj v slovenskej jazykovednej, literárnovednej a didaktickej komunite, jednak niekoľkoročná bezprostredná komunikačná skúsenosť vo výučbovom prostredí nielen vysokoškolského typu. Užitočnosť skúsenosti obohatenej o teoretickú prípravu a teoretický výklad opretý o vlastný zážitok z komunikačnej reality sa zvlášť výrazne premieta v návrhoch obsahovej náplne povinných a výberových disciplín a je elegantným príkladom aktualizácie pohotovosti členov katedry.

Súčasne, ako sme už uviedli, homogenizujúci princíp komplexnosti a komunikatívности sa pre autorov nestal princípom brzdiacim ich svojský vklad do riešenia spoločnej problematiky. Jednotliví autori participovali na spoločnom výskume nasledujúcim spôsobom.

Jana Svobodová sa v štúdií *Jazyk a komunikácia – vzdelávanie a výchova* zameriava predovšetkým na dva aspekty výchy materinského jazyka – na vlastnosti obsahu textu, ktorý je súčasťou školského dialógu (t. j. na tvorbu učebníc a ostatných výučbových textov), a na vlastnosti rečových prejavov učiteľa. Autorka sa prikláňa k názoru, že komunikačno-pragmatický obrat v lingvistike implikuje komunikačnú orientáciu výučby, zameranú nielen na poznávanie jazyka ako systému, ale na poznávanie jazyka v širšom komunikačnom kontexte a na jeho používanie v diferencovaných komunikačných situáciách. V pozadí autorkiných úvah o kultivovaní jazykového kódu je vlastne modifikácia jazykového vedomia detí z insitného cez poučené, bežné až na kultivované. Komunikatívnosť je v chápaní J. Svobodovej (na rozdiel od autorov odmietajúcich v mene komunikatívnosti zaradenie akýchkoľvek poznatkov o jazyku) spätá s princípom komplexnosti a komplementárnosti, týkajúcej sa zložiek predmetu, hovorenej a písanej formy komunikácie, získavania poznatkov o jazyku a ich využiteľnosti v komunikácii, funkčného využívania spisovných i nespisovných prostriedkov národného jazyka. Vďaka tomu sa autorka dôsledne vyhla akejkolvek jednostrannosti v modelovaní komunikačne orientovanej výučby. Zvlášť sympatické je autorkino uvažovanie o zmysle vyučovania materinského jazyka, presahujúce úzke hranice predmetu – prostredníctvom dialógu sa žiaci učia spoločne žiť.

Časť o vlastnostiach rečových prejavov učiteľov z hľadiska iniciačných a blokačných mechanizmov je vhodným východiskom štúdie **Evy Höflerovej** – *Výučbový dialóg ako edukačný priestor*. Po vymedzení špecifických znakov školského dialógu a determinantov detského verbálneho správania sa autorka zacielfuje predovšetkým na vlastnosti rečového prejavu učiteľa a vlastnosti textov, ktoré sú nositeľmi vzdelávacieho obsahu. V uvažovaní je zreteľný psycholingvistický prístup pri objasňovaní procesuálneho charakteru osvojovania si pojmu dieťaťom.

Zaujímavá je časť, v ktorej autorka aktualizuje možnosti ponúkané súčasnými informačnými technológiami a reprezentované vo výučbe materinského jazyka prácou s hypertextom. Autorka nepodľahla ani vlne IKT-módnosti, spochívajúcej v presile vonkajšieho efektu pred skutočným účinkom, ani predstave o automatickej efektívnosti práce s hypertextom. Namiesto toho detailne uvažuje o spoločných a diferenčných parametroch „klasického“ a hypertextového výučbového materiálu. Hoci je zrejmé, že táto časť vzhľadom na vymedzený rozsah nemôže poskytnúť komplexný obraz o osobitostiach práce s hypertextom, kvôli názornosti výkladu by bolo vhodné niektoré časti exemplifikovať ukážkou (v ďalšej časti zborníka sa poukazuje na nízku počítačovú gramotnosť študentov aj učiteľov z praxe).

Blok Literatúra pre deti a mládež reprezentuje štúdiá **Olgy Kubeczkovskej** – *Zobrazenie smrti v literatúre pre deti a mládež a jeho recepcia na pozadí sú-*

časných tém a štúdia Radomila Nováka – Nové možnosti vo vzdelávaní učiteľov literatúry.

Štúdia **Olgy Kubeczekovej** zaujme výberom a spôsobom prístupu k téme. Kým hra, vtip, humor a radosť zo života sa za motívy literatúry pre deti a mládež pokladajú automaticky, téma smrti je podobne v českej ako aj v slovenskej literatúre pre deti okrajová a obchádzaná pre predstavu traumatizujúceho účinku na detského príjemcu. Na druhej strane, životná realita, prekladová literatúra, film či počítačová hra detského príjemcu „nešetria“. Zaujímavý je výber literárnych ukážok tematizujúcich smrť a implikujúcich rozličný spôsob, ako sa s ňou vyrovnáť. Výsledky anketového prieskumu potvrdzujú tabuizovanosť tejto témy, ale zároveň aj to, že odkrytie detských postojov k téme smrti si vyžaduje navodenie atmosféry, ktorá by túžbu detí vysloviť svoju mienku podporila. Z textu nie je zrejmé, či okrem komparatívneho prístupu k textom rozličnej žánrovej proveniencie autorka využila vybrané ukážky v dialógu so žiakmi, teda či ide o teoretický model, alebo aj empirický výskum.

Štúdia **Radomila Nováka** dokumentuje blízkosť problémov týkajúcich sa vyučovania literatúry a jazyka. Hľadanie kompromisu medzi literárnohistorizujúcim a interpretačným prístupom k výučbe literatúry je analógiou vzťahov medzi systémovo-opisným a komunikačným vyučovaním jazyka. V pozadí autorovho uvažovania je hľadanie ciest efektívnosti a atraktívnosti výučby literatúry, ciest na dosiahnutie pocitu radosti a potešenia z literatúry prostredníctvom živého kontaktu s ňou. O dosiahnutí tohto cieľa uvažuje cez prizmu troch aspektov – interpretácia umeleckého diela, interdisciplinárnosť a mediálna výchova. Tak sa interpretačná metóda v literatúre ocitá v komplexe iných umenovedných disciplín i nových informačno-komunikačných fenoménov. Obzvlášť zaujímavý je projekt pripravovaného dištančného kurzu, založený na synkretickom prístupe k percepcii a apercpcii umenia, uvedený rámcovou témou (*Zvuk ako spoločný fenomén hudby a literatúry*).

Interpretácia dominuje i v štúdii **Ivany Gejgušovej** *Problematika práce s umeleckým textom na hodinách českého jazyka a literatúry*. Autorka uvažuje o špecifikách literárnovednej, literárnovýchovej a tzv. školskej interpretácie. Sympatický je akcent na atmosférotvorné prvky školského dialógu, interpretačnú pluralitosť, súlad kognitívnej, afektívnej a emocionálnej zložky komunikácie i zhodnotenie zmyslu percepcie literatúry, prekračujúce hranice vyučovacieho predmetu a smerujúce ku kompetenciám, potrebným pre život (učiť sa učiť, učiť sa pracovať, učiť sa žiť spoločne a učiť sa byť). Teoretické východiská autorka presvedčivo dokumentovala interpretačnou komparáciou rozprávkového a baladického textu a interpretáciou textu, v ktorom sa uplatňuje literárna komika. Vychádzajúc zo školskej praxe a požiadaviek učiteľov, autorka uvádza jednu z možností didaktickej realizácie interpretačného postupu, v ktorom čitateľskú

techniku, počúvanie, čítanie s porozumením a vlastnú interpretáciu skĺbila do funkčného a zážitkového celku.

Sériu štúdií uzatvára text *Lucie Dokoupilovej*, ktorá sa zamerala na spojitost' didaktickej a praktickej prípravy študentov učiteľstva. Metódou anketového prieskumu získala obraz o postojoch študentov k efektívnosti pedagogickej praxe a k užitočnosti didaktickej prípravy. Hoci sa dôležitosť praktickej prípravy na povolanie všeobecne deklaruje, študenti (rovnako je to aj na Slovensku) očakávajú viac modelových situácií a praktických ukážok, a to nielen v rámci praxe, ale aj v didaktickej príprave na vysokej škole.

Aj preto je cenné, že výsledkom riešenia výskumnej úlohy je návrh sústavy disciplín, v ktorých členovia riešiteľského tímu zhmotňujú svoju predstavu o vyučovaní jazyka a literatúry a súčasne akceptujú požiadavky a názory študentov. Komplex predmetov Utváranie školského dialógu, Komunikačné zručnosti, Rečové správanie detí školského veku akceptuje očakávanie študentov zoznámiť sa s osobitosťami školského dialógu; komplex predmetov Čestina pre nečeštinárov, Jazyková kultúra apod. reaguje na požiadavku študentov zdokonaľiť si vlastný hovorený prejav a zoznámiť sa so základmi aplikovanej rétoriky. V ponuke nechýbajú ani predmety ponúkajúce základy mediálnej výchovy a vyučovania v interdisciplinárnych súvislostiach.

Zborník uzatvára výber z bibliografie členov riešiteľského tímu, aktívne participujúcich na výskume v súčasnosti alebo v predchádzajúcom období. Čitateľovi sa tak ponúka obraz vedeckovýskumného profilu katedry, aj bibliografický súpis literatúry na prehľadnejšie štúdium. Zborník má premyslenú kompozíciu, ako súbor štúdií a návrhov študijných plánov pôsobí celostne, je vyvážený z hľadiska teoretických východísk a praktickej aplikácie. Uvažovanie autorov konvenuje so súčasným myslením o zmysle vyučovania jazyka a literatúry.

Jana Kesselová

FENOMÉN MESIANIZMU

(Fenomén mesianizmu I. Filozofické, teologické a literárnohistorické reflexie. Humanistický zborník 1 (AFPh UP 34/119). Ed. R. Dupkala. Prešov, vyd. FF PU v roku 2001, 175 s.

Fenomén mesianizmu II. Filozofické, teologické a literárnohistorické reflexie. Humanistický zborník 2 (AFPh UP 54/136). Ed. R. Dupkala. Prešov, vyd. FF PU v roku 2002, 255 s.)

Parciálne výsledky riešenia vedeckovýskumného projektu *Fenomén mesianizmu v kontextoch duchovnej identity Slovákov a jeho filozofické, teologické a literárnohistorické reflexie* (VEGA, A, 1/7326/20), ale aj poznanie jeho politických a „národotvorných“, komparatívnych súvislostí až interdisciplinárnych presahov prinášajú Humanistické zborníky 1,6 – *Fenomén mesianizmu I., II.*, ktoré v rokoch 2001 – 2002 vydala Filozofická fakulta v Prešove, aby domácim i zahraničným vedecko-pedagogickým pracovníkom vytvorila priestor, dodajme s (editorom) R. Dupkalom, v ktorom možno prehľbiť poznanie procesu formovania duchovnej identity Slovákov, najmä v súvislosti s procesom kultúrnej integrácie v Európe (s. 5). V súlade s našou snahou priblížiť aspoň jednu zo sledovaných (výskumných) línií sa pokúsime načrtnúť kontúry literárnohistorických reflexií o slovenskom romantickom, ale aj modernom mesianizme – vychádzajúcich (predovšetkým) z tvorby Sama Bohdana Hroboňa a prezentovaných E. Hlebom, V. Žemberovou, V. Bilasovou, L. Kováčikom, J. S. Sabolom konfrontačných (komparatívnych) štúdií orientovaných na poľsko-slovenské (medziliterárne) vzťahy od P. Kášu či tematicky špecifických príspevkov zameraných na literárny (rusínsko-ukrajinský, ruský) mesianizmus z pera L. Babotovej, ale aj J. Šelepca a E. Maliti.

Básnický a filozofický vývin, *Hroboňove mesianistické vízie kresťanstva a národného života*, jeho hľadanie „cesty k Bohu, národu, žene a jazyku“ (s. 86) v kontexte mesianizmu (ako variantu romantizmu) zaujímajú Edmunda Hlebu, ktorý na základe čiastkových sond do niektorých z Hroboňových básní smeruje od rozpoznania významu (Hroboňovej) filozofickej úvahy *Nesmrtelnosť* (otázky života a smrti, ducha a hmoty, absolutizácie ducha, Boha) a Amerlingovho vplyvu na Hroboňovu poetickú tvorbu k pomenovaniu jej funkcií, (ideového) zamerania („nadčasové otázky, problém mravnej očisty, otázky všesľavianstva a všeludstva“, s. 85, Boh, národ, sociálny útlak, mládež, vedenie), (žánrových) posunov (modlitba – prosba – žaloba), ktoré súvisia s transfiguráciou autorské-

ho subjektu (prosebník – žalobca – sudca – vizionár), samozrejme, v súvislosti s aktuálnosťou Hroboňovej tvorby.

Eстетické a nazeracie zámery slovenského literárneho mesianizmu (na rukopisnom texte Sama Bohdana Hroboňa), na próze *Dcéra povesti* rozpoznáva a pomenúva autorská dvojica Viera Bilasová a Viera Žemberová. Autorky venujú pozornosť filozofickým dimenziám slovenského mesianizmu (jeho podobám v dejinách kresťanstva, formám a črtám, predpokladom porozumenia mesianizmu a syntetizujúcim procesom vedúcim k zabezpečeniu filozofickej a umeleckej originality tohto fenoménu v slovenských podmienkach), pričom ich prekračujú náčrtmi „spoločenského, politického, vedného a umeleckého účinkovania“ (s. 95) literárneho romantizmu (v kontexte hľadania vzájomnej spätosti tradície a modernity), aby v ňom rozpoznali (jeho) dve podoby – pragmatickú a mesianistickú. Druhá z nich – reprezentovaná Hroboňovou „modelovou“ *Dcérou povesti* – povedzme s autorkami, chápaná „ako program budúceho riešenia (spoločenských, dopln. M. P.) problémov“ (s. 96), zrkadlí „estetické nazeranie na skutočnosť a jej transformáciu do umeleckého tvaru v súlade s Hroboňovým mesianistickým projektom duchovného, čistého, absolútneho prelinania sa spoločnosti (tu, teraz, časnosť) a umenia (potom, nečasovosť), poznania a vízie“ (s. 96), čo V. Bilasová a V. Žemberová dokumentujú prostredníctvom interpretačných aktivít, poznaním autorskej stratégie (pohyby po horizontále a vertikále bytia smerujúce k spásu).

(Mesianistické) „čakanie na seba“ ([II.], s. 212), hľadanie seba – cesta k spásu („ako očista tvorbou“, [II.], s. 216, seba-s-tvorením), (už) v období moderného disharmonizovania vzťahov (k sebe a k svetu), prezentujú V. Bilasová a V. Žemberová v štúdií *O genéze a stratégii mesianizmu v slovenskej próze 20. storočia (Poznámky k problému a náčrty situácie)*. Vychádzajú z poznania o znefunkčnení vzťahov „medzi subjektom (autor) a činiteľom (idea, viera, učenie a ďalšie“ ([II.], s. 214) – v 20. storočí (bolestného) vyčlenenia subjektu zo spoločnosti, ale spätého v neprítomnosti konečného riešenia s mesianizmom 19. storočia – ktoré sú, opäť modelovo, stvárnené v próze J. C. Hronského *Andreas Búr Majster*. V nej sa (z)realizuje (nie konečné) riešenie, prehovorme s autorkami – „sebazničenie a trest za svoju inosť, inakosť, osamelosť, odcudzenosť“ ([II.], s. 217) – morálna obeť v cudzom, pozemskom, bezodvetnom svete, kde nemožnosť (človeka) neočakávať (Človeka) vzbudzuje, hádam (ešte), nádej.

Eschatologický prvok v slovenskom romantickom mesianizme (Na textovom materiáli Sama Bohdana Hroboňa) identifikuje predovšetkým prostredníctvom hľadania (eschatologických) motívov v básnickej tvorbe a korešpondencii S. B. Hroboňa Ľubomír Kováčik, ktorý prechádza od definovania eschatológie (náuky o eschatone, o eschatách) – s príznakovou túžbou „po dosiahnutí definitívneho, maximálne pozitívneho stavu“, príznačnou „eschatologickou valorizáciou času“ (s. 103) – k jej problémom, ktoré sa tematizujú (aj) v tvorbe autorov slo-

venského romantického mesianizmu v súvislosti s unikaním romantikov, parafrázujúc autora, pred negativitou prítomnosti (s. 104). Tá núti (aj) Hroboňa (v núdzi a osihotení), aby sa zamýšľal nad dejinnými a mimodejinnými cieľmi človeka, národa, Slovanstva, ľudstva, nad jeho premenami, budúcim vekom (vízie zjednotenia sveta), pričom (inšpiračné) zdroje nachádza v apokalyptických (biblických) víziách konca sveta, ale aj, ako vyplýva z príspevku Ľ. Kováčika, v ľudovej rozprávke, lebo tá, nazdávame sa, dáva spravodlivosti zadosť nielen v romantizme.

Ján S. Sabol vyslovil vo svojom príspevku *Pár poznámok o mesianizme v kontexte literárneho vývinu*, aby v súlade s izolovaním základných princípov romantizmu a naznačením dis-kontinuity v literárnom vývine (kreačnom vide-ní skutočnosti) upozornil na literárno-estetické podložie romantizmu (tragický „pocit vydedenca i nepochopených depresii“, s. 112), na jeho (edukatívny, apolo-gický, individualizačný) charakter a aby z kontextu slovenských mesianistov (S. B. Hroboň, M. M. Hodža, P. K. Hostinský) vyčlenil poéziu S. B. Hroboňa v súvislosti s jej metamorfózami (klasicistické – folklorizujúce – meditatívno-transcendentné verše, s. 115), ktoré, myslíme si, môžu zohrať významnejšiu úlohu pri rekonštrukcii niektorých (ešte) nezreteľných, avšak neprehliadnuteľných (kulturných) kontextuálnych determinácií.

Medzi rétorizmom, biblickou štylizáciou a mesianizmom (Ľ. Štúr: Starý a nový vek Slovákov / A. Mickiewicz: Knihy národa poľského a pútnictva poľského: pokus o konfrontáciu, štúdia Petra Kášu, ponúka komparáciu predmet-ných textov, vychádzajúcu z poznania kontextu, „ktorý generoval vznik oboch textov nezávisle od seba a bez priamej intertextuálnej interakcie“ (s. 128) a ktorý je spätý s (hraničnou) spoločensko-politickou situáciou, povedzme s autorom, poľskou tragédiou – slovenskou drámou (s. 134), na ktorú odpovedajú Knihy... a Starý a nový vek...: revolučný programový dokument – národná obrana (ini-ciujúca premenu ľudu na národ, s. 131, 135), sakrálna-mýtická výpoveď – „his-toriografický“ text (s. 132). Výsledkom konfrontačných analýz P. Kášu je (aj) identifikácia autorských stratégií, jazyka, štýlu, kompozície, rozpoznanie ukot-venia textov v (re-interpretovateľnej) Biblii či (nového) komunikačného mode-lu (dialóg: kazateľ, politik – ľud, cieľ: udržať, prebudiť národné vedomie), čím (v praktickej rovine) prehodnocuje škálu intertextuálnych väzieb, ktoré podmie-nili vznik interpretovaných prác.

P. Káša formuje *Obraz slovenskej a poľskej literatúry v romanticko-mesia-nistickom diskurze (J. M. Hurban a M. Mochnacki)* aj v ďalšom z príspevkov, pričom si všima literárnohistorické práce J. M. Hurbana (*Slovensko a jeho život literárny*) a M. Mochnackého (*O poľskej literatúre 19. storočia*), aby ukázal, že ide o texty, ktoré „generujú nový typ romantickej kultúry“ ([II.], s. 167), model národného romantizmu s príznakmi etnocentrizmu (rozpoznávanie „ducha ná-roda“ (aj) v literatúre, návrat k národu), historizmu (oživovanie minulosti lite-

ratúrou, hľadanie národných emblémov, zdôrazňovanie iracionalizmu, „intuície a viery“, [II.], s. 171) a synkretizmu (smerujúceho „k harmonickej syntéze“, [II.], s. 172, k zjednocujúcej (ideálnej) národnej kultúre).

Pôsobenie A. S. Chomiakova na Slovensku in zrkadle mesianizmu prehodnocuje Eva Maliti, všímajúca si slovensko-ruské (medziliterárne) vzťahy, špecifickejšie podnetnosť Chomiakova (básnika-ideológa slavianofilstva, básnika-náboženského mysliteľa, s. 143) pre slovenský mesianizmus, aby odmietla (literárnohistorické) hodnotiace stereotypy umeleckého potenciálu Chomiakovej lyriky, aby uvažovala o Chomiakovej „slovanskosti“, o jeho smerovaní (žánrom žalmu) k irealite, o básnických postupoch a odstupoch „od stvárňovanej reality“ (s. 145) či básnickej forme, ako hovorí autorka s B. F. Jegorovom, deštandardizácii verša (s. 145), o štýle, o otváraní (sa) slovenského priestoru sylabotonizmu a o (archaizujúco)novátorskom ovplyvnení slovenského (modernizujúceho sa) kontextu.

Niekoľko poznámok k špecifike mesianizmu v literatúre Rusínov-Ukrajincov predkladá Ľubica Babotová, ktorá hovorí o literatúre (ovplyvnenej myšlienkou slovanskej vzájomnosti) z pomedzia východnej a západnej kultúrnej oblasti v období národného obrodzenia, o jej funkciách a cieľoch („výchovný a záchovný“, s. 156), o dominujúcom smere (romantizme) v dobovej literatúre (v tvorbe A. Kralyckého) či (slovanských) mesianistických tendenciách v nazeranom literárnom kontexte (v tvorbe A. Pavlovýča, J. Stavrovského-Popradova, I. Syl'vaja), pričom predikuje potrebu (hlbšieho) výskumu problematiky (rusínsko-ukrajinského) mesianizmu, ktorú napĺňa v ďalšej zo svojich štúdií *Mesianizmus v súvislostiach vývinu ukrajinskej spoločnosti a literatúry*. Autorka vychádza z poznania (procesu) formovania (ukrajinskej) filozofie národnej idey – ovplyvňujúcej umeleckú literatúru s funkciou národnej obrany (dielo I. Kotľarevského *Eneida* a dokument *Istoriija Rusiv*) – podnetnej a podnecujúcej národné uvedomenie intelektuálnej vrstvy (ukrajinskej) spoločnosti a rozpracovanej v Cyrilo-metodskom krúžku, predovšetkým v programovej práci ukrajinského mesianizmu *Knihy bytia ukrajinského národa* (od M. Kostomarovu). Doplníme len, v súlade s autorskou koncepciou, že národnú ideu a mesianistickú problematiku rozvíja (ďalej) v ukrajinskej literatúre I. Franko, aby sa „téma Ukrajiny aj so znakmi mysticismu“ ([II.], s. 206) (výraznejšie) ohlásila v tvorbe N. Gogoľa, T. Ševčenka a P. Kuliša, ktorí, zdá sa, budujú „mýtus štátu“ ([II.], s. 209), presnejšie, (nie slobodného) národa.

Ukrajinský mesianizmus, programovo ukotvený v *Knihách bytia ukrajinského národa*, zaujíma aj Jozefa Šelepca, ktorý prináša analýzu *Knih bytia...*, vyhľadáva zdroje, ktoré ju inšpirujú, načrtáva Kotomarovu koncepciu dejinného smerovania ukrajinského národa, zmysel a víziu (mesianistickej) úlohy Ukrajiny v slovanskom kontexte, dešifruje vplyv *Knih bytia...* na popredných ukrajinských vzdelancov (T. Ševčenko, P. Kuliš) pôsobiach in Cyrilo-metodskom krúžku,

„ktorý programovo hlásal samostatnosť Ukrajiny vo federatívnom spoločenstve slovanských národov“ (s.165), čo, myslíme si, (re)prezentuje akceptáciu a intenzitu pôsobenia myšlienky slovanskej vzájomnosti (aj) v ukrajinskom kontexte a jeho otváranie sa širšiemu (duchovnému) európskemu priestoru.

Nazdávame sa, že humanistické zborníky – *Fenomén mesianizmu I., II.* –, ktoré v rokoch 2001, 2002 vydala FF PU, sú prehodnotením, (systematizujúcim) rozpracovaním a (reprezentatívnym) zhodnotením (prehĺbeného, interdisciplinárneho) výskumu javu mesianizmu v súlade s (re)konštruovaním (procesu formovania) duchovnej identity Slovákov.

Martina Petriková

ZDOKONAL'OVANIE NADBYTOČNÉHO POJMU

**(Marián Milčák: O nezrozumiteľnosti básnického textu.
Levoča: Modrý Peter, 2004.)**

Nazdávame sa, že kniha Mariána Milčáka *O nezrozumiteľnosti básnického textu* otvára široký priestor na polemiku. V krátkych úvahách prináša jednu neustále sa vracajúcu tému, indikovanú v názve, ale kniha aj tak pripomína viac súbor poznámok ako súvislú monografiu. Na jednej strane autor neustále hovorí o potrebe vyhýbať sa tzv. fallacies (aj keď nepoužíva explicitne tento termín), teda skresleniam pri recepcii a interpretácii básnického textu, na druhej strane má však niekoľko príliš kategorických vyjadrení. Ak z autorových formulácií vyplýva, že je „jedným z najdôležitejších cieľov literárnej kritiky objektívna a nestranná hierarchizácia literárnych diel“ (s. 53), žiada si to náležité ozrejmnenie, pretože bez neho sú ďalšie implikácie citovanej výpovede značne problematické. Žiadalo by sa dodať, že literárna kritika môže pomôcť rozlíšiť, čo je a čo nie je umeleckou literatúrou, respektíve diferencovať centrálnu a periférnu v literárnej komunikácii, ale jej kompetencia hierarchizovať diela sa týmto zrejme vyčerpáva. Takisto je primerané mať pritom na zreteli historické (teda premenlivé) ukotvenie kritérií takéhoto rozlišovania, oddaľujúce kritiku od objektivity. Ak niekto bez upresnenia hovorí o objektivite literárnej kritiky, tak podľa všetkého nepripúšťa repozicionovanie štruktúr ani ich rekontextualizáciu, čo sa podľa nášho názoru nezhoduje s poznaním literatúry ako dynamického a otvoreného systému.

Omnoho presvedčivejšie ako pokus o definovanie literárnovedných abstrakcií vyznieva autorova práca s konkrétnymi básňami, na ktorých sa mu darí demonštrovať parciálny problém, ktorý ho zaujíma. Využíva pritom aj interpretačný postup zámernej „deformácie umeleckého textu za účelom potvrdenia, alebo vyvrátenia istej interpretačnej hypotézy“, ako povedal v iných súvislostiach František Koli. Takýmto postupom transformuje napríklad báseň Paula Celana.

Pristavme sa pri ústrednom motíve, objavujúcom sa vo väčšine zo siedmich statí, a to pri „nezrozumiteľnosti básnického textu“. Rozumie pod ňou „fenomén textovej komunikácie, pri ktorom autor rezignuje na logickú možnosť zobrazenia skrytej podstaty skutočnosti alebo na zrejmu a racionálnu vyjadriteľnosť istých vnútorne komplikovaných obsahov vznikajúcich v jeho vedomí“ (s. 8), teda chápe ju ako otázku produkčnú. Na inom mieste však o nej hovorí aj ako o pokuse sprostredkovať čitateľovi „... tajomnú povahu skutočnosti“, pričom sa však autor „... musí výlučne spoliehať na takú vnútornú dispozíciu čitateľa...“ (s. 10). Tu nezrozumiteľnosť charakterizuje ako čitateľskú in/kompetenciu voči textu. Na základe uvedeného by nezrozumiteľnosť bolo možné chápať ako po-

cit čitateľa spôsobený veľkou ruptúrou medzi modelovým, teda senzitívnym a empiricky zabezpečeným čitateľom a reálnym príjemcom textu, teda kladie ju do sféry recepcie. Definícia nezrozumiteľnosti ako produkčného fenoménu priamo odkazujúca na vedomie autora je v spore s ďalšou charakteristikou, z ktorej vyplýva jej situovanie do čitateľskej introspekcie. Ak je tento fenomén zo strany autora básnickej výpovede nezámerný, tak to možno pomenovať ako kódovanie s nižšou estetickou účinnosťou. Ak ide o intenciu autora, netreba si zamieňať ezoterickosť a výlučnosť výpovede s nezrozumiteľnosťou. Na strane čitateľa: ak pocit nezrozumiteľnosti vyplýva z čitateľskej inkompetencie voči textu, tak stále nevidno dôvod na postulovanie „nezrozumiteľnosti“ ako samostatného pojmu. Kompetentný čitateľ aj v prípade zámerne výlučnej básnickej výpovede dokáže vnímať text ako vektor, rozumie jeho smerovaniu a variabilite významov. Domnievame sa, že v načrtnutých situáciách sa javí pertraktovaný pojem ako nadbytočný a namiesto väčšej vysvetľovacej sily problematiku zahmlieva.

Tento rozpor v charakteristike „nezrozumiteľnosti“ sa nám javí ako slabé miesto autorovej argumentácie. Dovoľme si znova spochybníť relevantnosť tohto pojmu, pretože v tejto argumentácii sa zakladá na nesprávnom predpoklade. Autor hovorí: „chceme len upozorniť na existenciu takých autorských poetík, ktoré programovo a zámerne vychádzajú z princípov významovej nesamozrejmosti a mnohoznačnosti“ (s.6). Neuvedomuje si, že ak sa všetky typy poetík vytyčujú voči hovorovému jazyku, tak sú mu v princípe rovnako vzdialené. Významová nesamozrejmosť a mnohoznačnosť je práveže spoločným menovateľom pre inak rozdielne poetiky, dokonca až znakom, bez ktorého textový komunikát nemožno označiť za poéziu.

Ťažko sa pýtať, či prispieva toto teoretické skúmanie k zrozumiteľnosti básnického textu, pretože tomu sa zrejme nedá porozumieť nejakými generalizovateľnými postupmi, ale možno sa pýtať na to, či o tomto probléme hovorí zrozumiteľne. Nazdávame sa, že áno, ale nie napriek sporným miestam, lež práve pre ne, pretože nesúhlas, ktorý text vyvoláva, inšpiruje k ďalším úvahám o povahe básnického textu a literárnej komunikácie.

Pavol Markovič

DOBRODRUŽSTVO SO SEMIOTIKOU

(Jiří Černý – Jan Holeš: *Sémiotika*.
Praha: Portál, 2004. 363 s.)

Sú knihy, ktoré nás zaujmú natoľko, že ich prečítame na jedno posedenie. Rozprávame sa o nich, hľadáme informácie o autorovi, pátrame po jeho ďalších dielach dúfajúc, že nám poskytnú radosť z čítania. Sú knihy, ktoré čítame kvôli túžbe za poznaním. A sú knihy, ktoré prvýkrát vezmeme do rúk z čisto prozaických dôvodov – sú zdrojom nových poznatkov nevyhnutných pri štúdiu. Býva vzácnym javom, keď jedno dielo dokáže skĺbiť všetky spomenuté charakteristiky, a práve to sa podarilo autorom Jiřímu Černému a Janovi Holešovi v diele *Sémiotika*.

Študent akéhokoľvek jazyka sa hneď v prvom semestri štúdia stretáva s predmetom, ktorý je väčšinou nazývaný úvodom do štúdia jazyka. Jedným z prvých pojmov, ktoré musí zvládnuť je jazykový znak. Dozvedá sa tiež, že je to síce najdôležitejší typ znaku, ale zároveň nie jediný a veda, ktorá sa znakovými systémami zaoberá sa nazýva semiotika. Učí sa základnú terminológiu z oblasti všeobecnej lingvistiky, ktorá je nevyhnutná pre zvládnutie ďalších lingvistických odborov daného jazyka. Často je však tento druh informácií pre neho natoľko nový, že keď opustí priestory posluchárne, chýba mu prepojenie medzi teoretickými poznatkami a reálnym svetom. Neuvedomuje si, že sa práve púšťa do „lingvistického dobrodružstva“. Kniha s názvom *Sémiotika* ponúka práve takýto pohľad. Zrozumiteľným jazykom zasväčuje čitateľa do tajov vedy o znakoch, zoznamuje ho so základnými informáciami o podstate znakov, o ich klasifikácii a zdôrazňuje prítomnosť znakov vo všetkých oblastiach nášho života.

Autori chápu semiotiku ako náuku o znakoch, ktoré majú špecifickú schopnosť odkazovať k jednému alebo viacerým významom, ktoré presahujú daný znak. V prvej z troch hlavných kapitol charakterizujú znak vo všeobecnosti, stručne načrtávajú históriu semiotiky a definujú základné semiotické metódy. Za najdôležitejší považujú jazykový znak a tomu venujú aj druhú hlavnú kapitolu. Čitateľ sa tu stretne so všetkými známymi lingvistami, ktorí položili základy rôznym teóriám o jazykovom znaku. V prvom rade sú to Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Pierce a autori semiotického trojuholníka Ogden a Richards. Jednou z najdôležitejších charakteristík jazykového znaku, ktorá však spôsobuje značné problémy pri pochopení jeho podstaty je pojem arbitrárnosti. Jej je venovaná celá podkapitola, ktorá rozoberá arbitrárnosť a motivovanosť jazykového znaku ako aj jednotlivé druhy motivácie – zvukovú, morfematickú a sémantickú. Ďalšie podkapitoly sú zamerané na rôzne oblasti súvisiace s jazykovým znakom. Zaoberajú sa onomastikou, zmenami významu, štrukturál-

nou sémantikou, písмом a kódmi, ktoré sú paralelné s hovorenou rečou napr. proxemika, haptika, kinezika, mimika atď. Zložitosť teoretických informácií je odľahčená výborne zvolenými ilustračnými príkladmi a úryvkami z rôznych literárnych zdrojov. Napríklad kapitola o arbitrárnosti jazykového znaku je doplnená úryvkami a interpretáciami Platónovho dialógu *Kratylos*, ktorý pojednáva o povahe jazykových znakov. Rozbor zvukovej motivovanosti obsahuje prehľadné porovnanie českých, nemeckých, francúzskych a anglických zvukomalebných slov. Metafora a metonymia, ktoré sú predmetom kapitoly o sémantickej motivovanosti sú ilustrované na základe veľmi populárnej reklamy. Kapitola o kinezike a mimike predstavuje pomocou kresieb spôsob pozdravu v rozličných kultúrach.

Posledná, tretia hlavná kapitola sa zaoberá ostatnými znakovými systémami. Čitateľ tu nájde podkapitoly, ktoré z laického uhla pohľadu so semiotikou vôbec nesúvisia – psychoanalytický výklad snov, mýty, biblické príbehy, povesti a rozprávky, znakovosť v umení, rituály, protokoly, hry a roly, meditácia, veštenie, poverby. Aj tieto informácie sú podporené mnohými literárnymi ukážkami, tabuľkami, obrázkovým materiálom, ktoré ilustrujú fungovanie znakových systémov. V kapitole o psychoanalytickom výklade snov nájdeme archetypy podľa C. G. Junga, tiež klasifikáciu snov podľa H. Kurtha, mýty, biblické príbehy, povesti a rozprávky predstavujúce základné mýty o stvorení sveta, gréckych a rímskych bohov, svetové náboženské systémy, kristogramy. Čitateľ sa zoznámi so znameniami zverokruhu, s numerológiou, aj tarotovými kartami.

Svojou komplexnosťou sa dielo stáva akousi encyklopédiou semiotiky a zároveň poukazuje na jej pevné miesto medzi interpretačnými vedami a aj preto je kniha určená nielen študentom filologických odborov, ale aj študentom kultúrovedných odborov, psychológie a filozofie.

Autori prof. PhDr. Jiří Černý, CSc., a PhDr. Jan Holeš, PhD., pôsobia na Katedre romanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Obidvaja sa zaoberajú lingvistikou. *Sémiotika* vznikla ako ich spoločné dielo.

Na záver nezostáva nič iné, ako vrelo odporúčať toto dielo komukoľvek, kto má záujem o znakové systémy, ich teóriu a uplatnenie v praxi. Slovenského čitateľa by nemal odradiť ani český jazyk a snáď ani vyššia cena, ktorá je vyvážená kvalitnou tvrdou väzbou.

Livia Demjanová

DUCHOVNÝ ROZMER ROZPRÁVOK

Ak si v rozprávke, si skutočnosti bližšie

Aj takéto motto by mohla mať akcia, ktorú v prvý jarný deň tohto roku usporiadala Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty PU v spolupráci s novokonštituovaným Ústavom pre výskum detskej reči a kultúry PF PU a na ktorej sa študenti a pedagógovia mali možnosť stretnúť s **Danielom Pastirčákom** – básnikom, prozaikom, výtvarníkom a kazateľom v jednej osobe. Možno povedať, že celé podujatie sa nieslo v duchu sugestívnosti, akou Daniel Pastirčák zapôsobil na široké auditórium, či už pri čítaní Mini-mýtov a básní alebo prezentácii svojich výtvarných diel (mimochodom veľmi pekne nainštalovaných v priestoroch prednáškovej miestnosti PF vďaka Mgr. Alene Sedlákovej).



O svojej všestrannosti nás Daniel Pastirčák presvedčil nielen prezentáciou literárnej a výtvarnej tvorby, ale aj fundovanými filozofickými a estetickými názormi. Tak, ako sú postavy jeho próz neúnavnými archetypálnymi hľadačmi pravdy, lásky, nádeje či, jednoducho, zmyslu života, vystupoval aj on ako úprimný, neuhýbavý hľadač, ktorý bol ochotný podeliť sa so svojimi skúsenosťami bez toho, aby predkladal patent na pravdu.

Doobedňajšia prednáška, po ktorej nasledovalo prijatie u dekana Pedagogickej fakulty doc. PhDr. Milana Portika, PhD., sa poobede presunula do komornejšieho prostredia seminárnej miestnosti a tu Daniel Pastirčák podal obširny a literárno-teoreticky výrazne podložený výklad duchovného rozmeru „meditatívno-mystických“ a „mytologických“ rozprávok, pričom do prvej kategórie zaradil napr. rozprávky H. Ch. Andersena, H. Hesseho či O. Wilda a do druhej slávneho Pána prsteňov J. R. R. Tolkiena. Spolu s Tolkienom vyslovil názor, že rozprávky, ktoré nedosahujú úroveň dospelého čitateľa, nedosahujú ani úroveň dieťaťa, čím sa zároveň jasne vyjadril aj smerom k detskej recepcii.

Po minuloročnom úspešnom podujatí s Danielom Hevierom si Katedra slovenského jazyka a literatúry PF pod vedením doc. PaedDr. Ľ. Liptákovej, CSc., (tento-raz spolu s Ústavom pre výskum detskej reči a kultúry PF pod vedením prof. PhDr. Z. Stanislavovej, CSc.) môže pripísať na konto úspechov ďalší vydarený počin presahujúci hranice literárnej recepcie. Verme, že tieto jarné podujatia sa v budúcnosti na Pedagogickej fakulte v Prešove stanú tradíciou.

Markéta Andričíková

KOMICKY O KOMIKE S MGR. IVANOU GEJGUŠOVOU

Na Prešovskú univerzitu prichádza mnoho významných hostí, či už z dôvodov kooperačných, výmenných, alebo len návštevnych. Aj v poslednom období mala naša Pedagogická fakulta PU, Katedra slovenského jazyka a literatúry, tú česť privítať jedného z hostí. Bola ním Mgr. Ivana Gejgušová, ktorá pôsobí na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity (Katedra českého jazyka a literatúry s didaktikou).



Naša klasická hodina didaktiky slovenského jazyka a literatúry bola nahradená tvorivou dielňou Mgr. Ivany Gejgušovej s názvom *Teória a prax literárnej komiky*. Možno sme aj mali počiatočný dojem, že o komike a smiechu sa nedá teoreticky uvažovať, ale postupne sme prišli na pravý opak. Počas seminára sme sa zamýšľali nad otázkami typu: *Prečo vzniká smiech? Čo je komické? Existuje vôbec všeobecná komika?* Prechádzka svetom komiky bola o to zaujímavejšia, že sme sa mohli vyjadriť k danej otázke alebo pridať vlastné postrehy zo života. Pani magisterka nám sprostredkovala nielen teoretický pohľad na komiku, ktorý by sme možno našli aj v múdрых knihách, ale pridala k nemu aj praktické ukážky. Boli to buď jej vlastné skúsenosti z praxe, alebo diela básnikov či textárov (napr. text M. Lasicu: Bolo nás jedenásť). A aké boli naše celkové dojmy?

Lenka: „Pani magisterka bola milá, energická a bolo to veľmi zvláštne zúčastniť sa na seminári o niečom takom, ako je komika. Bolo to poučné a veľmi pekné.“

Miša: „Táto hodina bola výnimočná. Bola plná humoru, vtipu a komiky. Pani Mgr. Gejgušová sa mi veľmi páčila – bola by som veľmi rada, keby takých učiteľov bolo viac alebo keby si učitelia brali od takých, ako je ona, príklad. Mala krásny prístup k študentom. Na túto tvorivú dielňu tak skoro nezabudnem. Ďakujem.“

A čo na to ostatní? Väčšinou odpovedali jednoznačne: „Bolo to skvelé a veľmi zábavné!“ A tí, ktorí ste neboli? Máte čo ľutovať!

Zároveň by sme sa chceli pani Mgr. Ivane Gejgušovej poďakovať a vyjadriť jej svoje uznanie. Dúfame, že v budúcnosti sa dočkáme podobných príležitostí oveľa viac.

študenti 3. ročníka, 1. skupina

AKO SA DÁ UROBIŤ VEĽA VECÍ TAM, KDE SA NA PRVÝ POHĽAD NIČ UROBIŤ NEDÁ



Základná málotriedna škola v Bertotovciach je na prvý pohľad úplne obyčajnou školou. Takou, akých je na Slovensku veľa, ale prvý dojem môže naozaj klamať. Patrí medzi najlepšie vybavené školy tohto typu. A ako k tomu došlo?

Bol raz jeden mladý, začínajúci pán učiteľ. Volá sa Mgr. Valentín Šefčík. Začiatky jeho

pôsobenia sa viažu na Základnú školu v Lemešanoch, kde nastúpil ako začínajúci učiteľ, plný ilúzií a optimizmu. Tu pôsobil 2 roky, keď dostal ponuku pracovať ako riaditeľ v Bertotovciach. Trošku bol zaskočený, veď škola v tejto dedinke mala len jednu triedu s 15 žiakmi v 1., 2. a 3. ročníku. Bola to výzva a on, plný odhodlania, ju prijal. Keď sa pozrieme, na akej úrovni je táto škola dnes, urobil veľmi dobre. Ale pekne po poriadku.

Písal sa rok 1998 a vážený pán starosta mu dal návrh: „Urob niečo, čo iné školy nemajú. Ja ti s tým veľmi rád pomôžem.“ To bolo slovo do bitky. Pán riaditeľ dlho neváhal a navrhol, že by bolo dobré mať vlastný školský časopis. Za podpory pána starostu uzrel svetlo sveta Bertík. Bol sice čiernobielej tlače, ale vyrovnal by sa hociktorému inému časopisu. Vlastne bol iný. Mnoho básní v ňom napísali samotní žiaci a aj pán riaditeľ. Neskôr dostal farebnú podobu a dnes vychádza 4-krát do roka. Zožal slávu aj na stupni víťazov v celoslovenskej súťaži školských časopisov v Žiline. V jeho obsahu môžeme nájsť rubriky, ako: výroky z bertotovských lavíc, z našej tvorby, hádanky, maľovanky, doplnovačky, udalosti zo života obce.

Okrem tohto vydareného časopisu sa žiaci môžu pochváliť výhrami v súťažiach s Opaviou, Sabi a Ramou. Tieto výhry priniesli škole novú výpočtovú techniku, čím sa žiakom rozšírili obzory informácií. Technika však neslúži len im, ale aj širšej verejnosti, ktorá má možnosť naučiť sa práci s PC a internetom. Žiaci sa zapájajú aj do zberu papiera, pomarančovej kôry či železa. No, korunka ku korunke a budú kapce. Teda nie doslovne, ale raz sa vymenia okná, inokedy sa dokúpi niečo pre potrebu školy a nešetria ani sponzori, ktorých pri-

lákala obetavosť a odhodlanie pána riaditeľa Šefčíka.

Pán riaditeľ si veľmi rád nájde čas aj na písanie básní pre deti. Sám hovorí, že hra so slovom je úžasná. Zo začiatku písal o slonoch. Množstvo jeho básní však končilo v „šuflíku“. Zlom nastal, keď sa stretol s Ondrejom Sliackym, ktorý je vedúcim redaktorom časopisu Slniečko. V Slniečku mu vyšli básne a on sa odrazu objavil na dvojstrane spolu s pánom Hevierom a Moravčíkom. No, klobúk dole, pán Šefčík! Pred piatimi rokmi mu vyšla zbierka básní Kniha na vydaj.

Takže, ako urobiť niečo tam, kde sa vlastne na prvý pohľad veľa urobiť nedá? Nenadarmo sa hovorí, že keď sa chce, tak sa to aj dokáže. Škola v Bertotovciach je luxusne vybavená, pracujú tam dnes už dvaja pedagógovia a žiaci do nej každé ráno kráčajú s úsmevom na perách. Bolo by krásne, keby to tak bolo v každej škole.

***Katarína Maceková
a 7. skupina 3. ročníka PF PU***

PREZENTÁCIA ODBORNEJ A UMELECKEJ TVORIVOSTI ŠTUDENTOV

Dňa 21. 4. 2005 sa po odmlke uskutočnila nesúťažná Študentská vedecká a umelecká konferencia na Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Študenti prezentovali svoju umeleckú tvorbu, recitačné schopnosti a odborné práce súvisiace s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni základnej školy.

Učiteľský kolektív Katedry slovenského jazyka a literatúry a študentov 1. – 4. ročníka PF privítala doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., ktorá zároveň otvárala a viedla diskusie k jednotlivým odborným témam. Moderátorskej „paličky“ umeleckej časti podujatia sa ujal interný doktorant Katedry slovenského jazyka a literatúry Mgr. Radoslav Rusňák. Začalo sa vskutku veľmi podnetné popoludnie v príjemnej atmosfére.

Antónia Miženková prezentovala prvé pokroky v medziodborovej práci *Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách*. Táto práca môže byť prínosom nielen pre vyučovanie slovenského jazyka, ale aj pre vyučovanie matematiky.

Eva Peťovská zaujala aktuálnou témou *Tvorivé písanie na 1. stupni ZŠ*. Prítomných oboznámila aj s desatorom tvorivého písania, ktoré vyvodila zo svojho výskumu. Podotkla, že žiaci na 1. stupni stále potrebujú oporné body pri písaní slohu, keďže vytváranie asociácií je pre nich problémom.

Z diskusie po vystúpení *Eriky Homolovej*, ktorá predstavila prácu na tému *Používanie slovníkov na 1. stupni ZŠ*, vyplynulo zarážajúce zistenie, že žiaci prvého stupňa dostatočne neovládajú abecedu, čo samozrejme ovplyvňuje aj ich orientáciu v slovníkoch. Zároveň uviedla, že pracovné zošity pre tretí a štvrtý ročník obsahujú spolu asi 10 – 15 úloh zameraných na prácu so slovníkmi. Jej sa podarilo vytvoriť 47 cvičení, ktoré odporúčam všetkým do pozornosti.

Vyučovanie slovenského jazyka v prostredí národnostnej menšiny, konkrétnejšie v škole s vyučovacím jazykom maďarským na východnom Slovensku, rozanalyzovala *Gabriela Tóthová*. Pre maďarské deti je ťažšie naučiť sa a pochopiť slovenčinu ako pre slovenské deti učiť sa maďarský jazyk. Na týchto školách sa slovenský jazyk učí najmä komunikačne, no v 8. – 9. ročníku musí maďarský žiak byť na takej vedomostnej úrovni ako žiak 8. – 9. ročníka slovenskej školy. Uvedená práca prináša námety na vyučovanie slovenského jazyka práve v týchto školách.

Anetta Némethová, v rámci odbornej práce pod názvom *Učíme komunikačne a zážitkovo*, prítomných oboznámila s metódami komunikačno-zážitkového vyučovania a ich praktickou realizáciou na 1. stupni ZŠ.

Rozjasniť tváričky žiakov v špeciálnych školách sa podarilo *Marcele Krokovéj* pri vytvorení programu – *Deti deťom* – zameraného na literárnu výchovu. Prostredníctvom DVD-ukážky sme mohli vidieť na vlastné oči to, čomu by asi nikto neveril. Postihnutí žiaci s nadšením a úsmevom predviedli nádherný program, ktorý pripravili pre deti z materských škôl a pre svojich rodičov. Problém im nerobila ani dramatizácia rozprávky. Na túto tému len dodávam: Nič nie je nemožné, stačí len chcieť.

Prezentácie odborných prác študentov skultúrnila poézia študentiek *Martiny Kohútovej* a *Eriky Frankovej* v podaní *Radoslava Rusňáka*, interného doktora Katedry slovenského jazyka a literatúry. *Baladu o žihľave* od Borriesa Freiherra von Munchhausena výnimočne interpretovala *Lenka Rohal'ová*. No aj recitácia *Dekameronu* od Giovanniho Boccaccia v podaní *Martiny Kriššovej* a recitácia *Štvornožcov* Miroslava Válka študentom *Jánom Krupom* boli nezvyčajným estetickým zážitkom.

Katedrová premiéra Študentskej vedeckej a umeleckej konferencie bola príjemným spojením odborného a umeleckého slova. Tešíme sa na ďalší ročník, ktorý zaiste ponúkne študentom nové podnety na rozvíjanie svojich tvorivých schopností.

Antónia Miženková

Z jazykových okienok Rádia Regina Košice

Prečo je slovné spojenie „Nobelová cena” s dlhým á nesprávne

V televíznych správach sme nedávno mohli vidieť titulok „*Nobelová cena*”. Teda *Nobelová* s dlhým á. Pozrime sa spoločne na to, prečo je takéto písanie prídavného mena v združenom pomenovaní, ktorého podoba je *Nobelova cena* s krátkym *a*, nenáležité.

Spojenie *Nobelova cena* sa skladá z podstatného mena *cena*, ktoré je bližšie určené prídavným menom. *Nobelova cena*, ako je všeobecne známe, je vysoké ocenenie spojené s finančnou odmenou, ktoré každoročne udeľuje Švédsku kráľovská akadémia významným predstaviteľom v rozličných odboroch ľudského bádania, ako aj za literatúru a za významné humanitárne a mierové počiny. Udeľuje sa z odkazu priemyselníka a vynálezcu Alfréda Nobela, je to teda vlastne *Cena Alfréda Nobela*. Presne tento vzťah vyjadruje prídavné meno, presnejšie individuálne privlastňovacie prídavné meno *Nobelova*. Vyjadruje sa ním vzťah privlastnenia živej osobe mužského pohlavia, pre ktorý má slovenčina osobitnú príponu *-ov*. Ak sa dané prídavné meno spája s podstatným menom v ženskom rode, prípona má podobu *-ova*, ak s podstatným menom v strednom rode, má zasa tvar *-ovo*. Tieto prípony sú v jednotnom čísle vo všetkých pádoch a rodoch vždy krátke: teda napríklad *spisovateľov denník*, *básnikova nová knižka*, *skladateľovo* (a nie ako často počujeme *skladateľove*) hudobné dielo.

Slovenčina však pozná aj príponu *-ová* s dlhým á. Prípona, ktorá má v mužskom rode podobu *-ový* a v strednom *-ové*, sa používa na tvorbu vzťahových prídavných mien od pomenovaní neživých substancií, napríklad *vodová farba*, *stolová voda*, *litrová fľaša*. Táto prípona je vždy dlhá. Nepoužíva sa však, ako som to na začiatku už spomenula, na vyjadrenie vzťahu k živým bytostiam. A preto nemožno v slovenčine ani v spojení *Nobelova cena* písať a vyslovovať dlhé á.

Daniela Slančová
(Rádio Regina Košice, 2003)

V kultivovanej reči nepoužívajme slová „zdieľať“, „zdeľovať“, „zdielny“

Dnes by som chcela upriamiť pozornosť na sloveso „zdieľať“. Iste ste počuli, že niekto „zdieľa“ rovnaký názor ako jeho priateľ, že „zdieľa“ ten istý pocit, „zdieľa“ ideál, „zdieľa“ starosti i radosti niekoho iného. Vo všetkých

týchto príkladoch nie je použitie slovesa „*zdieľať*“ v kultivovanej slovenčine celkom náležité. Je to v podstate doslovný preklad slovesa *sdílet* z češtiny. A pritom toto sloveso možno nájsť v Slovníku slovenského jazyka z roku 1965. Pravda, charakterizuje sa v ňom ako knižný a zastaraný prostriedok s významom *spoločne niečo mať, podieľať sa na niečom* a vo význame *zdôverovať sa s niečím*. Krátky slovník slovenského jazyka však sloveso *zdieľať* už neuvádza. Rovnako ho neregistrujú ani Pravidlá slovenského pravopisu. Spomínaní pomocníci kultivovania jazyka ponúkajú ako alternatívu slovesa „*zdieľať*“ iné prostriedky: namiesto spojenia „*zdieľať*“ *rovnaký názor* môžeme použiť slovné spojenie *mať rovnaký názor, zastávať rovnaký názor*; podobne *mať rovnaký pocit*, nie „*zdieľať*“ *rovnaký pocit*. A namiesto spojenia „*zdieľať*“ *radosti a starosti niekoho* možno zasa použiť ustálené spojenie *deliť sa o starosti i radosti*.

Podobne sa môžeme stretnúť aj s nenáležitým používaním slovesa „*zdeľovať*“, napríklad v spojeniach *pisateľ „zdeľuje“ svojím čitateľom dôležitú informáciu*. V takomto prípade radšej použime sloveso *oznamovať, odovzdávať* alebo v odbornom texte napríklad sloveso *komunikovať*: teda *pisateľ odovzdáva, oznamuje svojím čitateľom dôležitú informáciu* alebo *pisateľ komunikuje dôležitú informáciu*.

V kultivovanej reči by sa nemalo používať ani prídavné meno „*zdieľný*“. Namiesto neho máme ekvivalenty *otvorený, komunikatívny, zhovorčivý*.

Daniela Slančová

(Rádio Regina Košice, 2003)

Čo označuje slovo *exhibícia*

V dokumentárnom televíznom programe, v ktorom sa hovorilo o prezentácii slovenskej kultúry v Spojených štátoch, čítal komentár príjemný ženský hlas. Ten divákovi okrem iného sprostredkoval atmosféru otvorenia a priebehu výstavy slovenských výtvarných umelcov. Označenie *výstava* sme však v sprievodnom slove nepočuli ani raz, hoci obraz túto skutočnosť jasne dokumentoval. Namiesto všeobecne známeho slova *výstava* sa totiž používalo slovo *exhibícia*.

Už na prvý pohľad či na prvé počutie je jasné, že slovo *exhibícia* nie je domáceho pôvodu. Signalizuje to najmä skupina hlások *ks*, v grafickej podobe označená osobitným písmenom *x*. Tá naznačuje latinský pôvod slova. Skutočne, slovo *exhibícia* je odvodené od latinského slovesa *exhibeo*, čo značí okrem iných významov aj *ukázať, preukázať, dať najavo*. V slovenčine sa používa hlavne v športovej oblasti v zmysle *ukážka, predvedenie* nejakého vynikajúceho výkonu, nesúťažné športové vystúpenie. Len nedávno sa skončili majstrovstvá

Európy v krasokorčuľovaní. Na ich záver, podobne ako to býva zvykom pri takýchto vrcholových zápoleniach krasokorčuľiarov, bola *exhibícia*, nazývaná niekedy aj *gala program*, teda sviatočný program. Ako to uviedol jeden z komentátorov, pre takéto vystúpenia je charakteristická „uvoľnenosť, opadnutie súťažného stresu, pekné kostýmy, pekná hudba, dobrá nálada, teda sviatočnosť *gala programu* a predvedenie výkonov, ako sa na *exhibíciu* patrí“. Exhíbičný zápas zohrali aj hviezdy NHL, ako aj výber českej a slovenskej hokejovej ligy. Exhíbičné stretnutia hrajú basketbalisti, tenisti aj iní športovci.

Samozrejme, slovo *exhibícia* má aj iný význam, a to nápadné vystupovanie, ktorým sa niekto snaží upútať pozornosť iných ľudí.

Vráťme sa však k výtvarným umelcom. V súvislosti s ich prezentáciou sa slovo *exhibícia* v slovenčine bežne nepoužíva, hoci onen prvok významu, t. j. *predviesť, ukázať, dať najavo*, je v ňom spoločný so slovom *výstava*. Ale keďže v porovnaní so slovom *výstava* neprináša nijaký nový významový odtienok a keďže je jeho význam viac-menej ustálený v zmysle, ktorý som naznačila v úvode, myslím, že nie je v slovenčine ako označenie verejnej prezentácie, v našom prípade tvorby výtvarných umelcov, v bežných prejavoch namieste. S najväčšou pravdepodobnosťou bol použitý mechanickým prenesením z angličtiny, kde slovo *exhibition* je práve označením pre výstavu.

Daniela Slančová

(Rádio Regina Košice, 2003)

Nosiť, voziť, vodiť

Neviem, či ste si aj vy, vážení poslucháči, všimli, že osobitne Košičania najradšej všetko nosia. To, že *nosia šaty, nesú ťažký nákup* je v úplnom poriadku, dokonca i *nosiť drevo do lesa* je z jazykového hľadiska úplne správne. Ale často možno počuť i spojenia *odniesol som autom dieťa do školy, odnes ma tam a tam (autom alebo pešo)*. Uznáte, milí priatelia, že *nosiť* niekam takého urasteného chlapa by vyžadovalo nadľudské úsilie. Sloveso *nosiť* má totiž v slovenčine len dva spomenuté významy: 1. *nosiť niečo (dieťa) na rukách (nohách – nohy ho ešte dobre nosia*, z tohto významu sa vyvinulo i zvrtné – *nosiť sa pyšne*) a 2. *nosiť/nosievať šaty*. Nedokonavým tvarom slovesa *niešť* možno navyše vyjadrovať i *prenos* abstraktnejších bremien: *niešť možno dobré i zlé správy, slávne meno, zodpovednosť* ap.

Na vyjadrenie významu *premiestniť* niečo pomocou nejakého vozidla má slovenčina sloveso *voziť/viezť*. Teda *odviezť (voziť/vozívať) dieťa autom do školy; odviezť sa električkou, autobusom; voziť sa na bicykli*.

Okrem spomenutých dvoch slovík sa ešte do tohto významového okruhu tlačí i sloveso s významom *usmerňovať* niečí pohyb držaním, sprevádzaním, je

to sloveso *vodiť/viesť*. Teda ak idete s dieťaťom do školy pešo (hoci sa aj kus cesty zveziete autobusom), *vediete* alebo ho pravidelne *vodíte* do školy. Okrem základného významu má sloveso *vodiť/viesť* ešte osem ďalších významov, ktoré si však s našimi slovesami *nosiť/niesť* a *vozit'/viezť* nemožno tak ľahko zameniť.

Marianna Sedláková
(Rádio Regina Košice, 2001)

Čí je to výmysel, koho to len napadlo?

V poslednej dobe čoraz častejšie počuť medzi ľuďmi, no často i z rozhlasu a televízie otázky typu *koho je to pero?*, *koho je to taška*? Pôvod tohto importovaného nespisovného slovného spojenia možno vytušiť v záplave nekompetentných prekladov z angličtiny. Ten, kto prekladá z cudzieho jazyka, musí totiž okrem neho poznať ešte lepšie jazyk, do ktorého prekladá. Proti oprávnenému dovozu i do jazyka nemožno nič namietat'. Ale načo dovážať veci, ktoré máme kvalitnejšie doma?

Odkedy je slovenčina slovenčinou, má na zisťovanie vlastníka opytovacie zámená **čí, čia, čie**, ktorými možno okrem menného rodu (*čí je to sveter*, *čia je to taška*, *čie je to pero*) vyjadriť i číslo (*čí sú to rodičia*), ba aj životnosť či neživotnosť mužskej osoby (*čí sú to synovia*, *čie sú to domy*). Navyše možno túto podobu zámena spoľahlivo skloňovať, ako si to vo väčšine prípadov slovenský jazyk žiada. *Čiu tašku to nesieš? S čím psom si bol včera na prechádzke? O čích očiach sníváš?* Ako by na vás pôsobili podobné vety s kritizovaným anglickým kalkom: „*O koho výrobky sa zaujímate?*“ „*Z koho pohára som sa omylom napil?*“ Musíte uznať, že v porovnaní so spisovnými: *O čie výrobky sa zaujímate? Z čieho pohára som sa omylom napil?* vyzerajú prinajmenšom kostrbato.

Tvar zámena *koho* vyjadruje v otázke len 2. pád (genitív) alebo 4. pád (akuzatív) bezrodového zámena *kto*. Teda pýtame sa ním nie na vlastníka, ale na osobu, ktorá sa obmedzene (G) alebo neobmedzene (A) na deji zúčastňuje. Napríklad: *od koho si dostala kvety*, *koho sa bojíš*, *z koho máš strach*; *koho si stretol*, *koho máš rád*?

Na záver treba ešte dodať, že v spisovnej slovenčine sú zámená **čí, čia, čie** v svojej základnej podobe jednoslabičné. Ich dvojslabičná výslovnosť (*čija, čije*) pod vplyvom nárečia alebo rytmu ľudovej piesne je prípustná len tam (v nárečí, v ľudovej piesni: *Čija si, Aňička, čija...*).

Marianna Sedláková
(Rádio Regina Košice, 2001)

„Vsadíme na istotu?“

Milí poslucháči, patríte k ľuďom, ktorí radi riskujú, alebo ste radšej opatrnejší? Ak patríte do prvej skupiny, asi občas „vsadíte“ peniaze do hry či sa s niekým „vsadíte“ o istú finančnú sumu. Ak sa zaradujete k opatrnejším ľuďom, „vsádzate“ radšej na istotu. Namietate? Myslíte si, že nepatríte ani do jednej z týchto dvoch skupín? Hovoríte, že nemáte nič spoločné s takýmto vsadením či vsádzaním?

Máte pravdu. Presvedčíme sa o tom, keď si nalistujeme príslušné heslo v Krátkom slovníku slovenského jazyka. Ak je totiž v slovenčine reč o vsadení, môžeme *vsadiť porisko do sekery, drahokam do prsteňa alebo vsadiť, čiže vsiť, rukáv do šiat*. Pekári zase dennodenne *vsádzajú chlieb* do pekárenskej pece. Sloveso *vsadiť*, či jeho nedokonavý tvar *vsádzať*, znamená v slovenčine to, čo môžeme vyjadriť i slovesami *vložiť, uložiť*. Vo význame *dať do stávky* alebo *uzavrieť stávku* sú spisovné slovesá *staviť* a *staviť sa*.

Keď sme teda ochotní riskovať, *stavíme* napríklad *peniaze do hry*, na dostihových pretekoch *stavíme na koňa* alebo pri kartovej hre *stavíme na dobrú kartu*. Tí, čo radi uzatvárajú stávky, teda stávkari, sa s niekým *stavia o peniaze* alebo iný predmet spoločného dohovoru. My opatrnejší radšej *stavíme na istotu*.

Vážení poslucháči! Ak pracujete ako pekári, zlatníci, krajčíri alebo stolári, môžete pokojne hovoriť o vsadení chleba do pece, o vsadení drahokamu do prsteňa, o vsadení rukávu do šiat alebo o vsadení poriska do sekery. Pri stávkovaní používajme radšej sloveso *staviť* alebo *staviť sa*. A to aj vtedy, ak stavíme na istotu.

Eudmila Liptáková

(Rádio Regina Košice, 2002)

Buďme radšej fanúšičky ako „fanyňky“

Názvy ženských osôb sa v slovenčine takmer vždy tvoria od názvov mužských osôb. Tento slovotvorný proces, ktorý patrí v slovenčine k najproduktívnejším, nazývame prechýľovanie. Znamená to, že skoro od každého názvu mužskej osoby vieme v slovenčine utvoriť názov ženskej osoby: napr. *študent – študentka, predavač – predavačka, botanik – botanička* a pod. Túto tendenciu potvrdzujú i novšie slová, ako *hovorca – hovorkyňa, moderátor – moderátorka, vizážista – vizážistka*. Aj k názvom mužských osôb cudzieho pôvodu sa teda v slovenčine bez problémov tvoria prechýlené ženské názvy (z ďalších príkladov: *hotelier – hotelierka, internetista – intertenistka, interpret – interpretka, snoubordista – snoubordistka*). Vymenované príklady signalizujú, že najčastejšou príponou prechýľovania je prípona *-ka*.

V jazykovej praxi, a to nielen v bežnej, ale aj v mediálnej, sa na označenie fanúšika ženského pohlavia nezriedka používa slovo „*fanynka*“. Posledná slabika tohto slova síce zdanlivo pripomína pravidelnú prechyl'ováciu príponu *-ka*, avšak chýba tu zreteľné pomenovacie východisko. Je zrejmé, že názov *fanynka* k nám prišiel z češtiny. Na takúto výpožičku však v slovenčine nie je dôvod. Podľa uvedeného produktívneho slovotvorného typu vieme v slovenčine utvoriť od názvu mužskej osoby *fanúšik* názov ženskej osoby *fanúšička*. Možno sa toto odvodené slovo v jazykovej praxi obchádza preto, že ešte nie je dost' zaužívané a že prevzaté slovo „*fanynka*“ je pomerne rozšírené. Neznamená to však, že by sme mu mali upierať schopnosť jasne a prieszračne pomenovať fanúšika ženského pohlavia, a aspoň vo verejnej komunikácii by sme ho mali uprednostniť pred subštandardným výrazom „*fanynka*“.

Milí mužskí poslucháči, za seba môžem rozhodne povedať, že ak už mám byť odvodená od vášho názvu, budem radšej fanúšičkou ako fanynkou. Fanúšikujem totiž slovám, ktoré sú jasné a zreteľné.

Eudmila Liptáková
(Rádio Regina Košice, 2003)

Vlastná tvorba študentov a učiteľov

SEAMUS HEANEY (preložil Marián ANDRIČÍK)

Deti železnice

Keď sme vyliezli na svahy výkopu,
videli sme rovno na biele čiapočky
telegrafných stĺpov a syčiacich drôtov.

Ako milá kresba sa vinuli za nami míle
na východ a míle na západ a prehýbali sa
pod ťarchou lastovičiek.

Boli sme malí a mysleli si o nás, že nevieme nič,
čo stojí za to vedieť. Mysleli sme si, že slová cestujú
drôtmí
v lesklých vačkoch dažďových kvapiek,

v každej zreje plno svetla
oblohy, lesk drôtov a my,
takí nekonečne zmenšení,

že by sme sa poľahky prešmykli i uchom ihly.
(zo zbierky Station Island)

Kamenný rozsudok

Keď bude stáť pred súdom,
v ruke palica, široký klobúk
stále na hlave, zohavený sebaspytovaním
a dávnym pohŕdaním sladkými rečami a výhovorkami,
nebude to nijaká spravodlivosť, ak vybl'abocú
rozsudok.

Bude čakať viac než len slová najvyššieho súdu,
na ktorý sa spoliehal po celý svoj mlčanlivý život.

Nech sa to podobá na súd Herma,
boha kopy kamenia, kde rozsudkami boli skaly,
čo mu starostlivo kládli k nohám a všíli okolo neho,
až kým nestál po pás v kamení
svojho zbožštenia: možno stĺpa brány
alebo zboreného podstavca múru, kde boľševník
uzemňuje ticho,

ktoré ktosi napokon preruší: „Tu
prebýva jeho duch,“ a povie tým priveľa.
(zo zbierky *Haw Lantern*)

Náprstok

1

V Dome lascívnych malieb
v ňom mával maliar zvláštnu červen,
ktorou sa dotýkal pier a čerstvých škvrn po uhryznutí.

2

Až do reformácie ho uctievali
ako pamiatku na svätého Adamana.
Robotníci v istej zlievarni odliali
zvon, vraj taký ťažký,
že nijaký stroj ho nevydvihol na zvonicu –
a nato ich jedného po druhom zachvátila
akási spavá choroba.
Uprostred ohnivého delíria
zlievania kovu všetci stíchli
a uvideli zelené riasy a chodník z kameňov
cez roztavený bronz.
Tak prišiel Adaman, požehnal ich rukám
a očiam a vyliečil ich, no v tej hodine
sa zvon zázračne scvrkol
a odvtedy ho verní poznali
a kanovník viedol v inventári
ako Adamanov náprstok.

3

Bola to miera najsladšieho sľubu,
namočený smädný štetec, rajska rosa,
čo sa mi vyparila z jazyka, keď povedali „za náprstok“?

4

Dnes ho mladík
s vyholenou hlavou
a vyzlabnutými plecami
nosí na bradavke.

5

A tak ďalej.

(zo zbierky *The Spirit Level*)

Pieseň

Jarabina ako dievča s rúžom na perách.
Medzi vedľajšou a hlavnou cestou
jelše v premáčanej diaľke
trčia z trstia.

Sú bahenné kvety, čo rozprávajú nárečím,
a slamienky s absolútnym sluchom
a okamih, keď vtáčí spev sa veľmi blíži
hudbe toho, čo sa odohráva.

(zo zbierky Field Work)

Predpeklie

Rybári v Ballyshannone
vytiahli včera večer v sieti
spolu s lososmi dojča.
Nemanželského

drobčeka, hodeného
späť vodám. No isto viem,
že keď stála na plytčine
a nežne ho ponárala,

až kým klby zápästí
nemala skrehnuté na kosť,
bol jalcom s háčikmi,
ktorými ju roztrhával.

Prekrižovala sa
a brodila sa hlbšie.
Jeho vytiahli s rybami.
Teraz bude predpeklím

studený lesk duší
až po slané more kdesi ďaleko.
Ani len Kristus s páľavou v nezhojených
dlaniach tam nerozhodí sieť.

(zo zbierky Wintering Out)

Prerušenie semestra

Od rána som sedel v školskej ošetrovni
a rátal, kedy škole odzvoní.
O druhej ma naši susedia odviezli domov.

Na verande som stretol plačúceho otca –
vždy sa dobre vyrovnával s pohrebmi –
a starého Jima Evansa, ako vraví, že to bol ťažký úder.

Maličké mrnčalo, smialo sa a rozhojdalo kočík,
keď som vošiel dnu, a ja som bol zmätený
zo vstávajúcich starcov, čo mi podávali ruku

so slovami „úprimnú sústrasť“,
pre cudzích sa šuškalo, že som najstarší
a dochádzam do školy. Mama mi držala ruku

vo svojej a bez slz vydávala nahnevané vzdychy.
O desiatej prišla sanitka
s mŕtvym, ktorému sestričky už zastavili krvácanie a obviazali ho.

Na druhý deň ráno som vyšiel hore do izby. Pri posteli
šírili pokoj snežienky a sviečky. Videl som ho
po prvý raz po šiestich týždňoch. Už bledší,

s vypuklou modrinou na ľavom spánku,
ležal v štvornohej truhle ako v postieľke.
Nijaké nápadné jazvy, nárazník ho zrazil dokonale.
Štyri nohy truhly, za každý rok jedna.

(zo zbierky Death of a Naturalist)

Svätý Kevin a drozd

A potom to bol svätý Kevin a drozd.
Svätec kľací, ruky vystreté,
vo svojej cele, ale tá je úzka, preto

jedna dlaň, obrátená nahor, mu trčí z okna, drevená
ako trám, keď tu na nej pristane,
ľahne si a zahniezdi sa drozd.

Kevin cíti teplé vajíčka, drobnú hrud', vtiahnutú
hlávku a pazúriky, a uvedomiac svoju spätosť
so sieťou večného života,

je dojatý: teraz musí držať ruku
ako vetvu týždne v čase i nečase,
až kým sa mladé nevyliahnú a nevyletia z hniezda.

*

A keďže celé je to iba vymyslené,
predstavte si, že ste Kevin. Aký vlastne je?
Nezištný alebo celý čas trpí bolesťou

od krku nadol až po predlaktia?
Spia jeho prsty? Cíti si ešte kolená?
Alebo sa doňho vplazilo spiace prázdno

pekiel? Má v mysli diaľku?
Sám, jasný obraz v hlbkej rieke lásky,
modlí sa: „Pracuj a nechci odmenu”

celým svojím telom,
lebo už zabudol na seba i na toho vtáka
a na brehu rieky už zabudol jej meno.

(zo zbierky The Spitit Level)

Z republiky svedomia

I

Keď som pristál v republike svedomia
a motory zhasli, nastalo také ticho,
že som počul hvizdáka vysoko nad pristávacou dráhou.

Úradníkom pri imigračnom okienku bol starec,
ktorý z doma utkaného saka vybral peňaženku
a ukázal mi fotografiu môjho starého otca.

Žena pri colnej prehliadke ma požiadala preliť
slová našich tradičných liekov a čarovných forml
na liečenie nemoty a proti zarieknutiu.

Nijakí nosiči kufrov. Nijaký tlmočník. Nijaký taxík.
Odniesol si si svoje bremeno a čoskoro
tvoje známky plazivej výsady zmizli.

II

Hmla je tam obávaným znamením, no blesk
veští všeobecné dobro a rodičia vešajú
počas búrok batoľatá v plienkach na stromy.

Ich vzácnym minerálom je soľ. A mušle
si pri narodeniach a pohreboch prikladajú k uchu.
Základom všetkých atramentov a pigmentov je morská voda.

Ich posvätným symbolom je štýlový čln.
Plachtou je ucho, sťažňom naklonené pero,
trupom tvar úst, kýlom otvorené oko.

Verejní činitelia pri uvedení do úradu
musia prisahať, že budú dodržiavať nepísané právo, a plakať,
aby si odpykali trúfalosť zastávať úrad -

a potvrdili vieru, že všetok život vzišiel
zo soli slz, ktoré ronil Pánboh nebeský,
keď sa mu prisnilo, že jeho samota je bez konca.

III

Vrátil som sa z tej skromnej republiky
s rukami rovnako vyťahanými, keď žena pri colnej prehliadke
tvrdila, že mojím vreckovým som ja sám.

Starec vstal, zahľadel sa mi do tváre
a povedal, že je to oficiálne uznanie,
že mám teraz dvojité občianstvo.

Preto ma žiada, aby som sa po návrate domov
pokladal za vyslanca
a rozprával v ich mene svojím jazykom.

Ich veľvyslanectvá, povedal, sú všade,
no pôsobia nezávisle
a nijakého veľvyslanca nikto nikdy neodvolá.

Bernardovi a Jane McCabeovcom

Riečište, suché, listy dopola.
My počúvame riekú topoľa.

(zo zbierky *Hew Lantern*)

Seamus Heaney (1939), írsky básnik, jeden z najvýraznejších predstaviteľov súčasnej írskej literatúry, nositeľ Nobelovej ceny (1995). Jeho lyrika vychádza z dôkladného poznania írskeho vidieka a vyznačuje sa etickou hĺbkou, jazykovým bohatstvom a citlivým prepojením tradičného a moderného.

Pane...?

V umŕtvených zdrapoch hmly
Ospalo oblizujúcich vlhké večerné chodníky
Je znetvorená túžba nebyť.
Pred hrejivým kužeľom
Tichučko bzučiacej pouličnej lampy
Nesmelo cúvla
I bielovlasá pergamenová hrča
S mútnym leskom v zlomených očiach...

Už nikdy nechcem stretnúť
Tento večný príbeh zošúverených
Odkrvených pier.
Lebo nikdy to nebudem ja.

Kniha bohov

Po prvý raz som odraz reality
Uvidel v zahŕňajúcich očiach
Krétskeho Mínotaura.
Niežeby som ho hľadal –
Veď na Mímézis
Mi už dve minúty nezáleží –
Ale lepkavý zápach ma vzrušoval.
Nezazlievam im, že mlčali o krvilačných
Riečnych rakoch,
Ale o Knihe bohov, v ktorej sa v tajnom dvojverší
Hovorí o mne, som vedieť mal.
Bratove oči mi už teraz neprezradia,
Prečo sa ma samodruhá
Myšlienka
Po pôrode vzdala.

Bezdomovec Dodo

Žil si Dodo, žil si v kľúde,
každučkú noc spával v búde,
až do doby, kým mu voda
nezobrala búdu.
A tak Dodo bezdomovec
dal tú vodu k súdu.

Lenže viete, že dnes súdy
netrápia sa vám pre búdy,
lež pre celkom iné bludy
ako bola búda.

Nevystrie si Dodo údy,
nemá totiž viacej búdy.

Bolo by však po probléme,
keby vtedy voda
spolu s búdou zobrala aj
bezdomovca Doda.

Vánok

Vošiel ku mne do izby
Teplý nočný vánok.
Ľahulinkým dotykom
Odplašil môj spánok.

Oblečený do noci,
S klobúkom a šálom,
Prišiel iba náhodou,
Keď už všetko spalo.

Vravím vzácnej návšteve:
„Veľmi rád vás cítim.
Čím vás môžem ponúknuť?
Jedením, či pitím?“

Máličko sa pousmial,
vdýchol život pierku
a odišiel do noci
cez kľúčovú dierku.

Odišiel, no nechal mi
Teplú nočnú vôňu.
Dobre viem, že niekedy
Opäť príde po ňu.

Krídla

Občas myslím na to,
aké by to bolo,
keby som mal
krídla od vtákov.
Lietal by som v krdli,
lietal by som sólo
a svet by bol plný
zázrakov.

Občas myslím na to,
kam by som až letel,
keby sa mi diaľok
zachcelo.
Niekam na juh v zime
a na sever v lete,
stále niekam,
kde je veselo.

Občas myslím na to,
že sa lietat' môže,
aj keď nám tie krídla
nedali.
Stačí zavrieť oči
a vyletieť z kože.
Svet sa stane potom
primalý.

O šikovných ovciach

Na salaši na Orave
uvažuje bača práve
či je vhodné a či zdravé
ležať v tejto dobe v tráve.

Času veľa, oviec málo,
čo s ovcami by sa stalo,
keby sa mu zadriemalo,
do snička ho hnalo cvalom?

Ovce by sa radovali,
dávno voľný pohyb mali.
Slušne by sa popásali,
do košiara povracali.
Vlnu by si postrihali,
do kľbka ju postáčali,
svetre by z nej štrikovali,
na tržnici predávali.

A bača by vstal až ráno,
bol by boháč, veru áno!

Hríby

Šibi-ribi, masné ryby,
idem hľadať chutné hríby.

Aka-fuka, funda-luka,
spoza listu hrieb vykúka.

Ak-fuk, funda-luk,
o tom mieste ani muk.

Love – story

Niesol chrobák čosi sladké
obl'úbenej lienke Katke.

Závidia jej iné stvory,
vraj im ešte nik nedvoril
tak jasne.

Hmyz žasne.

Príbeh lásky (love – story)
pokazili, potvory.

Otvorili tajný dar,
miesto svadby, veselice,
konal sa len kar.

A kto zomrel?
Predsa láska.

KatuLienka – veľká kráska –
nemá rada sladkosti.

Chrobák pukol od zlosti.

Malý príbeh

V dome plnom smiechu
Všimla som si chlapca
Ten chlapec sa strašne smial
Ležal na zemi a smial sa.

Dom plný smiechu –
Možno je to hrob.

Smial sa tak dlho
Až tam zaspal.

Len raz tam zaspal.

A my sme po ňom stúpali
Stúpali a smiali sa.

Iba chvíľka

Obrovskou rýchlosťou
Rútil sa vlak

Stála som blízko
Veľmi blízko

Boľavý hluk
Bodal mi do tela

Videla som seba
Ako sa delím
Ako tancujem
Pod kopytami železa

No závory zodvihli viečka
A do očí mi vrazila skutočnosť

...
Niekedy si vypadnem
Z vlastnej hlavy
Kotúľam sa
Dolu schodmi
Z parapety na 13 poschodí
Pomyslím si...
... tá prázdna
šálka kávy
pri posteli
krásne vonia

...
Bolo počuť svrčkov
O polnoci v meste
A ospalé chrústy
Sadali si na stôl
Bez pozvania záclon
Zanechali chlad

...
Cintoríny sú nádherné
Miesta
Skladiská tiel
Bez duší
Skladiská duší
Bez tiel

A najkrajší je
Biely sneh
Topiaci sa v duši
Uprostred cintorína
Len tam kde ležíš

...
A ona povedala dcére
„Keď vydržíš, dám ti veľkú
kyticu bielych ruží“

čakám na ne, mama

SLOVO O SLOVE

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Ročník 11

- Editorky: doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
- Redakčná rada: Mgr. Markéta Andričíková
PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.
Mgr. Radoslav Rusňák
doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.
- Recenzenti: prof. PhDr. Ivor Ripka, DrSc.
prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.
prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.
- Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
- Vydanie: prvé, 2005
- Tlač: Alldata, v. o. s., Prešov

ISBN 80 - 8068 - 362 - X