



SLOVO O SLOVE

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



Ročník 13

Prešov 2007

SLOVO O SLOVE

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

Ročník 13



Prešov 2007

Slovo o slove

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Editoroky: doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
 doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
 PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

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

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, 2007

ISBN 978-80-8068-646-8

OBSAH

<i>Na úvod</i>	9
<i>Z teórie a didaktiky literatúry</i>	
Alena SEDLÁKOVÁ – Zuzana STANISLAVOVÁ PŮVODNÁ KNIHA PRE DETI A JEJ ILUSTRÁCIA V ROKU 2006	10
Timotea VRÁBLOVÁ FIKTÍVNOSŤ A REALITA V TVORBE GABRIELY FUTOVEJ	22
Milena ŠUBRTOVÁ NOVÉ CESTY V SOUČASNÉ ČESKÉ LITERATUŘE (NAD PRÓZOU RADKA MALÉHO FRANTIŠEK Z KAŠTANU, ANEŽKA ZE SLUNEČNICE)	28
Viera ŽEMBEROVÁ HISTORICKÁ PRÓZA JÁN HRUŠOVSKÝ (K NOETIKE A POETIKE HISTORICKEJ OSOBNOSTI V UMELECKOM TEXTE)	31
Magdaléna PALAŠČÁKOVÁ SKLENÝ VRCH AKO PRIENIK BALADICKOSTI A ROZPRÁVKOVOSTI (POKUS O INTERPRETÁCIU Z HĽADISKA FOLKLÓRNYCH MOTÍVOV)	37
Marek MITKA K POETIKE METODOLOGICKÝCH POVIEDOK DUŠANA MITANU A RUDOLFA SLOBODU	41
Radomil NOVÁK ČESKÁ FILMOVÁ POHÁDKA NA POČÁTKU NOVÉHO MILÉNIA ANEB „ANDĚL“ VERSUS „ČERT“	48
Radoslav RUSŇÁK PARODICKO-NONSENSOVÁ ROZPRÁVKA V RECEPCII DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU	56
Andrea LOBOVÁ PARODIZÁCIA FOLKLÓRNEHO MODELU ROZPRÁVKY V AUTORSKOM ROZPRÁVKOVOM CYKLE O OSMIJANKOVI	63
Bibiána HLEBOVÁ O AUTOROCH A RÓMSKOM FENOMÉNE	70

Ladislava LEDERBUCHOVÁ KULTURNÍ SYMBOLY V UČIVU ČTENÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	76
Zbyněk FIŠER DOPLŇOVÁNÍ PŘÍBĚHU ANEB VYLEPŠENÝ ERBEN (TECHNIKY TVŮRČÍHO PSANÍ NA CESTĚ K RECEPCI TEXTU)	82
Martina KOHÚTOVÁ TVORIVÉ PÍSANIE V DETSKOM ČITATELSKOM KLUBE	87
Eva DOLINSKÁ O TVORIVOM PRÍSTUPE NA HODINÁCH LITERÁRNEJ VÝCHOVY	93
Nicole REMOVČÍKOVÁ VYUŽITIE MULTIMEDIÁLNEJ ČÍTANKY NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A ČÍTANIA	98
Jana KALLOVÁ DETEKTÍVKA ALEBO HEADÁME, PÁTRAME... ..	106
<i>Z teórie a didaktiky jazyka</i>	
Marie ČECHOVÁ SLOVO O VÝZNAMECH SLOVA SLOVO	114
Daniela SLANČOVÁ ŠTÝL V JAZYKOVEJ INTERAKCII A JEHO DRUHY	118
Jana KESSELOVÁ ÁNO, ALE... (O KOMUNIKAČNOM POTENCIÁLI ADVERZATÍVNYCH OPERÁTOROV)	127
Ivor RIPKA JAZYKOVEDNÉ DIELO JÁNA STANISLAVA	135
Jana GUŤOVÁ REGIONÁLNY VÝSLOVNOSTNÝ VARIANT SLOVENČINY V BARDEJOVE	140
Eleonóra ZVALENÁ ŠTYLISTICKÉ DIMENZIE PRÍVLASTKU V OPISNOM SLOHOVOM POSTUPE BIBLICKÉHO TEXTU	147

Mária IMRICHOVÁ OSOBITOSTI SÚČASNEJ TÍNEŽERSKEJ LEXIKY	155
Zuzana ONDRÁČKOVÁ DETSKÉ SLOVÁ V SLOVENČINE	161
Karel KAMIŠ KOGNITIVNÍ MECHANIZMY OSVOJOVÁNÍ MATEŘŠTINY DÍTĚTEM V PŘEDŠKOLNÍM A V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU Z HLEDISKA BIOLINGVISTICKÉHO	169
Eva HÖFLEROVÁ K VÝUCE DĚTÍ S DIAGNÓZOU DYSLEXIE	174
Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK V RÁMCI INOVACE VÝUKY UČITELSKÝCH PROGRAMŮ S PODPOROU ESF	181
Patrik MITTER K RECEPCI SLOVENŠTINY U ČESKÝCH STUDENTŮ UČITELSTVÍ NA PF UJEP V ÚSTÍ NAD LABEM	189
Ilona BALKÓ VÝSLEDKY ANALÝZ MLUVENÝCH PROJEVŮ UČITELŮ	195
Ľuba SIČÁKOVÁ TVORENIE TVAROV GENITÍVU PLURÁLU SUBSTANTÍV ŽENSKÉHO RODU A PEDAGOGICKÁ PRAX	200
MILAN LIGOŠ AKTUÁLNE OTÁZKY VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY	209
Ľudmila LIPTÁKOVÁ K TYPOLOGIZÁCII METÓD VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA	216
Marianna SEDLÁKOVÁ PODPORME ŠKOLSKOU KOMUNIKÁCIU PRIRODZENÚ KOMUNIKÁCIU ...	229
Martin KLIMOVICH ŠTRUKTÚROVANÉ PÍSANIE PRE DETI V PRIMÁRNEJ ŠKOLE	240
Jana PALENČÁROVÁ REFLEXIE O PRVKOCH MEDIÁLNEJ VÝCHOVY VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ	247

Mária BELÁKOVÁ KOMUNIKAČNÝ ASPEKT PROPRIÍ VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA	251
---	-----

Brigita LEHOŤANOVÁ PRÁCA S TEXTOM AKO VÝCHODISKO PRE HEURISTICKÉ RIEŠENIE PROBLÉMOV ALEBO ABY DETI MALI MOŽNOSŤ ZAŽIŤ RADOSŤ Z TVORENIA	255
---	-----

Marcel OLŠIAK KOMUNIKAČNÉ AKTIVITY NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA	259
---	-----

Renáta GUMANOVÁ ROZVOJ DETSKEJ REČI V PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCII SO ZAMERANÍM NA NÁPRAVU A PREVENCIU CHÝB, AKO AJ NA NÁCVIK SPISOVNEJ VÝSLOVNOSTI	262
--	-----

Antónia MIŽENKOVÁ POROZUMENIE TEXTU AKO JEDEN Z TROCH ASPEKTOV ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI (NA MATERIÁLI ČASŤÍ)	268
--	-----

Alžbeta DUJAVOVÁ TYPOLOGIA FRAZEOLOGICKÝCH CVIČENÍ A JEJ PRAKTICKÁ APLIKÁCIA ...	273
--	-----

Jaroslav RYNÍK KULTÚRA SLOVA, BUĎ KRÁĽOVSTVO TVOJE (ESEJ)	282
---	-----

Recenzie, kultúrna a odborná informácia

O SLOVNÍKU SÚČASNÉHO SLOVENSKEHO JAZYKA	285
(Martin OLOŠTIAK)	

DRUHÁ MONOGRAFIA O KOMPOZITÁCH	291
(Katarína VUŽŇÁKOVÁ)	

LITERÁRNA VEDA: GLOBALIZÁCIA KULTÚRY SA ZACIEĽUJE NA NÁVRATY DO HISTÓRIE A TEÓRIE NÁRODNÝCH LITERATÚR	296
(Viera ŽEMBEROVÁ)	

BIBIÁNA HLEBOVÁ: ĽUDO ONDREJOV V LITERÁRNOHISTORICKEJ RECEPCII	300
(Eva DOLINSKÁ)	

IHLU POD JEHO VOŇAVÚ KOŽU (Marek MITKA)	303
ŽEMBEROVÁ, V.: TEÓRIA UMELECKÉHO DIELA I. (Vladimír DZIAK)	305
EVA DOLINSKÁ: HUDBNÉ MOTÍVY V DIELE VINCENTA ŠIKULU (INTERPRETÁCIA TEXTOV S PRVKAMI HUDBNOSTI V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII) (Radomil NOVÁK)	308
INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ II. (Kamila SEKEROVÁ)	310
POĎME SA HRAŤ A ROZPRÁVAŤ (Lucia BLAŽEKOVÁ)	313
VYJADRENIE EMÓCIÍ V KONVERZAČNEJ ANGLIČTINE (Lívia KÖRTVÉLYESSY)	315
SLOVENSKÝ JAZYK. KROK ZA KROKOM K MATURITE. (Stanislava ZAJACOVÁ)	317
FELDEKOVSKÁ BIBIANA (Martina KASANIČOVÁ)	319
VALJANCIN AKUDOVICH A JEHO „ESEJ O ESEJI“ (Inna KALITA)	320
DVANÁSTY ROČNÍK SLOVA O SLOVE (Stanislava ZAJACOVÁ)	323
„DNEŠNÉ DETI UŽ NEBAVÍ POČÚVAŤ...“ (Z BESEDY S GABRIELOU FUTOVOU) (Radoslav RUSŇÁK)	329
SYMPÓZIUM O TVORIVOM ČÍTANÍ A KNIŽNÉ HODY (Martin KLIMOVIČ)	331
UČITEĽSKÉ MOBILITY POKRAČUJÚ (Ľudmila LIPTÁKOVÁ)	332
ARTUŠOVANIE (Antónia MIŽENKOVÁ)	334

Z jazykových okienok Rádia Regina Košice

O ORTOGRAFICKO-SÉMANTICKEJ STRÁNKE SLOV RÓM/CIGÁN, CIGÁN, CIGÁŇ	335
(Mária IMRICHOVÁ)	

Vlastná tvorba študentov

Jozef PALAŠČÁK BÁSNE: JA SOM JAS; SI DAR; KTO CHCE PIŤ; AJ MILOVANIE	336
---	-----

Z autorských kníh

Roman GOROĽ ODYSEA V SMETNOM KOŠI; ČAKANIE NA RADOSŤ	338
---	-----

Júlia TOMKOVÁ.....	339
ANJEL UMIERA; TÚŽBA	

Aliterácie

Jana PECUCHOVÁ POPOLVÁR, PREFÍKANÝ PÁN	340
---	-----

Miroslava VOROŇÁKOVÁ ZÁHADA ZLATÉHO ZUBA	340
---	-----

Mária BUJŇÁKOVÁ Prejav	341
---------------------------------	-----

<i>Knižné a časopisecké novinky katedry</i>	342
--	------------

Na úvod

Vážení čitatelia,

po roku sa opäť uchádzame o Vašu priazeň. Tentoraz chceme o ňu „zabojsovať“ s (veríme, že šťastnou) trinástkou.

Trinásty ročník zborníka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity SLOVO O SLOVE Vám opäť ponúka vedecké štúdie, odborné články, recenzie a aktuálne odborné informácie, ako aj literárnu tvorbu, a to všetko s dominantným zameraním na potreby teoretickej i praktickej prípravy budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry v predškolskom zariadení a na 1. stupni základnej školy. Aj tento rok sa preto snažíme o integrovaný prístup k prezentácii najnovších jazykovedných či literárnovedných výskumov a k prezentácii aplikácie teoretických bádání v edukačnej praxi. Takýto komplexný prístup je totiž jedným zo základných princípov kvalitnej a efektívnej prípravy budúceho učiteľa, zvlášť na nižších stupňoch škôl.

S potešením konštatujeme, že sa rozšíril okruh našich zahraničných prispievateľov. Ku kolegom z Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity, s ktorými nás viažu intenzívne pracovné i priateľské kontakty, pribudli kolegovia z ďalších českých univerzít – z Univerzity J. E. Purkyňu v Ústí nad Labem, zo Západočeskej univerzity v Plzni a z Masarykovej univerzity v Brne. Veľmi si vážime záujem všetkých českých i slovenských odborníkov publikovať v našom zborníku. Milí kolegovia, aj touto cestou Vám srdečne ďakujeme za ochotu podeliť sa s výsledkami svojej odbornej expertízy, z ktorej nesporne profituje kvalita nášho zborníka.

Aby sme sprostredkovali prístup k predchádzajúcim ročníkom zborníka Slovo o slove čo najširšiemu okruhu čitateľov, využívame už druhý rok možnosť internetovej aplikácie (súvisí to aj s riešením grantového projektu katedry KEGA 3/4092/06 zameraného na elektronizáciu vzdelávania). Jedenásty a dvanásť ročník Slova o slove tak môžete nájsť na internetovej adrese:

http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_394_317.pdf;

http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_393_316.pdf.

Obsah minulého ročníka Slova o slove pripomína aj prehľadová recenzia S. Zajacovej priamo na stránkach predkladaného zborníka.

Milí čitatelia, kolegovia, študenti, prajeme Vám veľa čitateľského úžitku i zážitku.

redakčná rada

PÔVODNÁ KNIHA PRE DETI A JEJ ILUSTRÁCIA V ROKU 2006

Alena SEDLÁKOVÁ – Zuzana STANISLAVOVÁ

V kontexte slovenskej literatúry pre deti a mládež ostatných rokov prevažuje nad tvorbou pre tínedžerov tvorba pre mladšie deti. Pravdaže, každoročná produkcia tejto literatúry je kvalitatívne rôznorodá. Postupne však narastá počet kníh pre deti, ktoré sú disponované osloviť detského čitateľa a svojím posolstvom zušľachťovať jeho dušičku. V situácii narastania kvality detskej literatúry (aká sa ukazuje v pôvodnej tvorbe pre deti v ostatných rokoch) sa dá spravidla zaznamenať aj kvalitatívny rast ilustračnej stránky detských kníh. Bezpochyby to súvisí so skutočnosťou, že dobrý výtvarník si nevyberie na ilustrovanie slabý text – a naopak: kvalitný text sa len zriedkavo dostáva do rúk slabšie disponovaného výtvarníka. Takýmto spôsobom sa slovesný a výtvarný obraz v knihách pre deti navzájom posúvajú k vyššej umeleckej kvalite – a tak to bolo aj v produkcii kníh pre deti 2006.

Tak ako v ostatných približne desiatich rokoch, aj tentoraz prevládala prozaická línia nad básnickou a v jej rámci zasa nad realistickým obrazom fantazijne ladená alebo aspoň fantáziou imaginovaná tvorba v podobe buď autorského spracovania folklórnych látok, alebo fantazijnej tvorby bez priamych konexií s folklórom.

Medzi žánrami detskej literatúry už dlho dominuje rozprávka; objavuje sa rok čo rok v širokom spektre žánrových foriem a hodnotových nuansov. Aj v roku 2006 je táto tvorba pomerne pestrá z hodnotového hľadiska (hoci mnohé z titulov zostali po tejto stránke len na provinčnej úrovni) i poetologicky. Jednu z permanentne prítomných foriem sledovaného žánru tvoria autorské adaptácie ľudových rozprávok. V roku 2006 k najhodnotnejším publikáciám tohto typu patrí kniha *Panička v líščej koži, Slovenské ľudové rozprávky zo zbierky Sama Czambela v podaní Ondreja Sliackeho* (Vydavateľstvo Matice slovenskej). Prameňom rozprávkových látok boli pre O. Sliackeho *Slovenské ľudové rozprávky zo zbierok Sama Czambela*, ktoré v r. 1959 edične pripravili M. Prídavková a J. Minárik, pričom len v nevyhnutnej miere korigovali jazykovedné ambície zberateľa. A tak Czambelove rozprávky skôr, než sa dostane do rúk deťom, nevyhnutne potrebujú úpravu motívickú (vzhľadom na početné drastické, démonologické a inak nevhodné motívy), estetizujúcu a jazykovo-kompozičnú (vzhľadom na výsostne jazykovedné priority S. Czambela pri zápise sujetov, a teda jeho úsilie zachovať jazykovo-štylistickú i sujetovú autenticitu ľudového rozprávania. O. Sliacke dôsledne rešpektoval folklórny archetyp, pri tom však bohato fabuloval, vďaka čomu text nadobudol potrebnú epickú šírku,

sujetovú „hladkosť“, dramatizmus a rozprávanie získalo funkčnú expresivitu.¹ Ilustrácie, obálku a grafickú úpravu zrealizovala skúsená ilustrátorka detských kníh **Lubica Končeková**. Jej rukopis je štylisticky čistý, čitateľný. Kompozície vychádzajú z obsahu textových častí, sú vzdušné a odľahčené, nenásilne sa približujú k realistickej podobe, pričom nemožno tvrdiť, že by boli vo svojej výpravnosti popisné alebo plytké. *„Charakteristická je pre jej ilustrácie priam éterická krehkosť a neha, ako aj optimizmus a pohľad na svet posunutý jemne do humornej roviny, najmä vo vykresľovaní jednotlivých postáv. Ilustrátorka využíva akvarelovú techniku, ktorá poskytuje možnosti hlbokých tónov, rovnako aj výrazne pôsobiacu farebnosť. Symbióza tmavého koloru s jasným, žiarivým je pre autorku príznačná. Kombinácia farieb je mimoriadne nežná, teplá a prežiarená úprimným vzťahom k ilustrácii pre deti. Za svoju tvorbu získala množstvo cien.“* (In: <http://www.bib-slovakia.sk/sloilus.htm>, (2007-06-15).

Folklorne ladené sú aj rozprávky **Štefana Moravčika** *Ako klobúk stratil hlavu* (Vydavateľstvo Maticе slovenskej – s väčšinou jeho textov sa čitateľ, podobne ako u Sliackeho, mohol stretnúť už skôr). Moravčík neskrýva pôžitok z hravého rozprávania a zmysel pre žartovnosť. Vtipné сюety majú niekedy blízko k povesti alebo báji, inokedy k démonologickej rozprávke, v niektorých prípadoch ide o zepizovaný piesňový сюжет alebo o сюжет vytvorený metódou moravčíkovskej hry s jazykom (t.j. vyrozprávanej rytmizovanou a rýmovanou rečou, resp. prostredníctvom slov začínajúcich sa na rovnaké písmeno a pod.). Ilustrátorka **Dana Moravčíková** si zvolila experimentálne a originálne alternatívy kombinácií viacerých výtvarných techník, no zachováva si svoj výtvarno-umelecký prístup ku knihám ako artefaktu s dominantou rešpektovania fantázie detského čitateľa mladšieho veku. Nepodceňuje citlivosť detí a mieru ich možnosti spracovať množstvo okolitých podnetov, čo je v jej prípade podložené aplikáciami farieb, kontrastmi, výraznejším akcentomv štylizáciách a využitím kompozičných skratiek. Oceniť treba fakt, že ilustrátorka rezignovala na *konzumnosť* súčasnej doby a použila výtvarné techniky, ktoré svojou ľudskou prítomnosťou nepoškodzujú autorstvo výtvarných postupov a nepodliehajú čoraz modernejším technickým vymoženostiam. V jej výtvarnej tvorbe sa odráža emocionálne vnímanie detí s viditeľnou ambíciou zachovať a ponechať deťom možnosť zostať samostatne mysliacou osobnosťou a samým sebou.

- 1 Z množstva ďalších folklórne ladených rozprávkových kníh spomeňme niekoľko publikácií z Vydavateľstva Maticе slovenskej: reedíciu *Brondových rozprávok* Jozefa Cígera Hronského vydanú pod názvom *O neviditeľnom Tomášovi* (il. Zuzana Bruncková), autorsky modifikovaný rozprávkový triptych toho istého autora *Traja hrdinovia* (il. Peter Uchnár) a výber z Dobšinského rozprávok pod názvom *Sol nad zlato* (il. Emila Makovického reprodukoval Michal Pišný). Výbery z rozprávok P. Dobšinského ilustrované viacerými mladými ilustrátormi vyšli vo vydavateľstvách Perfekt (*Moje najmilšie rozprávky. Z kniežatnice Pavla Dobšinského*, bez vročenia), Belimex (*Slovenské ľudové rozprávky*; vybrala usporiadala, úvod a poznámky napísala Jana Pácalová, ilustrovalo viacero ilustrátorov), AT Publishing (*Svet rozprávok*, il. Mária Malíková); päť slovenských ľudových rozprávok pre malých čitateľov vydalo pri 15. výročí svojho založenia vydavateľstvo Buvík s názvom *Tri holúbky* (il. Maja Dusíková).

Podobne rôznorodú hodnotovú situáciu ako vo folklorizovanej rozprávke možno postrehnúť aj v povest'ovej tvorbe, ktorá bola v roku 2006 v porovnaní s tými predchádzajúcimi po každej stránke chudobnejšia. Svoju druhú knihu tohto žánru publikoval **Peter Urban** pod názvom *Kamenná žena. Povesti, rozprávky a príbehy z Krupinskej planiny* (Vydavateľstvo Maticie slovenskej). Ide jednak o literárne spracovanie pôvodných príbehov, ktoré autor v regióne zozbieral, jednak o autorské podanie viacerých už známych miestnych povestí. Podtitul signalizuje určitú žánrovú nejednoznačnosť textov (tento príznak je inak už dlhodobejšie charakteristickou vlastnosťou povest'ových kníh), ale poznámkový aparát, ktorým je kniha vybavená, a aj rozprávačská úroveň sú indíciou serióznosti zámeru. Autorom umeleckých ilustrácií je **Miroslav Knap**. V jeho výtvarnej tvorbe má ilustrovanie kníh pre deti zvláštne postavenie. Ako výtvarný tvorca sa venuje netradičným formám umenia a ich interpretáciám. Pre deti vytvoril niekoľko zaujímavých priestorových a intermediálnych projektov a za svoje dielo získal niekoľko významných ocenení. Súbor povestí *Kamenná žena* otvára kresbová, dvojstranová podsádka stvárnená technikami jedného dňa NIEČO a usúdia, že takýto nález treba potiahnúť. A keďže to NIEČO je mačkin chvost, od toho momentu sa začína naháňačka. Z ťažkostí im pomôže jež a krt. Rozprávka sa tak stáva tematizáciou idey vzájomnej pomoci v núdzi, ale tiež radosti z pohybu a večne sa opakujúcej hry (k tomu napokon smeruje pointa rozprávky: *Haló, haló, pani Mačka, bude opäť naháňačka?*). Text je členený na krátke, relatívne uzavreté sekvencie umiestnené vždy na jednej dvojstrane. V každej sekvencii je graficky zdôraznené jedno kľúčové slovo, čím vzniká akási „osnova” príbehu stimulujúca jeho napätie a inšpirujúca prednes „interpreta” (predsa len: obrázkové knihy patria k literatúre „sprostredkovanej percepcie”). V jednote s ilustráciami autora vznikol pôvabný variant špeciálnej knihy pre deti. Ilustrácie Ľ. Paľa sú vzhľadom na typografickú úpravu textu expresívne, farebne pomerne *ostré* a intenzitou pôsobenia štylizovaných tvarov na či-tateľa komunikatívne metaforické. V kompozícii týchto ilustrácií dominujú práve postavy zvierat modelované maliarskymi technikami, ktoré dynamizuje šírka a štruktúrovanosť ťahov štetca.

Druhá obrázková kniha minuloročnej produkcie, publikácia **Erika Jakuba Grocha** a **Jany Kiselovej-Sitekovej** *Píšťalkár* (Prešov, občianske združenie Slniečkovo) patrí k lyricko-imaginatívnejmu typu rozprávok. Už typografia textu (podoba sekvencií forme básnickej strofy) zdôrazňuje lyrickú náladu rozprávok. Ich posolstvo je vyjadrené prostredníctvom rafinovane jednoduchého príbehu. V krátkej próze *Píšťalkár* o putovaní nahého človeka na vrch hory v sprievode hry na svojej píšťalke a o jeho stretnutí s chválenkárskymi anjelmi sa skrývajú otázky týkajúce sa slobody človeka, autenticity ľudského šťastia a životných hodnôt. Próza *Dievčatko so zápalkami* je alúziou, či skôr lyricko-filozofickou parafrázou rovnomennej Andersenovej rozprávky. Ukazuje na to názov prózy, jej motívická štruktúra i signifikantný čas príbehu (Vianoce). Grochovo riešenie príbehu je naplnením motta knihy: „*Nikdy som sa nezmieril s tvojou smrťou*”. Princíp metamorfózy, teda premena dievčatka na dreveného Ježiška ležiaceho v jasličkách v izbe pod stromčekom, a odkaz dievčatka „*Stále tu niekde som. Dievčatko so zápalkami*”, ktorý je napísaný neviditeľným písmom (a nie každý ho teda dokáže prečítať), posilňuje filozoficko-duchovný rozmer prózy i Andersenovho prototextu. Kultivovaný prejav

obidvoch autorov, ktorý je nadobudnutý profesionálne i osobnostnou skúsenosťou s ich recepciou a so svetom detí, s ich, ale aj detským, kognitívnym myslením, sa odrazil v typografickej a grafickej úprave knihy. Dôraz je kladený na kvalitu knihy ako umeleckého diela, a knihy ako svojbytného, autorsky autonómneho umenia. V knihe nájdeme, Vo výsostne kultivovane pôsobiacich, jednostranových, dvojstranových i štvrt'stranových ilustráciách J. Kisel'ovej-Sitekovej vidieť ilustračný prejav zrelej a veľmi senzibilnej výtvarníčky, ktorá literárny text dokonale interpretuje osobitými výtvarnými prostriedkami a nástrojmi. Výtvarné stvárnenia textovej látky obrázkami na plátne súzvučia s vizuálne-sugestívnym a intenzívnym citom, s literárnym obsahom textu v tej najexpresívnejšej a najemocionálnejšej podobe citlivých a vnímavých pohľadov na svet. Veci, ktoré človek prehliadne v konzumnom spôsobe života, sa v tejto knihe zásluhou kongeniality oboch tvorcov dostali do kompozičnej podoby „krehkým tlkotom detského srdca“, dotykom so spomienkami na prechádzky a túžby po návrate do detstva. Čistý typografický prejav je zachovaný komplexne, od obalu knihy až po tiráž.

Do tretice charakter obrázkovej knihy má aj poetická rozprávka *Jany Bodnárovej O strome, ktorý bol na ceste* (Prešov, BAUM) vydaná v brožovanej podobe, v slovensko-anglickej jazykovej mutácii. Filozoficko-reflexívny príbeh o dlhej púti, ktorú prichodí prekonať zrníčku, kým zapustí korene a vyrastie do podoby stromu, aby napriek všetkému zostal navždy tak trochu cudzincom v krajine, do ktorej doputoval, príbeh o plynutí času a o zmenách, ktoré čas prináša, má skrytú ľudskú paralelu a hlbokú symboliku; rovnako ako i forma príbehu – štylizovaný rozhovor starého muža s pišťalkou a rozprávačky. *Bystríka Vanča* v medovo zlatom farebnom prevedení. Ilustrátor má rozmanité a bohaté skúsenosti s prácou a počítačovými ilustračnými programami, ktoré vie kreatívne a koncepčne kombinovať a pretvárať. V jeho výtvarných činnostiach prevláda komorná trojdimenzionálna tvorba. Monochromatické riešenie kultivovaných jednostranových ilustrácií je založené na využívaní teplých tónov, ktoré sú štylizované do siluety. Stredobodom pozornosti sú svetelné efekty. Technicky pripomínajú aj americkú retuš, čo je náročná technika, ktorou sa dajú docieľiť zaujímavé rastre. Kniha ako celok pôsobí milo, útulne a mimoriadne poeticky.

K najlepším rozprávkovým knihám roka 2006 patrí nová kniha *Jána Uličianskeho Kocúr na kolieskových korčuliach* (Perfekt). Ústredný sujetový konflikt tvorí túžba chlapca po kolieskových korčuliach a živom zvieratku. Magický rozmer Uličianskeho rozprávok sa začína odvíjať od rozhodnutia kocúra, ktorého Martin priniesol domov nie celkom v súlade s rodičovským prianím deň pred Štedrým večerom, a ktorý si potajomky prečíta rozprávku Kocúr v čizmách, „že aj on začne nový život. Zaopatrí si kolieskové korčule – a bude tiež svetú na osoh“. Texty rozprávok sú súhrou poetickej imaginatívnosti a prostej civilnosti, najvšednejšej reality a fantazijného výmyslu, racionálnej logiky a hravého nonsensu. Na tomto základe sa rozprávkové fluidum príbehov rodí z latentne prítomného rozporu medzi žitou, v mnohom neuspokojujúcou realitou na jednej strane a detskou túžbou na strane druhej, čím prózy získavajú aj rozmer aktuálnej výpovede o problémoch súčasných detí, rodín, ľudí všeobecne. K Uličianskeho rozprávkarskému majstrovstvu patrí schopnosť inkorporovať do textov fantazijného charakteru autentického „ducha“ súčasnej doby a ponúknuť tak (paradoxne) presnejšiu predstavu

o stave vnútorného sveta súčasných mestských detí, než to dokáže väčšina produkcie spoločenskej prózy (v súčasnosti aj tak skôr absentujúcej než rozvinutej). Keďže kocúr sa objaví vždy v momente vyvrcholenia sujetových konfliktov, a tie vznikajú i riešia sa prostredníctvom intertextových konotácií so sujetmi známych ľudových i autorských rozprávok, stávajú sa Uličianskeho príbehy zároveň aj zaujímavou parodičkou hrou s prototextom. Ilustrácie **Milosa Koptáka** a grafická úprava **Juraja Blaška** sa v knihe prejavili ako súbor kompaktných útvarov v štýlovo zjednotenej maľbe. Evokujú známe prvky ilustračného typu s fouvisticko-geometrizovaným akcentom. Nájdeme tu prvky karikatúry a zároveň maliarske modelovanie priestorovej kompozície dotvára špecifickú atmosféru, ilúziu „obrej perspektívy“, detailu filmovej sekvencie, či „nájazdu“ kamerovej techniky do konkrétneho deja v zdrobnenínach. Tak sa v šikovnom maliarskom narábaní so svetlom a tieňom, v nánosoch farebných škál a v čistej maľbe docielila dynamicky nasýtená vizuálna dejová kompozícia všetkých zúčastnených prvkov v ilustrácii, najmä v konkrétnom stvárnení vybranej textovej časti. V typografickej úprave celej knihy sa plynulo prelínajú jednostranové ilustrácie, ktoré sú umiestňované raz na pravej a inokedy na ľavej strane knihy. Dejovú kompozíciu na seba voľne nadväzujúcich, a pritom ucelene pôsobiacich jednostranových ilustrácií prepájajú drobné maliarske skratky, ktoré sú umiestňované ako textové „bodky, pomlčky a marginálie“ temer na každej strane. Tento typografický princíp sa najviac vyskytuje v učebniciach a slúži na to, aby dieťa nestrácalo vizuálny kontakt nielen s textovou časťou, ale ani s obrazovou motiváciou. Kniha pôsobí veľmi expresívne a pre súčasné dieťa je prínosom nielen pre literárnu úroveň, ale aj pre jej vizuálno-technické stvárnenie.

Príjemným prekvapením roka 2006 je knižný debut **Petra Gajdoška** *Zverinec na siedmom poschodí alebo x dôvodov na to, prečo nechovať zvieratá v byte* (Slovart). Ide o rozprávku vybudovanú na realistickom, takmer poviedkovom princípe a spojené motívom túžby panelákového dieťaťa po zvieratách. Príhody dievčatka Dominiky a jej rodiny, v ktorej sa stále objaví nejaké zviera a prítomnosť každého z ich sa vyvinie ako problém najmä pre rodičov, sú vybudované s porozumením voči detskej túžbe vlastniť živého tvora – a zároveň s taktným, esteticky stvárným upozornením na obmedzenia, ktoré zviera v byte prináša. Vtipné, nápadité príbehy vychádzajú z dobrej znalosti detského sveta a zo zmyslu pre humor založeného na nadsádzke, resp. na kontextovej disproporcii (krava v spálni na siedmom poschodí). Autor vie dynamicky a napínavo rozohrať sujet, pričom príbehy zostávajú zároveň školou citlivosti a chápatosti civilizovaného človeka voči prírode. Ilustrátor **Euboslav Paľo** sa vo svojom výtvarnom prejave ukázal ako svojrázny autor výtvarnej kompozície a dynamickej maliarskej expresie. Výberom motívov, ktoré sú v jeho podaní charakteristicky štylizované a modelované kombináciami štruktúr výtvarných plôch, dosiahol proporčné gradácie. Na celostránkových ilustráciách využíva priestorovo a difúzne rozptýlené fragmenty písma v rozličných bodových veľkostiach, výrazy tváre jednotlivých postáv sú dramatizované mimicky a gesticky. Ako autor výtvarnej štylizácie nemá problém s tvarom a výtvarnou skratkou, ktoré spolu vizuálne dotvárajú textové časti knihy. Maľba je vyzretá a svojím charakterom predkladá čitateľom niekoľko kombinácií výtvarných polôh. Princíp opakovania, grafoidizácie, deformácie, tvarové posuny alebo abstrahovanie či

transfor- mácie jednotlivých prvkov sa prelínajú a harmonicky dopĺňajú vo vizuálnej podobe celej knihy. Je mu blízke vnímanie a pochopenie výtvarného prejavu detí, preto je jeho ilustrácia autonómnym a individuálnym komunikačným nástrojom a prostriedkom. Dejové konštrukty a výtvarné kompozície sa dajú u Ľuboslava Paľa pomerne rýchlo identifikovať.

Hrový princíp pri tvorbe prozaických a veršovaných rozprávok využil aj iný debutant, **Peter Pad'our** v knihe *Pestrofarebné rozprávky* (Žilina, KVARFOLIO, s.r.o.). Hra s kombináciou poézie a prózy (O tom, ako si basa chcela zahrať a ako sa to skončilo), s motívmi (Tom a Jerry), s jazykom (pravopis slov s y-i), aj hra so sujetom a rolou postáv (aplikovaná na rozprávke O Červenej Čiapočke) nie je pravdaže objavom autora, ba v súčasnej literatúre je to postup skôr častý než zriedkavý. Napriek tomu a napriek skutočnosti, že autor miestami pristúpil na neprimeranú mieru autorskej licencie (vmesť – namiesto vmestiť sa) a že texty nemajú relevantnejšiu sociálnovýpovednú hodnotu, je to sľubný debut prozaickou aj veršovanou časťou. Sympatický je predovšetkým pôžitkom z hry, partnerským postojom k dieťaťu a výmyselníctvom, ktoré má najbližšie k typu jednoduchých rozprávkových výmyslov J. Pavloviča. Pravdaže, ambíciu autora stať sa spisovateľom pre deti môže potvrdiť (vyvrátiť) až jeho prípadná ďalšia kniha. Ilustrátor **Peter Cvacho** si zvolil metódu výrazne ostrej a kontrastnej farebnosti. Textová časť je s ilustráciou graficky upravovaná v grafoidnom ohraničení, je orámovaná. Za frontispice nasleduje dvojstranová ilustrácia, ktorá je geometricky tvarovo prísne členená do rôznych plošných matematických útvarov – štvorcov, trojuholníkov, obdĺžnikov. V niektorých tvaroch identifikujeme antropomorfizáciu. Postavy pôsobia výrazovo staticky a monotónne. Farebná kompozícia je založená na kontraste a celkový štýl pripomína grafickú úpravu šlabikárov z prelomu 80. až 90. rokov. P. Cvacho zámerne pracuje so znakmi detského výtvarného prejavu, ako sú R-princíp, antropomorfizácia, automatizmus, dekoratívnosť, ornament, a tak v konečnom dôsledku celá typografická úprava pôsobí na čitateľa pomerne intenzívne, avšak zároveň dojmom, akoby mala byť určená viac-menej chlapcom.

Evidentný sociálnopoznávaci charakter má rozprávkový príbeh skúsenej prozaičky **Jany Juráňovej** *Ježibaby z Novej Baby* (Aspekt), a nie je to v jej tvorbe pre deti a mládež prípad ojedinelý. Vo svojej novej próze autorka reaguje na deformácie v životnom štýle mestských sídliskových konglomerácií: na neporiadok, chýbajúce alebo nefungujúce prvky infraštruktúry, nekompetentnosť predstaviteľov samosprávy, bezmocnosť občanov voči ich rozhodnutiam, bezohľadnosť motoristov voči chodcom, starým a bezvládnym občanom, ba mihnú sa tu aj problémy drogových dílerov. Tieto ekologické a morálne problémy (mnohé z nich svojou podstatou pomerne vzdialené záujmu mladých čitateľov) autorka zatraktívnila fantazijným ladením rozprávania: tri bosorky sa po stáročnom zaklätí do podoby líp (zakliatie boli preto, lebo ako malé strigy boli veľmi neposlušné) ocitnú na jednom mestskom sídlisku. Zoznamujú sa postupne s ľudským svetom – najprv s jeho realiami, potom aj so sociálnymi vzťahmi. Stratégia založená na pohľade nepoučeného, pome- rov neznaleho prizerača (akým postavy z iného sveta sú) umožňuje použiť ozvláštnený a v mnohom satirický pohľad na realitu. Autorkina schopnosť individualizovať postavy (jedna je malá, okrúhla a naivná, druhá vysoká, tenká a rozvážna, tretia je temperamentná rebelka) umožňuje zasa rozvinúť dynamický sujet,

v rámci ktorého sa na sídlisku v priebehu jednej jesene mnohé zmení k dobrému. Didakticky modulovaný príbeh² má v pozadí prvky utopickéj predstavy o eliminovaní neporiadkov v súčasnom civilizovanom svete, a možno aj o poslaní žien pri jeho náprave. Ilustrácie v knihe J. Juráňovej sú výtvarným výstupom detí z výtvarného odboru ZUŠ Ľudovíta Rajtera v Bratislave. Tému literárnej látky pretavili deti do dynamických línií. Úprimný a jedinečný detský výtvarnom prejav má takmer všetky znaky detského výtvarného vyjadrenia. Plochy strán sú na niektorých miestach úmyselne dotvárané škvrnou. Poetika stvárnených motívov (grafické formy najjednoduchším kresbovým nástrojom – fixou) a kolorované kresby s rozmyšľanou škvrnou predstavujú radosť. Detský výtvarný prejav je charakteristický spontánnosťou stvárňovania, odvážnym experimentovaním alebo kompozičnou a tvarovou expresívnosťou. Ilustrácie sú v grafickom dizajne knihy využité v rôznych polohách. Obálka je typograficky komponovaná s plynulou, kolorovanou záložkou. Podsádka, vnútorná pevná časť obálky v prednej časti knihy, sa so štylizovanou postavou s difúzne rozptýlenými prvkami dá vnímať v niekoľkých kompozičných vrstvách (plánoch). Obsahuje dostatočný priestorový záber pre stvárnené motívy a otvára deťom „čarodejnícke“ prostredie – fikciu jednej z dejových línií. Ilustrácie vznikli pod vedením **Zuzany Homolovej** (grafická úprava knihy **Jana Sapáková**). Z. Homolová je slovenskej verejnosti známa viac svojou hudobnou a skladateľskou tvorbou, najmä z obdobia osemdesiatych rokov. Jej jemný a sugestívny hudobný prejav postupne prerástol do energetickej a spontánnej výtvarnej činnosti s deťmi, ktorá bola v deväťdesiatych rokoch známa najmä v Bratislave pod názvom Artparáda. Z. Homolová sa výtvarnými projektmi pridala k ľuďom, ktorí s veľkým nadšením tvorili predovšetkým s deťmi a pre deti, keďže Artparády mohli byť priestorovo a scénicky jedinečne monumentálnou súčasťou detského výtvarného sveta. Kniha ako celok literárne, výtvarne i typograficky zapadá do kontextu „čistej“ úpravy doterajších publikácií vydavateľstva Aspekt.

Pohl'ad na fantaziijnú líniu produkcie roka 2006 pre deti uzavrá poznámky o tretej časti románového triptychu **Mušky a Igora Molitorovcov** *Dievčatko z Krajiny Drakov – Chrám duchov* (Ikar). Autori pokračujú v dobrodružstvách Dievčatka v paralelnom svete a v zápase so zlom. Aj v tomto príbehu dokážu zo sledu fantastických udalostí vystavať napínavý akčný príbeh. Zápas so stelesneným zlom reprezentovaným bosorkou Hissatam sa blíži ku koncu. Eliminácia zla, t.j. miniaturizácia tejto postavy a tým aj minimalizovanie jej moci, však nevylučuje prípadné perspektívne nové otvorenie dramatického zápasu dobra so zlom. Umožňuje to aj fakt, že sa odkryla pravá identita falošného čarodejníka Merlina (ide v podstate o draka uväzneného v kameni, z ktorého ho vyslobodí Dievčatko v domnení, že oslobodzuje Merlina); drak odletí do svojej domovskej krajiny (Krajiny Drakov) a je potenciálnym nositeľom znovuoživenia tohto zdroja zloby. Príbeh je rodovo príbuzný Harrymu Potterovi a v mnohom ním, v niektorých

2 V roku 2006 nie je didaktický model rozprávky ničím zvláštnym (hoci pravda je aj to, že väčšina takýchto textov je poznamenaná diletantstvom). Do predmetnej línie patrí aj rozprávka **Zuzany Zemanítkovej** *Zuzka a robot Kazisvet* (Regent, il. Daniela Moravčíková), sledujúci popri ambícií pobaviť predovšetkým ekologické a environmentálne ciele.

momentoch azda až nápadne, inšpirovaný. Ilustračný sprievod knihy tvoria fotografické koláže a montáže. Obálka je komponovaná z fotografií – kolážou a montážou. Text názvu je modifikovaný do iniciál písmen D – D. Nachádzame tu symboliku červenej farby, čínskeho draka v uzavreto štylizovanej podobe prostredníctvom počítačovej grafickej úpravy. Lineárne sa prepája spolu s rastom a ďalšou fotografiou dievčaťa. Dá sa povedať, že táto obálka je identifikovateľná aj vo vzťahu k vydavateľstvu, jeho typografickej úprave a štýlovej kompozícii kníh.

V porovnaní s minulými rokmi je v r. 2006 výraznejšie reprezentovaná línia príbehov postavených na realistickom základe, hoci v tvorbe pre mladších čitateľov je zjavné (a aj celkom prirodzené) ich imaginovanie princípami fantastiky. K detským poviedkovým príbehom patrí nová kniha **Gabriely Futovej** *Rozruch v škole na Kavuličovej ulici* (Regent, il. Csiba). Futová, ktorá sa za krátkych šesť-sedem rokov dôkladne zabývala v detskej literatúre ako azda najúspešnejšia súčasná autorka pre deti, tentoraz ponúkla príbeh šesť-ročnej Moniky a jej dvoch psov počas prvého školského dňa dievčaťka. Okrem rozprávačskej sviežosti a situačnej i charakterovej vtipnosti, na ktoré je detský čitateľ u tejto autorky už zvyknutý, sa príbeh vyznačuje aj schopnosťou podávať všednú realitu, resp. ošúchané motívy originálne ozvláštneným spôsobom (napr. pomocou jemnej nadsádzky, uvedením motívu do prekvapujúceho kontextu, alebo jednoducho dôvtipnosťou rozprávačského podania), pričom sa zachováva aj presvedčivý obraz reálneho života. Tak ako dokáže vo svojich prózach spontánne prenikať do psychologických pochodov detských postáv, tak v tomto prípade prenikla do „psychológie“ dvoch psov a na ich individualizácii (jeden je dominantný, druhý skôr submisívnejší) postavila komiku príbehu. Dobrodružná výprava dvoch dog za svojou malou paňou, ktorá prežíva (a s ňou celá rodina) svoj prvý deň v škole, spustí sériu udalostí, v rámci ktorých si dva psy „zagazdujú“ v školskom objekte, až kým svoju paniu konečne neobjavia. Znova sa potvrdilo, že Futová vie postrehnúť dobrodružnosť vo všednej každodennosti, rovnako ako to, že jej veta má dynamiku a rozprávanie dispozíciu vyjadriť komický nadhľad nad vecou: akoby sa rozprávač sám skryto, ale veľmi dobre zabával na svojom vymýšľaní a dokázal tento postoj implementovať aj do recepcie čitateľa. Ilustrácie v knihe vytvoril G. Futová si pre knihu vybrala štýl výtvarnej tvorby **Viktora Csibu** (dizajnérsky ju upravil **Pavel Blažko**), ktorý je tvarovo a výrazovo deťom dobre čitateľný, zrejme i pre rafinovaný vtip a humor, príbuzný tomu typu, aký sa uplatňuje v animovaných filmoch pre deti a mládež. V. Csiba sa výtvarne priblížil aj určitej podobe komiksových obrázkov, aj keď polstranové ilustrácie uvedeného typu nie sú radené hneď popri sebe³. Ilustrátor sa však výtvarne vyjadril ľahko, kolorované kresby sú vzdušné, otvorené, pôsobia temperamentne hravo, chlapčensky sviežo a text primerane odľahčujú. Autorka textu a autor ilustrácií tak ako dvojica dynamicky komunikujú s čitateľom i medzi sebou navzájom.

- 3 M. Tokár v takejto súvislosti konštatuje: „Okrem kvalitatívnych vzťahov vstupujú všetky spomenuté prvky aj do kvantitatívnych vzťahov, ktoré sa na obrazovom poličku môžu uskutočňovať rôzne. Spomeňme len princíp či spôsob organizácie elementov, t. j. kompozičný princíp. Ide tu o priestorovosť zobrazenia a jeho organizáciu, rytmus, rovnováhu, symetriu, napätie, pohyb a dynamiku, mierku a proporcionalitu.“ (Tokár, 2002, s. 95).

Do kontextu detských príbehov patrí aj kniha *Veroniky Šikulovej To mlieko má horúčku* (Slovart). Krátke epizódky o dievčatku Dorotke a jej kamarátke Šermen, o chlapcoch Vecankovi, Tomáškovi a Jurkovi a o iných deťoch majú vo viacerých prípadoch pôvab šikulovských rozprávání postavených nie na akciách, ale skôr na situáciách vnímaných ako drobné detské objavy, tak ako ony uviazli v autorkinej citovej pamäti, resp. ako boli odpozorované z bezprostredného okolia. Dôležité teda nie sú udalosti, ale pocity a predstavy, ktoré vyvolávajú. Rozprávač sa v tom zmysle hrá s motívom aj s postavou. Personalizuje sa, dokáže sa infiltrovať do každej svojej postavy, vnímať a cítiť udalosti jej zmyslami. Prózy knihy ako celku nemajú však vyrovnanú hodnotovú úroveň. *Saša Švolfková* ilustrovala knihu s expresívne humornými nadsádzkami a prvkami detského výtvarného prejavu (akými sú automatizmus, transparenca, antropomorfizácia alebo aj viacpohl'adovosť), čím evokuje jemnú prítulnosť k detskému čitateľovi a podáva mu priateľskú ruku k „čítaniu aj pod perinou“. Žartovnosť je ukotvená v technike kolážových kompozícií ilustrácií, ktoré sú niekedy domaľované a dynamicky dotvárané aj prvkami iných grafických médií (fragmentmi fotografií, reprodukciami z časopisov alebo novín, textíliami) – čo patrí k moderným výtvarným prejavom a zároveň predstavuje abstrahovanie transformovaných alternatívnych motívov.

Čo sa týka dlhodobu absentujúcej poézie, rok 2006 toho ponúkol skutočne málo. To najlepšie, čo bolo k dipozícii pre mladších (rovnako však aj pre starších či dospelých) čitateľov, predstavuje výber z poézie *Miroslava Válka Lastovička vo fraku* (Kalligram). Podtitul *Verše pre deti* odkazuje na nižšie vekové kategórie, čomu zodpovedá zaradenie básní zo všetkých piatich autorových detských kníh a z cyklu doposiaľ knižne neuverejnených textov. Výberom básní z cyklu *Zápalky* a zo zbierok *Dotyky* a *Príťažlivosť* však už (aj svojou prevažne lúboštnou tematikou) smeruje zbierka skôr k dospievajúcim čitateľom. Ale napokon: ak dospievajúci a dospelí dokážu objavovať čaro Váľkových detských veršov, prečo by nedokázali deti vytušiť posolstvo v jeho veršov pre dospelých? V každom prípade vznikol „rodinný“ výber z Váľkovej poézie, ktorá aj po desaťročiach od jej vzniku očarúva malých i veľkých hravosťou, originalitou a zmysluplnosťou básnickej obraznosti. Knižnú štýlovú kultúru a grafický dizajn signalizuje už fakt, v akom vydavateľstve kniha vyšla. O tvorbe jej ilustrátora *Mareka Ormandíka* píše Ludo Petránsky takto: v úvodnom texte: „*Svet podľa Mareka Ormandíka nie je miesto nedeľného popoludnia na slnečnom ostrove idylky. Sladké plávanie myšlienok po bezpečných vlnách povrchu vecí je mu vzdialené ako Kafkovi námety dievčenského románu. Naopak. Vytrvalo namáča štetec do rozmanitých farieb psychologických odtieňov a putuje labyrintmi ľudskej duše*“ (Petránsky, 2005). Prístup tohoto ilustrátora k ilustrovaniu kníh pre deti a pre dospelých je odlišný. Ilustrácie pre deti sa pokúša výtvarne štylizovať v technike akvarelov a kolorovanej kresby. Tvarovo ponechal motívom subtilne krivky, ktoré sú mäkké, absolútne odľahčené a svojím radením na plochách príjemne otvárajú spomienkový svet každého z nás. Symbolika a abstraktnosť sa prelínajú a vytvárajú jednotu zvýraznenú farebnou škálou. Básne sú metaforizované výtvarnými kompozíciami v takej miere, že voľnosť výtvarného prejavu je možné vnímať aj z pohľadu štylistickej tvorby Miroslava Válka. Farba sa občas rozply-

nie ako škvrna na mokrom podklade, inokedy sa na ploche dvojstranovej ilustrácie nachádza v sýtej a hutnej podobe ako dominantný tvarový a stavebný prvok modelujúci stvárňovaný motív. Ten je vzápätí odlahčený štylizovanými tvarmi až do polohy abstrakcie a čisto vizuálneho precítenia celkovej ilustračnej atmosféry. Aj keď na ilustráciách nájdeme tvarovú deformáciu, vnímame ju ako individuálny výtvarný prejav skúseností s vizualitou a metaforou, ktorá nestráca detský nárys hravej rafinovanosti. Svetlo v ilustráciách je dosahované farebnou kompozíciou a kontrastom podstatných a nosných prvkov, ktoré sú výberom z poetickej dejovej línie vybranej z konkrétnej básne alebo verša. Princíp opakovania motívov nachádzame pri koníkoch, ktoré sú raz živým tvorom, inokedy hračkou. Poetika ilustrácií je plná výtvarného citu pre motív, jeho modelovanie a pre umeleckú hodnotu pôsobenia celej ilustrácie.

Záver: Rok 2006 znovu ukázal, že súčasný kontext tvorby pre deti je pluralitný. Z hodnotového hľadiska: popri celkom štandardnej, triviálnej či brakovej literatúre každý rok doň pribudne niekoľko detských kníh nadštandardnej (v niektorých prípadoch aj výnimočnej) kvality. Z poetologického hľadiska sa v pôvodnej tvorbe čoraz výraznejšie črtajú dva vyhranené prúdy, tiahnuce sa naprieč tradičnými žánrovými štruktúrami: dominantný prúd fantazijne imaginovaných a prúd realistických príbehov; v tom rámci zároveň už niekoľko rokov možno pozorovať prítomnosť zložitejšie kódovaných významov. Zrejme aj tieto fakty prispievajú k pozoruhodnému rozmachu aj ilustračnej tvorby v ostatnom desaťročí: fantázia a zložitejší sémantický kód literárneho textu poskytuje ilustrátorovi veľký priestor a veľa slobody na ilustračné vyjadrenie. Výtvarné prostriedky, ktorými autor interpretuje a vizualizuje textovú časť, prezrádzajú individuálne vlastnosti ilustrátora – jeho výtvarno-komunikatívne a praktické zručnosti narábania so škálou asociatívnych prostriedkov a ich usporiadaním do kompozície sémantiky ilustrácie. Za sémanticko-semiologickú skladbu vo výtvarnej oblasti považujeme také prostredie, v ktorom každú formu kompozície našej umeleckej ilustrácie docielia ilustrátor výtvarným postupom tak, že kompozičné prvky vzájomne určia asociáciu. Vo vizuálnom stvárnení sú tak *výtvarné ekvivalenty slov, viet a súborov textov s ich sémanticko-semiologickým aspektom zastúpené tvarom, farbou, štruktúrou, textúrou v rôznej kvalite*.⁴

Umelecká ilustrácia komunikuje vlastným výtvarným jazykom. Odkrýva udalosti prebiehajúce v deji textu, zúčastňuje sa na modelovaní fikcie v jej verbálnej a neverbálnej modifikácii. Pritom využíva reálne výtvarné prostriedky tak, aby intermediálne sprostredkovala literárnu látku, tému alebo obsah. Vo výtvarnom umení je teda fikcia autorskou, subjektívno-výtvarnou modifikáciou verbálnej podoby obsahu literárneho textu.

4 Podľa Piageta je kresba formou semiotickej funkcie, ktorá má vo vývojovom rade miesto medzi symbolickou hrou a obraznou predstavou: „*Podobne jako symbolická hra je kresba provázená funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus). S obraznou představou sdílí snahu napodobit skutečnost. Luquet nazval kresbu hrou. Avšak ani ve svých počátečních podobách kresba neasimiluje cokoli v čemukoliv, a má, podobně jako obrazná představa, blíže k napodobující akomodaci.*“ (Piaget – Inhelderová, 2001, s. 61.).

Poetiku ilustrácie v detskej ilustrovanej knihe v podstate možno považovať za vizuálneho zástupcu poetiky literárneho textu.⁵

Ilustrátori v posledných rokoch vytvárajú ilustrácie detských kníh v tradičných formách. Zvláštnosti typografických podôb sa odlišujú podľa vydavateľstiev, ich grafického riešenia textov a vizuálnej stránky.

Úroveň poznávania ilustračnej tvorby deťmi a dospelými, rovnako ako aj ich čitateľské kompetencie sa zvyšujú čítaním kníh, sociálnou kultúrou rodiny, ale aj primeranou motiváciou pedagógmi v školských podmienkach pri sprostredkovaní umeleckého diela deťom.

Literatúra

- CÍFERSKÁ, Eva. 2006. Najkrajšie a najlepšie detské knihy jari a leta 2006. Dostupné [online] na <http://www.bibiana.sk/ocenenia.htm> (2007-06-14).
- DAVIDO, Rosaline. 2001. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál 2001 ISBN 80-7178-449-4.
- PIAGET, Jean – INHELDEROVÁ, Bärbel. 2001: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-608-X).
- POGÁDY, J.- NOCIAR, A. – MEČÍŘ, J. – JANOTOVÁ, D. 1993. Detská kresba v diagnostike a v liečbe. Bratislava : SAP 1993, ISBN 80-85665-07-7.
- PETRÁNSKY, Ludo. 2005. Počas rozpadu
- READ, Herbert. 1967. Výchova umením. Praha: Odeon 1967 (3. vyd. angl. originál Education Trough Art, London: Faber and Faber 1958, prel. Jan Caha).
- SOUČKOVÁ, Marta: K niektorým problémom estetickej a vývinovej hodnoty prozaického textu. In: Realizácie textu. Levoča: Modrý Peter 1994, s.48; s.44-52
- ŠTRAUSS, Tomáš: Epistemológia: intencionálny výklad umeleckého myslenia. In: Romboid, 2004, roč.XXXIX, č.5, ISSN 0231-6714, s.67, 66-71).
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. 1995 : Svet detskej kresby. Bratislava : Gradient 1995, ISBN 80-967231-3-8.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. 2000 : Detský výtvarný prejav. Bratislava DIGIT : 2000, ISBN 80-968441-0-5.
- TOKÁR, Michal. 2002. Obrázkové príbehy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2002. ISBN 80-8068-116-3.

-
- 5 Pri úvahe o ilustrácii v literárnych súvislostiach platí, že „*ak teda chceme diskutovať o diele naozaj tvorivo, nemali by sme uvažovať len o vývinovej (alebo len estetickej) hodnote textu – možno by sa nám podarilo demytizovať mnohé osobnosti slovenskej literatúry*”. (Součková, 1994, s. 48). Pretože sa pohybuje v rovinách verbálneho a neverbálneho stvárnenia obsahu, musíme toto videnie obidvoch častí knihy – textu a ilustrácie – vnímať s istým ohraničovaním kompozície v umeleckom myslení: „*Ked’ prekračujeme takto hranice na jednej strane číro osobnostne poňatého myslenia ako stroho adaptačnej činnosti v podobe akomodácie a adaptácie na vonkajškové podnety a na druhej strane zas rámec akémukoľvek psychologizmu protirečivých všeobecných logických predpokladov, pridel’ujúcich mysleniu a poznaniu samostatný a nadosobnostný, svojím spôsobom ontologický status, musíme nájsť taký kľúč k problematike umenia, ktorý by načrtnuté metodologické schémy odmietal, ale vzájomne ich pritom i dialekticky prepojil, systematizujúč jednotlivé kontextové východiská (vyhranene sa pritom rozvrstvujúce najmä v oblasti umenia a interpretácie umenia) do novej výkladovej roviny*“ (Štrauss, 2004, s. 67).

UŽDIL, Jaromír. 1988 : Mezi uměním a výchovou. Praha SPN 1988.
<http://www.bib-slovakia.sk/sloilus.htm>, 2007

Summary

In this paper the authors present a comprehensive view on the original Slovak literary works published in 2006 intended for children readers as well as literary works for junior aged children which, due to their multilayered semantics, are capable to addressed recipients of both age categories. The authors interpret textual and visual aspect of the books from poetological and axiological aspect.

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: stanaz@unipo.sk

Mgr. Alena Sedláková
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: alenis@unipo.sk

FIKTÍVNOSŤ A REALITA V TVORBE GABRIELY FUTOVEJ

Timotea VRÁBLOVÁ

Písať o mladšej, moderne založenej slovenskej autorke detskej literatúry Gabriely Futovej a začať pritom úvahou o Jane Austenovej, významnej predstaviteľke anglickej prózy z konca 18. a začiatku 19. storočia môže na prvý pohľad presahovať mieru únosnej provokácie a nadsádzky.

Gabrielu Futovú delí od Jane Austenovej viac než len časový aspekt niekoľkých storočí. Ich literárne dielo je odlišné vo väčšine základných atribútov. Napriek tomu som chcela upozorniť na vnútorné smerovanie Futovej detských próz, ktoré je svojím spôsobom blízke anglickej literárnej klasičke a má predpoklady na to, aby súčasnú slovenskú detskú literatúru obohatilo o zaujímavý i hodnotný rozmer. Obdiv autorky sa vyznačuje podobným arzenálom „literárnych inštrumentov“. Ich príbuznosť sa prejavuje predovšetkým v jemnej kresbe citového prežívania človeka a jeho osobnostného dozrievania. Silnou stránkou oboch autoriek je schopnosť strhnúť, emocionálne zaangažovať čitateľa.

Jane Austenová si vyslúžila povest majsterky „citu“. Vo svojej dobe sa podujala na neľahkú úlohu. Bez výpomoci atraktívnych exotických či mysterióznych tém, ktoré vtedy slávili popularitu medzi čitateľmi, zamerala sa na minucióznú kresbu každodenného života stredných a vyšších spoločenských kruhov. Z vlastnej autopsie ho dobre poznala. Austenovej knižky sa stali kultivovaným partnerom pre intímne vnútorné diskusie aj o témach, o ktorých sa možno v tom čase celkom otvorene nediskutovalo. Nenásilne sa tak podieľali na výchove a citovom dozrievaní mladých ľudí.

V zornom uhle jej príbehov sú zachytené bežné, zvyky, dobové spoločenské konvencie, obvyklé konverzácie a spoločenská kultúra. Toto všetko je však len pozadím pre ťažiskový objekt Austenovej prieniku. Je ním citový život hrdinov, jeho vývoj, jednotlivé fázy prežívania vo veľkom plení a v drobných miniatúrach každodenných udalostí. Autorka sa pritom nevrhala sentimentálne do priepastných hĺb citových poryvov. Písala o nich s príznačným nadhľadom i prekvapujúcou skúsenosťou. Objektívitu pohľadu nevkladala do autorského komentára. Bola súčasťou záberu, v ktorom snímala postavu.

Futová si hrdinov tiež hľadá v prirodzenom prostredí svojich čitateľov. Je ním rodina detí, škola a ich najbližšie okolie. Platformou nevšedných dobrodružstiev sú najbežnejšie rituály a situácie dňa. Správanie detí a ich rodičov, ich každodenná konverzácia vychádza z reálií, ktoré čitatelia veľmi dobre poznajú. Ústredné problémy hrdinov nevybočujú z hranice bežnej detskej skúsenosti. Naznačená látka príbehov býva len pozadím. Centrálnym objektom, na ktorý je sústredený Futovej autorský priezor v najväčšej miere, je citový život postáv, jeho vývoj, jednotlivé fázy prežívania vo veľkom zábere i v drobných detailoch. Nejde pritom len o záznamy emocionálnych stavov, ale aj o etickú a hodnotovú konfrontáciu. Futová pritom využíva svoje skúsenosti „novinárskeho pera“. Jej postupy sú blízke fíčerom či reportážam. Čitateľ je prizvaný na dôvernú púť vnútorným svetom malého hrdinu. Má možnosť pozerať sa jeho očami, je mu spoločníkom v tom, čo cíti.

Aj Futová dáva prednosť autentickej skúsenosti čitateľa, vyhýba sa autorským komentárom. Väčšina jej knížiek je písaná v ich-forme. Vyberá si témy, ktoré sú síce bežné, ale nie vždy sa o nich s deťmi hovorí otvorene – otázky osobnej identity, pocity zahanbenia, pocity ohrozenia intímneho priestoru rodiny a pod.

Gabriela Futová debutovala knižkou *Naša mama je bosorka* (2000) a od tej doby sa jej autorský zoznam rozrástol o ďalšie publikácie: *HL'adám lepšiu mamu* (2001), *Ako topánka Anka do sveta išla* (2003), *Nezblázni sa mamička* (2003), *Keby som bola bosorka* (2003), *Lepší otec v hrsti ako kamoš na streche* (2005), *Rozruch v škole na Kavuličovej ulici* (2006).¹ Hlavní hrdinovia sa vekovo zaraďujú k žiakom mladšieho školského veku. K tejto vekovej kategórii nepochybne patrí aj veľká skupina autorkiných čitateľov.

Hybným impulzov príbehov väčšiny Futovej knížiek je nespokojnosť hrdinov so životnými podmienkami a hľadanie lepších riešení. Tento konfliktný postoj dáva autorke priestor overiť (potvrdiť alebo vyvrátiť) opodstatnenosť ich nespokojnosti a odkryť hodnoty, ktoré sa skrývajú v ich bezprostrednom okolí. Výnimkou je zatiaľ posledná knižka *Rozruch v škole na Kavuličovej ulici*, ktorá je venovaná zážitkom prváčky Moniky v jej prvý školský deň (medzi osobitne zaangažovaných hrdinov treba samozrejme rátať aj psích členov rodiny – dogy Andyho a Amora) a knižka *Ako topánka Anka do sveta išla*, ktorá bola súčasťou širšieho projektu pri príležitosti vstupu Slovenska do EÚ.

Už v debute *Naša mama je bosorka* sa spomínaný konflikt uplatnil v túžbe detí po nevšedných zážitkoch, po tajomstve i po zľahčení a spestrení všedných povinností. Malá Natálka založí doma požiar. V kritickej situácii ju mama zachráni z plameňov zaklínadlom. To účinne funguje nielen na zahasenie ohňa ale aj na odstránenie jeho dôsledkov. V rodine Strídzovských sa od tohto momentu začína znova s čarovaním. Mama je totiž pravá bosorka, ktorá unikla zo sveta Prastarých stríg. V závere sa prekvapivo odhalí, že bosorákom je aj otec, a teda aj deti. Mama však čarovať nechce. Páči sa jej žiť ako obyčajnému človeku, vybudovať si svoje „šťastie“ vlastnými rukami. Deti sa tajne a väčšinou nie veľmi úspešne púšťajú do kúziel samy. Pri následných pohromách zisťujú, že aj čarovanie má pravidlá, ktoré si treba osvojiť. Zároveň sa konfrontujú s negatívnymi stránkami svojho charakteru a s motívmi, pre ktoré chceli čarovať. Mama totiž opustila svet čarodejníck najmä preto, že strigy ľuďom škodili a ubližovali. Z toho dôvodu dôsledne stráťá Nikove čarodejné pestvá, ktorými sa mstí sestre či nepríjemnej susede Strakej.

Hra s dvoma svetmi – svetom kúziel a reálnym svetom – tradične vytvorila priestor na stret fiktívneho a reálneho sveta. Autorka ho rozširuje aj na konflikt medzi objavovaním skutočnej nevšednosti v bežnom živote a vyhľadávaním zdanlivo „ružového“ života bez práce a úsilia, o ktorom snívá malý Niko.

K skutočnému súboju reality a fiktívneho sveta dochádza však až v autorkinej nasledujúcej knihe *HL'adám lepšiu mamu*, v ktorej sa už v oveľa väč-

1 Futová, G.: *Naša mama je bosorka*. Bratislava, Mladé letá 2000; *HL'adám lepšiu mamu*. Bratislava, Mladé letá 2001; *Ako topánka Anka do sveta išla*. Prešov, Vydavateľstvo: Tlačiareň Victoria 2003; *Nezblázni sa mamička*. Bratislava, Mladé letá 2003; *Keby som bola bosorka*. Bratislava, Mladé letá 2003; *Lepší otec v hrsti ako kamoš na streche*. Bratislava, Mladé letá 2005; *Rozruch v škole na Kavuličovej ulici*. Bratislava, Regent 2006.

šej a slobodnejšej miere prejavila schopnosť presvedčivo zachytiť vnútorný psychický i hodnotový konflikt dieťaťa. V správaní malej Katky sa stretne so všeličím: s predpubertálnymi emocionálnymi výkyvmi, vzdorom, tvrdohlavosťou, detskou manipuláciou, s jedináčkovskými manierami a egoizmom i s konfliktom medzi vlastnými predstavami a realitou.

Niektoré z jej problémov sú do istej miery podmienené faktom, že Katka je z neúplej rodiny. Táto skutočnosť má vplyv aj na jej impulzivnosť. Napriek matkinej úžasnej starostlivosti Katka občas trpí pocitom nedostatočného zaopatrenia. Reaguje naň typickým spôsobom – snaží sa veci zobrať do svojich rúk a riešiť ich tak, ako momentálne cíti. Je to spôsob, akým sa bráni pred niečím, čo by ju skutočne zaskočilo. Autorka nechá každý jej výbuch naplno vyznieť i doznieť, čím dáva čitateľovi priestor stotožniť sa s Katkiným problémom a vnútorne si ho prehodnotiť.

V knihe *Lepší otec v hrsti ako kamoš na streche*, ktorá je voľným pokračovaním predchádzajúcej knihy, sa Katkin život veľmi prudko zmení v okamihu, keď do ich spoločného života s mamou vstúpi mamin partner Milan. Katkin domáci intímny priestor je narušený. Jej následné negatívne reakcie sú podmienené nielen jej osobnou nezrelosťou ale aj „maminým“ pobláznením“. Spočiatku si mama totiž dostatočne neuvedomuje invazívnosť, s akou sa s Milanom voči Katke správajú. Katkinu mantinelové správanie však autorka vykresľuje s porozumením. Dáva mu voľný priebeh. Kľúčovým problémom tohto príbehu je totiž vzájomné pochopenie a rešpektovanie. Učí sa mu nielen Katka ale aj jej okolie. Cesta k vytvoreniu dobrých vzťahov je procesom. Pre tento proces autorka vytvorila láskavý priestor, v ktorom sa hrdinovia môžu myliť a majú právo slobodne dozrievať. Čitateľ má možnosť vidieť nielen do situácií, ale aj do vnútorných rozhodnutí a motívov.

Najtransparentnejšie je vykreslená Katka. Čitateľ vidí, že nie za každou pozitívnu zmenou v jej správaní sú vždy len dobré motívy. Niekedy koná neúprimne a pokrytecky – napríklad zo zisťných dôvodov prejavuje náklonnosť k Milanovi alebo k tete Paprčkovej, keď hľadá útočisko pred bitkou. Napriek tomu aj zle motivované rozhodnutia prinášajú pozitívny výsledok. Uvoľňujú totiž napätie v rodine, vďaka čomu má Katka šancu vidieť veci trochu z nadhľadu. Postupne môže prehodnotiť pohľad na maminho partnera Milana, jeho rodinu i vlastnú mamu a „dať im šancu“, ako jej hovoríeva jej mama.

Fikcia v knižke *Nezblázni sa mamička* je postavená na neopodstatnenom strachu detí. Dvojčatá Siso a Piško a ich sestra Dáša sa boja, že ich rodičia dajú do útulku. Tajne si totiž vypočuli mamin rozhovor, v ktorom sa priateľke sťažovala na extrémne problémy s ich výchovou. V rozhovore padlo slovo útulok ako riešenie. Deti však nedopočuli celý kontext. Boj za záchranu pred útulkom je humorným a miestami zúfalým ťažením proti domácim „veterným mlynom“ – inak hrozivým obrom, ktorí sa usídlili v utkvalej predstave detí. Kniha rieši problém domýšľavosti, ktorá za podpory fantázie môže prerásť do poriadnych rozmerov.

Fikcii ako únikovému riešeniu problémov s osobnou identitou je venovaná knižka *Keby som bola bosorka*. Malá Mimka žije v ilúzii, že je nádhernou princezničkou, skutočnou „celebritou“. Jej najbližší ju princeznička volajú a má už za sebou aj prvé víťazstvo na školskom karnevale, kde ju vyhlásili za najkrajšiu masku.

Podľa svojho presvedčenia sa Mimka aj správa. Predpokladá, že jej životným poslaním je byť zbožňovaná a obdivovaná. Má tendencie izolovať sa od detí. Zaujíma sa len o to, čo jej postavenie „celebrity“ môže upevniť.

Prichádza ďalší karneval, na ktorom sa Mimka v kostýme Barbiny len predvádza a nezapája sa do žiadnej hry. Jej čudné správanie má dôsledky. Porota neocení jej „nadpriemernú krásu“ a vyberie inú víťaznú masku – Strigu Gigu, ktorá sa počas karnevalu výborne zabávala s ostatnými deťmi. Mimka však neprestane žiť v ilúzii. Svoju prehru chápe ako krivdu spôsobenú nadprirodzenými magickými silami strigy Gigy. Aby sa v budúcnosti prehrám vyvarovala, rozhodne sa aj ona stať bosorkou. Svojmu plánu je natoľko odovzdaná, že padá ešte hlbšie do vnútornej izolácie. Zhorší sa jej prospech. Z nezájmu o reálny svet sa dostáva do problémov – napríklad bez rozmýšľania vylezie na strom za údajnou čarodejnou mačkou a nedokáže z neho zliezť. Navyše nechá svojich súrodencov pod stromom v kočíku bez dozoru. Zo šlamastiky jej pomôže babička, ktorá požiada priateľku - herečku o pomoc, ktorá sa na chvíľu stane akoby čarodejnicou. Hra končí vo chvíli, keď sa v Mimke predsa len prebudí kúsok citu. Nedokáže obetovať život malých mačiatok na svoju čarodejnícku kariéru. Rodina sa Mimke prizná. Prezradia jej, že pre ňu zosnovali hru na čarodejnicu, aby jej pomohli dostať sa „zo zakliatia“ iluzívneho sveta.

Konfrontácia reality a fikcie v knihách Gabriely Futovej sa odohráva nielen v akciách samotných príbehov. Ako bolo spomenuté, silnou stránkou autorkiných próz je vykreslenie citového prežívania konfliktných situácií. V príbehu *Hľadáť lepšiu mamu* je napätie medzi fikciou a realitou vystavané na Katkinej predstave o ideálnom zázemí. Fikcia a realita sa konfrontujú v tom, čo do správneho domova patrí a čo nie. Katkino správanie je ovplyvnené strachom z odmietnutia. Každú prekážku berie osobne. Chápe ju ako odmietnutie. Nielenže reaguje prudkým výbuchom a vlastným odmietavým postojom, ale tvrdohlavo sa drží svojej fikcie aj za cenu toho, že bude znášať nepríjemné dôsledky.

Nesplnené želanie spať jednu noc u kamarátky prerastie v neprimeraný konflikt. Katka v hneve odmieta mamu, ktorá údajne nezodpovedá jej predstave, a ide si hľadať lepšiu mamu a s ňou i nový domov. Putovanie za fikciou nie je reflexívnou či meditatívnou púťou, ale cestou, počas ktorej sa musí postupne vysporiadať so vzburou, s vnútorným hnevom a pocitmi odmietnutia. Popritom má možnosť skonfrontovať svoje predstavy o domove s bežnou realitou v rodinách najbližšieho príbuzenstva.

Katka cyklicky podstupuje tú istú skúsenosť – zážitkovo i emocionálne. Nový typ rodiny, prípadne nová kandidátka na mamu sa síce vyznačujú skvelými vlastnosťami, ktoré jej v predchádzajúcich prípadoch chýbali, no nie sú ideálom. Dievča čoskoro nachádza chyby aj u nich. Odmietla možnosť zblíženia a zúfalo uteká ďalej.

V priebehu „púte“ sa pritom postava Katky výrazne nemení. Menia sa len typy konfliktov, do ktorých sa dostáva a ktoré pramenia z manipulatívneho nároku na zrealenie jej fikcie o rodine. Predsa len sa však postupne vytráca hnev voči vlastnej mame. Katke začína byť za mamou smutno. S rastúcim smútkom si uvedomuje, že jej vlastná mama je predsa len pre ňu tá najsprávnejšia a že v náhradných domovoch si nemôže nájsť svoje miesto.

K rozuzleniu je však ešte ďaleko. Nestačí, že si dievčatko uvedomí svoj omyl. Musí znášať aj dôsledky unáhleného rozhodnutia. Ľahké je človeka odmietnuť, no oveľa ťažšie je získať vzťah späť (aj keď maminu lásku Katka, samozrejme, nikdy nestratila). A tak cesta do reality spojená s návratom do jej skutočnej rodiny je primerane dobrodružnou výpravou.

Svojím arogantným správaním sa Katka sama odsúdila na to, že nemá pri sebe ani jedného blízkeho človeka. Osamotená musí prekonať pre dieťa veľmi ťažkú situáciu – dostáva sa do nemocnice. Aj keď sa o ňu s láskou stará suseda Paprčková, nemôže jej úplne naplniť potrebu materskej blízkosti. Navyše, mama (akoby bez záväzkov) odišla počas Katkinho útoku na dovolenku do Maďarska. Situácia sa skomplikuje ešte viac po návrate z nemocnice. Mamin autobus na ceste domov zhavaroval a jej návrat sa neplánovane oddialil. Pani Paprčková musí odcestovať. O Katku sa môže starať jedine mama kamarátky Zuzky, ktorá ju prijme no necháva ju viac-menej napospas. Katkine skúsenosti sú presvedčivým dôkazom, že mať vedľa seba blízkych nie je samozrejmosťou. Problémy sa ešte vyostria, keď sú Katka i Zuzkina mamka ohrozované vlámačom, ktorý sa dostal do ich bytu. Dráma sa, samozrejme, na poslednú chvíľu vyrieši. Mama sa vráti. Katka vyjde z nebezpečenstva takmer ako hrdina, zlodeja chytia. Katka a mama sú opäť šťastne spolu. Ani to však nie je konečné zavŕšenie problému. Katka už síce prehodnotila vzťah k mame. Je však potrebné napraviť aj ostatné vzťahy v rodine. Prekonať strach z odmietnutia a prísť do blízkosti človeka, ktorému sme ublížili, je ťažký vnútorný zápas. Autorka dovolí čitateľovi prejsť ho s Katkou do najmenších, chvíľkami aj úsmevných, detailov.

Proces konfrontácie reality a fikcie, ktorým prechádzajú detskí hrdinovia vo Futovej príbehoch spoločne mentorujú dospelí, ktorí v príbehu vystupujú. Hoci ich konanie neposudzuje detský protagonista vždy reálne a s pochopením, vývojovo dospeje k tomu, že sa na konflikt dokáže pozrieť aj z iného uhla pohľadu.

V knihe *Hľadáť lepšiu mamu* je Katkin útek svedomito monitorovaný mamou. Dospelí sú dokonca vzájomne spolupracujú. Hoci sa im niektoré momenty vymykajú z rúk, detský čitateľ vidí, že najbližší v okolí Katky sú v konfliktných situáciách predsa len „nad vecou“ a hrajú v prospech „blúdiaceho“ dieťaťa. Podobne je to aj v ostatných autorkiných knihách. Tento prístup je pozitívny z výchovného i z etického hľadiska. Detský čitateľ sa môže prirodzene stotožniť s hodnotami rodinného zázemia. Kniha nepriamo poukazuje na bezpečie, ktoré mu môže rodina poskytnúť i v čase, keď sa mu nedarí dobre správať.

Príbehy v podaní hlavných postáv pôsobia ako úprimné svedectvá. Autorka prirodzene stavia rozprávanie na vnútorných monológoch a dialógoch. Na ne „vpisuje“ i emocionálny záznam z jednotlivých udalostí. Rozprávač v podobe dieťaťa pôsobí autenticky. Jeho výpoveď je postavená na princípe otvoreného do istej miery až nekorigovaného rozprávania. Situácie komentuje zo svojho detského pohľadu. V komentároch sa občas príznakovo objavujú drobné chyby a lexikálna neistota: „... Vozili sme sa skoro na všetkom, nepustili nás iba na centrifigu, či ako sa to volá, lebo sme vraj primáli.“² Autorka obohacuje jazyk postáv aj o hovorové výrazy bežne zaužívané medzi deťmi.

Emocionalita dieťaťa je presvedčivo vyjadrená prostredníctvom komentárov v uvádzacích vetách. Sú pokračovaním vnútorného monológu postavy. Pomáhajú čitateľovi zaangažovať sa do deja. Detský čitateľ môže takto lepšie pochopiť vnútorné procesy, ktorými protagonista prechádza a reflektovať ich spolu s ním.

Komentáre postáv väčšinou nie sú štylisticky neutrálné. Expresívne výrazy a emocionálne zafarbené slová odrážajú náladu, situačné napätie ale-

2 Hľadáť lepšiu mamu. Bratislava, Mladé letá 2001, s. 19.

bo momentálny vnútorný stav postavy: „*A nech!*“ ozval sa vo mne pocit krivdy.³ „*Čo máme na večeru?*“ opýtala som sa nedočkavo.⁴ „*Mňam!*“ skríkla som.... „*Mama varí lepšie!*“ vytreslo zo mňa. „*Ostanem tu!*“ vyhlásila som rozhodne.⁵

Zvýšený stupeň expresivity v texte charakterizuje nielen emocionálny stav postáv – napríklad ilustruje Katkinu impulzivnosť a vnútorný hnev. Je tiež blízky hovorovému jazyku detí, ktorý sa vyznačuje vyššou mierou expresivity než jazyk dospelých.

Ani deti, ani dospelí nie sú vo Futovej príbehoch bezchybnými idolmi. Sú presvedčivo živými ľudskými bytosťami, ktoré sa dokážu mýliť, no sú otvorené k tomu, aby sa ďalej pozitívne vnútorne formovali. Autorke sa týmto spôsobom darí vyvarovať násilnému mentorovaniu, nie však na úkor jasne stanovených etických zásad a hodnôt. Autorkin dôraz na proces ako prirodzenú súčasť ľudského života umožňuje dieťaťu pochopiť, že dobré vlastnosti človeka sú výsledkom dozrievania, ktoré sa nezaobíde aj bez bolestivých skúseností a pádov.

Oblíbeným spôsobom, ako zvykneme v súčasnej kultúre „účtovať“ s neudhmi okolo nás i v nás, je zosmiešnenie formou paródie či satiry. V modernej literatúre sa často stretávame s grotesknou podobou negatívnych charakterov. Pre dospelého čitateľa môže byť osviežením prečítať si klasické príbehy Jane Austenovej, v ktorých je zlyhanie protagonistov reflektované s pokojným nadhľadom, bez toho, že by boli znevážení.

Aj Gabriela Futová sa približuje k detskému čitateľovi s láskavým chápacím nadhľadom. Jej príbehom nechýba ani iskrivý humor. Neprekročí však hranicu úcty voči detskému hrdinovi. Pri pokleskoch, chybách a najmä pri úprimne prejavovaných emocionálnych afektoch je každý človek vystavený na milosť – pochopenie či nemilosť – výsmech okolia. Vo Futovej knižkách sa čitateľ učí prijímať iných ľudí s láskavým porozumením.

Summary

Gabriela Futova, a contemporary Slovak author, belongs to very popular children's writers. She depicts everyday life of ordinary children as an adventurous journey to maturity. Her stories are based on conflicts between a real and a fictive life. Children learn to face the reality of everyday life and receive its great calling. The mastership of Gabriela Futova is in her sense of gentle details of emotional life of her heroes in which she reveals also their inner motives and strong and weak aspects of their characters. She shows them not to make her heroes ashamed but to grow. That way she opens the door for maturity, honesty, sincerity and trust. Her approach is to get her readers on the board to experience the same taste of life with the book heroes and then to reflect their own ones in the light of the story.

PhDr. Timotea Vráblová, PhD.

Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava

e-mail: uslltimo@savba.sk

3 Ref.: 2, s. 16.

4 Ref.: 2, s. 17.

5 Ref.: 2, s. 18.

NOVÉ CESTY V SOUČASNÉ ČESKÉ LITERATUŘE PRO DĚTI

(Nad prózou Radka Malého František z kaštanu, Anežka ze slunečnic)

Milena ŠUBRTOVÁ

I zběžný pohled na literární díla, nominovaná v posledních letech v České republice na domácí prestižní literární ceny z oblasti literatury pro děti a mládež (Zlatá stuha, kategorie dětské knihy v soutěži Magnesia Litera, Cena učitelů za přínos k rozvoji čtenářství v anketě SUK – Čteme všichni, Cena knihovníků SKIP tamtéž), ukazuje, že psaní pro děti a mládež se stále výrazněji, nepřehlédnutelně a úspěšně začínají věnovat autoři, etablovaní v celonárodní literatuře tvorbou pro dospělé. Lze zmínit například Violu Fischerovou s vančurovsky laděnou pohádkovou knížkou *Co vyprávěla Dlouhá chvíle*, Sylvu Fischerovou a její nápadité skloubení fantazie a reality dětského světa v próze *Júla a Hmýza aneb Cesta do Juliiny země*, Pavla Brycze se svěžím vypravěčstvím v pohádkách *Kouzelný svět Gabriely*, Arnošta Goldflama, který oslavil vlastní otcovskou roli v pohádkových knihách *Tatínek není k zahzení a Tatínek 002*. Jakkoli je motivace jejich obratu k dětskému čtenáři různorodá, vstup těchto respektovaných autorských osobností do literatury pro děti a mládež většinou provází zvýšený zájem literární kritiky, z něhož následně profituje celá sféra písemnictví pro děti. Někteří autoři obohacují literaturu pro děti a mládež o nové prvky a mnohdy je pozitivem právě jejich neobeznámenost s dětským čtenářským terénem, do něhož bez obav vnášejí nezvyklá, náročná témata i kompozici.

Olomoucký básník, překladatel, publicista a nakladatelský pracovník Radek Malý (1977) se k tvorbě pro děti dostal oklikou, a to spoluprací na slabikáři pro nakladatelství Prodos. Podílel se i na konceptuálním abecedáři Šmalcova Abeceda, který právem upoutal pozornost literární kritiky v loňském roce. Jeho netradiční pohádkový příběh *František z kaštanu, Anežka ze slunečnic* (2006)¹ se však nese ve zcela jiné tónině.

Tematickou ouverturou, předznamenávající ideovou dominantu textu, je vstupní osmiverší: *Někdo se bojí říci Tma/ tak řekne Den, co zavřel oči/ Někdo se bojí říci Nic/ tak řekne To Bůh Zemí točí/ Někdo se bojí říci Smrt/ tak řekne Vracíme se domů/ Někdo se bojí/ a věří tomu*. Z anaforického řetězení v gramatických paralelismech se vynořuje triáda eufemismů, jimiž lidé zastírají svůj strach z tmy, nicoty a smrti, která je do jisté míry jejich syntézou (zavřené oči jsou pro dětského vnímatele symptomem spánku i smrti, zároveň představují průvodní jev dětského strachu; otáčení Země je stejně nezvratné a osudové jako smrt; smrt může být v mytologických, teologických i dětských představách spojena s návratem do míst, odkud život vzešel).

1 MALÝ, R. *František z kaštanu, Anežka ze slunečnic*. Praha: Meander, 2006. Veškeré uvedené citace pocházejí z tohoto vydání.

Dvojice pohádkových protagonistů vstupuje do příběhu přímo z lůna přírody. Jejich zrození si ponechává nádech nonsensové hravosti i pohádkového zázraku. Přemýšlivý František se v citoslovecně zobrazené salvě padajících kaštanů vyloupne z pichlavé slupky na zapomenutém venkovském nádraží. Dobrosrdečná Anežka přichází na svět ze slunečnicového semínka a navzdory malíckému vzrůstu okamžitě zažene na útěk hlodavého stehlíka svým odvážným a drzým pokřikem. František a Anežka, oba z pohádkového rodu Palečků, dychtící po dobrodružstvích, putují podzimní krajinou, prosycenou typickými barvami a vůněmi, jež sama o sobě skýtá řadu metaforických obrazů dozrávání, zániku, odumírání, konce (například první kontakt se smrtí v podobě tělípka mrtvé včelky ukryté v růži spálené mrazem). Jména obou hrdinů i vzletné přezdívky, které si dávají (Ágnes a Francimór), představují hravou aluzi na šlechtické přídomky. Anežka s Františkem jsou ve skutečnosti „bezdomovci“ a cílem jejich cesty je pouť sama (*Nejhorší cesta je ta, na kterou se nevydáme.* s. 35), proto ani idyla nalezeného domova v opuštěném krtčím příbytku nemůže trvat nekonečně dlouho. Anežka s Františkem se po krátkém soužití rozcházejí, v pozdním podzimu se jejich cesty rozdvíhají a oba unavení poutníci se ukládají ke spánku – možná věčnému. V koloběhu přírodního dění bude na řadě opět život, a proto na jaře vyraší vedle slunečnice mladý stromek kaštanu. I krtkova tajemná uzamčená truhla, o jejímž obsahu František s Anežkou sprádali fantastické dohady, v sobě skrývá život – cibulky jarních květů, které tu v bezpečí přečkaly tuhou zimu. Život a jeho pokračování jsou tak povýšeny na nejcennější poklad, jehož tajemství je nutno dobře střežit.

Součástí příběhu je vložený Františkův román O velikém a strastiplném dobrodružství hraboše Oliviera a sysla Theodoricha. V textu je odlišen typografickou úpravou, stylizovanou jako starý tisk. Vyprávění o nezlomné síle přátelství a předsevzetí se odehrává v době *velké španělské žabomyší války* a je zjevnou parodií na rytířské romány. Příhody hlodavčího šlechtice Theodoricha a plebejského tuláka Oliviera zůstávají úmyslným torzem, do něhož Anežka jako fiktivní adresátka i skuteční recipienti mohou nahlédnout pouze ve třech volně navazujících vstupech. O to důležitější jsou motivy, které se na ploše těchto zlomků rozehrávají. Radim Kopáč přirovnává atmosféru celé knihy k pochmurnosti Erbenovy Kytice: *V příběhu, který se vnitřně větví do dalšího příběhu, ale také odskakuje do několika evokujících básní, se odpočátku rojí tajemství a tajemné, někdy až hororové motivy.*²

Převozník, jenž má dostat Oliviera a Theodoricha na druhý břeh, chce za svou službu zaplatit odpovědí na hádanku. Řešením sugestivně formulované hádanky je smrt a převozník sám je personifikací smrti. Smrt je charakterizována jako všemocná, obávaná, náladová i nepoznaná a nepoznatelná (*Ale všichni, co to viděli, to viděli jen zvenčí*). František coby autor vloženého opusu neskrývaně přebírá vládu nad konstrukcí svého příběhu a smrti se s chutí vysměje. Nechá ji zřítit se z pramice do řeky a zachrání své smyšlené hrdiny z jejich spárů. Smrt v podobě najednou neškodného „kostrounka“ je zemsťněna a ztrácí aureolu vznešené hrozby. Obdobně je přemožena smrto-

2 KOPÁČ, R. Jedné větrné noci uprostřed září. Ladění, 2006, č. 3, s. 18-19.

nosná víla Fajmorga, již zlikviduje sysel Theodorich poněkud nerytířskou, avšak účinnou zbraní: hrstí písku vrženou do očí. Františkův i Theodorichův čin je typicky dětskou, obrannou reakcí, kdy se cestou osvobozujícího smíchu spontánně uvolňuje nahromaděný strach a napětí. Smrt se stává „příšerkou“, ne nepodobnou těm, s nimiž si úspěšně pohrává ve své poezii pro děti Pavel Šrut.

Pout' Oliviera a Theodoricha lze chápat i jako určitou variaci na Františkovu a Anežčinu cestu v rámcovém příběhu. Všichni hrdinové prózy naslouchají vnitřní touze po poznání. Přirozeně a s důvěrou ve svět, který je obklopuje, se ubírají vstříc netušeným dobrodružstvím; jdou spolu i každý za sebe, směřují za neurčitým, spíše tušeným snem. K proměnlivému cíli vede *spousta cest, ale taky žádná*, protože *málokdo ví, kdy právě která je ta pravá*. (s. 52) Radek Malý přiznává, že jeho záměrem nebylo *napsat napínavou nebo veselou knížku pro děti, ale spíš nutkání vyslovit na té ploše nějaký pocit. Až ten se přetvářel do příběhu. Nemyslím, že je takový postup při psaní pro děti optimální, ale snad může mít taky své oprávnění*.³ Proměnlivá atmosféra podzimní přírody, zachycená v působivých synestéziích a propojená s plastickými obrazy pozvolného odkvétání, dozrávání, uvadání, tlení, není jen kulisou, ale přímým aktérem vyprávění o životním koloběhu. František s Anežkou jsou součástí přírody – se stejnou přirozeností, s jakou se v ní pohybovali, se jí i odevzdávají.

Existenciální téma počátku, směřování i konce života odlehčují ilustrace Galiny Miklínové. Výtvarnice na jedné straně respektovala a umocnila poetické ladění příběhu, na straně druhé ale postavy přiblížila dětskému vidění výrazným charakterizačním detailem a zkratkou (Františkova ježatá hlava, Anežčiny culíky a mezera mezi zuby). V ilustračním pojetí vloženého rytířského eposu se uplatňuje navíc komiksová nadsázka, která zdůrazňuje epičnost těchto zlomků textu. Půvabnou hříčkou je i závěrečná reklama na Františkův román, vypracovaná ve stylu prvorepublikového inzerentství.

Nevsední básnivá kniha Radka Malého se přiřazuje k současným titulům literatury pro děti a mládež, které – spíše bezděčně – hledají, ověřují a nalézají nové možnosti ve směřování dětského písemnictví.

Summary

The paper deals with the fairy tales by Radek Malý – on the background of a number of authors established in literature for adults entering literature for children and youth. In a poetically written story which takes place in the autumn atmosphere the author presents with facility and playfulness serious existentialist themes (the cycle of living and dying).

PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Masarykovy university v Brně

3 Mám kaštany rád. Rozhovor s Radkem Malým. Dostupné z: <http://www.czlit.cz>.

HISTORICKÁ PRÓZA JÁN HRUŠOVSKÝ

(K noetike a poetike historickej osobnosti v umeleckom texte)

Viera ŽEMBEROVÁ

O žánrové, estetické a poznávacie etablovanie i vymedzenie hodnoty, miesta a funkcie historickej prózy, teda umeleckej prózy, ktorá do látkového a tematického priestoru rozprávania o dejinnej udalosti alebo dejinnej osobnosti vnáša verifikovateľné reálie z historiografie, sa vo vývine slovenskej kultúry a umeleckej literatúry usilovalo nie málo autorov a nie vždy s rovnakým poznávacím zámerom.

Takmer všetky vklady látky a témy z verifikovateľnej dejinnej reálie „narážali“ práve v našom národnom spoločenskom (historickom) vedomí na problém priestorovo, geograficky, inštitucionálne (aj inak) vymedziteľné „dôkazy“ o činoch aj postojoch nášho národného spoločenstva v stredoeurópskych politických, ekonomických a kultúrnych pohyboch (Vladimír Mináč – Jozef Miloslav Hurban, Ľudovít Kubáni, Jégé, Martin Kukučín, Martin Rázus, Jozef Tallo, Anton Hykisch a ďalší).

Jedným spomedzi viacerých autorov medzivojnovej periódy slovenskej literatúry (Jozef Branecký, Zlata Dónčová a mnohí iní), teda v prvej polovici 20. storočia, ktorý sa do dejín vracali s vedomím národnej dejinnej autenticity, bol Ján Hrušovský. A hoci Andrej Mráz¹ sa nazdával, že „Hrušovský sa predčasne vzdal serióznych umeleckých plánov. Posledné jeho knihy beleristické sú totálnym ústupkom záľubám širokých čitateľských vrstiev v dobrodružnej spisbe,“ sú to práve prózy s tematickou z minulosti, ktorým si natrvalo uchováva miesto v literárnom vzdelaní, v procese literárnej výchovy a medzi svojimi čitateľmi.

Autorská dielňa Jána Hrušovského (1892-1975) sa spája v medzivojnovej literatúre s nástupom „stratenej generácie“² mladých prozaikov v dvadsiatych rokoch 20. storočia, ktorá látkou, témou a postavou reaguje na skutočnosť. Spôsob, akým sa autori vyrovnávali s tlakom spoločenskej skutočnosti a vlastnou (vojnovou) empiriou spôsobil, že ich dobová literárna kritika považuje za autorov erotickej línie v modernej literatúre.³ V dvadsiatych a tridsiatych rokoch inklinoval modernistický trend Hrušovského prózy k nietzscheovskej filozofii, bergsovnovskej estetike, k zolovskému naturalizmu a v autorskom umeleckom „štýle“ si osvojil poetiku expresionistického výrazu so zázemím v psychologizme, dramatizme, absurdite aj abstrakcii, sprevádza ho jemné prechylovanie sa v poetike a výraze medzi romantizmom, sentimentalizmom, ornamentalizmom, ilustračnou exotikou až po emotívnu vyprázdnenosť, blízke sa mu stáva filozo-

1 Andrej Mráz, 1948, s. 265.

2 Rudolf Chmel, 1991, s. 1991, 274. Okrem J. Hrušovského dobová kritika včleňovala do stratenej generácie ranú tvorbu T. J. Gašpara, G. Vámoša, K. Urbanoviča a J. Smreka.

3 Rudolf Chmel, 1991, s. 249, s. 303: Jozef Buday označoval prózu J. Hrušovského za takú, v ktorej „pestujú prepiatu, hriechu erotiku“ (s. 249). Alexander Matuška ju zas považoval za „beletriu v najhoršom slova zmysle“ (s. 303).

fovanie o živote, čase a hodnotách, ktoré sa sústredili na modelovania postavy v role (proto)typu.

Na inom podloží sa formoval Hrušovského záujem o látku z dejín. Napokon stalo sa tak v sedemdesiatych rokoch 20. storočia, čo súvisí aj s procesmi, ktorými prechádzala slovenská spoločnosť a jej kultúra v normali- začnom procese. Kultúrna politika sedemdesiatych rokov ponúkala literárnemu životu, konkrétnej autor-skej dielni tzv. „spoločenskú objednávku“ na tému, postavu a problém, čím zacielená pozornosť spoločnosti na prítomnosť, pracovné prostredie a na ideály kolektívneho života.

Literárna história naznačovanú vývinovú situáciu slovenského románu obsiahla v jave, ktorý objaňuje pod označením druhá epická syntéza a v jej „paradoxe.“ Za ten možno považovať vnútornú (všestrannú) rozvrstvenosť kultúrneho a literárneho života sedemdesiatych a polovice osemdesiatych rokov, do ktorých patrí aj autor-ská heterogénnosť jednak v postoji a pri napĺňaní „objednávky“ na tému, problém i postavu, ale aj (neočakávanom) zábere do kategórie času prostredníctvom témy, ktorá sa začala odchyľovať od prítomnosti a skutočnosti.

Jeden z výsledkov románovej tvorby, ktorá vznikala od polovice sedemdesiatych rokov sa spája s historickým románom (žánrom). Teória žánrov má „genologický“ odstup“ od žánru historickej prózy (Lion Feuchtwanger, György Lukács, Josef Hrabák, Oskár Čepan, Július Noge, Vladimír Petřík, Jozef Hvišč, Ján Lenčo, Ivan Sulík). I napriek tomu sa látka téma z dejín v románovej tvorbe druhej epickej syn-tézy presadila v autorskej dielni (Anton Hykisch, Milan Ferko, Nora Baráthová, Ján Martiš, Ján Hrušovský a iní): Romány spája z histórie záber z látka a témy z antiky, národnej histórie zvlášť zo 17. až 19. storočia.

Dobová literárna kritika začala odlišovať historickú (Ján Lenčo) a historizujúcu (Peter Jaroš, Ivan Habaj, Ladislav Ballek) prózu.

Čitateľ túto tematickú líniu vyhl'adával, čím sa do pozornosti spoločenskej a kultúrnej praxe s obnovenou intenzitou dostáva otázka národného vedomia, historického vedomia, identity v prepojení na špecifiku miesta, účinkovania, významu, príčin a následkov dejín ako kvalitatívneho procesu vo vedomí konkrétneho národného spoločenstva a vo vedomí subjektu atď. Dejiny ako súhrn minulosti, dejov, udalostí, osobností, artefaktov atď. ponúkajú latentnú výzvu na poznanie vertikály (ustálených) javov a ich (kodifikovaných) následkov v uplývajúcom čase a – v odvislosti od tenzie spoločenského tlaku - stupňujúce sa podnety na relativizovanie „mýtov“ zo zázemia histórie.

Jednoducho práve dejiny ako látka v umení obnovujú kladenie si otázok s filozofickým, sociologickým, historiografickým (aj iným) dôrazom na vedenie, poznanie, ale predovšetkým aktualizované -, keď je spoločnosť svojou otvorenosťou voči novému poznaniu pripravená na korigovanie vlastných „istôt“ o sebe samej - porozumenie aj zásadnému revidovaniu svojej tradície a idylizovanej minulosti.

Dejiny sa menia na život a život aj v minulosti dostáva rozmery obyčajného dňa, keď sa muselo rozhodnúť a konať vo veciach a udalostiach, čo svojím dosahom prekročili dĺžku a obsah konkrétneho dňa.

Do projektu obnoveného záujmu o národné historické vedomie a o úlohu dejín v osudoch formovania a emancipovania sa slovenského národa v európskych pohyboch sa vydavateľskou aktivitou včlenili aj romány Ján Hrušovský Rákócziho pochod (1968, 1970, stavovská látka a kurucká téma), Pohroma (1962, 1977,

veľkomoravská látka) a pre mládež obnovené vydanie románu Jánošík (1 - 4 v roku 1933, 1967).

Kuruckým ťaženiam na začiatku 18. storočia (1703 - 1711) po území horného stredovekého Uhorska (Levoča, Košice, Trenčín, hrady a zámky) sa v Hrušovského románe Rákócziho pochod tradičnou, korektnou metódou poznávať prostredníctvom zaujímavého príbehu minulost' komparuje historiografická realia (čas, priestor, osoby a ich intímny, verifikovateľný rámec, dokumenty, citovaná verejná a osobná korešpondencia, politický, vojenský, sociálny rozmer dejinnej „doby“ atď.) a literárnej fikcie (rámcovanie verifikovateľného prvku z dejín s jeho beletrizovaným kontextom, ktorý smeruje do didaktizmu, k orientácii v historickom čase, priestore, konkrétnych minulých dejoch s ich doznievaním v poznaní a skúsenosti čitateľa).

Hrušovského sústredenie sa na historickú osobnosť Františka Rákócziho má závažný význam. Autor si z uhorských dejín vyberá všestrannú, vo svojej dobe výnimočnú, ušľachtilú, vzdelanú, charizmatickú, vodcovskú osobnosť, ktorá humanizuje nielen uhorské a európske dejiny, ale dotvára v románe ich tradičný tematický „výklad“ o dômyslene organizované spektrum informácií a realít pri sledovaní súhry línií politickej, vojenskej, stavovskej, právnej, náboženskej, hospodárskej, folklórnej, geografickej, školskej, sociologickej aj ďalších, hoci sa tak v autorskej metóde stáva výlučne na podloží čierneho-bieleho kontrastu.

V historickej próze patrí do epicentra stratégie textu napájať dobové politikum na komorný ľubostný príbeh v jeho rozpätí od gýča po typový štúdiu.

Hrušovský sa látkou a realistickým zovrazovacím postojom odvodeným zo štúdia materiálov sústreďuje na osobnosť Fraňa (Františka) Rákócziho, ale tematicky mu vytvára „pozadie“ štrukturované zo sociálneho pozadia tých, ktorí sa zapojili do stavovských pohybov na európskom území. Pre autora Hrušovského sa František Rákóczi stal protypom moderného, civilizovaného človeka v čase, keď sa európska spoločnosť, hoci so zábranami, musela konečne vyrovnat' so svojou feudálnou tvárou v politike, ekonomike a aj v jej súčiastiach v konkrétnej národnej spoločenskej praxi.

Z odstupu času a spomenutej spoločskej praxe porozumieť činom, postojom, rozhodnutiam, dokumentom, ktoré sa uchovali po Františkovi Rákócziom a kuruckom povstaní znamenalo pre autora pracovať so širokým, dejinne rekonštruovaným epickým plátnom z dvoch dominantných príbehových líní, ktoré kompozične vyvažujú rytmus rozprávania, teda rovnovážne zapájať a vyvažovať „pohyby“ predovšetkým sujetu a fabuly v románe. Pritom však rozprávačsky pevne a kompozične zovreto udržiavajú autorovým štúdiom získavé tézy o renesančnej osobnosti Rákócziho, odvážnych postojoch a činoch Rákócziho, veľkorysosti a geste uznania vo vzťahoch Rákócziho k svojmu najbližšiemu okoliu, no predovšetkým o zrade a kupeckej chamtivosti v myslení tých, čo mu boli stavom rovní a navyše patrili do jeho najbližšieho vojenského, politického a osobného okruhu. To oni ho obetovali (cisárovi, Viedni, zbojníckym rebéliám a zrodu nového, jánošíkovského mýtu odboja proti vrchnosti), keď sa šťastena ich pričinením odklonila od politika a vojvodu Rákócziho.

Hrušovský mal aj ďalšiu ambíciu, ktorá sa naplnila: vrátil sa k téze o výnimočnom jednotlivcovi v nevýnimočnom spoločenstve, kde sú jeho myšlien-

ky aj odvaha skôr či neskôr odsúdené na neúspech: jednotlivec, čo ako zdatný, nezmôže nič, keď zostane osihotený v tábore neprajníkov.

Hrušovského Rákócziho pochod pôsobí svojou tézou o spoločných uhorských dejinách ako predvoj historických románov z druhej epickej syntézy (Anton Hykisch), v ktorých uhorské dejiny sú aj dejiny Slovákov, čím sa trauma z vlastnej bezdejinnosti (Vladimír Mináč) stáva relatívna. Ak platí, že dejiny sú čas a ľudia vo vzájomnom prepojení, z ktorého zostáva v prítomnosti „živé“ ich poznanie a ich pokračovanie, potom sa o svoju minulosť nemáme prečo obávať, musíme ju poznať, študovať a dotvárať do panoramatických súvislostí kontinentu a jeho pohybov.

Ján Hrušovský mal k svojmu románu Rákócziho pochod výnimočný vzťah, ktorý sa odvíjal od jeho chápania dejinnej osobnosti: „Ani by ste neverili, ale boli to peštianskym nakladateľom (...) v slovenskej reči vydávané knižôčky s historickou tematikou, napr. o kráľovi Matyášovi, Františkovi Rákóczi (...) ale k písaniu historických románov bola ešte dlhá cesta, a tá viedla cez Bratislavu. No, že som sa dal na ňu, musel som si zaspomínať na spurné vyhlásenie uhorského ministra Apponyiho, že Slováci, ktorí nemajú národnú históriu, nemajú ani nárok na národnú osobitosť. Spolu s milým kamarátom Jožkom Nižnánskym sme chceli ukázať, že máme históriu, na ktorú môžeme byť hrdí.“⁴⁴

V rukopisnej pozostalosti v spracovanom fonde Jána Hrušovského sa uchovali na štvorčekovom papieri A 5 na piatich stranách prozaickou rukou excerptované „Rákócziho výroky“ z jeho Pamätí a medzi nimi je vyňatá aj informácia o ich genéze: „začal som dielo oslobodenia svojej vlasti pohnutý svojím utrpením a utrpením zbedačovaného ľudu.“ Rákóczi nenadsadzoval hodnotenie svojej situácie ako zložitej a nebolo to iba gesto, keď ho spodoboval so situáciou nemajetných poddaných. Dokumenty a jeho Pamäti potvrdzujú, že kým bol malý a žil vo Viedni: „... jeho majetky plienili, zo šarišsko-potockého a regeckého hradu odniesli - píše Rákóczi vo svojom životopise – do cisárskej pokladnice všetky tam nájdené poklady. Viacerí z toho zbohatli, lebo z viacmilionovej hodnoty nevrátili mi ani halier, ani po cisárskom čestnom vyhlásení. Za tútora mu cisár určil ostrihomského arcibiskupa, ktorý si z tohto titulu strčil do vrecka šestinu dôchodku obrovských majetkov Rákócziho.“

K dejinnej osobnosti, k Františkovi Rákócimu sa vyjadroval Ján Hrušovský opakovane. Raz to bolo takto: „Z vlastných diel predovšetkým Rákócziho pochod pre tematiku, ktorá mi je veľmi blízka, priam vecou môjho srdca. Silne ma inšpirovala aj kurucká poézia, nakoľko je spätá so slovenským životom. Myslím, že som verne odzrkadlil tú dávnu dobu i s ľuďmi, čo v nej žili a podľa svojho presvedčenia konali. Pravda, trochu ma mrzelo, že obyvatelia Turca asi pre tú ónodskú záležitosť neprechovávali nijaké sympatie ku kuruckému hnutiu.“⁴⁵

Inokedy a pri inej príležitosti sa k Rákócimu a k svojmu románu o ňom vrátil takto:

„Nie však ten, na ktorom mi najviac záležalo a do ktorého som vložil všetko svoje snaženie úplne sa vysporiadať s náročnou tematikou románu. Je to Rákócziho pochod a myslím, že sa mi podarilo verne opísať dobu, v ktorej sa román odohrával. Nielen dobu, ale aj ľudí, ktorí v ňom vystupujú a zákonite zohrávajú svoju rolu,

4 Ján Hrušovský. SNK. ALU. Spracovaný fond. Signatúra 111 G 13.

5 Ján Hrušovský. SNK. ALU. Spracovaný fond. Signatúra 111 G 13.

počnúc statočným, obetavým strážmajstrom Čipkom, ktorý sa v kuruckej armádii Františka Rákócziho II. preslávil ako nepremožiteľný „Liptovský goliáš“ a napokon proti zvlí pánov stal s ochrancom biednych. Táto grandiózna postava mi najviac prirástla k srdcu a majú vari pravdu tí, čo mi hovorili, že je ako stvorená na filmové spracovanie. Nuž neviem...“⁶

Pri iných príležitostiach Ján Hrušovský pripustil, že sa cíti najlepšie so svojimi poviedkami, ale keď mal vydať svedectvo o svojej autorskej stratégii, vtedy sa vyjadril takto: „Ani som sa vari nikdy nezamyslel nad tým, čo vlastne chcem a čo je podstata mojej spisovateľskej činnosti. Nemal som nijaký ustálený program, ktorý by mi bol slúžil ako našrúta, čoho sa mám za rozličných okolností chytiť a čo mám najbližšie spracovať. Mám taký dojem, že som písal, ako sa mi zachcelo a čo sa mi zachcelo. Teda nijaký vopred ustálený poriadok (...).“⁷

Autor naznačoval i to, že román Rákócziho pochod má svoje pokračovanie „v historickom románe pod názvom Neboráci z čias Rákócziho povstania,“ napokon mal aj ďalší literárny zámer „(...) pokúsím sa napísať ešte historický román Matej Korvin. Chcem ho vykresliť ako renesančného panovníka.“⁸

Literárna výchova patrí do systému literárneho vzdelania ako jej dynamická súčasť, s ktorou sa dostáva jednotlivec do kontaktu v procese riadeného vzdelávania na základnej a strednej škole. Ambíciou literárnej výchovy ako procesu a systému je vedomosťami vytvoriť „plastický“ prepojený kontext dejinného problému a prostredníctvom umeleckého textu otvárať problém vertikalizovaným umiestňovaním poznania „objektívnej“ historiografie do „subjektívneho“ autorského umeleckého textu s látkou a témou, čo ich zbližujú. Aj preto literárna výchova, keď sa vyrovnáva s historickou prózou, musí sa usilovať o objektívne prepojenie medzi poznaním a metódami literárnej vedy (genológia, teória literatúry, literárna história) a historiografiou, aby korektne prenikla k podstate stratégie autora (noetika, tendencia) a k stratégií textu (téma, funkcia).

Pri umeleckom texte, ktorý sa vyrovná s látkou a témou či s osobnosťou z minulosti, je táto napojenosť jednotlivých súčastí spoločenskej vedy o to naliehavejšia, že sa dostáva skôr či neskôr do pozornosti interpretátora textu a dejinného faktu otázka „pravdy“ a „mýtu“ (príklad: stredoveká Levoča, gróf Andrassy, obsadenie mesta kuruckou armádou, Júliu Korponayová atď.).

Umelecky – teda noetikou a estetikou témy až po dôkladnom štúdiu látok a materiálov – vypracovaná historická próza, ktorá rezignuje na zážitkový gýč a podstupí autorovu cestu do dejín, učí aj tým, že koriguje mýtus. A to román Jána Hrušovského Rákócziho pochod splnil i tým a tak, že sa autorova metóda svojím realizmom, úctou k dejinnému faktu, historiografickému výkladu javu a procesu, ale i tým, ako sa k dejinám slovenského národa správala. Román emancipoval slovenský spoločenský, politický a spoločenský stredovek do jeho reálií s mravnou pointou, a o nej bola v románe vlastne reč.

6 Ján Hrušovský. SNK. ALU. Spracovaný fond. Signatúra 111 G 13.

7 Ján Hrušovský. SNK. ALU. Spracovaný fond. Signatúra 111 G 13.

8 (Va) Matej Korvin na obzore. Nestor slovenských spisovateľov má na konte 22 kníh. In: Hlas ľudu, XII., 1965, č. 50, s. 7, dňa 27. 2.

Umelecká literatúra

HRUŠOVSKÝ, JÁN: Rákócziho pochod. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ. Spoločnosť priateľov krásnych kníh 1970, 448 s.

Odborná literatúra

ČEPAN, Oskár.: Historický žáner. In: Dejiny slovenskej literatúry V. Literatúra v rokoch 1918-1945. 1. vyd. Bratislava: VEDA 1984, s. 617-644.

HVIŠČ, Jozef: Slovenská historická próza. 1. vyd. Bratislava: LITA 1988.

HODROVÁ, Dana: Hledání románu. Kapitoly z historie a typologie žánru. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel 1989.

CHMEL, Rudolf: Dejiny slovenskej literárnej kritiky. 1. vyd. Bratislava: Tatran 1991.

JÁN HRUŠOVSKÝ. Slovenská národná knižnica. Archív literatúry a umenia. Nespracovaný fond. Prírastkové číslo 2857/91, 2900/91.

JÁN HRUŠOVSKÝ. Slovenská národná knižnica. Archív literatúry a umenia. Signatúra 111.

LEXIKÓN SLOVENSKÝCH DEJÍN. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1997.

MRÁZ, Aráz: Dejiny slovenskej literatúry. In: Slovenská vlastiveda. Diel V. Zväzok 1. 1. vyd. Literatúra a jazyk. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení 1948.

OBERT, Viliam: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. 1. vyd. Bratislava: LITERA 1998.

PEŠKOVÁ, Jarmila: Role vědomí v dějinách a jiné eseje. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1998.

ŠTEVČEK, Ján: Dejiny slovenského románu. 1. vyd. Bratislava: Tatran 1989.

Summary

Ján Hrusovsky's Historical Prose

(To the Noetics and Poetics of the Historic Personality in an Artistic Text)

The Slovak historic prose in the national literature development has always been connected with the historical awareness and with the fact of territorial independence. In the Slovak literature of the 20th century, there are more author's conceptions of how to deal with the (non)existence of the Slovaks state formation. Ján Hrušovský chose the topic from the 18th century and through the well-known personality of the European political history he indicates how the events that become the historical ones come into existence, and how the deeds of the nation are respected in order to be regarded as a serious partner by its neighbourhood in political, economic and cultural processes of its time.

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: zember@unipo.sk

SKLENÝ VRCH AKO PRIENIK BALADICKOSTI A ROZPRÁVKOVOSTI (Pokus o interpretáciu z hľadiska folklórnych motívov)

Magdaléna PALAŠČÁKOVÁ

Bednárov román *Sklený vrch* je literárnymi vedcami označovaný ako román o Povstaní, román s tajomstvom, román v denníkovej forme, Zora Prušková ho označila ako „budovateľskú baladu“¹, sám Alfonz Bednár sa vyjadril: „balada je najplastickejší príklad, kde možno epikou povedať doslova všetko“². Bádáním sme dospeli k záveru, že román *Sklený vrch* sa motivicky dá interpretovať na pozadí rozprávky a balady. Tieto dva ľudové žánre sa v ňom prelínajú na tematickej aj kompozičnej rovine, čím nám poskytujú iný spôsob nazerania na román, jeho viacvrstvosť a bohatšiu interpretáciu.

Balada ako žáner ľudovej slovesnosti má svoje pevné znaky: pochmúrny dej, gradácia, magické čísla, tragické postavy, prvky tajomstva a tragický koniec. V opozícii k tomu stojí rozprávka so svojim šťastným koncom, kde dobro zákonite víťazí nad zlom. Na prvý pohľad nám nič neevokuje podobnosť s románom *Sklený vrch*. Bednár pri komponovaní románu použil dve paralelné línie: 1 – línia denníka Emy Klassovej, 2 – línia Jozefa Solana, čítajúceho tento odkaz od svojej ženy.

Tieto línie majú rozdielnú funkciu. Ak by sme totiž nevnímali to, čo nám podáva Jozef Solan, denník by vyznel ako krásna idylická rozprávka so šťastným koncom, kde Ema na záver hovorí: „*Dnes ideme do Tichej doliny . Už je aj sveter hotový..., ...a dnes večer budeme pod Sklenným vrchom . Zborím mohutný, vysoký horský hrebeň, čo je medzi mnou a mužom. Ideme.*“³

Prvá línia kompozície, denník, budeme interpretovať cez motívy rozprávky. Denník Emy a všetko, čo sa v ňom odohráva je zachytením kladnej stránky života a tak sa aj končí. Denníkom sa snaží vyrovnať so svojou prítomnosťou cez prežitú, pred mužom čiastočne utajenú, minulosť. Písaním sa okľukou dostáva k sebe i k ľuďom. Tu sa dostávame ku podstatnému znaku denníka. Má byť akýmsi psychohygienickým ventilom, spoveďou, či záznamom o Eme. Jeho hlavná časť je venovaná Tichej doline – priestoru pokoja, minulosti. Cez minulosť sa snaží nadobudnúť rovnováhu v súčasnosti. Vyrovnať sa so vzťahmi k trom mužom. Nad tým všetkým v tichosti stojí *Sklený vrch*.

Sklený vrch je názov rozprávky, ktorú si postavy v Tichej doline hovoria. Najprv ju povie Milan Kališ Eme, následne sa ju snaží Ema odovzdať Jozefovi Solanovi. Tento motív rozprávky, kde princ musí nájsť najkrajšiu princeznú na svete, musí navštíviť troch obrov, aby mu ukázali cestu na *Sklený vrch* a následne ešte bojovať

-
- 1 Prušková, Zora: Skrytá identita „budovateľskej“ balady (Alfonz Bednár: *Sklený vrch*). In: Slovenská literatúra, LIII., 2006, č. 3 – 4, s.200
 - 2 Na slovo s Alfonzom Bednárom. In: Slovenské pohľady 1968, č.12, s.11-12
 - 3 Bednár, Alfonz: *Sklený vrch*. Tatran. Bratislava 1968, s.359.

o svoju lásku, sa premieta do života hrdinov románu. Aj oni bojujú a každý svojím spôsobom hľadá cestu na Sklený vrch. Bojujú o už síce získaný poklad v podobe lásky, ale iba jej získanie nie je cieľom. Život pokračuje a stále znova sa treba vydať na cestu na vrch. Dôkazom je Ema, ktorá vždy, keď už sa zdalo, že našla toho pravého muža, ho zrazu stratila. Milan sa stratil počas Povstania. V čase, keď ju najviac máta jeho duch v Tichej doline, sa na scénu dostáva jej nastávajúci manžel, Jozef Solan, ktorý má s Milanom veľa spoločného. Obaja majú vysokú mienku o človeku, ako tvorcovi dobra vo svojom okolí. Títo dvaja sú priam rozprávkovy vykreslení iba pokým sú v priestore Tichej doliny. Tam nosia Eme kvety, vymýšľajú jej prezývky. Priestor Tichej doliny je výnimočný, magický a tajuplný. Ema o ňom vie najviac. Tri časové pásma, ktoré ju ku tomuto miestu viažu, sa prelínajú a ukazujú, ako veľmi sa tento horský kraj príbehov a povestí líši od nížinného prostredia, ktoré je až príliš problematické a nepokojné.

Cez čas, priestor, postavy, symboly a motívy sa budeme snažiť poukázať na spoločné znaky rozprávky a románu Sklený vrch.

Rozprávka a čas: v rozprávke sa čas zastaví, plynie ako čarovná rieka, hrdinovia pokojne nasledujú spleť a nevysvetliteľné javy podliehajúce náhode. Hrdinovia Skleného vrchu zažívajú podobné pocity v Tichej doline. Je to „*očistné prostredie, symbol krásy a súladu s ľuďmi, stáva sa liekom na samotu nížinného života*“.⁴ Životný štýl doliny je iný, ako život mesta: v doline plynie pokojná atmosféra, dospelí ľudia si tu po večeroch rozprávajú príbehy, povesti, hrajú hry, nikam sa nenáhli. Toto všetko tvorí „*funkciu zabávať sa a oslobodiť sa od života v nížine*.“⁵ Čas neprebíha skutočne, je to čas na pokoj a ticho, ktoré chýba „tam dole“.

Rozprávka a priestor: už sme naznačili, kde sa odohráva priestor venovaný rozprávkovej časti románu. Je ním Tichá dolina so Skleným vrchom. Románový priestor však môžeme ešte vymedziť na priestor hore a dole. Hore a dole nielen priestorovým umiestnením, ale aj hierarchicky vyššie a nižšie. Rakús nazval Sklený vrch ako Bednárovo „*najlyrickejšie dielo, lebo lyrické preniká cez prírodné motívy*.“⁶ Ak sa oprieme o tento poznatok, naskytne sa nám rozčlenenie priestoru typické pre lyrizovanú prózu: príroda ako pozitívny prvok, v našom prípade Tichá dolina – hore, aj hierarchicky vyššie, je útočiskom pred svetom mesta – dole, nižšie. Aj samotné názvy majú rozprávkový nádych: Tichá dolina, Sklený vrch, Satanove bralo, presne vieme, čo nimi autor hovorí, či vyjadrujú kladnú alebo zápornú priestorovú identifikáciu. Priestor Tichej doliny je symbolom krásy a jej súladu s ľuďmi, tu sa konflikty vyriešia (Ema sa sem vracia: druhýkrát, aby odišla od Zola a našla Jozefa Solana, tretíkrát sa tu má úplne vyrovnáť so svojou minulosťou a nájsť pokoj duše).

Rozprávka a postavy: Ema vlastne tvorí smelujúci a zjednocujúci prvok celého románu, je hlavnou hrdinkou i rozprávačom. Cez rozprávkové ponímanie je vlastne tým princom, ktorý stále hľadá svoju lásku a šťastie, ktoré nachádza iba po prekonaní svojich prekážok, ktorými sú pre Emu vzťah ku Milanovi Kališovi a utajená minulosť. Keď sa vyrovnaná sama so sebou, vie že sa udobrí aj s mužom, teší sa na víťazstvo Skleného vrchu. Životný štýl postáv je v Tichej doline je hod-

4 Rakús, Stanislav: *Próza a skutočnosť*. Smena. Bratislava 1962, s.145.

5 Tamže, s.142.

6 Tamže, s.174.

notení cez ich prezývky, ktorými sa pomenúvajú, tieto mená sú znakom priateľstva a dávajú hodnotu človeku, navodzujú duchovnú klímu, medzi spriaznenými ľuďmi: Ema ja nazývaná Milanom Florigela, Jozefom Smejúca sa voda, Milan má takisto množstvo prezývok – generál Laudon... Postavy sa stávajú tým, čím by chceli byť dávajú si mená, ktoré ich symbolizujú, robia z nich iných lepších ľudí.

Rozprávka a symboly: celý román je jeden veľký symbol. Sklený vrch je symbolom nedosiahnuteľnosti a čistoty. Čisté je dosiahnutie vrcholu, lebo Ema sa musí zbaviť ťažoby minulosti, aby sa k nemu priblížila. Traja muži – obrovia – jej ukážu, každý svojím spôsobom, cestu na vrchol, ale žiaden s ňou neostane. Aby Ema dosiahla cieľ musela prekonať prekážky, celý život sa vlastne chystá na návrat do Tichej doliny, na jej najvyššie miesto. Symbolický sa autor vo svojom pláne hrá s farbami, keď Tichej doline prisúdil modrú, ktorá je vyjadrením sna. Sen je symbolom túžby, postavy v doline snívajú s otvorenými očami, keď si vymýšľajú príhody. Samotná príroda ja pre hrdinov symbolom, iba ona ich upokojí a dá im slobodu, k tomu v opozícii stojí symbol mesta ako nepokojného života. Celé dielo je popretkávané mnohými symbolmi, ktoré sú znakmi života, či skorej smrti.

So symbolmi úzko súvisia motívy domova, prírody, lásky a šťastia, cez ktoré sa dostaneme ku princípom, ktoré nám poukazujú na baladické v románe Sklený vrch, ktorému sme sa doteraz zámerne vyhýbali. Baladické je najmä rovina reálnej skutočnosti, ktorú postavy prežívajú. „*Balada je skutočný život*“⁷, je to vyhrotenie života a Emine tajomstvo, ktoré ostáva pre Solana ako testament. Spomienkami si Ema kompenzuje súčasné problémy, vracia sa na miesto, kde bolo všetko idylické v kontraste s prítomnosťou, kde sa kopia negatívne udalosti: úrazy na stavbe, neplnenie projektu stavby, Tretinove nepriateľstvo a k tomu všetkému nezhody s manželom. Postupne sa prítomnosť premieňa na gradovanie udalostí, ktoré zákonite smerujú ku tragickému koncu. V tomto priestore balady sú postavy z minulosti pre Emu príznakmi: Milan Kališ sa vznáša ako príznak, ktorý naruša jej vzťah s manželom. Tiene Tichej doliny sa postupne vynárajú a poukazujú na negatíva: neschopnosť Emy mať deti, Tretinovo poznanie Eminej minulosti, nevyjasnenie vzťahu s manželom atď.

Postupné odkrývanie minulosti by malo priviesť manželov na cestu ku sebe, navrstvovaním udalostí sa však ich vzájomná komunikačná bariéra a odcudzenie iba prehĺbuje. Zdanlivým upokojením udalostí nastáva Emina tragická smrť, ktorá je nevysvetlená, ostáva akoby v hmle. Ema však ostáva v Jozefovi ako „sprostredkovateľ“ budovanie mostov pre spojenie s inými ľuďmi“.⁸ Ema posmrtné ukázala Jozefovi cestu k ľuďom, poukázala na odcudzenosť v medzilľudských vzťahoch.

Na záver by sme chceli poukázať na spojenie rozprávky a balady v jeden stmelujúci prvok románu Sklený vrch, ktorý je vlastne vodítkom pre interpretačný zámer: rozprávka a balada tvoria román, román je odrazom autorovho pohľadu na život. Folklorne prvky, ktoré sa v Sklenom vrchu nachádzajú sú teda iba autorovým projektom textu, súčasťou jeho poňatia života a východiskom Bednárovej autorskej dielne.

7 Plutko, Pavol: Alfonz Bednár. Slovenský spisovateľ. Bratislava 1986. s.12.

8 Bagin, Albín: Literatúra v premenách času. Slovenský spisovateľ. Bratislava 1978. s.173.

Literatúra

BEDNÁR, A.: Sklený vrch. Bratislava: Tatran, 1968.

RAKÚS, S.: Próza a skutočnosť. Bratislava: Snema, 1982.

BAGIN, A.: Literatúra v premenách času. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1978.

PLUTKO, P.: Alfonz Bednár. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1986.

Summary

The novel *Sklený vrch* by Alfonz Bednar is important in two parallel lines: fairy tales and ballads. Fairy tales about *Sklený vrch* was inspired from the Slovak traditions, who told about one young man who goes to the world to find the most beautiful girl. Ema Klassova is the heroine in this novel, she is like this young man, she wants to find her luck and love, but she lost her lover in the world war and Ema never finds the peace in her heart. The novel is a diary about her life, her men, her pain. Ema thought the diary would change her life with Jozef, her husband.

The composition of this novel has a connection:

- 1, with ballad: magic moments (*Tichá dolina* and her story), tragedy – Ema's death, gradation in the story.
- 2, with fairy tales: *Tichá dolina* - place where everything goes to a happy end, heroes, story.

When we go step by step through the *Sklený vrch*, we find more and more components to compile our study.

Mgr. Magdaléna Palaščáková

Filozofická fakulta Prešovskej university, Prešov

K POETIKE METODOLOGICKÝCH POVIEDOK DUŠANA MITANU A RUDOLFA SLOBODU

Marek MITKA

V tejto štúdii si kladieme za cieľ naznačiť, akú úlohu, resp. funkciu zohrávajú v poviedkach D. Mitanu a R. Slobodu explicitné odkazy do oblasti metódy, čo je naplno zvýraznené predovšetkým priamym uvedením pracovného termínu *metodológia* v titule alebo podtitule skúmaných textov. S rovnakou, ak nie väčšou intenzitou sa však budeme venovať prieskumu poetiky dvoch, podľa nás kľúčových poviedok, a to priblížením vnútrotextových¹ pomerov diela – menej či viac emblematických vzhl'adom na celú autorskú poetiku, ako i centrovaním do primeraného interpretačného prostredia, ktoré by odhalením jemného tkaniva mnohovrstevného príbehu a pointy poukázalo na ich nesporné kvality.

U Dušana Mitanu by sme za metodologicky východiskovú mohli považovať väčšinu poviedok z knihy *Psie dni* (1970) s evidentným intencným presahom do textov z neskorších *Nočných správ* (1976), avšak podtitul „*metodologická poviedka*“, ktorá zreteľne implikuje orientáciu výpovede, sa viaže až k *Ceste za bratom* zo súboru *Slovenský poker* (1993). T. Horváth, ktorý venoval Mitanovej tvorbe osobitnú pozornosť, identifikoval v textoch zameraných na rozvíjanie fabuly štyri základné fázy: „1. evokácia všednej situácie, 2. zvrat (prekódovanie naratívnej situácie, jej vyhrtenie do absurdných dôsledkov...), 3. falošné riešenie, 4. šokujúca pointa“ (2000, s. 19). Opísané indicie nachádzame aj v spomínanej *Ceste za bratom*: text predstavuje u Mitanu v dobrom slova zmysle defilé odskúšaných či prinajmenšom povedomých postupov; je analógiou metódy, akou autor na motivickej, sujetovej a kompozičnej úrovni pracuje. Protagonista Rudo Oblomovič má v dôsledku alkoholického opojenia výpadok pamäti, od brata dostane ráno list, v ktorom ho žiada o stretnutie v Trenčíne. Obsah listu je v poviedke citovaný nepriamo: „*Písal (brat – ozn. M.M.), že v Trenčíne bude mať štyri hodiny voľno, stretnúť sa mali na stanici, v sobotu, o siedmej večer. Okrem toho písal, že ho prenasleduje jeden slobodník, ktorý ho chce zraziť autom, potom písal, že sa v jeho hlave ubytovali dvaja mazáci zo susednej cimry, ktorým strašne smrdia nohy, a tak ho ustavične bolí hlava, ako pri otrave plynom. Trpí vraj nespavosťou a po nociach si vymýšľa akýsi nový život, ktorý však na druhý deň považuje za skutočný...*“ (1993, s. 41–42). Personálna téma je tu vystavaná v súlade s „mitanovským“ typom protagonistu, u ktorého autor akcentuje telesnosť (cigarety, alkohol, túžba po sexe), resp. tendovanie k asociálnemu spôsobu života. Hrdina sa nevie rozhodnúť, či ísť na stretnutie s bratom vlakom alebo stopom, ide na Zlaté piesky, kde pod vplyvom alkoholu

1 Pojem vnútrotextový sa v rámci slovenskej literárnej vedy spája najvýraznejšie s teóriou P. Libu o vnútrotextovom čitateľovi, ktorú obsérne podal v monografii *Čitateľ a literárny proces*. Odtiaľ ho napokon máme i my, lež v tomto kontexte ním zastrešujeme okrem zóny vnútrotextovej - vnútoliterárnej komunikácie /vzťah implicitného – abstraktného autora a implicitného - vnútrotextového čitateľa/ aj oblasť sujetovej komunikácie /vzťahy medzi postavami. Vo vyššie uvedenom odseku teda zohľadňujeme profil poetiky autora i úroveň kvality diela.

zaspáva na slnku... Rudo nakoniec nastupuje do embéčky, ktorej šofér (scenárista) pozná Ruda a vie, že sa má stretnúť s bratom o siedmej večer v Trenčíne. Mitana rozvíjanie mysteriózneho motívu nadľahčuje vysvetlením, ktoré sa neskôr ukáže ako nepravdivé, zavádzajúce: „*Ukázalo sa, že to, čo začínalo vyzerať tak záhadne a metafyzicky, spôsobilo iba Rudovo včerajšie okno. Stretli sa vraj v noci so scenáristom v Kryštál bare*“ (tamže, s. 50). Čitateľ si okamžite môže preveriť, že ide o falošné vyústenie, čo napokon o tri strany ďalej potvrdí aj autor: „*Vraj som mu včera v noci hovoril, že dnes idem za bratom. Ale ako som mu to mohol včera hovoriť, keď bratov list prišiel až dnes ráno?*“ (tamže, s. 53). Projektovanie šoféra ako vševediacej postavy má teda naďalej svoje mysteriózne zameranie. Rudo si od scenáristu (šoféra) požičia auto a vzápätí zrazí vojaka. Súvislosť s bratom, ktorý je takisto vojakom sa vylučuje, keďže Rudo zrazeného človeka očividne nespoznáva, navyše dostáva od brata ďalší list, v ktorom mu píše, že videl Ruda na mieste incidentu. Mitana od tejto chvíle „ťahá“ sujetovú niť priam dôsledne kontradiktory – ponúka sa nám informácia, že autorom posledného listu od brata, v ktorom Rudovi navrhuje ďalšie stretnutie, tentoraz v Plzni, je samotný Rudo Oblomovič. Motív existencie brata je narušený patologickým správaním protagonistu – schizofréniou, spôsobujúcou, že Rudo píše listy sám sebe: „*Rudo Oblomovič dopísal, vložil list do obálky, zalepil ju vlastnými slinami a napísal na ňu svoju adresu. To som zvedavý, čo mi chce ten blázon zase oznámiť...*“ (tamže, s. 54). Za motívicky kontradiktórny možno označiť i telegram kapitána Svrčinu Rudovi, v ktorom oznamuje, že brat v sobotu tragicky zahynul pod kolesami nezodpovedného vodiča, avšak mŕtvolu niet, čím sa opäť symbolicky podčiarkuje fyzická neexistencia brata. Motívickú tautológiu predstavuje záver poviedky, ktorý prináša presnú citáciu incipitu textu v podobe Rudovho prebudenia poštárom o deviatej ráno. Celý text vlastne „rozkmitáva“ identitu rozprávača. Môže ísť o sen Ruda, no rovnako môže byť reálny i brat, ktorý si predsa po nociach vymýšľal akýsi nový život, ktorý na druhý deň považuje za skutočný. Scenárista zase vyvoláva dojem vševediaceho autorského náprotivku, zahravajúceho sa s Rudom a jeho bratom ako postavami, čo podporuje existencia vedomostí, ktoré by scenárista nemohol mať, keby text na motívickej úrovni rešpektoval ontológiu látky. Spätné korigovanie významu vo forme myšlienky Ruda o nemožnosti, že by šofér embéčky vedel o jeho stretnutí s bratom už deň predtým prichádza neskoro a fakticky degraduje protagonistu na úroveň rozumovo menej disponovaného jedinca. Tri komunikačné stanoviská (Rudo, brat, scenárista) predstavujú jedinečné optické osi, z ktorých každá obsahuje priestor neriešených motívov a tým i vnútrotextového napätia. Rudo Oblomovič je na začiatku determinovaný motívom ženy, približujúcej scénu v Kryštál bare, no vzápätí sa vzdďaľujúcej z komunikačného ohniska. Trojnásobné prebudenie Ruda (dvakrát v rámčujúcich úsekoch poviedky a raz na Zlatých pieskoch po neúspešnom stopovaní do Trenčína) navodzuje dojem prelínania sna a reality. Najmä na konci už nedokážeme odhadnúť hranice potenciálneho bdenia a snívania, čo posilňuje i „fázovanie“ výpovede číslovanými odsekmi. V prípade brata je máťucim motív slobodníka, ktorý ho prenasleduje, pretože Rudova nehoda s embéčkou, najmä po telegrame kapitána Svrčinu o bratovej smrti, nadobúda veľmi nejednoznačné súvzťažnosti. Prenasledovateľ môže byť Rudo, lebo si vymyslel brata i motív prenasledovania, no rovnako musíme pripustiť aj možnosť existencie slobodníka a Ruda Oblomoviča, keďže dvojdomá opozícia motívov písania listov nevylučuje takúto konfiguráciu ako súčasť bratovej fikcie. Dôležitú

úlohu, zdá sa, zohráva farba embéčky (modrá) a deň, v ktorý sa majú obaja bratia v Trenčíne stretnúť (sobota). Z pozície od začiatku budovanej mystérióznosti ide o priaznivé motivické oživenie, ktoré má v príbehu intenzívne zameranom na problém charakter digresie. Rudo si spomína na jeden z bratových listov, v ktorom stojí: „Kto sa prvý dotkne modrého auta, je čisto-krvný anjel“ (tamže, s. 53) a ešte predtým sa mu z podvedomia vynorí bratovo „Vieš, čo je v živote najdôležitejšie? Prežiť sobotu!“ (tamže). Sú to textové polia, kde sa stráca príčinná súvislosť s líniou príbehu a čitateľova obrazotvornosť a schopnosť fantazijného prepájania prvkov sa môže plne aktivizovať. Posledný odsek poviedky prináša z bratovej pozostalosti citovanú báseň *Sedmispáč*, ktorá sa, mimochodom, nachádza v o dva roky predtým vydanéj básnickej zbierke D. Mitanu *Krutohory*. Nejde len o intratextuálne nadväzovanie, ale o transplantáciu uceleného textového bloku, akoby presakovanie poetikou korešpondujúcej knihy do nasledujúcej, čím sa čitateľsky prítiažlivo posilňuje tzv. literárne autorstvo postavy brata v prípade *Krutohôr*. „Hmlovitost“ na úrovni personálneho rozvrstvenia témy produkuje zákonite neúmerne množstvo interpretačných alternatív fabuly – zrejme práve toto dovoľuje Mitanovi často repetovať overenú textovú „štylistiku“ bez nábehu na prvoplánové opakovanie. M. Minsky uvažuje v interdisciplinárnych reláciach o obdobnom fenoméne nasledovne: „... vo väčšine typov príbehov nesmie existovať príliš mnoho voľných koncov, nevyriešených problémov, nepodstatného materiálu a nezmyselných odbočení. Avšak akceptovateľné kompozície sa líšia od akceptovateľných príbehov tým, že dovoľujú oveľa viac opakovania“ (1996, s. 52). Koncepcia T. Horvátha (2000) o alternatívnej fabule umožňujúcej nové významové apretácie v ontológii textu nás núti uvažovať aj v duchu teórie ekvivalentnej substitúcie S. Rakúsa, prenesenej v našom prípade do zóny prelínania pravdepodobnosti konštrukčných riešení, ich výsledných explikácií z hľadiska „reálneho“ a fiktívneho v modelujúcom priestore sujetu: „Pri ekvivalentnej substitúcii dochádza k tomu že sa ireálne vzdáľuje, no neodtráha od svojho reálneho východiska. Spôsobuje to aj spomenutá predmetnosť, konkrétnosť a zhmotňovanie. Zameranie na ireálne, ktoré z pozície vnímajúceho subjektu či už kolektívneho alebo individuálneho pôsobí ako najskutočnejšia skutočnosť, vyplýva z nezáväznosti a fantáziijnosti ireálnej sféry, z faktu, že v nej má domovskú príslušnosť deformácia a hyperbola, že práve z ireálna sa dá vytážiť intenzita, nahrádzajúca onú nevyjadriteľnú silu prežívania či ilúziu hĺbky...“ (1995, s. 79). Ak sme vyššie hovorili o texte – symptóme, myslíme tým aj intratextuálne filiácie s predchádzajúcimi a nasledujúcimi poviedkovými knihami. Texty *Letné hry*, *Jastrab* či *Vianočná cesta zo Psích dní* ponúkajú pri vykreslení postáv, podobne ako *Cesta za bratom*, pestrú paletu mystériózných prvkov, využitie postupov detektívneho a hororového žánru, s čím súvisí prevaha dynamických motívov nad statickými i v rovine opisu. Postava Ruda Oblomoviča zase svojím charakterom vytvára alúziu na Petra Slávika z poviedky *Boží hod (Slovenský poker)* alebo lepšie povedané Slávik „zrkadlí“ Oblomoviča, keďže sa objavuje už v románe *Koniec hry* (1984) atď. Otvorený záver s celou paradigmatou potenciálnych riešení je azda súčasťou mitanovského prozaického kánonu, no čo je dôležitejšie, príznakom exkluzívnej komunikácie autora so svojim modelovým čitateľom. Za zmienku stojí ešte postreh T. Horvátha, ktorý v mene Ruda Oblomoviča demaskoval mitanovský variant „zbytočného

človeka“, tvoriac tak intertextuálnu analógiu s Oblomovom, Pečorinom, Oeginom či Rudinom, avšak s tým rozdielom, že Oblomovič „nedokáže (ani len – M.M.) vstať z postele...“ (2000, s. 122; poukazuje na to záverečný motív Rudovho prebudenia poštarom a citovanie básne *Sedmispáč* z bratovej pozostalosti), takže „*dej poviedky sa pravdepodobne odohral v spánku...*“ (tamže).

U R. Slobodu dochádza pri obdobnom type textu (*Metodologická poviedka* zo súboru *Herečky*) k úzkostlivejšiemu sledovaniu procesu písania a k tematizovaniu vedomej „skonštruovanosti“ výpovede. Kým Mitana píše o metóde cez príbeh, využíva iba vzdialenosť 3. gramatickej osoby, Sloboda začína písať z pozície ich-formy, pričom k príbehu (a následne aj k 3. gramatickej osobe) sa dostáva až neskôr pomocou deskripcie prostredia a kondicionálnych vyjadrení o prehovoroch a konaní postáv. Úvod patrí voľne sa rozvíjajúcej úvahe o sebavedomí a ľudských cnostiach, skúmaní cnostnej duše, akémusi filozofickému monológu: „*Slovo cnosť je rozšírené a jasné, a kto by si prial jeho definíciu, preukázal by zrejmu roztržitosť pri sledovaní môjho esejizmu*“ (1997, s. 51). Zdanlivá nezáväznosť a pohrávanie sa s témou spôsobujú žánrovú nečitateľnosť, ktorú autor potom ešte raz cituje a transformuje do rozvinutejšieho motívu: „*Akú poviedku mám naštepovať na tento úvod? Len jedna by mohla byť dobrá, ale ktovie, či mi napadne. Viem, že nemám písať o svojom najposlednejšom zážitku, tam je veľa chybičiek. Zas verbalizmus! Zas výkričník*“ (tamže, s. 53). Vzápätí vovedený motív pani s dvoma pošvami vzbudzuje u čitateľa groteskné karnevalizujúce asociácie, a to napriek tomu, že od začiatku signalizuje tragické vyústenie rozprávania: „*Skôr než vám poviem niečo z jej života, oboznámim vás s jej smrťou u holičky*“ (tamže, s. 54). O karnevalizácii si dovoľme hovoriť preto, lebo od spomínaného bodu žánrového zlomu prechádza autor z mimetického spôsobu tvarovania prudko do deformačného, čo je zapríčinené aj motivickou hypertrofiou, ktorá je postupne kompenzovaná umiestnením na osi expanzia – reštrikcia. Inými slovami, autor spracúva neúmerne množstvo tematických podnetov, motivických vybočení a úvah; namiesto dôsledne vymedzeného priestoru a kauzálneho smerovania narácie ponúka skôr skúmanie pružnosti stavebného „materiálu“ poviedky. Čitateľ sa ocitá akoby uprostred tvorivého procesu fabulácie, v otvorenej hre bez vyhranenej selekcie. Subjekt autora sa na dôvažok prostredníctvom explicitného rozprávača unifikuje s postavou, čím vzniká dojem, že rozprávač v ich – forme o sebe hovorí zároveň v 3. osobe: „*Básnikovi – som to ja – umožňuje pohľad do kaderníctva jednoduchý kus dreva, ktorý je tu od nepamäti. (Výcibrit' a spresniť slovo nepamäť, nahradiť ho, prípadne celú situáciu znázorniť líčením čiže opisom.) Na tomto dreve stojí. Pani sa na básnika usmiala a privrela oči*“ (tamže). Básnikov vstup do kaderníctva a simulovanie stavu opitosti nevyvoláva u spomenutej dámy pohoršenie, ale naopak, správa sa k nemu ako k známemu človeku, ba oslovuje ho menom, dáva mu desať korún a posielá ho po kabát do čistiarne na Leningradskej ulici. Po návrate obvinia pani s dvoma pošvami z krádeže väčšej sumy peňazí, pričom básnika označia za komplica. Strhne sa bitka. Spor sa prenesie do kancelárie nad holičstvom, ktoré je medzičasom uzamknuté. Odcitujme si na tomto mieste širší blok autorských riešení, ktorý zaiste prispeje k ilustratívnosti a novému uvažovaniu o povahe situácie v texte: „*Básnik t'ahá svoju známu hore, predpokladajúc, že tam bude tajný východ. Ale okradnutá ide za ňou, aj všetci holiči. (Asociácia: do kancelárie sa dostane len básnik a vedúci a tie dve. Tam ich zvalia na zem a súložia s nimi. Nie je to banálna asociácia, kto by tak nekonal? Len si neviem predstaviť, ako by sa tie dve dámy*

udobrili. Musel by sa básnik a holič zložiť a zaplatiť okradnutej chýbajúcu sumu. Básnikova dáma by mohla po súloží padnúť na nejaký ostrý predmet a básnik by sa pobil s holičom o jej mŕtve telo. Alebo by básnik vyskočil von oknom na dvor, kde by sa dostal do iného holičstva, pánskeho, a tam by sa dal ostrihať, pokojne by odišiel domov...)“ (tamže, s. 57). S. Pokrivčáková hovorí v tejto súvislosti o istom type postmodernej senzibility, „ktorú je možné v umeleckej oblasti okrem iného charakterizovať aj ako snahu o dehierarchizáciu kompozičných prvkov postmoderného diela, o koexistenciu navzájom kontradiktórnych javov v jednom celku...“ (2002, s. 22). Ak upriamime našu pozornosť na autorsky najviac exponované javy, musíme sa bližšie pozrieť na motívy dvoch pošiev a vopred ohlásenej smrti hlavnej hrdinky. Inšpirujúcu diagnostiku ponúka napríklad R. Barthes, keď, sledujúc výrazové prvky fotografického umenia, navrhuje pojmy *studium* a *punctum* ako pendanty pre pokojné a rušivé, resp. tematické a problémové (pozri bližšie Rakús, 1995). Barthes uvádza nasledovnú situáciu: „V roce 1865 se mladý Lewis Payne pokusil zavraždit amerického státního sekretáře W. H. Stewarda. Alexander Gardner jej vyfotografoval v jeho cele; čeká, až bude pověšen. Snímek je pěkný, mladík rovněž: to je *studium*. Ale je tu *punctum*: země. Současné tu tedy čtu: toto bude a toto bylo; s hrůzou pozorují předbudoucí čas, v němž jde o smrt“ (1994, s. 84). Nazdávame sa, že uvedená opozícia i v prípade Slobodovej poviedky môže sprehladniť smerovanie a pôsobenie horizontálnej komunikačnej intenzity od expozície po katastrofu a lokalizovať zároveň miesto najvyššej vertikálnej komunikačnej intenzity čitateľského zážitku. Vďaka karnevalizujúcim tendenciám v spracovávaní vonkajších podnetov je situácia v Slobodovom texte komplikovanejšia v tom, že *punctum* nepredstavuje podľa nás anticipovaný motív smrti, ale nateraz motív dvoch pošiev, s ktorých druhá sa nachádza medzi ženinými lopatkami. Starostlivý holič neskôr mokvajúcu ranu na chrbte utiera vreckovkou, aj keď nie je vylúčené, že v čase vykonávania tejto činnosti, je žena už mŕtva. *Punctum* smrti je oslabené častejším tematizovaním a variáciami, čím sa zbavuje počiatkovej abnormality a stáva sa súčasťou *studium*, ktoré má procesuálnejší a tým menej problémový charakter: „Je tu nejaký dôvod – keď už nemá byť poviedka celkom zlá – aby zabili básnikovu dámu, povedzme s tulipánmi v ruke? A prečo nás stále láka jej smrť? Len preto, lebo sme to prisľúbili povedať obširnejšie?“ (1995, s. 56). V konkrétnej sujetovej sekvencii má akt fyzického násillia na dáme s dvoma pošvami podobu asymetrie medzi konaním a reakciou naň, keďže bezprostredne po jej napadnutí, ktoré pravdepodobne spôsobí smrť, dochádza u básnika, paradoxne, k fascinácii ženiným lonom. Odcitujme si širší odsek, ktorý budeme analyzovať, pretože je podnetný aj z hľadiska podrobnejšieho preskúmania funkčného štatútu postáv: „Tak vezmime sa do onej izbičky: zostáva tam skutočne iba vedúci holič, básnikova dáma, básnik a okradnutá. Holič začne dámu tlčiť. Okradnutá mu pomáha. Medzitým, čo ju držal za ruky, básnik nadvihuje jej perlivú sukňu – aby sa mohla prehliadka konať i tam – a okradnutý ohmatáva básnikovej dáme lono“ (tamže, s. 58). Ak si bližšie všimneme poslednú vetu citovaného úryvku, zistíme, že identita štvorčlennej spoločnosti v onej izbičke sa značne narušila. Položme si otázku, ktorú postavu kóduje slovo *okradnutý*, keďže *okradnutá* v tom čase pomáha holičovi tlčiť *básnikovu dámu*. Logicky by sa pod slovom *okradnutý* mal skrývať *básnik*, no takéto vysvetlenie znemožňuje druhá časť spornej konštrukcie, kde sa hovorí o *básnikovej*

dáme. V konečnom dôsledku by básnik musel ohmatávať lono básnikovej dáme, čo by indikovalo zdvojenie postavy básnika, teda existenciu druhého. Metaforické vnímanie slova *okradnutý* zase komplikuje fakt, že prehliadku šatstva nahého básnika holičom a *okradnutou* obsahuje až text po úryvku, ktorý sme citovali: „A básnik sa vyzlieka a je celkom nahý. Len čo zistili tí druhí, že si môžu v pokoji prezrieť šatstvo hlavného podozrivého, nechávajú dámu dámu a štúrajú sa vo vreckách básnikovho odevu. Je to veľmi zaujímavé. Básnik vlieza cudne do šteláže a dlhočiznou palicou si k sebe pritahuje svoju dámu: tá už zanechala na dlážke nohavičky“ (tamže, s. 58). Logické vysvetlenie rozkolísania identity postáv asi v texte neexistuje, čiže ho možno pripísať iba na vrub autorovej nepozornosti. Realizácia druhej časti opísanej scény pripadá do úvahy, len ak za slovo *šteláž* dosadíme skriňu a nie „*policu s regálmi*“, ako to navrhuje *Synonymický slovník slovenčiny* (1999). Čitateľ je v citovaných fázach textu odrazu konfrontovaný so smrťou básnikovej dámy, pretože dlhočizná palica, ktorou ju pritahuje, vylučuje mobilitu a plné vedomie protagonistky. Následná súlož, ktorú autor zasadil do prostredia šteláže je zrejme prejavom básnikovej nekrofilie a nemalého artistického výkonu. „*Vtedy pristupuje k nim holič a trasúcou sa rukou berie zo stola chumáč vaty. Ide utierať ranu medzi lopatkami – a vidí všetky náležitosti, vhodné na olizanie a na oštenie. Dámino telo s buchotom padá zo šteláže a okradnutá hádže básnikovi košeľu: všetko mu odpustila*“ (tamže, s. 58 – 59). Prítomnosť katarzie má v závere len veľmi zahmlený podnet, nakoľko sterilita (v protiklade k expanzívnosti) motívu smrti, jej neurčenie v čase a rozplynutie v téme, uvoľňuje priestor pre vypätú emocionálnu reakciu holiča na existenciu dvoch pošiev. Motív smrti by sme skrze Barthesov slovník mohli označiť ako nepravé *punctum* aj preto, lebo pravé *punctum* má väčšinou rozmery detailu. No Barthes ide ešte ďalej: „*Ted’ již vím, že existuje jiné punctum (jiné "stigma"), než je "detail". Toto nové punctum, které nesouvisí s formou, nýbrž s intenzitou, je Čas, rozryvná emfáze noematu ("toto bylo"), jeho čistá reprezentace*“ (1994, s. 84). V Slobodovom texte je to motív stromu, ktorý nakoniec tautologicky umožní dosledovať započatý esejizmus z úvodu poviedky, takže máme dojem, akoby príbeh o dáme, básnikovi, holičovi a okradnutej nepredstavoval predmet, ale prostriedok ilustrovania problému, ktorým je deskripcia metódy písania. Príbeh, rámcovaný esejistickými blokmi, je z tohto hľadiska *studium* a *punctum* je čistá kategória času, čo na interpretačnej úrovni podporuje autorova úvaha o cnostiach, ktorých kolobeh zabezpečuje priemerný vek šesťdesiat rokov. Rast stromu tak kóduje dve veci – vývinovú fyziológiu autora a vývinovú „fyziológiu“ poviedky, ktorej časovosť ohraničujú kvázi nonfiktívne fragmenty, obsahujúce miesta „narođenía“ i „smrti“ fiktívnej výpovede. Nazdávame sa, že metodologickosť rozoberanej poviedky je v zmysle sústredenia symptómov autorskej poetiky v budovaní textu oproti Mitanovi nižšia. Napríklad grotesknosť erotizmu u Slobodu (porov. bližšie M. Součková, s. 88 – 96) nie je v *Metodologickej poviedke* výsledkom obvyklého, extrémne mimetického a rutinného manévrovania, ale deformačného, karnevalizujúceho modelovania (anticipovaná smrť protagonistky, motív dvoch pošiev, súlož v skrini apod.). Vyššiu medzitextovú spojitosť nachádzame hoci vo vzťahu k románu *Rozum*, v ktorom sme svedkami počínania Jána Hrsca, teda postavy príbehu (scenára), vloženého vo „vlastnom“ texte. V *Metodologickej poviedke* ide Slobodovi zjavne

väčšmi o upozornenie na krehkosť a labilitu prozaického materiálu. Avizované smerovanie k metóde tu má demonštrovať istú postupnosť, enumeratívnosť rozrastania sa možných fabulačných riešení, ba je synonymom ľahkovážnejšieho výstrelku a experimentovania. Slobodovi nejde až tak o príbeh (na rozdiel od Mitana v *Ceste za bratom*), ako o názorné predvedenie schopnosti synchronizovať na malej ploche „suchý“ dokumentárny esejizmus a simulovanie neraz drastickej akčnosti deja. Buduje text, aby ukázal jeho krajný variant a možné spôsoby vzniku. Ide de facto o exhibíciu. U Mitana je, naopak, metodologická poviedka napojiteľná na pomerne veľký počet diel, vykazujúc erbové znaky poetiky.

Literatúra

- BARTHES, R.: Svätá komora. Bratislava: Archa, 1994.
 FRANK, M.: Štýl vo filozofii. Bratislava: Archa, 1995.
 HORVÁTH, T.: Dušan Mitana. Bratislava: Kalligram, 2000.
 Kol.: Synonymický slovník slovenčiny. Bratislava: Veda, 1999.
 LIBA, P.: Čitateľ a literárny proces. Bratislava: Tatran, 1987.
 MINSKY, M.: Konštrukcia mysle. Bratislava: Archa, 1996.
 MITANA, D.: Koniec hry. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1984.
 MITANA, D.: Krutohory. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991.
 MITANA, D.: Nočné správy. Levice: L.C.A. Publishers group, 2001.
 MITANA, D.: Psie dni. Levice: L.C.A. Publishers group, 2001.
 MITANA, D.: Slovenský poker. Levice: L.C.A. Publishers group, 2003.
 POKRIVČÁKOVÁ, S.: Karnevalová a satirická groteska. Nitra: Garmond, 2002.
 RAKÚS, S.: Poetika prozaického textu (Látka, téma, problém, tvar). Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1995.
 SOUČKOVÁ, M.: Personálna téma v prozaickom texte. Prešov: Náuka, 2001.
 SLOBODA, R.: Herečky. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1997.
 SLOBODA, R.: Rozum. Bratislava: Slovart, 2002.

Summary

This paper deals with the methodological short stories of the two excellent Slovak fiction writers – Dušan Mitana and Rudolf Sloboda. The author tries to answer what does the term „methodological“ mean in the title and what kind of extent is between all the work of Mitana and Sloboda and their concrete analysing texts, by and large how function fulfil in attitude to the theme, plot and topic.

Mgr. Marek Mitka

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

ČESKÁ FILMOVÁ POHÁDKA NA POČÁTKU NOVÉHO MILÉLIA ANEB „ANDĚL“ VERSUS „ČERT“

Radomil NOVÁK

Zatímco situace ve filmovém umění pro děti a mládež byla v 90. letech 20. století utvářena složitou spleť společenských a ekonomických podmínek¹, které do značné míry ovlivňovaly jak kvantitu tak kvalitu filmů pro děti, počátek nového milénia bychom z tohoto pohledu mohli charakterizovat jako stabilizovaný stav. Filmaři se do jisté míry zorientovali ve změněných podmínkách a přizpůsobili se požadavkům trhu. V oblasti filmové tvorby pro děti dále zaměřují svou pozornost především k pohádkám a spolupracují přitom s různými domácími i zahraničními koproducenty. Nejčastějším důvodem ke vzniku nových projektů je komerční úspěch.

Podíváme-li se na filmovou tvorbu pro děti a mládež v 90. letech po stránce žánrové bohatosti i kvality jednotlivých děl, zjistíme, že byla značně nevyrovnaná a kromě pohádek stála na okraji zájmu scénáristů i režisérů. Filmů s dětskou tematikou vzniklo velmi poskrovnu², adaptace knižní předlohy za celé desetiletí pouze jedna³. Zanedbatelný byl podíl animovaného filmu, který v 90. letech kromě večerníčkových seriálů⁴ nepřinesl v dětské tvorbě výraznější umělecký počín. Snad jen pohádkám věnovali filmaři stálou pozornost, a to až do té míry, že by se situace v druhé polovině 90. let dala hodnotit jako mírná nadprodukce.

U pohádek natočených v 90. letech lze i přes širokou škálu různorodých přístupů vysledovat některé vůdčí principy, které ji utvářejí:

-
- 1 Politické události na přelomu 80. a 90. let přinesly rozsáhlé změny v principech fungování české kinematografie, státní monopol na výrobu a distribuci filmů byl nahrazen soukromými firmami. Zrušením cenzury a ideologických tabu se filmu otevřely nové obzory. Vedle premiérových uvádění tzv. „trezorových“ filmů vznikly nové možnosti realizace zakázaných scénářů a otevíraly se prostory pro reflexi celého spektra problémů, názorů, individuálních pohledů na svět v ovzduší vznikající demokratické společnosti. Na druhé straně však nastolením tržních principů vyvstaly problémy s financováním, což se projevilo hlavně ve snížení počtu nově vznikajících filmů. Krizi filmové tvorby počátku 90. let způsobenou útlumem činnosti barrandovského studia a nevyjasněnou koncepcí státní podpory kinematografie se podařilo překonat rokem 1993, kdy se počet natáčených filmů zase zvýšil a ustálil.
 - 2 Např. *Začátek dlouhého podzimu*, 1990, režie P. Hledík; *Bizon*, 1990, režie M. Issa; *Do nebička*, 1997, režie K. Hanzlík.
 - 3 *Záhada hlavolamu* (1993, režie P. Kotek) podle románu J. Foglara.
 - 4 Např. *Broučci*, 1996; *Dobrodružství na pasece*, 1998, oba v režii V. Pospíšilové.

- 1) pohádky či filmové pohádkové příběhy vznikají v drtivé většině jako adaptace literární předlohy⁵;
- 2) jedním z hlavních rysů filmové pohádky po roce 1989 je komerčnost⁶;
- 3) dalším rysem je akčnost⁷;
- 4) malá míra poetičnosti⁸ je suplována násilnou výtvarnou stylizací, hudba spíše než z lidových zdrojů čerpá či je sama zdrojem novodobých pop hitů;
- 5) režisérský vklad i další složky komerčně pojatých pohádek se pohybují v rovině rutiny a řemeslnosti⁹;
- 6) stylová nejednotnost pohádkových filmových titulů souvisí především s žánrovými přesahy¹⁰.
- 7) v české filmové pohádce zvláště druhé poloviny 90. let a přelomu století se objevuje nový jev – fenomén pokračování¹¹.

*

Žánrová skladba filmové tvorby pro děti na počátku nového milénia podobně jako v předešlém období jednoznačně preferuje pohádku. Filmové po-

- 5 V 90. letech tvůrci adaptací čerpali jak z klasických převyprávění pohádek B. Němcové (Jak si zasloužit princeznu, 1994, režie J. Schmidt), K. J. Erbena (Nesmrtelná teta, 1993, režie Z. Zelenka), J. Drdy (Z pekla štěstí, 1999, režie Z. Troška), J. Wericha (RumplCimprCampr, 1997, režie Z. Zelenka), tak ze zdrojů světových, jako je tomu v případě adaptace Andersenovy pohádky O Janovi a jeho podivuhodném příteli (1990, režie L. Ráža) nebo starofrancouzské balady v překladu Hanuše Jelínka O třech rytířích, krásné paní a Iněné kytli (1996, režie V. Drha).
- 6 Film je zbožím, umělecké ambice má v tom smyslu, že musí splňovat zvýšené nároky na diváckou úspěšnost, musí se trefit do obecného vkusu, vyhovět požadavkům a očekávání co nejširších vrstev. Finanční náročnost pohádek roste do téměř astronomických výšek (např. 40 miliónová Nesmrtelná teta).
- 7 Pohádky v akčním duchu mívají krátkou expozici, soustředí se na bod střetu – akci bez propracované zápletky, bez znalostí souvislostí, příčin i následků. Schází bohatší představivost, k úspěchu stačí dějová nabitost (komplikovaný scénář plný efektů, proměn) a schematické emoce. Jako příklad lze uvést pohádku Z. Trošky Z pekla štěstí (1999).
- 8 Romantika a poezie jsou nahrazeny efekty, převleky, triky, výpravností, ornamentálností, atraktivním prostředím a velkým komparesem.
- 9 Režie je většinou zručná, vypočtená na efekt. Tvůrci se snaží udělat masový film a manipulují s diváckým vkusem nenápadnou podbízívností. Vytváří divácky vděčné postavy, náročné a zajímavé masky, selankovitě působící výtvarnou stylizaci na hranici s kýčem (např. Princezna ze mlejna, r. Z. Troška).
- 10 Dochází k mísení lidové a autorské pohádky, např. pohádka Z. Trošky Z pekla štěstí 1,2.
- 11 Nejzákladnější pohádkový princip vítězství dobra nad zlem je dalším dílem narušován, protože znovuoživením už vymýceného zla dochází k jeho relativizaci. Zlo může působit dojmem nezničitelnosti (po vzoru akčních filmů je i přes vítězství vždy potenciálně přítomné a otevírá se tím cesta k pokračování), ztrácí se věrohodnost příběhu. Znovu opakované („nastavované“) vítězství dobra nepřináší už takovou katarzi duši dětského diváka, protože už není vnímáno jako definitivní. Ztrácí se tak pocity jistoty a bezpečí dětského modelu pohádkového světa. (Z pekla štěstí 1,2; Princezna ze mlejna 1,2).

hádkové umění na jedné straně zachovává rysy předchozího modelu, viz např. pokračování Troškových filmových pohádek, na druhou stranu můžeme zaregistrovat několik nových pokusů o osobitější zpracování pohádkového materiálu. K názornému přiblížení si vybereme dvě novější české filmové pohádky, na jejichž analýze se budeme snažit přiblížit progresivní trendy v současném filmovém umění pro děti.

„Anděl“

Titul prvního pohádkového příběhu *Anděl Páně*¹² je protagonistický. Petronel (anděl Páně) musí napravit své chyby a hlavně sám sebe, a proto je spolu s čertem Uriášem poslán Pánem Bohem na zem, aby obrátil k lepšímu alespoň jednu hříšnou lidskou duši. Úkol dle mínění Petronela jednoduchý se ukáže být nadmíru obtížným a tvoří hlavní zápletku příběhu. Hrdina má na splnění úkolu pouze jediný den. Pohádku bychom mohli žánrově specifikovat jako legendární, protože staví na četných biblických odkazech¹³. Setkáváme se s celou Svatou rodinou, zázraky v pohádce vykonávají výhradně svatí (Sv. Lucie, Sv. Barborka, Sv. Martin ad.), nepočítáme-li kouzelnou mošnu čerta Uriáše.

Příběh dodržuje základní pohádkovou polaritu dobra a zla, nečiní to však schematicky (nebe je bez poskvrny, peklo je zlé, lidé jsou hříšní), nýbrž s porozuměním pro lidské i boží slabosti. Rychlé střihy na začátku filmu nás seznamují se základními pohádkovými prostory – nebem a zemí. Peklo (v pohádce explicitně nezobrazené) je zpřítomněno postavou čerta Uriáše, který jako jeho vyslanec slouží u nebeské brány a „sbírá“ hříšníky. Spojujícím prvkem obou prostorů se stává Petronel poslaný z nebe na zem napravovat hříšníky i sebe. Jeho průvodcem při plnění „pozemského“ úkolu se stává Uriáš.

Nebeské postavy včetně čerta jsou polidštěny, mají smysl pro humor: Ježíšek si musí mýt ruce, Panna Maria peče cukroví, Sv. Anna si pilníkuje nehty a krade Petronelovi příkrývku, Petronel ji tahá za copy, Svatá rodina se chová jako každá normální rodina. Jejich nadpřirozené schopnosti a výjimečnost však přesto zůstávají zachovány a nezpochybňovány. Petronel je trochu popleta, trochu tluchuba, trochu pyšný (myslí si, že Pán Bůh už na mnoho věcí nestačí), nešikovný, typ všeználka. Čert Uriáš je téměř neškodným pokušitelem (přemluví Petronela ke hře v karty), vtipně glosuje a ironizuje neobratné Petronelovo chování, ale má pro Petronela pochopení. Představuje typ „kamaráda z mokré čtvrtě“. V průběhu děje se z těchto dvou na první pohled principiálně nesmiřitelných postav stávají kamarádi, kteří by jeden bez druhého neuspěli. Je tady nenásilné zachována rovnováha mezi nebem a peklm, protože obojí je pro vyváženost pohádkového světa důležité.

Druhému, konvenčněji pojatému poloprostoru dominuje hrad hraběte a jeho blízké okolí. Postavy jsou tady jasně a pro dítě srozumitelně diferencovány: hrabě je po smrti matky nezodpovědný, namyšlený floutek, Dorka je chudý sirotek milující hraběte, Francka (Panna klíčnice) je chamtivá, neupřímná a zlá, správce je vychytralý a chlípny zloděj.

Oba příběhy (Petronelův a příběh hraběte a Dorky) se prolnou na zemi. Petronel při snaze obrátit hříšníka zjišťuje, že věc není tak jednoduchá a shledává lidský

12 Podrobné informace k filmu najdete na <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/andelpane/>.

13 Viz Urbanová, S., Rosová M. Žánry, osobnosti, díla. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, s.51.

úděl a vůbec život složitým. Spolu s ním se učíme poznávat lidi, protože ten, kdo se na první pohled zdá dobrý, je ve skutečnosti pravým opakem. Petronelova naivita, nezkušenost a počáteční nadřazenost, když prohlašuje, že s lidmi nechce mít nic společného („*Já jsem Anděl Páně, já nechci mít se smrtelníky nic společného*“), je konfrontována s lidskou hloupostí, pýchou, zlobou a touhou po penězích a moci. Petronel chovající se zpočátku jako přerostlé rozmazlené dítě dospívá a dozrává poznáním, jak těžké je orientovat se v tom, co je dobré a zlé. Musí napravit následky svého pošetilého chování a tím pak dosáhne spolu s divákem hlubšího poznání světa lidí i sebe sama.

Scénář pohádkového příběhu *Anděl Páně* napsala volně na motivy pohádek Boženy Němcové Lucie Konášová a dlužno říci, že je v pohledu uplynulého desetiletí originální a výjimečný. Příběh je zasazen do adventního, předvánočního času příprav narození Ježíška, do doby očekávání a sebepoznávání (viz cesta Petronela na zem). Biblická podobnoství jsou tady vnímána hluboce lidsky a přirozeně.

V jazykovém plánu scénáře najdeme nejčastěji polohu humornou, umně jsou zde skryty odkazy na nejznámější biblické postavy a situace, je využito jazykového i situačního humoru, např. v dialogu Panny Marie a Pána Boha:

Pán Bůh: „Pane Bože, co tu zase provádíte?“ (reaguje na křik a zmatek)

Panna Maria: „Trochu zbytečná otázka, když jsi vševědoucí! A neber jméno Boží nadarmo!“,

nebo v dialozích čerta Uriáše a anděla Petronela:

Uriáš: „Ono by stačilo užívat tu kulatou věc, co máš na krku!“

Petronel: „Je to sice padlý anděl, ale ne na hlavu!“,

nebo např. v rozhovoru hraběte a Petronela:

Hrabě: „Zmrzlí!“ (Hrdinové potřebují, aby zamrzlo jezero, po kterém by mohli přejít, uvažují nad tím, kdo by jim mohl pomoci.)

Petronel: „No, to jsem.“

Hrabě: „Ale ne, tři zmrzlí!“,

[...]

Hrabě (ve tmě): „Víš, co vidím?“

Petronel: „Opovaž se to říct nahlas!“

Do dialogů jsou vtipně zasazovány biblické výroky, např. Pánbůh k Panně Marii: „*Já vím, co mi na to chceš říct, Maruško: „Miluj bližního svého!“ A víš, co já ti na to odpovím? „Blbce ze mě nikdo dělat nebude!“*“ V příběhu se některé výroky (*Co uděláš tomu nejubožejšímu, jako bys udělal mně*) ve spojení s konkrétní situací stávají názornými a lidsky transparentními, mají pak silnější účinek. Konášová také zdařile a nenásilně využívá pohádkových stereotypů (proměna krále v žebráka, vysvobození milované osoby, zázraky, časové ohraničení úkolu jedním dnem, vítězství dobra a potrestání zla). Kruhová kompozice příběhu se uzavírá (stejně jako začala) v nebi práním veselých Vánoc a harmonickým obrazem Boží rodiny.

Anděl Páně nabízí podívanou jak pro děti, tak pro dospělé. K správnému porozumění postavám je základní orientace v biblických příbězích a postavách. Dětského recipienta zaujme přátelství a společné „dovádění“ dvou tak různorodých postav jako jsou anděl a čert, dospělí si vychutnají četné vtipně stylizované odkazy na bibli. Společně pak prožijí závěrečné vítězství dobra a lásky. Moderní a vysoce aktuální je pohádka v tom, jak boží zkosnatělé představy o spravedlnosti a s lidskostí a laskavostí ruší neproniknutelnou vzdálenost mezi světem přirozeným a nadpřirozeným, nebem, zemí a peklem¹⁴. Plní tedy

základní pohádkovou funkci tím, že přináší v nápravě Petronela poznání, moudrost a katarzi: Petronel si zpočátku myslí, že pokud lidé dostanou to, co chtějí, budou šťastní a dobří, opak je však pravdou, jak Petronel pochopí, když všechna přání lidem vyplní a očekávaný účinek se nedostaví. Právě hodnoty se ukazují v dobrotě lidského srdce, skromnosti, pravdě a lásce (Dorotka) a také v pokoře a práci pro blaho bližního: „*Nemysli jen na sebe, pak bude celé nebe stát při tobě*“ (Panna Maria k Petronelovi). Paralelně také hrabě prodělává proměnu. Jako žebrák vnímá svět úplně z jiného pohledu. Vidí zlobu a nepoctivost jednání lidí, kteří ho obklopují, a naučí se vnímat a vážit si těch pravých hodnot (lásky a věrnosti Dorotky). Zlo v pohádce není potrestáno okázale, ale je mu dána možnost napravit se v duchu motta filmu, a to že nejtěžší je napravit sám sebe.

Z pohledu filmového můžeme shrnout, že pohádka je postavena na zdařilém a silném scénáři obdařeném vtipně vypointovanými dialogy, výborných hereckých výkonech, střizlivé poetičnosti (zimní předvánoční čas, dobře zvolené exteriéry Šumavy), citlivé symfonické hudbě¹⁵ a výpravě bez zbytečných efektů a triků. Režisérovi Jiřímu Strachovi se podařilo udržet rovnoměrné tempo vyprávění (plynulé střihy, využití velkých záběrů a polodetailů), zachovat logiku vyprávění a obsadit výborné herce (Ivan Trojan, Jan Dvořák). Natočil tak nízkorozpočtový film¹⁶, který se s velkou pravděpodobností zapíše do bohaté historie těch nejlepších českých filmových pohádek.

„Čert“

Totěz nemůžeme bohužel říci o pohádce *Čert ví proč*¹⁷ režiséra Romana Vávry, který se spolu s Milošem Macourkem podílel na námětu. Scénář napsal Ondřej Šulaj¹⁸ ve spolupráci s režisérem filmu. Základní odlišnost od předchozí pohádky spočívá v tendenci k realistickému pojetí. Problematický už se jeví význačný název pohádky nabízející několik možných interpretací. Konkrétně ve filmu vychází jeho smysl z dialogu mezi králem a jeho proračným ministrem:

Král: „Proč lžeš?“

Ministr: „*Čert ví proč.*“ (a myslí to doslova, protože s peklém spolupracuje na zkáze království)

14 Podobně si s obecnou biblickou dějepřavou pohráli tvůrci filmu *Stvoření světa* (režie Eduard Hofman, 1957) nebo *Hrátky s čertem*.

15 Hudebnímu skladateli a dirigentovi Miloši Bokovi se podařilo symfonicky ztvárnit subtilní i velké emoce filmu. Sugestivní zvuková složka tak žije svým samostatným životem a probíhá paralelně s příběhem. Místy dokonce zastupuje funkci „vypravěče“. Leitmotivem filmu se stala rozsáhlá instrumentovaná latinská koleda *Adeste Fideles*. V oblasti české filmové hudby se jedná o mimořádný umělecký počín.

16 Někteří kritikové poukazovali na levnou výpravu a triky, pohádka byla totiž původně zamýšlená jako televizní vánoční pohádka. Jiří Strach ji však s pomocí České televize jako koproducenta prosadil do kin. Domníváme se, že právě omezený počet triků a absence velkolepé výpravy činí příběh koncentrovanější a silnější.

17 Podrobné informace k filmu najdete na <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/cert-viproc/>.

18 Šulaj je známý především díky svým filmům *Zahrada*, *Orbis pictus ad*.

V obecnější poloze však tento frazeologismus naznačuje, že odpověď nikdo nezná nebo také na druhou stranu touhu vyhnout se odpovědi. Pro naši pohádku by asi nejlépe obstála druhá interpretace, protože jde o úmyslné zatajování důvodu stále větší chudoby království (peníze se sypou do pekla). Z výše uvedeného dialogu však také vyplývá doslovný význam, protože čert skutečně ví, proč ministr lže. K titulu odkazují i stále narážky na peklo v dialogích (viz později).

Scénář filmu využívá základního pohádkového námětu. Království žije dlouhá léta bez svého spravedlivého panovníka bojujícího kdesi daleko a moc drží v rukou potouchlý a hamizný ministr se svou ženou, kteří spolupracují s peklem. Lidem v království se daří špatně, někteří odcházejí, ostatní čekají na vysvobození. Toho se jim dostane v podobě chytrého a šikovného prince Filipa ze sousedního království. Uplatněny jsou i pohádkové principy (polarita dobra a zla, černobílé postavy, Filip nakonec čerta přelstí a získá úpis podepsaný královskou krví zpět) záměrně posunuty k přítomnosti. Snaha po aktualizaci a přiblížení současnému dětskému divákovi se děje hlavně v rovině výtvarné a jazykové, tady je pohádka nejakčnejší.

Postavy hovoří hovorovým jazykem, často obecnou češtinou: „*Nemám čas na ty vaše pozemský dojaky*“ (říká Luciper), „*Ančo, ty seš pěkná...potvorá!*“ (říká o sobě princezna). Scénář se hemží prvoplánovými narážkami na čerty a peklo zřejmě ve snaze podpořit provázanost názvu pohádky s dějem, působí to však jen účelově:

„*K čertu s Dobromilem.*“ (králem)

„Vás mě byl čert dlužnej.“

„Tady se dá obchodovat jenom z peklem.“

„Nemaluj čerty.“

„*Hledám tě po všech čertech.*“ atd.

Občas scénářem prosvitnou pokusy o jazykový humor, jsou to však ojedinělé výjimky, které celkově zapadnou:

Ministr: „*Všechno běží, jak má běžet.*“ (po dotazu krále na stav království)

Šašek: „*Všechno běží, co má nohy.*“

Místy působí jazyk kontextově drsněji a akčněji („*Dejte zlat'ák a já vypadnu.*“), místy jsou narážky nepochopitelné a zbytečné: „*Království za koně*“ – prohlašuje Kvido, když žádá o práci.

Pohádkovou srozumitelnost si zachovává černobílá polarita postav: princ Filip (zpočátku se zastřenou identitou, čestný, romantický, chytrý, statečný) versus Kvido (podvodník, lhář, vychytralec a nakonec i násilník), chůva Apolena (laskavá, dobrotivá) versus Lucifer (zlý, d'ábelský), území dobra (chůvina zahrada) versus peklo. Realistická tendence pohádky je nejvíce znatelná v obrazovém (výtvarném) znázornění pekla a čertů, a to už první scéna obchodování lidí s čertem, ve které si lidé vykupují své hříchy dřevem. Čert je vyličen realisticky, jeho vizáž je odpuzující (zkažené zuby, červené oči, netopýří uši). Pocit odporu znásobuje svou mluvou (drzí a sebevědomý jazyk soudobých mafiánů) a chováním (nechutná scéna vytahování masa ze zubů párátkem). Má však neomezenou moc a jedná s lidmi dle libosti, potírá tedy smysl pekla pro spravedlnost a ostře narušuje dosavadní stylizaci pohádky. Postava je spíše než obecně dětskou představou subjektivní výtvarnou ideou režiséra a výtvarníka (František Lipták). Opravdovým šokem však může být obraz samotného pekla připomínajícího lágry plné nekonečného zoufalství a mučení. Realistický obraz působí strašidelně až děsivě, funguje jako apokalypsa lidského utrpení. Celá „pekelná“ stylizace je nepohádková a narušuje jinak přirozené pohádk-

kové prostředí. Také luciper vystupuje jako novodobý sofistifikovaný ďábel, nesrozumitelný budí jen hrůzu a odpor, herecky je nepřesvědčivý a jednostranný (Csongor Kassai). Epizodní postava čerta-nápadníka (Pavel Liška) nepůsobí svým vyšinutím (i jazykovým) komicky, ale trapně a nepatřičně. Sporadické poetické chvíle (např. setkání Filipa a Aničky, hledání princezny chůvů) nemohou tomuto silně realistickému obrazu pekla konkurovat, nejsou natolik nosné, aby ho vyvažovaly.

Sžetovému zpracování neprospívá množství digresí (příběh napravení zlostného povozníka, návštěvy čertů u Apoleny, luciperova snaha získat kromě království i Apoleninu zahradu dobra, epizodní návštěva Apoleny u krále, neúspěšné námluvy čerta atd.), některá situační propojení jsou málo logická a komplikovaně zapojovaná do děje, scény jsou stylově různorodé. Celková délka filmu se tak zbytečně natahuje, klesá pozornost, a to hlavně ve střední části filmu také vinou nezajímavého a statického střihu. Pohádka se postupně mění ve špatně natočenou současnou morální: emancipovaná princezna se za otce stydí, ten má ale alibi, protože nebyl doma a za nic tedy nemůže.

Z pohledu filmového zaznamenáme efektní, avšak účelové záběry seshora, kolísavé tempo vyprávění a četné digrese. Herci se vinou slabšího scénáře mohli projevit už jen ve svých známých polohách, často se jen pitvoří (Jiří Lábus, Eva Holubová), Josef Somr jako král působí nevýrazně a bezradně. Na druhou stranu princezna stylizovaná do postavy „obyčejné“ holky postrádá manýry urozených slečen, chová se přirozeně a spontánně, přesto je v ní ukryto mladistvé šibalství a nepoddajnost. Postava je jednou z nejlepších i díky přesvědčivému hereckému ztvárnění (Táňa Pauhofová).

Shrnuto má pohádka slabý scénář, až na výjimky nevýrazné herecké výkony, je stylově nepřesvědčivá vinou spekulativního a násilně realistického obrazu pekla a postav s ním spojených. Lacinou podívanou evokují nepřesvědčivé zápletky a kresba postav. Dětský divák tak zřejmě bude mírně šokován realistickými popisy, dospělý pak bude zaskočen nepohádkovostí zpracování, absencí poetična a laskavého humoru.

Ani morální vyznění pohádky nezanechá v divákovi pocit katarze, je na to příliš tezovité a mnohoznačné. Luciper v poslední třetině filmu poukazuje na lidskou slabost, nedokonalost a odsouzeníhodnost lidského chování, když prohlašuje: „*To jste celí vy. Vždycky a všechno schvalujete na druhé. Vy sami se ničíte, já se jen dívám a držím vám palce. Ale nepopírám, svými vlastnostmi mi skvěle jdete na ruku. Už to nebude dlouho trvat*“. Vítězství dobra a lásky Filipa a Aničky zapadne v bezkonkurenčně drastickém potrestání zla (opět realistická vize mučených zloduchů).

*

Dva pokusy o pohádkový příběh – dvě cesty, kudy se vydat ve filmovém pohádkovém světě, jedna zachovává pohádkové kouzlo, nabízí divákovi očistnou katarzi a harmonizuje laskavým humorem i nadhledem, druhá „straší“ realistickým peklem a apokalyptickým obrazem utrpení hříšníků. První využívá tradičních postupů, staví na silném scénáři a přesvědčivém vyznění, které se stává univerzálním poselstvím pravých životních hodnot a sebezpoznaní, druhá nabízí subjektivně laděný expresivní pohled na řešení otázky dobra a zla, a to hlavně ve výtvarné rovině, v práci se scénářem a jazykem.

Tradiční český filmový žánr, nikde jinde ve světě snad tolik nepreferovaný, se ocitá na jakési křižovatce dalšího směřování. Vávrův filmový pokus ztroskotat především na scénáři a příliš expresivním, realistickém pojetí. Z původního Macourkova námětu v příběhu moc nezbylo a nutno přiznat, že Šulaj jako scénárista vypravěčsky těžkopádný a stylově nevyvážený¹⁹ (např. také Královský slib) má k dobrému pohádkovému příběhu ještě daleko. Scénář Lucie Konášové k filmu *Anděl páně* cestu naznačil. Stále bude zájem o přirozený pohádkový příběh, který bude přinášet potěšení ze spontánního vyprávění, laskavý humor, pravé lidské hodnoty, poznání a moudrost. V neposlední řadě nás ujistí o tom, že ve světě ještě stále vítězí dobro nad zlem, a to není málo.

Literatura

BŘEZINA, V.: Lexikon českého filmu. Praha: Cinema, 1996.

HALADA, A.: Český film devadesátých let (Od Tankového praporu ke Koljovi). Praha: Lidové noviny, 1997.

KOLEKTIV AUTORŮ: Panorama českého filmu. Olomouc: Rubico, 2000.

MRÁVCOVÁ, M.: Literatura ve filmu. Praha: Melantrich, 1990.

NOVÁK, R.: Adaptace literárního díla a její didaktické využití. Ostrava: Repronis, 2002.

NOVÁK, R.: Literatura a film pro děti a mládež. In *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let 20. století*. Olomouc: Votobia, 2004.

Filmografie

Princezna ze mlejna 2, 2000, režie Zdeněk Troška

Král sokolů, 2000, režie Václav Vorlíček

Královský slib, 2001, režie Kryštof Hanzlík

Z pekla štěstí 2, 2001, režie Zdeněk Troška

Čert ví proč, 2003, režie Roman Vávra

Anděl Páně, 2005, režie Jiří Strach

Summary

Czech Fairy Tale in the Begining of the 21st Century or Devil versus Angel

The essay is divided into two parts. The first of them deals with a position of film art for children and young people in the Czech Republic in the 1990s. The cultural situation was determined by economical and social conditions after the Velvet Revolution in 1989. The main features of film fairy tales were named and described in the following paragraphs. The second part is based on the analysis of two new Czech films *Anděl Páně* (*The Lord's Angel*) and *Čert ví proč* (*Nobody Knows Why But Devil*). The analyses show the new approaches to the fairy tale film production.

Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

19 Nabízí se srovnání s filmovými pohádkami na motivy Jana Drdy *Hrátky s čertem* (režie Josef Mach, 1956) a *S čerty nejsou žerty* (režie Hynek Bočan, 1984). Ve Vávrově filmu zcela chybí hravost a laskavý humor. Ten je vyvažován snahou o dynamickou, akční a místy až hrubou podívanou.

PARODICKO-ONSENSOVÁ ROZPRÁVKA V RECEPCII DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Radoslav RUSŇÁK

Hoci by sa to na prvý pohľad nemuselo zdať, parodicko-nonsensová rozprávka je rýdzim dielom racionality. Tým, že v smere sémantického gesta autora zámerne karikuje, hyperbolizuje a deformuje skutočnosť a realitu, paradoxne ju príjemcovi opätovne prináša. Dráždením intelektu dieťaťa sa potom hrovou až smiešnou formou v adresátovi konštituuje a vytvára nové poznanie, ktoré by v porovnaní s nadľahčujúcim spôsobom podania malo otvárať oveľa vážnejšie perspektívy poznania.

Parodické vzd'alo vanie sa od skutočnosti v podstate predstavuje iba prostriedok, ako k nej znovu nájsť cestu, a to polemickou a zosmiešňujúcou trasou, v ktorej sa karikovaná vec objaví v novom svetle (Miko, 1980; Šimonová, 1999). Tak, ako býva do paródie včlenený nonsense, aj podstatou nonsensu je paródia, ale „*založená na významovej disparitnosti spojovaných slov a počítajúc s tým, že čtenár zná skutečné, objektivně možné vztahy prvků vstupujících do nonsensové struktury*“ (Chaloupka, 1973, s. 73). Na adresáta v prípade využívania nonsensu upozorňuje aj B. Šimonová (1999), ktorá pri komickom efekte nonsensu za dôležité pokladá práve poznanie pravdy, lebo iba potom môže detský čitateľ naplno vychutnať jeho deformačnú komiku. Parodicko-nonsensová rozprávka teda nestavia na improvizácii, samoúčelnom chaose a komike, ale „*podriadiť uje sa určitej logike... sleduje v podstate racionálny cieľ a chce prevrátením vzťahov a ustálených poriadkov prispieť k ich hlbšiemu poznaniu*“ (Klátik, 1975).

Aj Feldekova rozprávka *Zelené jelene* je príbehom parodicko-nonsensového razenia. Je o dvoch nerozhodných priateľoch – umelcoch (Anastázovi a Eduardovi), ktorí sa v túžbe po uplatnení a sláve podujali vytvoriť neobyčajné spoločné dielo. Tak vytvorili svoje obrazobásne čiže básňobrazy, ktoré takto pomenovali preto, aby ani jeden z nich nebol ukrátený o rovnaký tvorivý podiel na spoločnom diele. Do cesty za slávou sa im ale postavil kritik Abakuk (Ján Analytik), ktorý mal vo veciach hodnotenia tvorivých rozletov vždy posledné slovo (jeho kritika uverejnená v novinách bola alfou i omegou možného úspechu). Po prvej výstave svojho diela sa básnikovi Eduardovi a maliarovi Anastázovi podarilo prekonať i problém s kritikom, ktorému pomohli vyriešiť gramatickú nejasnosť ohľadom ich úspešnej výstavy, a tak sa po jej uverejnení stali slávnymi. Čoskoro sa však neočakávané dostali do väzenia, pretože vládár Aladár sa v túžbe po ohriatí si vlastnej polievocky na ich sláve nechal nešťastne odfotiť pri obrazobásni *Hlava brava* a po následnom uverejnení fotky v novinách (keď sa cítil urazený smiechom svojho ľudu) si jeho hnev odniesli obaja majstri. Ani vo väzení však majstri nestratili svoju chuť tvoriť, a tak sa z väzenia aj šťastne dostali zásluhou básňobrazu *Zelené jelene*, ktoré ožili a spásaním vakovky a tehál im otvorili cestu na slobodu. Hoci ich pri tom prichytil sám Aladár, dokázali sa tvorivo vynájsť, označiac diery v stene obojstranne za obrazobáseň (z jednej strany *Celá cela*, z druhej strany *Holé pole*). Vládár ich milostivo prepustil, no zvrät nastal v momente, keď sa ľud nahneval na Aladára, že uväznil oboch skvelých majstrov, a ten sa v návale strachu uchýlil – paradoxne – práve k Edu-

ardovi a Anastázovi. Dobré filantropické srdce oboch ich donútilo poskytnúť vládárovi azyl, a preto ho ukryli do obrazobásne *Úť núl*, v ktorom však Aladár na nerozoznanie a definitívne splynul s nulami.

Keďže my sme sa rozhodli overiť si recepciu feldekovskej rozprávky na 1. stupni ZŠ, zaujímaj nás hlavne 4. ročník ZŠ (výberový súbor pozostával zo žiakov štyroch tried v štyroch rôznych ZŠ v Prešovskom regióne).

Vekový priemer tohto ročníka bol približne desať rokov. V tomto veku by detský čitateľ už mal vedieť kognitívne pochopiť racionálne parodické rozprávky, pretože už pomaly doznieva konkrétne názorné myslenie (Piaget, 1993). Vek by teda mal nahrávať recepcnému prijatiu tohto typu autorskej rozprávky. Keďže šlo o paródiu ľudovej čarovnej rozprávky, s ktorou mal žiak štvrtého ročníka už svoju čitateľskú skúsenosť, mal by v texte nachádzať aj záchytné body, s ktorými sa už vo svojej čitateľskej praxi neraz stretol. Máme na mysli sujetovú kostru príbehu, pozostávajúcu z hrdinov (Anastáz, Eduard), ktorým sa do cesty za splnením „neľahkej“ úlohy postaví prekážka (kritik Abakuk/Ján Analytik) i protivník (vládár Aladár). Zásluhou čarovného prostriedku (Zelené jelene) sa im však napokon podarí zlú mocnosť prekonať, aby všetko šťastne a zdarne skončilo víťazstvom dobra nad zlom. Ako recepcná opora a vodič textu by teda mala poslúžiť sujetová štruktúra príbehu (aj keď v opačnom – parodickom – garde). Ďalším potenciálnym vodičom mohlo byť to, že detskému čitateľovi bude lahodiť parodické ladenie príbehu o dvoch hrdinoch (antihrdinoch?) práve neskrývaným humorom, korešpondujúcim s dosiahnutým rozumovým poznaním adresátov rozprávky, v ktorom už klasický čarovný príbeh ľudového razenia berú s nadhľadom vyplývajúcim z poznania, že fantastika ľudových príbehov je niečo, čo už majú dávno za sebou a nedajú sa už zlákať na „scestné“ chodníčky „malých detí“ (porovnaj Chaloupka, 1982).

Za oporu recepcie textu môžeme označiť už samo autorovo vyjadrovanie, ktoré rezignuje na ornamentálnosť a zložitosť. Feldekovo vyjadrovanie je jednoduché až familiárne, ako to môžeme dokladovať už samotným vzájomným oslovovaním sa majstrov, dobrých kamarátov, v priamej reči: Edy a Štázo. Samotné použitie krstných mien bez priezvisk rešpektuje aspekt dieťaťa, ktorý sa zvyrazňuje aj vtipnými menami vládkára Aladára a kritika Abakuka. Z pohľadu dieťaťa je na druhej strane polemickým svet dospelých, pretože v príbehu vystupujú iba dospelí hrdinovia; autor však oslabil dospelosť parodickým poňatím príbehu, v ktorom sa najmä hlavní hrdinovia javia navonok ako malé a smiešne figúrky, slovami L. Kyselovej, ako detinskí ujovia (Kyselová, 1985). Navyše ich spája puto priateľstva, čo je v detskom veku silnou recepcnou oporou pri vnímaní textu. Z pohľadu recepcie však mohol byť nepochopený hlbší podtext výberu samotných mien hlavných hrdinov, ktorý je z Feldekovho pohľadu zároveň aj akousi ironickou narážkou na „glorifikáciu umeleckého kmetovstva“ (Kyselová, 1985). Predpokladali sme, že detskému recipientovi zostane zakryté aj politické pozadie (situácia) príbehu, ako aj sparodovaný vzťah literárneho tvorcu a literárneho kritika (so štipkou irónie). Neodhalenie týchto dospelostných domén však podľa nás nemalo mať výrazný vplyv na kvalitu (zdôraznime detskú) recepcie.

Medzi najsilnejšie recepcné opory rozprávky, ako sme už vyššie spomenuli, mal nepochybne patriť humor a komickosť celého príbehu. Feldekov humor ťaží nielen zo situácií parodizujúcich „vážnu“ tonalitu ľudovej čarovnej rozprávky, ale aj zo slovného vtípu, čo sa malo pozitívne odraziť aj v smere spontánnej detskej re-

cepcie. Navyše je komickosť znásobená aj hrou so slovami, hraničiacou s detskou okazionalnou tvorbou slov, ktorá mohla byť u detského publika obzvlášť vítaná („*také čosi, aké čosi*“ / „*obrazobásne čiže básňobrazy*“ ap.).

Pravdepodobne najatraktívnejšie sa v detskej recepcii mohla uplatniť priama nonsensová komika, o ktorej úspechu sme nepochybovali najmä z dôvodu dosiahnutého rozumového poznania u žiakov, ktorí by už mali odhaliť logickú nesúvzťažnosť obrazov. Pri zatraktívňovaní textu autorom ozvlášťovacími výrazmi ale mohlo dôjsť aj k určitému nepochopeniu, ktoré mohlo recepciu detí pribrzdiť – máme na mysli najmä výrazy knižného štýlu („*nezaznávam*“), resp. archaického a slangového razenia („*žalár*“, „*vakovka*“). Vďaka tomu, možno aj pragmatickým, no predsa len oživujúcim prvkom je využitie frazém v texte, ktoré si aj súčasná školská prax žiada stále viac: „*A tu sa našim milým majstrom rozviazali jazyky*“ / „*Ja nie som mechom udretý*“. Didaktický aspekt mierne presvitá aj pri líčení akcie súvisiacej so Zelenými jeleňmi, keď sa do popredia na moment dostáva vysvetlenie rozdielnosti medzi rohom býka a parožími jeleňa: „*A potom zas druhý jeleň vzal do papule paroh prvého jeleňa a tiež – ako naň vytruboval, tak naň vytruboval. Ako keby to ani nebol paroh, ale roh! A nie roh býčí alebo domový, ale roh lesný!*“ Majstrovstvo autora však zabezpečilo plnú estetickú funkčnosť didaktického aspektu, oslabiac ho aj asociatívnou homonymnou komikou, ktorá rešpektuje detský aspekt.

Aspektu dieťaťa by pravdepodobne mohol vyhovovať hovorový štýl autora, ktorý by sme mohli nazvať civilným. Autor má chuť „vyrozprávať sa“, čo sa prejavuje aj v opakovacích figúrach v texte, ktoré sú síce na jednej strane retardačným prvkom, no na druhej strane mali nájsť recepcnú odozvu u detí najmä z dôvodu čitateľskej skúsenosti s ľudovou čarovnou rozprávkou. Vo Feldekovom prípade ide najmä o opakovanie slov a slovných (vetných) konštrukcií. Recepcným vodičom podľa nás mala byť aj eufonizácia (plynúca z rytmizácie a zvukosledu), ktorá je vo veku desiatich rokov ešte stále živá a obľúbená: „*Odkiaľ' áno, odkiaľ' nie, ozvalo sa kdesi blízko trúbenie.*“ / „*Nezaznávam terajšie, no radšej mám včerajšie.*“ / „*Stál tam sám vladár Aladár.*“ Eufonické prvky sú v príbehu oživujúcim a ozvlášťňujúcim prvkom.

Sumárne teda z uvedených dôvodov môžeme vyčleniť to, čo sme v parodicko-nonsensovej rozprávke Zelené jelene od Ľubomíra Feldeka vnímali ako vodivé, resp. prekážajúce vo vzťahu k recepcii príbehu (zo strany žiaka 4. ročníka ZŠ).

Za **opory**, podieľajúce sa na kvalitnom prijímaní, sme považovali *sujetovú štruktúru* ľudovej rozprávky, „*rozprávačský*“ štýl autora hovorového charakteru, *humor a komiku* (vyplývajúcu zo slovnej hry i nonsensu), *krstné mená* protagonistov i *priateľstvo* ako puto spájajúce hlavných hrdinov (detský aspekt), *opakovacie figúry*, ako aj *eufonické zložky* v texte, *hru s jazykom* a v neposlednom rade i zasadenie príbehu do *súčasných rekvizít*. Polemickým pri recepcii sa mohol ukázať najmä *svet dospelých* (aspekt dospelého) v politickom pozadí príbehu a parodizovaní vzťahu literárneho tvorca a literárneho kritika. Ako možné **bariéry** sa mohli ukázať *niektoré výrazy* knižnej archaickej či slangovej povahy (nepochopenie denotátu v texte), ako aj *idiomy*, ktorými autor text oživil.

Kvalitatívne vyhodnotenie situácií

Pozorovanie reakcií na rozprávačský štýl autora

Pozorovaním som už v priebehu prvého náčuvu rozprávky zistil, že sa mnohým

žiakom Zelené jelene zdajú veľmi dlhou rozprávkou, čo síce nevyjadrovali slovné, ale z toho, čo robili, keď mali text v rozsahu tri a štvrt' strany v rukách, to bolo očividné. Chlapci sa vo všetkých výskumných skupinách nudili väčšími než dievčatá, oveľa viac zívali, škrabali sa, boli nepozornejší a chvíľami text ani nesledovali. Dvoch vášnivých zberačov pokémonov som objavil v triede v ZŠ a práve počas prvého zoznámenia sa žiakov s textom. U dievčat to bolo o niečo lepšie, viac sa sústredili na sledovanie textu, ale napriek tomu nie všetky boli plne sústredené (šepkanie). Počas prvého nažitia textu, keď si cez vzorové hlasné čítanie vypočuli zvukový záznam textu, ukázalo sa, že žiaci sú pozornejší, keď majú text pred sebou a môžu ho sledovať aj očami. Ako príklad mi poslúžilo pozorovanie triedy v ZŠ C, v ktorej učiteľka texty na začiatku hodiny žiakom nerozdala a nechala ich posadať si na vankúše doprostred triedy. Chvil'ami som mal pocit, že niektorí žiaci (viac chlapci) naozaj zaspia. Keď som sa neskôr – v priebehu didaktickej interpretácie a realizácie iných rozprávok – spätne vrátil k Zeleným jeleňom a len tak mimochodom som sa žiakov spýtal na ich názor, čo hovoria na príbeh o Zelených jeleňoch po niekoľkých dňoch, najživšie zareagovali práve chlapci: „*Bola taká tichá, poučná.*“ / „*Mne sa nepáčila, lebo bola taká dajaká lenivá.*“ / „*Mohlo to byť napísané nejako ináč.*“

Pozorovanie reakcií na humor a komiku v príbehu

Pred vstupom do výskumu som predpokladal, že deti sa na rozprávke Zelené jelene dost' nasmejú. Očakávanie sa nenaplnilo. Pri sledovaní ich tváří pri počúvaní rozprávky som zistil, že slovný humor autora im je vzdialený, že jeho komike nerozumejú. Uvediem konkrétny príklad z textu, na ktorý nezareagoval ani jeden žiak: „(...) *A potom zas druhý jeleň vzal do papule paroh prvého zeleného jeleňa a tiež – ako naň vytruboval, tak naň vytruboval. Ako keby to ani nebol paroh, ale roh! A nie roh býč! alebo domový, ale roh lesný!*“ Z pozorovaných úsmevov som zistil, že za vcelku vtipné považujú len určité motívy – úsmevom zareagovali prvýkrát, keď sa v texte objavilo spojenie: „*Zelené jelene*“, potom zareagovali pobavením v časti: „*A tak naši milí majstri iba stáli a stáli a stáli a hľadeli a hľadeli a hľadeli...*“, viac úsmevov sa na tvárach zjavilo v časti, keď jelene ožili: „*Prvý zelený jeleň vzal do papule paroh druhého jeleňa a ako naň vytruboval, tak naň vytruboval*“. Ako víťazný sa ukázal motív posledný, keď sa jelene začali pást', lebo naň reagovalo úsmevom najviac žiakov: „*Najprv spásli kus sivej vakovky. Keď ho spásli, objavili sa pod tým kusom vakovky červené tehly. A zelené jelene sa pásli d'alej a spásli aj červené tehly.*“ Kým slovná komika im nebola pochuti, na nonsensový humor zareagovali. Dokonca vnímali aj jeho absurditu, na ktorú Tadeáš zo ZŠ D s úsmevom zareagoval: „*Pán učiteľ, to ako mohol jeleň zjesť tehly? Čo je železný?*“

Pozorovanie reakcií na archaické, slangové slová a frazeologizmy

Ukázalo sa, že žiaci majú s týmito slovami v rozprávke naozaj problémy. Hoci sa učiteľky nedožadovali ich vysvetlenia, po vyzvaní, aby povedali, čo slovo *nezaznávam* alebo *vakovka* znamená, nevedeli odpovedať ani chlapci. Na druhej strane rozumeli slovu *žalár*. Z troch frazeologizmov (*rozviazali sa im jazyky / komu sa nelení, tomu sa zelení / nie som mechom udretý*) prišli na skutočný význam obrazného pomenovania najrýchlejšie pri fráze „*nie som mechom udretý*“ a chlapci hneď

vytvárali aj podobné nárečové frazémy („*glupy jak talpa*“). Pri frazéme „*komu sa nelení, tomu sa zelení*“ sa v triede v ZŠ A objavilo aj nepochopenie významu: „*kto je múdry, ten má št'astie*“.

Pozorovanie výberu motívov pri metódach tvorivej dramatiky

Text rozprávky (šlo o reprezentatívny úryvok celého diela) bol už pri prvom náčuve rozdelený na niekoľko častí (štruktúrované čítanie), takže žiaci sa s ním pri prvom zažití zoznamovali postupne (cez hlasné vzorové čítanie zo zvukového záznamu). Rozprávka bola prerušená trikrát a žiaci (aby boli sústredení do konca príbehu na text) mali hádať, čo bude nasledovať: *1x* – majstri uvideli, že na stene žalára sa čosi deje, *2x* – do cely vstúpil vládár Aladár, *3x* – z druhej strany cely, už na poli, majstri pod dieru napísali Celá cela. Predpokladal som, že z jednotlivých častí príbehu sa im bude najmenej zaujímavá zdať posledná časť, ktorá je najstatickejšou v texte a obsahuje paródiu na politickú moc, ktorá sa odhaľuje v rozhovore vládára Aladára s majstrami. Napriek môjmu očakávaniu si žiaci na tvorivé predvedenie časti textu vyberali práve túto pasáž a keď som sa ich opýtal, prečo si vybrali práve ju, odpovedali, že sa im zdala vtipná. Odhalenie zosmiešnenia moci však u nich chýbalo, preto sa domnievam, že táto časť ich upútala viac vďaka uplatneniu suprasegmentálnych javov v priamej reči v prvom zážitkovom čítaní zo záznamu.

Záver a realizačné výstupy do praxe

Sujetová štruktúra čarovnej ľudovej rozprávky sa v recepcii detí potvrdila ako opora textu (vyhodnocovali sme ju v slohovej zložke cez ukončenie príbehu); žiaci však príbeh z hľadiska akcie vnímali viac ako *statický* (rozhodujúcim kritériom pre nás bola kresba hlavných hrdinov a v jej rámci zachytenie nejakej akcie); *rozprávačský štýl* L. Feldeka žiakom „nesedel“, *opakovanie slov* a celých vetných konštrukcií odkláňalo ich záujem a pozornosť od textu. *Humorné situácie* žiaci vnímali viac cez nonsensové motívy (jelene spásli tehly); pochopenie, resp. preniknutie do parodickej štruktúry zosmiešnenia politickej moci a vzťahu literárny tvorca verzus kritik sme nepostrehli. Ako smiešnu ju hodnotila iba 1/7 všetkých žiakov. *Krstné mená* hlavných hrdinov korešpondovali s detským aspektom (názvy vytvorené z mien protagonistov zároveň potvrdili motív *priateľstva* ako recepcnú oporu príjmu), ktorý sa pretavil aj do výtvarného vyobrazenia postáv ako detských postavičiek (*dospelostný aspekt* bol zatlačený do úzadia).

Pohrávanie sa s jazykom (a slovom) sa ako možná opora textu v subjektívnom príjme žiakov navonok výraznejšie nereflektovala. *Archaické a slangové* výrazy boli v čítaní s porozumením bariérou; obraznosť *frazeologických jednotiek* istej časti žiakov robila problémy (nerozumeli im ako významovému zrastu).

Zážitok z textu a postoj k rozprávke sme overovali dvakrát. Prvýkrát po prvom náčuve rozprávky zo zvukového záznamu prostredníctvom tváričiek („smajlíky“), druhýkrát žiaci vyjadrovali postoj k rozprávke na konci vyučovacej hodiny (*Chcem si ju prečítať, lebo... / Nechcem si ju prečítať, lebo... / Neviem, či si ju chcem prečítať, lebo...*).

Žiaci v troch možných voľbách postoja k rozprávke Zelené jelene uvádzali rôzne odôvodnenia:

1. Pri možnosti *Chcem si rozprávku Zelené jelene prečítať, lebo...* sa objavili názory: „*páči sa mi*“ (bez uvedenia dôvodu prečo), „*je smiešna*“, „*chcem vedieť, aký bude koniec*“, „*je napínavá*“, „*je v nej ponaučenie*“.
2. Pri možnosti *Nechcem si rozprávku Zelené jelene prečítať, lebo...* žiaci uvádzali: „*nepáči sa mi*“ (bez uvedenia dôvodu prečo), „*je dlhá*“, „*už som ju čítal/a*“.
3. Pri možnosti *Neviem, či si chcem rozprávku Zelené jelene prečítať, lebo...* sme sa stretli s reakciami: „*je dlhá*“, „*je čudná*“, „*neviem, či za to stojí*“, „*čítanie ma nebaví*“.

Pri sprostredkovanom usudzovaní o literárnom zážitku z textu sa ukázalo, že *kladný postoj* (3/5 žiakov) sa po prvom čítaní prakticky bez výkyvu zopakoval aj po druhom; *nepriaznivý postoj* sa však pri druhom skúmaní prehľbil. Očakávanie bolo opačné – mohlo to byť spôsobené tak spomínanými bariérami v texte (dĺžka textu, málo akčnosti, „zdĺhavý“ štýl autora), ako aj druhým čítaním, keď už žiaci čítali sami – problémy v čítaní boli v celom výberovom súbore zjavné. Výsledky nejednoznačného príjmu vo vzťahu k negatívnemu v druhom zisťovaní priamo úmerne klesli. Mohlo to byť symbolom recepcnej bezradnosti detí vo vzťahu k textu – jednoducho nevedeli, ako ho majú prijať, aký recepcný kľúč majú zvoliť.

V praxi sa ukázalo, že za veľmi nízke preferencie textu môže nedostatočná estetická skúsenosť s prototextom tohto typu autorskej rozprávky. Bariérou sa ukázala aj nedostatočná životná skúsenosť žiakov determinovaná vekom (nepochopený parodický plán príbehu – aj odlahčené motívy boli vnímané vážne). Najsilnejšou recepcnou bariérou sa však ukázal autorský štýl. Žiakom 4. ročníka nezaimponoval najmä špecifický spôsob Feldekovej narácie (pôžitok v detailizovaní a chuti „vyrozprávať sa“). Opakovanie slov a celých vetných celkov žiaci vnímali ako výrazný retardačný prvok, čo sa odrazilo aj v prijatí príbehu ako statického a málo príbehového.

Výsledky ukázali, že detský čitateľ má zjavné problémy prijať parodicko-nosenový typ textu – v našom prípade text L. Feldeka. Namiesto je teda otázka, aký postoj zaujať k tomuto typu textu (s mystifikačnými prvkami) v pedagogickej praxi. Vychádzajúc z výsledkov sme dospeli k názoru, že nie je správne úplne eliminovať túto žánrovú formu modernej rozprávky v detskom čítaní; skôr je potrebné uvážiť jej prítomnosť v čítaní všetkých detí. Plnohodnotná práca s ňou sa totiž vo 4. ročníku ukázala ako do istej miery predčasná. Z pohľadu didaktickej praxe by mal teda učiteľ (na základe poznania kolektívu triedy i jednotlivých individualít) pracovať s uvedeným typom rozprávky opatrnejšie. Opatrnejšie v zmysle diferencovanej práce s ňou, pričom prácu by mal postaviť v prvom rade na individuálnej platforme, ktorá zohľadňuje nerovnaké dispozície detí na komunikáciu s textom uvedeného razenia. Na hodinách čítania a literárnej výchovy je podstatné nechať najprv všetkým deťom zažiť text (dopriať im interakciu so špecifickým druhom autorovej hry s čitateľom) a zároveň im dať možnosť o rozprávke hovoriť. Prostredníctvom vyjadrenia subjektívnych postojov a odhadu čitateľského záujmu o text je potom žiaduce viesť k nemu len určitých čitateľov. Od žiakov 4. ročníka nemožno očakávať, že pochopia podstatu nonsensu a paródie, kým text s týmito špecifikami sami nezažijú a nenadobudnú tak vlastnú skúsenosť s daným typom rozprávky. Okrem cieľovej skupiny, ktorá by bola schopná a ochotná prijať text, je rovnako dôležitý aj výber konkrétnej rozprávky (nemalo by ísť o jeho „najťažšiu“, vysoko intelektualizovanú formu).

V didaktickej praxi sa teda ukázalo, že detský čitateľ ešte nedisponuje adekvátnym odstupom od textu, nemá ešte jasne vyprofilované axiologické kritériá, a preto učiteľovi dokáže často vyjadriť iba to, čo aktuálne prežíva. Práve v tomto bode sa otvára pole pôsobnosti pre učiteľa ako facilitátora, ktorý môže pozitívne vstúpiť do formovania detskej recepcie textu. Formou pociťového zažitia textu (aj neverbálneho) sa môže kultivovať práve autentickosť detského čítania – môže mu umožniť prejavíť sa aj v recepcii literárneho textu v prvom rade ako originálna individualita, ako osobnosť s právom na jedinečnosť a neopakovateľnosť vnímania. V recepcii umeleckého textu totiž nejde o vyjadrenie uniformity, ale o sebareflexné, sebapoznávacie a sebakultivačné procesy späté aj s personálnym odlišením detskej osobnosti od rovesníkov.

Literatúra

- FELDEK, L. 1968. Zelené jelene. Bratislava: Mladé letá, 1968.
CHALOUPKA, O., NEZKUSIL. V. 1973. Výbrané kapitoly z teorie dětské literatury I. Praha: Albatros, 1973.
CHALOUPKA, O. 1982. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982
KLÁTIK, Z. 1975. Slovo, klíč k detství. Bratislava: Mladé letá, 1975.
KYSELOVÁ, L. 1985. Nadpočetné hodiny života. Bratislava: Mladé letá, 1985.
MIKO, F. 1980. Hra a poznanie v detskej próze. Bratislava: Mladé letá, 1980.
PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 1993. Psychológia dieťaťa. Bratislava: SOFA, 1993. ISBN 80-85752-33-6.
ŠIMONOVÁ, B. 1999. Podoby a premeny slovenskej autorskej rozprávky. In: Literatúra pre deti a mládež v procese II. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa; Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-8050-314-1.

Summary

In this paper we draw our attention to a specific variant of a modern author's fairy tale – parodic and nonsense fairy tale. Through the fairy tale by Lubomír Feldek *Zelené jelene* (Green Deer) we are trying to suggest its particularities not only in children reception (through indicated reception supports and barriers in the text, as well as through the quantitative and qualitative research), but also as a unique genre variant, which exists along with imaginative, symbolic and philosophic, didactic, and subversive type of a modern author's fairy tale. In the conclusion of the study we offer concrete recommendations and proposals for pedagogical practice.

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: rusnakr@unipo.sk

PARODIZÁCIA FOLKLÓRNEHO MODELU ROZPRÁVKY V AUTORSKOM ROZPRÁVKOVOM CYKLE O OSMIJANKOVI

Andrea LOBOVÁ

Vo vývine novodobej slovenskej literatúry pre deti a mládež zastáva výnimočné postavenie spisovateľka **Krista Bendová** (1923 – 1988). Autorka svojou literárnou tvorbou pre deti sčasti uzatvára klasickú etapu detskej literatúry a čiastočne dielami, v ktorých uplatňuje detský aspekt, napomáha budovať modernú tvorbu pre deti a mládež. Moderný prístup je charakteristický najmä pre prozaickú tvorbu Bendovej, ktorá je zväčša koncipovaná v intenciách humoristického, parodicko-satirického žánru, v ktorom autorka objavila svoj inšpiratívny priestor a zasiahla ním aj do vývinu detskej prózy. K modernej podobe detskej beletristiky sa Krista Bendová prepracovala aj v autorskom rozprávkovom cykle o Osmijankovi. Cyklus rozprávok o Osmijankovi bol pôvodne vysielaný v rozhlase a knižne začal vychádzať v rokoch 1967 – 1969. Osmijankove rozprávky znamenali novú iniciatívu v modernej humoristickej rozprávkovej tvorbe. Kniha *Osmijanko rozpráva 8 x 8 = 64 nových rozprávok* predstavuje pestrú paletu nápadov, širokú motívickú škálu, no súčasne aj veľkú tematickú rozptýlenosť a časté reprodukovanie niektorých motívov a postupov. Určite to podmienila aj skutočnosť, že dielo vzniklo ako voľné pokračovanie Osmijankových rozprávok, ktoré sa tvorili v chronologickej postupnosti ako rozhlasový seriál. Dielo ako celok stvárňuje mnohotvárný svet humoru, svet „*veselej pohody a pritom i pohľadu na niektoré javy nášho života v mierne pokrivenom zrkadle*.“¹

Kniha je rozdelená do 8 častí, ktorých názvy naznačujú tematické usporiadanie jednotlivých rozprávkových celkov. Autorka do knihy zaradila rozprávky hudobné, prasiatkovské, nočné, štefanské, školské, porekadlové, prekážkové a dračie. Viaceré rozprávkové príbehy vychádzajú z tradičných ľudových motívov, ktoré však Bendová svojím autorským prístupom deštruuje a prekračuje ich ustálenú formu, čím dosahuje nový humorný efekt. Ako uvádza Z. Klátik: „*Okrem parodického záberu chce odkryť aj poetiku folklórnej predlohy, estetickú krásu rozprávky a pokúša sa načrtnúť profil budúcej rozprávky. Jednoznačne mieri k humoristickému obrazu skutočnosti. Parodovanie rozprávky je prostriedkom pre rozšírenie a obohatenie jej doterajšieho obrazu ako veselej, bezstarostnej skutočnosti detstva*.“²

Ústredným hrdinom rozprávkového cyklu o Osmijankovi je rovnomenná postava Osmijanko, ktorý detskému percipientovi sprostredkováva svoje poznatky zo života, zoznamuje ho s jeho objavmi, drobnými príhodami, udalosťami a zápletkami, do ktorých sa postupne dostáva. Okrem postavy Osmijanka a jeho sprievodcov Osmidunča a Osmičunča, autorka detskému percipientovi predkladá defilé zvieracích hrdinov – prasiatka, somárika, psíka, mačiatko, medveďa, kohútika, sliepočku, rozličné druhy vtákov, ktoré sú u detí veľmi obľúbené. Bendová neeliminuje ani postavy zo sveta klasických ľudových rozprávok, ako sú napr. drak, šarkan, princezné, strašidlá, zlý vlk,

1 Klátik, Z.: Slovo, kľúč k detstvu. Bratislava: Mladé letá 1975, s.137.

2 Klátik, Z.: c. d., s. 137.

obor a iné. Bendovej „konajúce postavy“³ detského čitateľa nepochybne zaujmú a očaria.

Autorka svoje rozprávkové príbehy často prenáša do súčasného, moderného sveta, ktorému prispôsobuje postavy i stavbu rozprávky. Tematizácia javov z každodenného detského života je častou náplňou príbehov o Osmijankovi. Detstvo sa stalo prvoradou platformou jej rozprávok, „*vystupuje tu ako antropologická kategória, ktorá sa manifestuje bezprostredne – v zrážke so skutočnosťou dospelých, i sprostredkované – cez médium rozprávky ako duchovnej nadväznosti nad touto kategóriou.*“⁴ Bendová si všima slabosti a nedostatky dnešných detí, nevynímajúc ani svet dospelých a prostredníctvom jemnej satiry, humoru ich nenútené a zľahka pouča a vychováva. Najčastejšie si vyberá záporné vlastnosti, ako napr. lenivosť, neposlušnosť, rozmazanosť, prieberčivosť, nevhodnú výchovu detí, zlodejstvo, odvrávanie, klebetenie ap., čím naznačuje svoju etickú intenciu obsiahnutú v príbehoch.

Ako sme už naznačili, Bendová pri koncipovaní svojich rozprávkových príbehov sčasti vychádza z folklórnej predlohy. Tematická analógia s ľudovou rozprávkou je v niektorých príbehoch veľmi intenzívna, v iných naopak nepatrná. Hneď v prvej rozprávke O siedmich strúbovaných bratoch je evidentná nadväznosť na ľudovú rozprávku O siedmich zhavraných bratoch. Bendová príbeh otvára tradičnou úvodnou formulou „*Kde bolo, tam bolo, bola raz jeden matka a mala sedem synov.*“⁵, ale postupne prekračuje hranice ľudovej predlohy a prechádza do humornej až absurdnej polohy, ktorú dosahuje deštrukciou viacerých zložiek rozprávky. Späť s folklórnou rozprávkou nachádzame v postavách matky a jej synov; v motíve premeny, pretože matka svojich urevaných synov kľatbou premení na trúby; v motíve putovania hrdinu za nedostačou, čo je v tomto prípade odkliatie synov, no matka na rozdiel od klasického rozprávkového hrdinu putuje za modernými postavami – za lekárom: „*Uteká mat' k lekárovi: „Pomôž, doktor, synovia sa mi strúbovali, predpíš im niečo na odtrúbenie!“*“ a klampiarom: „*Uteká matka ku klampiarovi: „Klampiar, klampiar, vyklep tieto trúby, aby z nich boli znova siedmi nezatrúbovaní bratia...“*“ (s. 10). Tretiu postavu, za ktorou sa vybrala, môžeme označiť už za postavu rozprávkovú – je ňou kráľovský trubač: „*Dobehne pred kráľovského trubača: „Trubač najslávnejší, človeče predobry, poprezerať tieto moje trúby, porad', čo s nimi mám vykonať“*“ (s. 10). Aj tento moment dokazuje neustále narušanie a prekračovanie predlohy striedaním tradičných a moderných prvkov, čím sa Bendovej podarilo vytvoriť vlastný príbeh, ktorý vyznieva humorne a absurdne súčasne. Záver autorka vytvorila v úplnom rozpore s ľudovou predlohou, pretože matka, nesplnila úlohu, nepodarilo sa jej synov odkliať.

Na podobnom princípe je vybudovaná aj rozprávka O hlinenom prasiatku, v ktorej si osvojila známy ľudový motív o chudobnom človeku, ktorý síce bol chudobný, ale dôvtipný a vďaka chamtivosti a hlúposti bohatých prichádza k majetku. Úvod ponechala v intenciách folklórnej rozprávky a do príbehu nás opäť uviedla tradičnou formulou: „*bol raz jeden chudobný človek*“ (s. 44). Krista Bendová zachovala sužet pôvodnej rozprávky, taktiež uplatnila metódu kontrastu, ktorá sa stala základným výstavbovým prvkom aj jej príbehu. Kontrast využila predovšetkým na

3 Klátik, Z.: Slovo, kľúč k detstvu. Bratislava: Mladé letá, 1975, s. 138.

4 Klátik, Z.: c. d., s. 138.

5 Bendová, K.: Osmijanko rozpráva 8 x 8 = 64 nových rozprávok. Bratislava: Mladé letá, 1979, s. 9.

pláne postáv a prostredia: „...bol raz jeden chudobný človek. Býval ten chudáčisko v malom domčeku a mal fúru malých detí. Veľké by sa mu ani nepomestili do izby. Aj ženu mal takú pomenšiu, aby v tom dome nezabrala veľá miesta. Aj sliepocku len jednu – liliputku, aby sa vpratala na ten strašne malý dvorček. A vajčka znášala tiež len také minivajčka, aby sa dali uložiť v minispajzi. Teda všetko bolo tam skrátene, zmenšené, ešte aj bruška mali všetci stiahnuté, aby nemuseli veľá jest'. A rovnó proti tomu chudákovi – dom ako stodola. Izbisko ako stodolisko, detiská valibučiská, žena ako tri ženy dokopy. Na dvorisku supersliepky špacírujú, hypervajcia znášajú a v nylonovom chlievisku ako siréna štyristokilové maxiprasisko. Tak stojí domček oproti domisku, dvorček oproti dvorisku, det'úrenčky kontra det'úriská, minisliepocky proti maxikurám, teda všetko malé má oproti sebe veľké a všetko super vidí rovnó cez ulicu nejaké malilinké mini“ (s. 44 – 45). Kontrast narúša iba prasa: „Iba to extrasuperhyperprasa, iba to nemá u chudákov nič na seba podobné. Lebo aj najmenšie prasiatko je pre chudobných pridrahé“ (s. 45). Príbeh ukončila v intenciách ľudovej predlohy, ale zároveň ho ešte obohatila o vlastný záver.

Analógia s ľudovou rozprávkou je badateľná aj v príbehu O šikovnom Pištovi, ktorá ale zámenou sujetovej výstavby, (princezná nie je smutná, ale stále usmiata, a tak ju hlavný hrdina nemusí rozosmiať, ale naopak rozplakať), nadobudla groteskný charakter. V cykle prekážkových rozprávok je podobnosť značná, autorka sa pridžala už spomínaného ústredného motívu ľudovej rozprávky – putovanie hrdinu za nedostatou, prekonávanie prekážok, z čoho pramení aj jeho názov. V iných rozprávkach je spojitosť naopak nepatrná, napr. v rozprávke O námesačnom učencovi, ktorú autorka síce začína rozprávkovo: „Bola raz jedna krajina, v krajine mesto a v meste ulica, nová, novučičká“ (Bendová, 1971, s. 90), ale postupne prechádza do humornej polohy a čitateľovi predkladá príbeh námesačného vedca Bernarda Bernardiniho, ktorý čmára do detských zošitov a ničí det'om domáce úlohy: „Do cudzích bytov vchádza, školské aktorky otvára, zošity vyberá aj večné perá, a opravuje hrúbky, čiarky i počtové príklady“ (s. 91). V texte O zmrazenom Štefosaurovi použila folklórny motív púte za nedostatou na spracovanie námetu, pre ktorý jej poslúžila naša „nedávno dávna“ minulosť doby kamennej a ktorú hlavný hrdina, príznačne nazvaný Štefosaurus, zmrazený v ľade prečkal až do súčasnosti: „Leží si zmrazený mládenec, leží rok, sto rokov, tisíc, ba ešte viac. Zatiaľ na zemi prešli rôzne doby a nastala doba súčasná čiže umelá, pretože vynašla umelé hmoty“ (s. 100). Rozprávka O naondulovanej kométe nepôsobí príliš čarovne, máme na mysli čarovnosť ľudovej predlohy, ale skôr absurdne (tu sa v diele načrtáva Bendovej posun k modernej rozprávke), pretože kométa, ktorá navštívi kaderníka pre filmové hviezdy a dá sa „načiermiť, pristihnúť, na natáčky natočiť“ (s. 73), nemôže na detského percipienta pôsobiť ako rozprávková princezná či víla, ale skôr ako smiešna absurdita. Bendová sa pri písaní svojich príbehov neinšpirovala iba ľudovou rozprávkou, ale aj ľudovou povest'ou, a to v rozprávke O tajomnom poklade, kde je markantná nadväznosť na povest' O zakliatej skale: „Na vysokom brale, na vysokej skale, rovnó pod oblakmi bola veľká diera. Teda čosi ako priepasť, lenže nie až natoľko priepastná. Povrávalo sa, že v tejto diere, zvanej Čertovo oko, je tajný vchod k tajnému pokladu. A že sa ten vchod otvára vždy len v júnovej noci, keď nadíde koniec školského roka“ (s. 93). No i tú, podobne ako ďalšie svoje texty, autorka konfrontuje s prvkami zo súčasnosti, čím oslabuje jej čarovné pôsobenie. Voľba povest'ovej predlohy pôsobí v celom cykle rušivo a retardujúco. Napriek narúšaniu zabehnutých postupov autorka percipientovi ponúka hlbší pohľad do vzťahu rodiča a dieťaťa, založeného na vzájomnej (ne)komunikácii.

Okrem už spomenutej ľudovej rozprávky a povesti, Bendová využíva na vytvorenie svojich rozprávkových príbehov aj slovesný folklór. Najzemitejšie to prezentuje v cykle Osem porekadlových rozprávok, kde paródiou rozprávok načrtáva vznik ľudových porekadiel. V pútavých príbehoch nachádzame ukryté ľudové múdrosti, ktoré sú deťom na záver sformulované do všeobecne známych tvrdení. Tu sa však vynára problém, ktorý môže nastať, a to, či deti, pre ktoré je kniha určená, už poznajú a chápu zmysel ľudových múdrostí. Ak nie, tak im alegorická podstata príbehov môže uniknúť a ich vtipný moment zostane ukrytý. Na druhej strane im však ponúkaný text môže pomôcť pochopiť ľudové porekadlá, a to nápaditou formou epickej príhody. Bendová sa pri koncipovaní svojich rozprávkových príbehov nevyhla mentorským tendenciám, pričom ale detského percipienta pouča nenásilnou, humornou a satirickou formou (napr. O nespokojnom ženíchovi), absurditou a nonsensom v podobe nezmyselnej myšlienky kráľa Hydroxida Štvrtého v rozprávke O poslanom poslovi: *„Pôjdeš?“ vraví mu, „po celej krajine, ba po celom svete, a každému povieš moju myšlienku. Do roka a do dňa sa vrátiš a oznámiš mi, čo tá myšlienka s ľudstvom vykonala. Myšlienka znie: Keď kapustné listy vypustíme do Mliečnej cesty, je to takisto, ako keď Mliečnu cestu vypustíme do kapustných listov!“* (s. 173) a pod.

Iným typom deštrukcie ľudovej predlohy je cyklus Osem prekážkových rozprávok, v ktorom príbehy organicky nadväzujú jeden na druhý (na rozdiel od ostatných cyklov). Zlučovacím elementom je postava Osmijanka, putujúceho podľa modelu ľudového rozprávkového hrdinu svetom po neznámych krajinách a prekonávajúceho prekážky. Jeho úlohou je získať nedostatč, v tomto prípade slová, potrebné na oslobodenie princeznej, ktorú uniesol osemhlavý drak. Postupným prechádzaním po jednotlivých rozprávkach tohto cyklu hrdina získava slová, z ktorých v závere zloží „formulku“ – „NIKO DRAKA NENALAKÁ, ČÍSLO NAPIŠ, TÝM HO LAPIŠ“, ktorá mu pomôže oslobodiť princeznú. Paradoxom je, že drak je dobrý a o princeznú sa príkladne stará, čo sa ale Osmijanko dozvedá až v závere: *„Ale ten kotol. ... zajachtal som. ... Mali ste byť isto predvarená, drahá princezná... ... To je nezmysel! kývla princezná pohľadom alabastrovou ručičkou. V kotle mi Chrumčo každý deň varí čokoládový puding. Stále sa bál, aby som v jeho zajatí neschudla...“* (s. 209). Uvedený cyklus charakterizuje parodický prístup založený na stálej konfrontácii tradičného (princezná, kráľovstvo, drak ap.) a súčasného (puding, hokejový zápas, traktorista ap.). Intenzívnejšia spätosť Bendovej s ľudovou rozprávkou vnáša do knihy ducha dobrodružnosti, ktorý v iných rozprávkach nenájdeme, aj keď nám je z ľudových rozprávok veľmi blízky. Príbehy sú oveľa pôsobivejšie, plné napätia a očakávania, ako sa hrdinovi darí prekážky prekonávať a či hrdina uspeje alebo nie.

V kompozičnej zložke autorka takisto manifestuje svoju spätosť s folklórnou predlohou. Základným výstavbovým prvkom je metóda kontrastu, ktorú využíva na pláne postáv, napr. v rozprávke O hlineňom prasiatku (viď s. 2–3). Podobne aj na pláne prostredia (neurčité umiestnenie deja), ktorý paródiou sčasti deštruuje: *„Stalo sa to dávno, v tých ťažkých časoch...“* (s. 145), *„Kedysi dávno, pradávno, nevedno v ktorom až miliónročí...“* (s. 74), *„Žili raz v jednom modernom meste...“* (s. 35), *„Kde bolo, tam bolo...“* (s. 16) alebo priamo preberá z ľudových rozprávok: *„Kde bolo, tam bolo, za troma horami, za troma morami bol krásny hrad“* (s. 117), *„Bolo kedysi slávne kráľovstvo...“* (s. 102), *„Kde bolo, tam bolo, bola raz jedna krajina...“* (s. 165) a pod. Okrem

preberania tradičného Bendová vytvára aj svoje vlastné miesta. Konzekvenciou jej prístupu sa ocitáme v Španielsku (O býkovi Estebanovi), na Sibíri (O medveďovi St'opovi), v neďalekej Prahe (O údenárskom pomocníkovi), na smetisku (O košťali a psovi), ale aj „v moderných a superhlúpych Mačkovciach“ (s. 87) v rozprávke O svetiacom strašidle. Prostredníctvom paródie sa Bendovej darí sčasti sa odpútať od folklórnej predlohy a posunúť sa smerom k modernej rozprávke (napr. príbeh O údenárskom pomocníkovi).

Východiskom Bendovej kompozičného postupu sa v mnohých rozprávkach stáva hyperbola, prostredníctvom ktorej text nadobúda humorný efekt a ten je pre Bendovú prvoradý (napr. O vševedúcej ruke, O hlinenom prasiatku, O siedmich strúbovaných bratoch a iné). Okrem hyperboly je častou metódou aj kumulácia fantastických obrazov, takže v Bendovej rozprávkach sa môžeme stretnúť s kriedovou bábkou, ktorá ožije (O kriede Ede), s myšami, ktoré hrajú na klavíri koncert (O strašidelnom klavíri), so šiestakom, ktorý vypije superzmizikový nápoj a stane sa neviditeľným (O neviditeľnom žiakovi) alebo so zakopanou počtovnicou, z ktorej vyrastie strom (O zakopanej počtovnici) a pod. Popri hyperbolizácii a kumulácii fantastických obrazov Bendová preferuje aj hru s textom, založenú na zámene. Časté je zamieňanie vlastností zvierat, čo vyvoláva humorný efekt. Napr. rozprávka O somárskej sove a sovsom somárovi, v ktorej si sova so somárom vymenia úlohy počas dovolenky.

Ustálené prvky ľudových rozprávok, napr. tradičné formuly, Bendová na jednej strane automaticky preberá, ale na druhej strane ich humorom a fantáziou jej vlastnou pretvára a deformuje: „*Kde bolo, tam bolo, za tromi jaterničkami, za deviatym kilometrom klokásky a za veľ'horou natlačenej tlačienky, bola raz prasiatkovská krajina* a pod. Okrem klasických formúl veľmi často uplatňuje číselnú symboliku ľudovej rozprávky, napr. traja princovia, dvanásťhlavý drak a pod. Klasickú číselnú symboliku autorka obohacuje o vlastnú – vytvára magické číslo, ktorým sa stala osmička, a tak sa ocitáme s Osmijankom, Osmidunčom a Osmichrumčom v 88 alebo 888 krajine, prekonávame 8 prekážok, princeznú unesie osemhlavý drak, získavame 8 slov, narodí sa 8 synov a pod.

V Osmijankovi boj dobra so zlom, charakteristická črta ľudových rozprávok, často dominuje. Autorka nechcela opustiť tento priestor, aj keď ho mnohokrát poňala po svojom a dala mu novú podobu. Predlohu dôslednejšie zachovala napr. v rozprávke O veľ'mi vzácnjej lampe, O dymiacej sopke, sčasti v cykle Osem dračích rozprávok, kde nájdeme skutočné „rozprávkové zlá“ – drakov, šarkanov alebo obra. Originálne sa s ňou vysporiadala v rozprávke O sporovlivom prasiatku, kde síce nadviazala na folklórnu predlohu – hrdinom je zlý ježibábel Cirkumplesk, ktorý ale vyhráva boj s dobrým dievčatkom Anulienkou Smieškovou. Rozprávka sa teda končí paradoxom, pretože víťazí zlo nad dobrom, keď sa Ježibábelovi podarí skaziť dobré dievča sporovlivým prasiatkom a ona podľahne ľudským neuhom.

Oveľa častejšie, so zreteľom na súčasného percipienta, rozprávkové zlá nahradila svojimi ireálnymi zlami. Ireálnosť, fantastickosť ich sčasti spája s ľudovou predlohou, ale nie v čarovnom a rozprávkovom zmysle. Ide skôr o ireálnosť súčasného, deťom dobre známeho sveta. Zámenou Bendová oslabuje „strašidelnosť“ „tradičného zla“ a snaží sa dosiahnuť humorný a zábavný efekt. Svedčí o tom aj cyklus školských rozprávok, v ktorom detskí hrdinovia bojujú s lietajúcou machuľou (O lietajúcej machuli), s malým neposlušným mačiatkom mňaukajúcim pod lavi-

cou (O prvákcom mačiatku), so zlomyseľnou gumou páchajúcou samé problémy (O zlomyseľnej gume) a pod. Dokumentujú to nielen uvedené texty, ale aj iné rozprávky, v ktorých sa stretávame s náhradnými „banálnymi zlami“, napr. v rozprávke O námesačnom učencovi je zlom námesačný stavec, ktorý „...každý mesiac koná zločineckú činnosť pri mesačnom svite.“ (s. 92), alebo o niečo strašnejšie pôsobiaca mäsožravá rastlina Žeraldína, túžiaca každý mesiac zjesť jednu kráľovskú dcéru v príbehu O oslobodenom prasiatku. Podobne je koncipovaná rozprávka *O svietiacom strašidle*, v ktorej boj proti zlu je vlastne bojom proti ľudskej hlúposti. No nájdeme tu aj rozprávky, v ktorých zlo úplne absentuje, napr. v rozprávke O zmrazenom Štefosaurovi, O dobrej rodinke či O zopsutom psíčkovi.

Rozprávkový cyklus O Osmijankovi sa vyznačuje bohatosťou a pestrosťou slovej zásoby, rozmanitosťou vetnej skladby plnej expresívnosti a tróпов, ktoré robia príbeh sugestívnejšími, hravejšími a humornejšími. Veľmi obľúbeným výrazovým prostriedkom je hyperbola. Okrem hyperboly Bendovej rozprávky doslova „hýria“ slovnými hračkami, prirovnaniami, epitetami, personifikáciami. Texty sú bohaté aj na výrazy zo žiackeho slangu, ktoré posúvajú rozprávané bližšie k detskému príjemcovi. Autorka v textoch aplikuje aj pojmy atypické pre rozprávky, väčšinou ide o cudzie slová evidentne intelektuálnej alebo technickej povahy. Štylová rozmanitosť a pestrosť jazykových prostriedkov na jednej strane detskému príjemcovi približuje prostredie súčasného, civilizovaného sveta, no na druhej strane ho môže ochudobniť o fantazijnosť, asociatívnosť a predstavivosť, ktorú v ňom evokujú klasické rozprávky.

Je zjavné, že Bendovej sa podarilo odpútať od ľudovej predlohy, vo väčšine rozprávok ju však nemožno prehliadnuť. Dosiahla to pomocou deštrukcie spôsobenej zvolenými postupmi, najmä však hyperbolou, kumuláciou a hrou s textom. Neopúšťa fantastickosť, no nie je to len fantastickosť tradičná, ale aj autorkou novovytvorená. Vybudovala ju na prvkoch modernej rozprávky, okrem iných aj na nonsense a absurdite, ktoré v dieťati prehlbujú umelecké zážitky a rozvíjajú jeho bohatú fantáziu. Vnášaním spomenutých prvkov, nadobúda kniha nový, zaujímavý rozmer. Stáva sa pre detského percipienta pôsobivejším, zážitkovejším a fantazijnejším textom. Humor a paródia sa v mnohých jej rozprávkach dostávajú do popredia na úkor tradičných prvkov, a tým posúvajú rozprávku do úplne inej roviny. Bendovej rozprávka je hybridnej povahy, pretože v nej spája prvky folklóru s prvkami civilizačnými, modernými. Vplyv folklórnej predlohy je v autorkiných textoch evidentný miestami viac a inokedy menej. Tam, kde sa jej podarilo sčasti vymaniť sa spod vplyvu slovesného folklóru, vidíme posun k modernej slovenskej autorskej rozprávke, ale treba podotknúť, že úplne sa nikdy neoslobodila, no a práve v tom je čaro jej rozprávok.

Parodická deštrukcia Bendovej rozprávok je prítomná vo všetkých rovinách – tematickej, jazykovej i kompozičnej. Jej príčinou je typická folklórna dramatickosť, zázácnosť a tajomnosť ľudových rozprávok niekde zachovaná, ale niekde zmenená a narušená (najčastejšie nahradená humorom, veselosťou, hravosťou). Tu máme na mysli rozprávky povrchnejšie, ako uvádza Klátik: „*K letným, povrchnejším typom patria rozprávky, ktoré sú drobnými anekdotami.*“⁶ alebo príbehy s hlbšou myšlienkou: „*Náročnejšia je skupina rozprávok, v ktorých ide o isté významové posuny alebo obraty*“⁷

6 Klátik, Z.: Slovo, kľúč k detstvu. Bratislava: Mladé letá, 1975, s.139.

7 Tamtiež, s. 139.

a tie, v ktorých vtipne demonštruje súčasné spoločenské problémy rešpektujúc detského percipienta. Určite však nemôžeme povedať, že paródiou sa ľudová predloha degradovala. Bendová skôr posunula a obohatila rozprávku o humornú dimenziu, pričom načrtla aj jej ďalší vývin. Poukázala na možnosti, ktoré prinášajú nové prístupy v tvorbe „autorov detského aspektu“ v modernej slovenskej autorskej rozprávke.

Literatúra

BENDOVÁ, K.: Osmijanko rozpráva 8 x 8 = 64 nových rozprávok. Bratislava: Mladé letá, 1979.

BENDOVÁ, K. In: Bibiana, revue o umení pre deti a mládež, roč. X, 2003, č. 2 - 3, s. 10 - 11.

KLÁTIK, Z.: Slovo, kľúč k detstvu. Bratislava: Mladé letá, 1975.

SEDLÁK, J.: Epické žánre v literatúre pre deti a mládež. Bratislava: SPN, 1972, s. 53 - 123.

STANISLAVOVÁ, Z.: Kontexty modernej slovenskej literatúry pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 1998, s. 60 - 61.

Summary

Krista Bendová is the author who partially closes a classic period of the children's literature and partially helps to create modern writings for children. In the following article we focus on the best known series by K. Bendová called 'Osmijanko rozpráva 8x8=64 nových rozprávok' (Osmijanko relates 8x8=64 new stories, 1971). Due to detailed interpretation of particular texts we point out at the connection of her work with folk writings (and popular tradition) as well as the fact that the author managed to parodize and overcome it. By parodic destruction of the fairy tales she enriched them with humoristic dimension and indicated the following development of the author's fairy tale.

PaedDr. Andrea Lobová

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

O AUTOROCH A RÓMSKOM FENOMÉNE

Bibiana HLEBOVÁ

Od 90. rokov 20. storočia sa v slovenskej literatúre pre deti a mládež začala objavovať umelecká tvorba národnostných menšín, ku ktorým patrí aj rómske etnikum. V tejto súvislosti sa predovšetkým autori rómskeho pôvodu usilovali o presadzovanie svojich sociokultúrnych tradícií. V príspevku sa pokúšame prezentovať doterajšie poznatky o literárnej tvorbe niektorých autorov rómskeho i nerómskeho pôvodu, ktorí vo svojej literárnej tvorbe pre mládež čerpali z rómskeho prostredia a snažili sa zachytiť autentickosť rómskeho kultúrneho naturelu.

Z historických prameňov zisťujeme, že v rómskej kultúre mali vždy dôležité miesto rozprávkové príbehy. V mnohých osadách sa viackrát do týždňa konalo v najväčšej miestnosti verejné rozprávanie rozprávok. Zúčastňovali sa ho najmä dospelí. Rozprávačmi boli muži, ženy rozprávali rozprávky deťom doma. Boli to vážne i humorné príbehy zo života, fantastické rozprávania o kráľoch a rónych nadprirodzených bytostiach (Cangár, 2003, s. 168).

V kontexte súčasnej detskej literatúry pozorujeme, že popri niekoľkých zbierkach rómskych básní, piesní, povestí sa vyskytujú predovšetkým rómske rozprávky, ktoré svojou špecifickou poetikou dokázali zaujať mladšiu čitateľskú generáciu, vzbudiť pozornosť predstaviteľov literárnej vedy, ba dokonca inšpirovať niektorých autorov. **Rómske rozprávky (paramisi)** sa však podľa P. Vala (1994) nepovažujú za pravé rozprávky (aj keď obsahujú rozprávkové príbehy) ani za povesti (aj keď bývajú viazané časom, miestom, osobou a udalosťou), ba ani za balady (aj keď je v nich často pochmúrna baladická atmosféra). Paramisi sú rozprávania pre dospelých, ktoré šíрили rómski rozprávači na svadbách, zábavách i pohreboch. Fantazijne v nich vyrozprávali skutočné príbehy, ktoré obsahovali exotickú filozofiu dospelých, ich životnú skúsenosť, právo na veľký sen o šťastí. Charakteristická je pre nich variantnosť a vplyv európskej kultúry. Hlavní protagonisti rómskych rozprávok reprezentujú svojrázny naturel rómskeho etnika, obvyčajne hodnotený ako nespútaný život, ktorý dodnes žije svojším spôsobom života.

Spisovateľ D. Banga (1992, s. 5) nachádza vo svete rómskej rozprávky najväčšie bohatstvo chudobného ľudu, ktoré si Rómovia priniesli so sebou už pradávno z ďalekej Indie. Bol to svet, v ktorom ich nikto neprenasledoval, nepodceňoval, nečastoval výmyslami, nadávkami, nenávisťou a všeličím iným. Do tohto sveta nevstupovali žandári a ani iní ľudia v uniformách. Tento svet bol iba pre Rómov. Stačilo rozložiť oheň, posadať si na kamene a z úst múdreho Róma začal plynúť neopakovateľný príbeh, ktorý uchvátil každého poslucháča – od najmladšieho po najstaršieho. Rozprávka sprevádzala Rómov po celý ich život. Keď sa narodilo dieťa, rozprávkou mu Rómovia veštili dlhý šťastný život, plný slobody a lásky. Rozprávkou tiež strážili svojho mŕtveho počas tmavých nocí, v nich totiž žil medzi nimi naďalej. Najčastejšie však bola rozprávka pre Rómov svetielkom, ktorý ich sprevádzal na dlhých cestách, v ktorých bola zakliata múdrosť starých Rómov, ich pamäť a zmysel pre spravodlivosť. Rómska rozprávka vždy dokázala rozlíšiť faloš od múdrosti.

V rozprávke sa všetko personifikovalo, napr. Pán Boh chodil po svete a navštevoval chudobných, smrť dohnala chudobných na ich kamenných cestách, chudoba sa túlala príbytkami a pod. Veľmi častou hrdinkou v rómskych rozprávkach bola rómska matka – matka trpiaca, odpúšťajúca, žehnajúca.

K najvýznamnejším predstaviteľom slovenskej detskej literatúry patrí spisovateľka rómskeho pôvodu **Elena Lacková** (1921 – 2003), ktorá pochádzala z Veľkého Šariša na východnom Slovensku. Narodila v rodine primáša Mikuláša Doktora, ktorého kapela často vyhrávala na svadbách, hostinách, krstinách a báloch. Jej otec bol richtárom rómskej osady a matka (poľského pôvodu) bola všestranne vzdelaná. E. Lacková ako mladá matka zažila počas druhej svetovej vojny nacistickú perzekúciu, pri ktorej jej zahynulo jedno z malých detí. Svoj zážitok vyrozprávala v divadelnej hre **Horiaci cigánsky tábor** (1945/1946), ktorú napísala po rómsky a naštudovala so skupinou rómskych chlapcov a dievčat vo Veľkom Šariši (Banga, 1992, s. 259). E. Lacková ako prvá Rómka na Slovensku získala vysokoškolské vzdelanie po vyštudovaní Fakulty sociálnych vied na Karlovej univerzite v Prahe (1963 – 1969). Pôsobila ako osvetová pracovníčka pre rómskych občanov na Krajskom národnom výbore v Prešove (1949 – 1951), v Kultúrnom stredisku v Ústí nad Labem (1961 – 1969), vo Zväze Cigánov-Rómov v Prahe (1969 – 1973), v Kultúrnom stredisku v Lemešanoch (1976 – 1980). Od roku 1980 žila v Prešove ako dôchodkyňa. Zomrela v roku 2003. V literatúre pre deti patrí k najlepším rómskym rozprávkarom. Jej **Rómske rozprávky (Romane paramisa)** vyšli v slovensko-rómskej jazykovej mutácii. Autorka v siedmich rozprávkových príbehoch priblížila autenticitu rómskeho folklóru, jeho typické motívy: údel spoločenských páriov, túžbu po šťastí, lásku k hudbe, spevu a tancu, k deťom a voľnosti. Literárnym spracovaním dovtedy neznámeho exotického tónu prispela nielen k zachovaniu ústne tradovaných rómskych сюжетov, ale aj k obohateniu známeho slovenského folklóru. E. Lacková napísala v češtine autobiografické dielo *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou* (1997) a pre rozhlas hru pre deti *Žužika* (1998; Stanislavová, 2005, s. 196 – 197).

E. Lacková dôverne poznala históriu i kultúrne tradície Rómov, ktoré dokázala umelecky pretaviť do svojich príbehov a vytvoriť svojské autorské rozprávky. V Žemberová ich v recenzii knihy **Rómske rozprávky (Romane paramisa)** považuje „za reprezentatívne: pre autorku i pre Rómov.“ Podľa nej sa autorka usilovala byť pôvodná a rómska až do tej miery, že jej rozprávanie nadobudlo „akúsi strohosť až tvrdosť, čo sa – na prvý pohľad – vzpiera pomyslenej molovosti rozprávkovej krajiny. Myslíme na tradíciu lyrickosti, rytmickosti aj prešibanosti a úžasného citového vzopätia sa rómskeho človeka, ktorý sa v kultúre traduje v podobe veľkých citov a vášní. Rómske rozprávky Eleny Lackovej akosi vedome odmietli tento lyrizmus“ (1994, s. 45). Podľa V. Žemberovej kniha E. Lackovej „odštartovala paradoxný jav desaťročia – emancipáciu rómskej kultúry medzi Rómami.“ Rómske rozprávky z umeleckého hľadiska „prekrúpili svojou citovou strohosťou a jadrnosťou príbehu i vysokou (nerozprávkovou) štylizovanosťou autorskej výpovede“ (2000, s. 69).

Estetická kvalita vydávaných rómskych rozprávok na Slovensku i v Čechách je tiež podľa S. Urbanovej rôznorodá a diferencovaná vzhľadom na poznávaciu a výchovnú funkciu. Pozorujeme ich skôr „z hľadisk kulturológických a sociologických. Niektoré motívy možná pomohou pochopiť vzájemné súvislosti a vnútornú logiku romipen“ (2004, s. 230). Na úsilie E. Lackovej zachovať vo svojich rozprávkach ústne tradované

rómske sužety upozornila aj Z. Stanislavová (2003, s. 13), ktorá v tejto súvislosti nachádza istú podobnosť so snahou slovenských národovcov minulých čias uchovať kultúrne bohatstvo slovenských ľudových rozprávok. V kontexte českej literatúry pre deti a mládež je autorka E. Lacková považovaná za rómsku Boženu Němcovú, ktorá „rovněž psala srdcem a přistupovala k některým pohádkovým motivům a významům volně, přizpůsobovala je potřebám dobové národní společnosti.“ Knihu **Rómske rozprávky** od E. Lackovej preložil do češtiny Jaroslav Balvín v roku 1999 (Urbanová et al., 2004, s. 228).

Aj básnik a prozaik rómskeho pôvodu **Dezider Banga** si získal pevné miesto v slovenskej detskej literatúre. Vyštudoval slovenský jazyk a dejepis na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde sa prejavil jeho literárny talent. Reportážami zo života Rómov (*Prišli sme z krajiny slnka*) prispieval do časopisov *Mladá tvorba* a *Kultúrny život*. Rád cestoval po Slovensku a zbieral rómsku ľudovú slovesnosť, najmä rozprávky a piesne. Prvá zbierka umeleckých prekladov rómskych ľudových piesní vyšla pod názvom **Pieseň nad vetrom** (1963), druhá pod názvom **Záružlie a lekno** (1967). Neskôr mu vyšla zbierka rómskych ľudových rozprávok, ktoré zozbieral a literárne spracoval pre deti v knihe **Čierny vlas** (1970), a napokon antológia rómskych rozprávok **Paramisa** (1992). D. Banga pracoval aj ako dramaturg Československej televízie v Košiciach, kde pripravil do vysielania mnohé televízne relácie s rómskou tematikou: *Piesne na kolesách*, televízne hry *Čierny vlas*, *Epaš* či večerníčky pre deti **Slimáček Bubienok** (1977) a **Rozprávky z túky** (1979). V roku 1970 autor získal cenu vydavateľstva Smena za zbierku básní **Rozhovory s nocou** a v roku 1982 cenu vydavateľstva Slovenský spisovateľ za zbierku **Horiaca višňa**. D. Banga založil kultúrnu organizáciu *Romani kultura* a bol šéfredaktorom mesačníka *Roma* a detského časopisu *Lulud'i*. Pre deti pripravil **Rómsky šlabikár** (1993) a učebnicu **Maľovaná rómčina** (1993). Žije v Bratislave a problematikou rómskeho etnika sa zaoberá nepretržite od roku 1959 (Andričíková, 2005, s. 21; tiež Banga, 1992, s. 257).

Rómsky prozaik **Ján Berky-Luborecký** (1940 – 2004), občianskym menom Ján Berky, vyštudoval odbor knihoveda na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Od roku 1997 prednášal dejiny rómskej kultúry, rómsky jazyk a literatúru na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Zomrel v roku 2004. Vo svojej prozaickej tvorbe čerpal z rómskeho etnika, písal po slovensky i rómsky. Pre najmladších čitateľov vydal leporelo **Tri ohnivé kone** (1990) a dvojazyčnú básnickú zbierku **Predstavujú sa zvieratká** (1997). Pre mládež pripravil antológiu **Rómska mat'** (1989), **Sny o šťastí** (1994), **Remešina vernosť** (1998) a knižku anekdot **Dežoviny** (1995). Podľa D. Bangu Berkyho rozprávkový svet „vyviera z čirej, úprimnej rómskosti, neskalenej negatívnymi civilizačnými vplyvmi.“ Autor predstavuje čitateľovi rómske spoločenstvo „v jeho prastarých dimenziách, spätých s prírodou, rómskou rodnou múdrosťou a s pozitívnymi ľudskými vlastnosťami,“ pričom často žartovne poukazuje na tie vlastnosti Rómov, ktoré ich viedli k životným neúspechom. Môžeme ho vnímať ako nadčasového spisovateľa, ktorý svojou tvorbou s rómskou tematikou dokáže citlivo oslovit' aj dnešného rómskeho i nerómskeho čitateľa (Sliacky, 2005, s. 34; tiež Banga, 1992, s. 258).

K menej známym autorom rómskeho pôvodu, ktorých rozprávky vyšli v slovensko-rómskej jazykovej mutácii, patria:

- **Helena Demeterová** (1940) pochádzala z východného Slovenska (okres Bardejov). Literárny talent zdedila po svojom otcovi a zúročila ho

pri písaní rómskych príbehov, ktoré zozbierala od starých Rómov, napr. v rozprávke **Prečo je deň a noc** (*Soske hin d'ives a noc*).

- **Milena Hübschmanová** (1933) študovala cudzie jazyky – hindský, bengálsky a urdský na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe, čo ju priviedlo aj k rómskemu jazyku. Veľa cestovala a spoznávala Rómov v ich pravlasti Indii. Neskôr pôsobila ako profesorka rómčiny a hindčiny a tiež sa venovala zberateľskej a prekladateľskej práci, najmä rómskych rozprávok a povestí, napr. **Ako Rómovia prišli o svoje Zlaté listiny** (*Sar o Roma našade Somnakune l'ila*).

- **József Ravasz** (1949) – rómsky spisovateľ a publicista, ktorý pochádzal z Dunajskej Stredy. Literárnej tvorbe sa začal venovať už počas stredoškolských štúdií, debutoval zbierkou básní **Skúšobná cesta** (1965). Je autorom rómskych rozprávok pre deti, napr. v trojjazyčnej (slovensko-maďarsko-rómska) knižke **Domček v srdci**. Spisovateľ je tiež spoluzakladateľom časopisu *Roma*, v ktorom viedol maďarské literárne rubriky, tiež bol podpredsedom rómskej kultúrnej organizácie *Romani kultura*. Z knihy sú známe rozprávky: **Cigánsky richtár** (*O mujalo, e hilpa haj o Rom*), **Na úteku** (*Ando nasal'ipe*), **Neobyčajný sen** (*Suno*), **Rajo a motýl'** (*Rajo haj Phabol paparuga malad'ipe*), **Kálo a Margaréta** (*Kálo haj Margaréta*), **Straka a Cigánove oči** (*E kekeráška haj romane manušeske jakha*).

- **Zdena Vicianová** (1940) novinárka a spoluzakladateľka kultúrnej organizácie *Romani kultura* na Slovensku, tiež pracovala v redakcii *Roma*, a *Lulud'i*. Je autorkou básnických i rozprávkových knižiek pre deti, ktoré sú väčšinou tematicky viazané na prírodu. Zaujímavé sú jej rozprávky: **Cigánovo zlato**, **Kam zmizla zlatá krajina Rómov**, **Majster Zoro**, **Sinko a mesiac** (Banga, 1992).

K slovenským autorom pre deti a mládež, ktorí vo svojej tvorbe pre deti a mládež umelecky stvárnili rómsku tematiku, patrí aj **Hana Zelinová** (1914 – 2004). V baladickom príbehu **Jakubko** (1959) vyrozprávala tragický osud opusteného rómskeho chlapca, ktorého s láskou vychovávala babenka – hrbenka. M. Jurčo označil tento príbeh za baladický i symbolický zároveň (1997, s. 67).

Autor **Milan Húževka** (1940) tiež spracoval rómske rozprávkové témy z rôznych regiónov Slovenska v knihe rozprávok **Čarokrásna Ruca** (1979), v ktorých imituje významovú a sujetovú štruktúru folklórnej rozprávky. Autor pôsobí v súčasnosti ako editor periodickej ročenky *Lovec a príroda* a je zakladateľom vydavateľstva Ametyst v Dohňanoch-Zbore. Venuje sa zberateľstvu a literárnemu spracovaniu ľudových povestí zo stredného Považia, predovšetkým z okolia Púchova (Stanislavová, 2005, s. 130).

Osobný i profesionálny záujem slovenskej spisovateľky **Daniely Hivešovej-Šilanovej** (1952) o rómske etnikum sa prejavil aj v redaktorskej práci pri vydávaní rómskeho časopisu *Romano l' ill nevo*. Autorka súčasne pracovala ako dramaturgička a režisérka rómskeho divadla Romathan v Košiciach, pre ktoré napísala dve divadelné hry: **Miesto pre Rómov** (1992) a **Veľký primáš Baro** (1994). V súčasnosti pôsobí na Strednej umeleckej škole v Košiciach so zameraním na rómsku kultúru. Literatúre pre deti sa začala venovať najprv časopisecky a až neskôr knižne. V knihe rozprávok **Vtáčatko Koráločka**. **Čirikloro Mirikloro** s podtitulom **Autorské rozprávky na motívy rómskych piesní** (1996) sa autorka inšpirovala textami rómskych piesní. Podľa Z. Stanislavovej (2005, s. 118) estetický a etický archetyp ľudovej fantasticko-jej rozprávky i postupy moderných rozprávok poslúžili spisovateľke ako „žánrový

rámec autentického autorského rozprávania o pôvode Rómov, ich sociálnom postavení, spôsobe života a osobitostiach ich hodnotovej hierarchie.“

V slovenskej neintencionálnej literatúre pre mládež nachádzame rómsku tému aj v nenáročnej baladickej próze *Husle s labutím krkom* (1979) od **Júliusa Balca** (1948). Autor sa v nej ako jeden z mála slovenských autorov inšpiroval svojráznym naturelom rómskeho etnika, obvyčajne hodnoteného ako nespútaný živel, ktorý dodnes žije svojším spôsobom života. J. Balco patrí medzi súčasných slovenských spisovateľov – šesťdesiatnikov, ktorý od roku 1973 pôsobí ako redaktor a venuje sa aj literárnej tvorbe najmä pre detského čitateľa (Stanislavová, 2005, s. 19).

Nad'alej ostáva otvorená otázka pre predstaviteľov literárnej vedy o detskej literatúre, či sa týmto autorom podarilo zachytiť autentický rómsky kultúrny fenomén, do akej miery predstaviteľia rómskej komunity uplatňovali v tvorbe sebareflexiu, či sa rómski autori prispôsobili alebo neprispôsobili kultúrnym normám majoritnej spoločnosti.

Literatúra

- ANDRIČÍKOVÁ, M.: BANGA, Dezider. In: SLIACKY, O. et al.: Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005, s. 21.
- BANGA, D.: Paramisa. Antológia rómskej rozprávky. Bratislava: GOLDPRESS, 1992. 263 s.
- BERKÝ-LUBORECKÝ, Ján: Sny o šťastí. Bratislava: Štúdio-dd-, 1994.
- CANGÁR, J.: Ľudia z rodiny Rómov. Doplnková učebnica o dejinách a živote Rómov pre základné a stredné školy. Nové Zámky: Vydavateľstvo CROCUS, 2003.
- JURČO, M.: Dotyky a prieniky nad textami diel literatúry pre deti a mládež. Banská Bystrica: FHV UMB a vydavateľstvo SKALNÁ RUŽA, 1997, s. 60 – 67.
- LACKOVÁ, E.: Rómske rozprávky – Romane paramisi. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992.
- OBERT, V.: ZELINOVÁ, Hana. In: SLIACKY, O. et al.: Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005, s. 384 – 386.
- SLIACKY, O. et al.: Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005. 430s.
- STANISLAVOVÁ, Z.: BALCO, Július. In: SLIACKY, O. et al.: Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005, s. 19 – 20.
- STANISLAVOVÁ, Z.: HIVEŠOVÁ-ŠILANOVÁ, Daniela. In: SLIACKY, O. et al.: Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005, s. 117 – 118.
- STANISLAVOVÁ, Z.: HUŽEVKA, Milan. In: SLIACKY, O. et al.: Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005, s. 130.
- STANISLAVOVÁ, Z.: LACKOVÁ, Elena. In: SLIACKY, O. et al.: Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005, s. 196 – 197.
- STANISLAVOVÁ, Z.: Šťastná hviezda Rómov. In: BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež, 10, 2003, č. 1, s. 13.
- URBANOVÁ, S. et al.: Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. Olomouc: Votobia, s. r. o., 2004. 457 s.

- VALO, P.: *Paramisi Jána Berkyho*. In: BERKY-LUBORECKÝ, Ján: Sny o šťastí. Bratislava: Štúdio –dd-, 1994, s. 75.
- ŽEMBEROVÁ, V.: Elena Lacková, Rómske rozprávky (Romane paramisa). In: BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež, 2, 1994, č. 3, s. 45 – 46.
- ŽEMBEROVÁ, V.: Romane paramisa. In: BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež, 7, 2000, č. 1 - 2, s. 69 - 72.

Summary

About the Authors and Romani Phenomenon

The author of the paper tries to describe the literary work of some authors of Romani as well as Non-Romani origin whose writings have been inspired by Romani background and attempted to catch the authenticity of Romani cultural phenomenon. She focuses primarily on the Slovak writers (Romani and Non-Romani origin) for children and youth, and describes the most widespread literary genre – Romani fairy-tale (paramisa).

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: bhlebova@unipo.sk

KULTURNÍ SYMBOLY V UČIVU ČTENÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA I. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Ladislava LEDERBUCHOVÁ

Literární výchova jako jedna ze složek vzdělávacího oboru /český jazyk a literatura/ je z aspektu obsahu a cílů spjata a propojena především s dalšími dvěma složkami oboru – s jazykovou výchovou a s komunikační a slohovou výchovou (srov. /Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání/, 2005, dále RVP ZV). Nezpochybnitelné pouto zde tvoří jazykový materiál literárních děl a literární kód stylizované jazykové komunikace. Schopnost číst s porozuměním (termín číst zde zastupuje i příjem literatury poslechem) je základní žákovou kompetencí pro další literární komunikaci a pro příjem informací v písemné formě – pro jeho další učení a život v moderní komunikační společnosti.

Čtení s porozuměním (též uvědomělé čtení) je fází čtecí dovednosti, v níž žák zvládne komunikaci s lexikálními významy slov a významy jejich spojení v bezprostředním kontextu (srov. Toman, 2000). Tvoří základ pro utváření interpretační, strukturní četby krásné literatury, jež může v hlasité formě ústit do čtení výrazného (přednesu, recitace). V tiché formě je čtení s porozuměním též bází informálně bohatého studijního čtení literatury věcné.

Čtení a literární výchova jako složka jazykového vyučování je už na 1. stupni ZŠ svou povahou připravena utvářet tzv. průřezová témata, vstupovat do výchovných projektů, specificky utvářet a rozvíjet všechny klíčové kompetence vyčtené RVP ZV.

Ve vyčtených klíčových kompetencích RVP ZV se mezi kompetencemi k učení uvádí: Žák /„operuje obecně užívanými termíny, znaky a symboly..., vytváří si komplexnější pohled na... společenské a kulturní jevy“/. Mezi kompetencemi komunikativními si má osvojit /„různé typy textů a záznamů... běžně užívaných gest... a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění“/ (RVP ZV, 2005, s. 14 – 15).

Vzdělávací program je velmi obecný, neříká se v něm, které /„znaky, symboly a kulturní jevy“/ si má žák osvojit, předpokládá se, že především ty příznačné pro naši kulturní oblast, jejíž rodokmen odkazuje k antice, k judaismu a křesťanství, tedy je poznamenán vedle kulturních archetypů antickými a biblickými symboly.

Kompetence mají být utvářeny průběžně, v procesu všech vyučovaných předmětů a didaktických činností, ale především v hodinách jazykového a literárního vyučování má učitel příležitost, aby adekvátní metodikou seznamoval žáky s významy kulturních znaků verbální i neverbální komunikace. Mnohé z nich žáci užívají neuvědoměle, napodobivě, zvykově, aniž tuší něco o jejich kulturním původu, např. citoslovečná expresiva (/panebože, pánbůví, kristepane, ježíšmarjá, panenkamarjá/...) nebo kletby (/sakra, safra, safraporte, krucifix, kru-ciš, himlhergot/...) či některé frazeologismy (/už je v pánu, už pije v nebeském baru, hraje karty v nebeské hospodě, být jako v ráji, prožít si své peklo, šíjou s ním všichni čerti, to čert našeptal, podej čertu prst a chce celou ruku, aby to čert spral/...). Expresivnost a obraznost idiomů lidového jazyka je dokladem životnosti vlivu křesťanských symbolů, přestože jejich významovost je

dnes v prostě sdělovacím stylu většinou redukována na významy emocionální komunikace. Považujeme za důležité, aby si žák příležitostně a postupně (leč didakticky záměrně) uvědomoval významové zdroje takových frazeologismů, a tak i svou kulturní příslušnost ke křesťanským tradicím, přestože nemusí být vychováván v náboženském duchu.

Literární výchova je svou estetickovýchovnou podstatou organicky spojena s oborem /umění a kultura / (srov. RVP ZV, 2005) – s výtvarnou a hudební výchovou, popř. s pohybovou, taneční výchovou v rámci výchovy tělesné a s tvořivou pracovní výchovou. Do čtení a literární výchovy stejně jako do dalších estetickovýchovných složek oboru vstupuje jako činitel vyučování umělecké dílo, zde dílo umělecké literatury. A právě v umělecké literatuře, nejen v adaptacích Starého a Nového zákona, ale především tam, se žák setkává v jazykové a motivické výstavbě se symboly, které jsou příznačné pro komunikaci v naší kulturní oblasti, které se běžně užívají i mimo náboženské obřady. Jejich významy jsou trvalou součástí našeho jazyka, představivosti, myšlení (srov. např. /mít s něčím kříž, nést svůj kříž, nevěřící Tomáš, ze Šavla Pavel, měnit vodu ve víno, co je císařovo císaři, co je božího bohu, být lazár, zakopaná hřivna/) a vůbec mravnosti našeho kulturního chování (např. /mýt si ruce, zradit za třicet stříbrných, být jidáš, být farizej, být samaritán, oddělit zrna od plev, návrat ztraceného syna/). Znalost biblické symboliky je vizitkou kultivovanosti člověka nejen jako čtenáře. Výsledky výzkumu, který učinil před patnácti lety L. Klimeš mezi studenty Pedagogické fakulty ZUČ (srov. Klimeš, 1991 – 1992), svědčí o negativním vlivu společenského klimatu v dobách tzv. normalizace na kulturní úroveň tehdejších mladých lidí.

Je nepochybné, že celková kulturní vyspělost žáka vlivem sociálního prostředí, v němž vyrůstá, jeho kulturní a vůbec životní zkušenost (včetně znalosti významů kulturní symboliky promítající se do rozsahu a kvality především pasivní slovní zásoby) se zúročuje v jeho čtenářské kompetenci, v jeho úrovni literární komunikace. Na druhé straně však je to právě krásná literatura (a vůbec umění), která dnes pro většinu dětí je zdrojem poznání určitých kulturních symbolů (nejen náboženských). Jejich slovní vyjádření však pro žáka symboliky neznalého představuje komunikační bariéru. Žák sice čte s porozuměním, ale většinou jen v rovině lexikálních významů slov, většinou není schopen v tvorbě svého čtenářského obsahu spontánně angažovat konotované významy symbolu.

Presvědčili jsme se o tom v rámci etapového výzkumu čtenářských kompetencí jedenáctiletých dětí, žáků 4. ročníku ZŠ. K Holanově básni /Pak studánku jsme našli v proutí/ (/Pak studánku jsme našli v proutí, / kdo pít chce, musí pokleknouti. // Klekni a bumbej vodu v kvítí, / žába ti k tomu okem svítí/. Ze sbírky/ Bajaja/) se k úrovni komunikace se symbolickým obrazem pokleknutí vztahovaly tři úkoly (podrobněji i o dalších výsledcích výzkumu viz Lederbuchová, 2004).

Na přímý dotaz, zda slova /pokleknouti /a/ klekni/ jsou esteticky vzato významově nenahraditelná (/Změnil by se obsah básně, kdyby básník místo slova pokleknouti napsal přisednout nebo přilehnout?/), děti dokázaly v nadpoloviční většině vyjádřit jeho nezastupitelnost (odpovídaly např. /kleknout je hezčí, pokleknouti je správnější, to je něco jiného, to by nebylo vznešené/), čili pocitovaly rozdíl jako významově podstatný. V dalším zkoumání však dokázaly porozumět duchovní hodnotě symbolu pokleknutí jen ve výrazné menšině. V odpovědi na otázku

/Proč je vhodné u studánky pokleknout?/ jen pětina žáků označila významy vyjadřující duchovní významy úcty a pokory. Tito respondenti docenili rituálnost situace (a/no, protože by to nebylo vznešené, protože jí /(studánce)/ jinak nepoděkuje, je to pokora, protože ji (studánku) máme rádi, je vhodné o vodu poprosit/.... Zbývající žáci však uváděli např. /jinak bych se nemohl napít, kdybych se jen předklonil, tak bych tam spadl, jinak bych tam nedošla/... , čili symbolický význam nevnímali, neznali symbol pokleknutí.

Dále jsme dětem nabídli soubor slov, pomocí jejichž významů mohly modelovat obsah básně jako smysluplný denotačně konotační významový komplex. Respondenti měli označit slova, jejichž významy považovali pro obsah básně za vhodné a důležité. Podle sémantické potence budovat konotované sféry obsahu básně jsme slova rozdělili do skupin – od významů první významové roviny obsahu (např. /voda, rákosí/...) přes významy vyjadřující vztah lyrického subjektu k motivům studánky a žabky (např. /osvěžení, radost/) až k slovům /dar, úcta, pokora, chrám/, která jsou schopna vyjádřit prizmatem konotací obsahotvorné významy symbolu /pokleknutí/, totiž významy hloubkové struktury textu zobrazující studánku jako předmět přírodního (božského) daru vody a krásy, který je s pokorou uctíván. Rovněž v řešení tohoto úkolu jen pětina žáků prokázala, že chápe významy symbolu pokleknutí a model své čtenářské konkretizace básně vystavěla i pomocí slov vyjadřujících duchovní hodnoty symbolu.

Symbolický význam je dítě schopné v určitém aspektu komunikace poodhalit, ale vzápětí ho nedokáže funkčně do dané struktury obsahu četby ve svém vědomí zapojit, usouvztažnit. Dítě pozná z určitého aspektu komunikace význam textu v jeho symbolické funkci, ale většinou není schopno tímto vědomím spontánně ovlivnit celý komunikační proces. Jedině tak si lze vysvětlit protichůdná řešení u téměř poloviny respondentů v jediném dotazníku. Přesto lze z aspektu možné perspektivy čtenářské kompetence raného pubescenta výsledky výzkumu hodnotit kladně – dítě je v konkretizaci textu schopno v určitém úhlu pohledu na text spontánně překračovat lexikální významy jazykové roviny textu a v bodových přesazích první významový plán kompozice (podrobněji viz Lederbuchová, 2004, s. 108 – 114).

Všichni žáci zvládli dovednost čtení s porozuměním, dobře pochopili lexikální významy slov, ne všichni však jejich kontextové konotace. Ve slovním vyjádření konvenčních kulturních symbolů v textech krásné literatury lze spatřovat didaktickou příležitost, jak v procesu žákovské komunikace efektivně spojovat čtení s porozuměním se strukturní, kultivovanou četbou – jak z roviny porozumění lexikální vrstvě textu postoupit ke komunikaci s jeho konotovanou motivickou výstavbou, v zásadě s dvojím efektem: Jednak se dobře naplní osvětově kulturní funkce čtení a literární výchovy (děti poznají významy důležitých kulturních symbolů), jednak se posílí čtenářská kompetence žáků v samotném procesu specifické estetickofunkční komunikace (děti si osvojí dovednost číst polysémické obrazy uměleckého textu a získanou kompetenci uplatní v četbě další umělecké literatury) – budou utvářeny jak kompetence k učení, tak kompetence komunikační (viz RVP ZV, 2005).

Je nesporné, že pro kvalitu recepcce je velmi důležitá znalost konvenčního denotátu znaku kulturní komunikace. Ale pro komplexní literární komunikaci je důležité umět konotačně usouvztažnit ve významové struktuře textu

i jen tušený význam znaku. Děti, které prokázaly i v jiných aspektech výzkumu větší čtenářskou zkušenost, handicap neznalosti základního významu symbolu uměly vyrovnat kultivovanější komunikací s významovostí textu jako s estetickofunkčním komplexem. Např. na otázku po náhradě slova /pokleknouti/ slovy přísednout, přilehnout odpovídaly: /ne, protože by se tím zkazila/ (roz. báseň), /protože jinak se mi to nelíbí, protože se to k té studánce nehodí, je to hezčí než lehnout, protože je to citové/ (velmi výstižné, máme-li na mysli patos symbolického rituálního aktu).

Celkové výsledky hodnocení žákovské komunikace s významy symbolu pokleknutí v Holanově básničce ukazují, že rozšiřovat žákův kulturní obzor, kultivovat jeho osobnost v souladu s rozvíjením a zvyšováním jeho čtenářské kompetence ve školní literární výchově nelze didakticky řešit pouhým poučením o kulturních symbolech jednorázovým a přímým sdělením jejich frekventovaných významů. Je nutné respektovat estetickofunkční aktualizaci symbolu v konkrétních textech a možnosti dětské čtenářské konkretizace – čili i zde je potřebné podporovat emocionálně estetickou komunikaci žáka v počáteční reflexi textu, jak doporučuje B. Šimonová (srov. Šimonová, 2000).

V didaktickém dialogu a aplikaci metod dramatické výchovy (srov. Valenta, 1997) je nezbytné rozvíjet u žáků představy podporující citový prožitek situace. U citovaných příkladů recepce Holanovy básně tedy prožitek situace, v níž budou studánce za dar vody pokorně děkovat, vzdají jí obdiv a úctu, neboť je nejen užitečná, ale také krásná, je přírodním skvostem... Ještě dříve, než žáci poznají významovou konvenci pokleknutí, mohou slovesně nebo kresbou vyjadřovat své představy ideální studánky nebo v roli strážců studánky přesvědčovat kolemjdoucí, aby ji nepoškodili odpadky nebo nešetrným vstupem do vody, aby zachovali její čistotu a krásu (nejen důvody ekologické, ale i estetické). Poté budou lépe připraveni, aby význam studánky přijali jako symbol nadosobního daru vody (a života vůbec) a svoji úlohu jako pokorného člověka, který si je vědom velikosti a vznešenosti přírodní krásy, před kterou pokleká na znamení lásky a úcty.

Při osvojování symbolických významů je však potřebné didakticky vést žákovskou komunikaci terénem emocionálního zážitku, jenž je autorsky záměrně provokován zcela konkrétním jazykovým výrazem – vznešenost zdánlivě banální situace je potvrzena knižním tvarem infinitivu: pokleknouti. I tento význam je možné učinit předmětem zvláštního didaktického zájmu: Např. žáci by měli ve skupině vymyslet a popř. předvést „obraz“ s infinitivem pokleknout a vedle toho jiný „obraz“, v kterém by bylo adekvátní užít daný infinitiv v knižním tvaru pokleknouti. Např. Atleti na startovní čáře museli znova pokleknout, protože v předchozím startu jeden z nich vyběhl před výstřelem. Nebo: Jsem zvyklý pokleknout, když si šňeruji tenisky. A naproti tomu: pokleknouti před oltářem v chrámu, pokleknouti před majestátem královské moci (např. v obrazu pasování rytířů), pokleknouti před studánkou – vždy na znamení úcty a pokory.

Symbolický význam slova (ustáleného spojení slov v určitém idiomu) by se měl v interpretaci textu především vztáhnout jednak do aktuálního kontextu daného textu, ale pak také do širšího kontextu kulturního znakování. V našem případě tedy k archetypovým symbolům (nahore, dole, výška, hlubina, vysoké či vznešené, nízké

ké - jako estetické pojmy -, popř. hora, nebe), které se v křesťanském náboženství a estetice aktualizovaly na vertikále nebe, země, peklo. Významy spojené s výškou jsou mají duchovní obsah a jsou kulturně hodnoceny jako pozitivní, ty spojené s hloubkou jako negativní - bozi všech kultur obývali hory nebo nebe, s výjimkou bohů mořských, mýtické postavy zla pak patřily do podzemí (srov. vybraná hesla např. in Cooperová, 1999; Becker, 2002). Symbol pokleknutí je tedy nutné interpretovat v sémantickém poli estetické vertikály jako snížení před vyšší etickou a estetickou hodnotou, jako uznání vyšší, nadosobní hodnoty dobra a krásy.

I žák na 1. stupni ZŠ má pravděpodobně čtenářskou (či posluchačskou) zkušenost s texty, v nichž král někoho /povýšil /do své družiny, kdy panovník na znamení své uznávané moci sedí na /vyvýšeném trůně/, kdy své nepřátele za trest /svrhl /do vězení... a jako čtenář pohádek a pověstí zná z literatury obrazy pekla a čertů... Považujeme za potřebné s žáky o estetické významovosti těchto obrazů hovořit, vždy je však třeba symbolické významy hodnotit jako aktualizované v kontextu konkrétního uměleckého tvaru.

V některých českých čítankách pro 5. ročník ZŠ je citována Erbenova balada Vodník (to považujeme za čtenářsky neadekvátně náročnou báseň pro 11 – 12letého žáka), v níž hrdinka příběhu naléhavě prosí svého manžela Vodníka, aby mohl navštívit svou matku, a prosí ho klečíc (/Stokrát jsem tě prosila, / na kolena pekla: / ale kůra srdce tvého / ničím neobměkla!/. Pokleknutí zde na významové vertikále vyjadřuje ponižení ženy vynucené okolnostmi a nadosobní silou personifikovanou postavou Vodníka jako symbolem nelidského zla (hlubina, propast znamená také pokoření a ponižení (srov. Cooperová, 1999, s. 53, pokleknutí kromě rituálního výrazu úcty znamená i podřízení se (srov. Becker, 2002, s. 225).

Proces osvojování významovosti kulturních symbolů je průběžný a postupný ve všech ročních základní školy, a to nejen co do množství symbolů, ale také co do významového spektra určitého jednoho symbolu, který je v různých autorských stylech a dílech variantně aktualizován. Kromě významů symbolických postav mýtických, včetně postav biblických, jde také o symboly méně nápadné, jejichž významy jsou konzervovány i v jazyce běžné komunikace (viz výše), včetně symboliky barev (/temné myšlenky/, /světlé ideály/...) a čísel (viz magická čísla pohádkových kompozic). Znalost významovosti takových symbolů, respektive schopnost kultivované komunikace s nimi způsobem adekvátním dětskému čtenáři jednoznačně patří do cílových požadavků učiva ve čtení a literární výchově na 1. stupni ZŠ.

Literatura

- BECKER, U. /Slovník symbolů/. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-612-8
COOPEROVÁ, J. C. /Ilustrovaná encyklopedie tradičních symbolů/. Praha: Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0761-
HOLAN, V. Bajaja. Praha: Albatros, 1998. ISBN 80-00-00594-
KLIMEŠ, L. Znalosti významu některých kulturních slov náboženského charakteru ve II. ročníku aprocace český jazyk a další předmět. /Český jazyk a literatura/, 42, 1991 – 1992, s. 124 – 130. ISSN 0009-078
KOLEKTIV AUTORŮ. /Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání/. Praha: VÚP Praha, 2005. www.vuppraha.cz <<http://www.vuppraha.cz/>

LEDERBUCHOVÁ L. /Dítě a kniha/. O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň : Nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, ISBN 80-86898-01-
ŠIMONOVÁ, B. /Moderný člověk, literatura a škola/. Banská Bystrica: UMB, 2000. ISBN 80-8055-341-
TOMAN, J. : Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník ZŠ. Praha: Fortuna, 2000
VALENTA, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Agentura STROM, 1997.

Summary

The author reflects some cultural symbols as literary curriculum at primary school. She presents methodology of their semantic interpretation. She recommends a method how to interpret an artistic text at school with regard to pupils' age and their reading skills.

doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.
Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň
e-mail: llederbu@kcj.zcu.cz

DOPLŇOVÁNÍ PŘÍBĚHU ANEB VYLEPŠENÝ ERBEN (Techniky tvůrčího psaní na cestě k recepci textu)

Zbyněk FIŠER

Aktivní tvořivé přijetí textu, zvláště literárního je cílem „literární výchovy“ na všech stupních škol a mnohdy i ve výchově mimoškolní. Cesty k akceptaci, k pochopení textu, k porozumění jeho poselství jsou však různé. Aktivita literárních vědců a didaktiků literatury prozrazují, že objevování těchto cest ještě zdaleka není ukončeno. Jeden z možných směrů, kudy se k pochopení a k lepšímu porozumění textu přiblížit, nabízí obor *tvůrčí psaní*.

Zásady práce s cvičnými texty

Tvůrčí psaní v literární výchově **nabízí studujícím herní situaci**. Ve hře na autora, na spisovatele si každý žák či **student vyzkouší spisovatelské řemeslo** na vlastní kůži. Jde tedy o simulaci, o řízenou činnost, jejíž podněty, zásady, cíle a často i výstupy stanoví pedagog.

Tvůrčí psaní je psaní řízené, je to psaní s determinanty. Proto je při práci s literárními texty možné zadat cvičení směřující k imitaci některých literárních postupů, některých komunikačních funkcí, k imitaci konkrétních vyjadřovacích prostředků, ba k využití obdobných prostředků, které ve svém textu použil autor literárního díla. Cvičné úkoly jsou formulovány tak, aby žák (student) zakoušel podobné problémy a podobné tvůrčí situace, jaké při psaní mohl zažívat spisovatel. Takové zadání se může omezit na žánrovou charakteristiku (např. „Napište sonet“ – což je zadání značně nevhodné), nebo může obsahovat tematické determinanty (např. „Napište libovolný text o této tužce“), nebo může obsahovat instrukci ke slohovému postupu (např. „Popište tuto vázu“, „Vyprávějte o své cestě ze školy“), nebo lze zadávat literární postupy a formy, vymezovat rozsah výsledné práce, dobu na její tvorbu, očekávané působení textu, případně kombinace základních determinant. Po dobře formulovaném zadání považují předcítání vzorových ukázek cvičných žakovských textů před psaním za zavádějící i nadbytečné.

Zážitek z realizace cvičných úkolů **je nutno reflektovat**. Pedagog řídí kolektivní reflexi textových cvičení tak, aby si žáci a studenti uvědomili, jaké heuristické problémy museli při psaní řešit, jaké strategie použili k jejich překonání, jaké měli při psaní pocity a jak se shoduje skutečné působení jejich textu s jejich záměrem. Poznat rozdíly mezi autorskou intencí a skutečným působením umožní předcítání cvičných prací ve skupině. Pedagog ukazuje na cvičných textech, která řešení jsou objevná a v čem, v čem jsou nová, v čem jsou přiměřená očekávané funkci textu.

Pedagog také musí zvážit, zda literární text (příp. úryvek), jehož **interpretace a recepce je hlavním cílem výuky**, pisatelům přečte (nabídne) před psaním textových cvičení, nebo až po jejich napsání. Důležité však je, aby textotvorné cvičení nebylo samoúčelné. Poznání vlastních autorských strategií užitých ve cvičném textu má umožnit studujícím lépe rozumět tomu, proč spisovatel a básník použil zvolené postupy a prostředky v posuzovaném díle, co jimi hodlá sdělit, k čemu nás pravděpodobně autor vybízí. Prostřednictvím vlastního psaní se studující učí rozu-

mět cizímu literárnímu poselství.¹ Řízené textotvorné cvičení je metoda učení learning by doing. **Simulací v literární výchově se učíme jednat jazykem, je to učení jazykovému jednání za použití textu.**

Doplňování příběhu

Textotvorná cvičení s literárními postupy zpravidla poodhalí celý komplex literárních jevů, se kterými interagujeme v procesu recepce díla. Cvičení s digresemi v krátké pohádce Karla Jaromíra Erbena umožní pojednat jevy na několika různých úrovních textu. — Za východisko si vezmeme například českou pohádku *Hrnečku, vař!*, jak ji písemně fixoval K. J. Erben. Děj pohádky má poměrně rychlý spád, bezejmenné protagonistky jsou úsporně vnějškově charakterizovány, podrobnější popisy chybí často i u prostředí a předmětů. Text obsahuje značné množství implicitních informací. Explicitně se čtenář dozví, že vdova s dcerou žijí ve vsi velmi chudě, přesto se dcera dokáže podělit o jídlo s neznámou žebračkou, je za svou štedrost odměněna kouzelným hrnečkem, který na povel vaří dobrou kaši; v druhé části pohádky je řečeno, že když jednou v nepřítomnosti dcery vdova přikázala hrnečku vařit kaši a zapomněla heslo k jeho zastavení, nekonečný proud kaše zalil za několik hodin celou ves; hrneček pak zastavila až dcera po návratu z trhu správným povelom „Hrnečku, dost!“ — Pro Erbenův styl vyprávění lidových pohádek je strohost líčení příznačná. Četné motivace v jednání můžeme z příběhu implikovat, nicméně právě informační střídmost nabízí možnost něco do textu pohádky místy přidat.

V první fázi si mají žáci při čtení celé pohádky uvědomit charakteristické rysy žánru, především odlišnosti textu *Hrnečku, vař!* od tradiční pohádky (zde například chybí explicitní informace, zda byly ženy potrestány i ztrátou hrnečku), dále mohou pojmenovat přiměřeným způsobem² charakteristické rysy Erbenova literárního stylu, způsoby tractace.

V další fázi budou pisatelé nahlas navrhopvat, jaké doplňující informace by bylo možno k textu připsat a kam je do textu umístit. Je velmi žádoucí determinovat budoucí psaní jasnými podmínkami, například: 1. bude zachován žánr textu (tj. klasická pohádka; nepůjde o parodii či jiné adaptační posuny); 2. bude zachován styl textu (pohádka nebude modernizována); 3. vsuvky a odbočky budou rozsahem přiměřené textovému místu, tzn. nebudou delší než nejdelší Erbenův odstavec atp.

V kolektivní fázi návrhů odboček a vsuvek se brainstormingovou metodou sbírají všechny nápady na rozšíření původního textu. Jednou přečtený celý text pohádky znovu postupně procházíme a podrobujeme zkoumání, co je možno k textu přidat. Soubor nápadů si hlavně pedagog pečlivě zaznamenává, po skončení brainstormingu řídí vyučující výběr vhodných vsuvek a odboček v souladu s cílem práce. Jestliže vyučující určí, že výsledný text bude zachovávat žánr a bude blízký stylu a komunikační funkci předlohy, doporučuje pak žákům realizovat v textovém cvičení ty doplňky, které zadání nenaruší. Pisatelé si vyberou každý jeden úkol, jeden doplněk do textu, který pak v další, třetí fázi cvičení individuálně napíší.

Po napsání krátkých doplňujících textů se hlasitě předčítá celý text; vyu-

1 Zobecněná poznání pracovní metody lze rovněž užít při psaní a interpretaci neliterárních textů.

2 Práci v této fázi přiměříme věku žáků.

niky vpisování doplňků, vsuvek, odboček, komentářů uplatnit při prověřování informační nasycenosti a úplnosti, resp. přesnosti vyjádření svých vlastních odborných textů, ať již to jsou referáty, seminární práce, nebo závěrečné diplomové práce apod. Hledání „volných míst“ pro vepsání doplňujících, zpřesňujících informací lze hledat individuálně, v páru i kolektivně. Metoda může odhalit nedostatečnou argumentaci, nedostatečné vysvětlení souvislostí popisovaných jevů, chyby v motivovanosti daných informací, chyby v řazení informací, nevhodné stylové prostředky ad. Někdy stačí zvolit zřetelnější členění textu, vložit nadpisy, odstavce, mezery, tabulky, jindy přidat příklady, popisy, charakteristiky, jindy může jít o složitější faktografické úpravy. — Zároveň se nabízí použít při revizi textu i opačný postup: odstraňování redundance, nadbytečných slov, pleonastických informací, matoucích expresivních výrazů; kondenzace textu spojováním jednovětvých krátkých odstavců atp.

Shrnutí

Využití podnětů oboru *tvůrčí psaní* v recepční fázi literární komunikace umožňuje zapojit tvořivé vnímání a myšlení do práce s textem již od počátku tak, aby to bylo objevné, přínosné, užitečné, přiměřené schopnostem vnímatelů a zároveň pro pisatele zábavné. Míra abstrakce a generalizace poznání nabytého v daném konkrétním výsledku pak odpovídá vzdělanostnímu a mentálnímu horizontu studentů (žáků).

Nácvik optimalizačních textotvorných dovedností pro pisatele jakéhokoli žánru a druhu textu lze začít psaním vsuvek do jakéhokoliv textu. Literární texty, umělecká díla nebo zpracované folklorní texty narativního (vyprávěcího) charakteru jsou pro rozvoj požadovaných komunikačních kompetencí didakticky dobře použitelné. V literární výchově se simulační textotvorná cvičení stávají prostředkem k pochopení interpretaci díla, protože vycházejí z osobní zkušenosti pisatele, spolutváře a účastníka literární komunikace. Herní situace kreativizuje účastníky komunikační události: zbavuje žáky a studenty tenze a strachu z možného neúspěchu při výkladu něčeho tak výsostného, exkluzivního a nedotknutelného, jako je umělecké dílo. **Při simulaci literární tvorby se vlastní činností učí žák poznávat zákonitosti psaní textu, zásady adekvátní volby jazykových a literárních prostředků.** Tím, že se pisatelé učí co nejzřetelněji formulovat a strukturovat informace ve svých textech, směřují ke zdařilé komunikaci. **Dovednost realizovat očekávané komunikační funkce vede pisatele ke zdatnosti kriticky posuzovat i texty cizí, rozumět jejich poselství, významu a smyslu.** V oblasti aplikované stylistiky, resp. v oblasti tzv. akademického psaní může student dovednosti získané variováním textu pohádky uplatnit souběžně se znalostmi odborného stylu a žánrů i při optimalizaci textů odborných.

Literatura

- AUSTIN, J. L. Jak dělat něco slovy. 1. vyd. Praha: Filosofia, 2000. 176 s. Přel. kol. autorů pod vedením J. Pechara. ISBN 80-7007-133-8.
CULLER, J. Krátký úvod do literární teorie. 1. vyd. Brno: Host, 2002. Přel. J. Bareš. 168 s. ISBN 80-7294-070-8.
ERBEN, K. J. České pohádky. Praha: SNKLHU, 1958. Bez ISBN.

- DOLEŽEL, L. Identita literárního díla. Přel. B. Fořt. 1. vyd. Brno: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004. 68 s. ISBN 80-85-778-39-4.
- GREPL, M. Klasifikace komunikačních funkcí. In Encyklopedický slovník češtiny. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X. S. 212n.
- HODROVÁ, D. (ed.) ...na okraji chaosu... 1. vyd. Praha: Torst 2001. 868 s. ISBN 80-7215-140-1.
- RUT, P. V māmově postýlce (stolní kniha rodinná). 1. vyd. Brno, Petrov, 2000. 208 s. ISBN 80-7227-083-4.
- SCHANK, R. C. Dynamic Memory Revisited. 1th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 302 s. ISBN 0-521-63398-2.

Summary

The author describes the usage of creative writing techniques in the literary education.

Students write insertions into a literary text in such a way, that the style and the genre of the original remains preserved. The play on the writer lowers the tension from a possible failure. Through „learning by doing“ students learn to recognize and to use the principles of creating a text, which lead to successful literary communication. The controlled and conscious development of the writing-competence becomes a part of students´ interpreting and critical skills, when working with all kinds of text.

PhDr. Zbyněk Fišer, Ph. D.

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
e-mail: fiser@phil.muni.cz

TVORIVÉ PÍSANIE V DETSKOM ČITATEĽSKOM KLUBE

Martina KOHÚTOVÁ

Tvorivo-humanistická koncepcia vyučovania na základných školách dáva na prvé miesto rozvoj tvorivosti ako vyššej kognitívnej funkcie, ktorá zabezpečuje prepojenie výchovy a vzdelávania a obsahuje v sebe podnety aj pre motiváciu a citový rozvoj dieťaťa. Preto sa otázkam tvorivého vyučovania venuje v pedagogike i psychológii čoraz väčšia pozornosť spojená s úsilím o zásadné pretvorenie tradičného vyučovania na moderné.

Tvorivé písanie prispieva k vyučovaniu nielen materinského jazyka, ale aj cudzích jazykov. K vyučovaniu materinského jazyka patrí aj čitateľská výchova. Približne od 10 do 11 rokov možno u detí postrehnúť zmeny v chápaní skutočností. Pomocou životnej a čitateľskej skúsenosti dokážu hľadať a objavovať objektívne hodnoty literárneho textu a v literatúre sa zameriavajú na jej svojbytnosť. Majú predpoklady na tvorbu „originálnych“ čitateľských „textov“ a na čitateľskú interpretáciu literárneho textu. Pri čítaní sa do príjmu literárneho diela zapájajú procesy rozvíjajúce myslenie žiakov v priebehu riešenia problémov, regulované analytickými a interpretačnými literárnovzdelávacími úlohami.

Čítanie a literárna výchova rešpektuje žiaka na prvom stupni základnej školy, ktorej hlavnou úlohou je „vytvoriť a upevniť schopnosť žiakov čítať a pochopiť primerane náročné texty tak, aby čítanie bolo pre žiakov zdrojom citového pôsobenia, radosti, súčasťou životnej potreby, vnútorného uspokojovania“ (Dedinská, 1978, s. 92 – 93, podľa Obert, 2002, s. 35). S potrebou čítať sa stretávame nielen v školských zariadeniach, ale na tieto účely nám slúžia detské, odborné či iné knižnice. Samotné knižnice sa môžu stať aj strediskom a miestom realizácie rôznych detských krúžkov, ktoré sú spojené so samotným čítaním, prípadne s čítaním určitej špecifickej oblasti kníh.

Školská knižnica je informačným, čitateľským a študijným strediskom, v ktorom učitelia a žiaci čerpajú poznatky a podnety na zvýšenie úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu a sebazvdelávania. Pri práci s knihou (literatúrou) sa rozvíja čítanie a knižnica sa tiež stáva miestom na sprostredkovanie pedagogickej literatúry, ale aj literatúry pre žiakov škôl, študentov alebo samotných rodičov. Tvorivé čítanie sa môže odohrávať nielen na hodinách slovenského jazyka, ale aj v detských čitateľských kluboch a v knižniciach. Predstavme si napríklad čítanie samotnej rozprávky, s ktorou sa dieťa najčastejšie stretáva a vyrastá súčasne s ňou. Rozprávka je deťom veľmi blízka a dáva možnosť pohrať sa s ňou rôznymi spôsobmi z pohľadu spisovateľa alebo autora samotnej rozprávky. Deti rady prístupujú k stvárneniu tzv. polorozprávok, príbehu zo skutočného života s rozprávkovými motívmi, ktoré aktualizujú dej a dostávajú ho do polôh na rozhraní reality a fikcie. Nesmieme zabudnúť, že samotná rozprávka má prenosný charakter pomocou rozprávania. Rozprávanie ako slohový útvar má menej zovretý tvar, pri ktorom rozprávač nemusí dodržiavať kompozičné obmedzenia a jeho cieľom je vyrozprávať (alebo kultivovane prerozprávať) istý zaujímavý príbeh tak, aby zaujal aj nezainteresovaného poslucháča alebo čitateľa. Tu sa stáva živnou pôdou pre tvorivé písanie. Tvorivé písanie nie je len samotný akt písania, tvorby, ale predchádza mu široký okruh činností, spojených s čítaním, interpretáciou prečítaného

(uvažovaním o prečítanom) a celou škálou esteticko-výchovných úloh. Ide tu totiž o to, aby žiak žil životom literatúry, aby sa prostredníctvom nej učil (zámerné i spontánne) jednotlivým (základným) pravidlám tvorby slovesného umenia. Osobitnú príležitosť mu na to poskytuje aj účasť na práci literárneho krúžku (Obert, 2003, s. 288 – 289).

Hlavným cieľom práce záujmového literárneho krúžku s deťmi mladšieho školského veku je utvárať a rozvíjať ich vzťah k literatúre ako k umeniu slova a zdroju zážitkov a poznatkov.

Spĺnenie tohto všeobecného a širšie formulovaného hlavného cieľa podmieňuje je priebežné plnenie konkrétnych a užšie špecifikovaných čiastkových cieľov:

- zvýšiť úroveň čítania;
- rozšíriť slovnú zásobu, obohatiť ju o nové výrazy a pojmy, vedomosti, rozvíjať vyjadrovanie schopnosti, hodnotiace a tvorivé myslenie;
- pristupovať k čítaniu ako k prirodzenej, užitočnej a príjemnej náplni voľného času;
- organizovať prácu krúžku tak, aby bola čo najviac sprevádzaná pozitívnym emocionálnym prežívaním.

Pracovnú náplň záujmového literárneho krúžku tvoria krátke verbálne a písomné hry, ktorých úlohou je rozvíjať psychomentálne schopnosti žiakov. Predstavujú prácu so slovom, s textom a sú zamerané na rozvoj poznania, pojmovej oblasti, tvorivého a hodnotiaceho myslenia, fantázie, vyjadrovacích schopností a pod.

Na ceste ku knihe, tak sa volá projekt, ktorým Občianske združenie Fanfáry realizuje vznik klubov po celom Slovensku s názvom HEVI klub. Prvé kluby sa vytvorili v roku 2000, kde nadviazali na myšlienku vytvoriť fórum detských čitateľov a iniciovať preň kreatívny program. Jeden z klubov vznikol aj v detskej knižnici Slniečko v Prešove.

V projekte *Na ceste ku knihe* ide o vybudovanie vzťahu dieťaťa ku knihám, k tvorivosti, k aktívnemu zmysluplnému životu. Klubový program vychádza zo spoločného čítania, ktoré sa potom stáva impulzom na diskusie, komunikačné a spoločenské hry, tvorivé dielne, výlety, dobrodružné výpravy, klubové večery, súťaže, poznávacie i športové aktivity v prírode, projekty na spoznávanie regionálnej kultúry a histórie, besedy a tvorivé stretnutia so zaujímavými osobnosťami a pod.

Veľká časť aktivít je zameraná na oblasť vnútorného prežívania a zážitkovosti, teda na rozvoj emocionality, sebadôvery, zdravého vzťahu k sebe, k svojej rodine i okoliu. Všetky tieto aktivity sú dobrou živnou pôdou pre písanie v netradičnom prostredí a netradičným spôsobom.

Tvorivému písaniu môže predchádzať tvorivé čítanie, ktorá nám môže pomôcť hľadať, nájsť a budovať vzťahy (k sebe samému, k iným i k vlastnému životnému priestoru). Jedným z cieľov projektov HEVI klubov je budovanie pro-komunitného myslenia. Myslí sa tým aktivita orientovaná na širšiu verejnosť v mieste, kde budú aktivity prebiehať a projekt by mal ovplyvniť názory a postoje širokej verejnosti v oblasti čítania detí. Taktom môžeme poskytnúť nápady, ako by mohli dospieť vo svojich rodinách, školách a rôznych zariadeniach prispieť k zlepšeniu tejto situácie.

Účastníkmi projektu sú samotné HEVI kluby po celom Slovensku a môžu sa zapojiť aj iné organizácie: školy, knižnice, tvoriví umelci, umelecké a rôzne kultúrne, spoločenské, záujmové a iné inštitúcie, ako aj samotní vedci, intelektuáli, miestna samospráva či športové organizácie a tiež podnikateľský sektor. Klubová činnosť

poskytla priestor na realizáciu nižšie predstavovaných projektov zameraných na tvorivé písanie.

LIST OD PRAČLOVEKA

Téma: Pokus o napísanie krátkeho vymysleného príbehu.
Ciele: Rozvíjanie komunikačnej zručnosti písať ku kresbám výstižné názvy. Písať báseň na základe obrázka pozostávajúceho zo znakov. Rozvíjanie komunikačnej zručnosti rozprávať o svojich pocitoch a hodnotiť svoju prácu. Rozvoj fantázie.

Veková skupina: 8 – 10 rokov.

Použité interakčné metódy:

1. Maľovanie obrázkov.
2. Písanie na základe symbolov (eskimácka báseň).
3. Písanie na základe symbolov (hieroglyf).

Forma práce: Individuálna, kolektívna.

Pomôcky: Papier, pero, farebné ceruzky, dva obrázky.

Motivácia:

Deti si posadajú na koberec a po privítaní sa porozprávajú o tom, čo prežili v tento deň a následne sa oboznámia s aktivitou zameranou na kreslenie.

1. Maľovanie obrázkov.

Cieľ:

Aktivita rozvíja komunikačnú zručnosť písať a uplatňuje tvorivosť žiaka. Na základe myšlienok, ktoré vyvolávali kresby, dávali deti kresbám názvy. Úlohou každého bolo dať svoj názov na príslušný obrázok.

Postup:

Učiteľ vysvetlí deťom postup. Rozdá kancelárske papiere alebo výkresy, na ktoré nakreslia farebnými pastelkami obrázok. Téma kresby je ľubovoľná. Pri tejto aktivite môžu počúvať hudbu. Keď každý dokončí svoj obrázok, podá ho svojmu susedovi. Sused do obrázku napíše názov, ktorý by dal tejto kresbe. Všetky kresby budú obsahovať množstvo nadpisov (názvov), ktoré k nim postupne deti napísali. Aktivita sa končí vtedy, keď každý autor dostane naspäť svoju kresbu. Nakoniec každé dieťa rozpráva o svojej kresbe a zhodnotí, ktorý názov sa mu najviac páčil a ktorý názov najviac vystihuje jeho kresbu.

Náročnosť:

Pomocou dotvárania obrázkov sa rozvíja komunikačnú zručnosť písať. Žiaci mali za úlohu dokresliť tvar, ktorý bol nakreslený na výkrese podľa vlastnej fantázie. Skúsenosti s touto aktivitou sú pozitívne, pretože deti v detskom čitateľskom klube radi kreslia a s touto aktivitou sa predtým nestretli. Novosť tejto úlohy deti potešila a navodila príjemnú atmosféru na ďalšiu aktivitu.

Hodnotenie:

Touto úlohou sme aktivizovali fantáziu detí a pomohlo nám to ďalej pracovať s iným obrazovým materiálom. Hodnotenie týchto názvov z pohľadu autorov bolo tiež tvorivé a zaujímavé. Môžeme ju použiť aj ako rozcvičku pred písaním.

Hlavná časť

2. Písanie na základe symbolov (eskimácka básneň).

Cieľ:

Touto úlohou sa prejavuje detská fantázia a komunikačná zručnosť písania na predložené grafické znaky. Ide o spojenie vnímania zjednodušeného grafického prejavu a pretransformovania pochopeného významu symbolov do básne.

Postup:

Učiteľ rozdá deťom obrázky, na ktorom sú rôzne znaky a tvary. Použili sme námet vlastného obrázka. Úloha spočíva v tom, že na základe týchto znakov majú deti vytvoriť básne. (Podobná aktivita sa objavila aj v časopise Dotyky, 1998, č. 4/5).

Náročnosť:

Aktivita je náročná a preto by sme ju odporúčali hlavne starším žiakom vo veku okolo 10 rokov. Dôležité je viesť vysvetliť postup a objasniť úlohu. Môžeme použiť informácie o Eskimákoch, prípadne navodiť rozhovor o tom, kde žijú, ako žijú a ako sa dorozumievajú, a iné.

Predloha č. 1:



Ukážka 1:

Opak št'astného dňa

*Slnko zjedlo mraky
Pavúk mi zjedol ruku a kvet.
Ostala som bez ruky,
A kvietku z ktorého mali
Vyrásť jahody,
Mesiac vyšiel spoza kopcov
Konečne sa skončil.
Aleluja.
Opak št'astného dňa
Odišiel so slnkom*

(Mirka Gužíková, 4. r.)

Hodnotenie:

Pri realizácii sme zvolili individuálnu formu. Je to dôležité, pretože každé dieťa má iný pohľad na predložené tvary na obrázku. Každý vníma daný komplex obrázkov ináč a evokuje v ňom iné myšlienky a nápady. Ak by bola táto metóda náročná pre deti a nevedeli by samostatne postupovať, môže sa pracovať vo dvojiciach. Pri realizácii tejto úlohy tvorili deti väčšinou príbeh. Málokomu sa podarilo napísať text vo forme básne. Po uskutočnení tejto úlohy môžeme nadviazať na aktivitu s podobným princípom.

3. Písanie na základe symbolov (hieroglyf).

Cieľ:

Touto aktivitou sa precvičuje vnímanie grafických znakov a tlmočenie pochopených znakov do príbehu. Je to istý druh obmeny prvej aktivity.

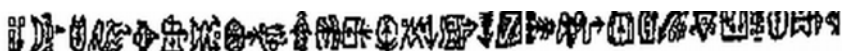
Postup:

Postupujeme ako pri druhej aktivite. Rozdáme deťom pripravené obrázky a na čistý papier môžu dešifrovať znaky, ktoré vidia na pásiku papiera. Táto pomôcka je bohatšia na znaky, ako bola predošlá. Čas, ktorý necháme na vypracovanie úlohy, závisí od šikovnosti žiakov. Snažili sme sa pracovať tak, aby každý napísal všetko, čo chcel napísať. Môžeme pracovať pri príjemnej hudbe, ktorú si spoločne zvolia deti.

Náročnosť:

Aj táto úloha je náročná na pochopenie a realizáciu. Vyžaduje si dobrú koncentráciu a sústredenosť. Žiak si najprv musí vyvodiť zvláštny znak určitého tvaru do symbolu. Symbol predstavoval určitú vec, zviera, osobu, prírodný dej alebo písmeno, prípadne niečo iné. Spájaním symbolov vzniknú individuálne príbehy. Každé dieťa má inú predlohu, s ktorou pracuje, a preto bola práca náročná. Pri realizácii si táto úloha vyžadovala veľkú dávku kreativity a trpezlivosti.

Predloha 2 :



Ukážka 2 :

krv, kalkulačka, kostol, vrečko, vlny, auto, zvonček, opité šípky, lienka, kolky, domček, kuša, šípka v terči, značka z auta, krivá cesta, vlnitá šípka, chlpatá šípka, park, gorálky, náramok, taška, záhrada, zákruta, značka, voda stromček pokladnička motýľ, šípka

Text, ktorý vznikol po dešifrovaní znakov:

Rozbila som maminu kalkulačku. Ona išla zatiaľ do kostola. Zatiaľ som si zašila vrečko. Oca zobrali vlny keď sme boli pri mori a už ho nenašli. Moju sestru zrazilo auto (dost' nepríjemné). V tom u nás zazvonil zvonček. Nikto tam nebol.

(Laura Tychaničová, 4. r.)

Hodnotenie:

Nie každému dieťaťu sa podarilo pretvoriť znaky do súvislého celku či textu, ktorý mal zmysel, a preto by som túto aktivitu odporúčala najmä tým

tvorivejším. Je možné, že niektorým deťom symboly nebudú nič evokovať. V tejto situácii je potrebné deti povzbudzovať a chváliť za snahu.

Celkové hodnotenie projektu:

Všetky aktivity počas tohto stretnutia sme hodnotili spoločne. Posledné aktivity boli dosť náročné. Niektorí nedokázali vytvoriť báseň, ale vytvárali aspoň príbeh. V poslednej aktivite deti pracovali aj takým spôsobom, že znaky si postupne preložili do slov a potom z tých slov vytvárali príbeh.

Tento projekt a ďalšie podobné boli realizované v detskom čitateľskom klube v Prešove a stali sa pre deti úspešnými aktivitami. Každý učiteľ by sa mal snažiť, aby hodiny slovenského jazyka neboli pre žiakov nudným vysedávaním pred prázdny papierom, ale aby sa žiaci na ne tešili a činnosťami na týchto hodinách rozvíjali svoje tvorivé a hodnotiace myslenie. K tomu určite neodmysliteľne patrí chuť, správna motivácia, motivačná alebo výchovná hra či správna tvorivá atmosféra a nálada pred samotným písaním a tvorením výsledného textu. Popri mnohých nosných funkciách je tvorivé písanie dôležitým nástrojom sebapoznávania, sebareflexie a osobného rozvoja žiaka. Stáva sa metódou učenia sa, poznávania sveta a riešenia problémových situácií (Zelina, 2006, s. 12).

Literatúra

- KOHÚTOVÁ, M. 2007. Tvorivé písanie v detskom čitateľskom klube. Diplomová práca. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. 77 s.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 2001. Teória a prax tvorivého vyučovania. Košice: Mana-Con Prešov, 2001, s. 336, ISBN 80-89040-04-7
- OBERT, V. 2002. Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: ASPEKT, s.r.o., 2002, s. 263, ISBN 80-88894-07-7
- Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň ZŠ (1. - 4. ročník). 1997. Bratislava, ARIMES 1997.
- ZELINA, M. 2006. Tvorivé písanie. In: Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní, Bratislava: ; Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006, ISBN 80-7164-409-9.

Summary

The subject of this work is creative writing in children readers club. Creative writing not only performs development of communicative competency to write but creative thinking too. Information concerning creativity, reading competency, creative writing and its individual techniques are presented in this diploma work, along with proceeding creative writing and solving suggested projects and recommended methods. Methods can be implemented in practice during children readers club member meetings or during Slovak language lessons and reading lessons in first grade of basic school study.

Mgr. Martina Kohútová

*Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
(diplomantka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy)*

O TVORIVOM PRÍSTUPE NA HODINÁCH LITERÁRNEJ VÝCHOVY

Eva DOLINSKÁ

Uplatňovať tvorivosť na hodinách literárnej výchovy znamená pre učiteľa inováciu obsahu, zlepšenie metód, stratégií, vyučovacích prístupov a sledovanie ich vplyvu na rozvoj psychických funkcií a procesov žiakov.

Vyučovacie stratégie, ktoré podporujú tvorivosť v procese učenia preferujú otvorenú komunikáciu, rozvíjajú kritické myslenie, t.j. schopnosť selektovať informácie, vedieť ich zaradiť do kontextu, priradiť im význam a odmietnuť irelevantné a neplatné informácie, vedú k tvorivému riešeniu problémov, t.j. podporujú samostatnosť v myslení, vedú k samostatnej organizácii práce a k osvojeniu schopnosti prezentácie (Handzelová, 2002). **Učebné stratégie** sú kroky, ktorými učitelia sa vedome podporuje a ovplyvňuje svoj učebný proces s cieľom dosiahnuť vytýčené ciele. Jednotlivé stratégie môžeme rozdeliť na priame a nepriame.

Priame učebné stratégie sú také, ktoré sa priamo podieľajú na učebnom procese. Ide o stratégie spojené s pamäťou, indukciou a pod. Táto skupina sa ďalej delí na **pamäťové stratégie** (pravidelné opakovanie, vytváranie asociácií, aplikácia obrazov a zvukov a pod.), **kognitívne stratégie** (precvičovanie, analýza, zdôvodňovanie, spracovávanie a prezentácia informácií) a **kompensačné stratégie** (ktoré podporujú porozumenie textu, interpretáciu alebo produkovanie nového textu).

Druhú skupinu tvoria **stratégie nepriame**. Patria sem **metakognitívne stratégie** (vytyčenie cieľov, plánovanie učenia a jeho organizácia, hodnotenie učenia), **afektívne stratégie** (znižovanie nervozity a stresu, podporovanie samého seba, zisťovanie, ktoré situácie ovplyvňujú žiaka pozitívne a ktoré negatívne) a **sociálne stratégie** (kladenie otázok, spolupráca s ostatnými žiakmi, rozvíjanie empatie) (Straková, 2004, s.31).

Dosiahnuť zmysluplnú a efektívnu komunikáciu v ústnej alebo písomnej podobe znamená posunúť ťažisko výchovno-vzdelávacej práce na rozvíjanie tvorivej činnosti žiaka, a preto vyučovacie formy v oblasti zručností musia vychádzať z interaktívnych foriem vyučovania.

V súčasnosti sa zo všetkých strán ozývajú hlasy pripomínajúce naliehavú potrebu rozvíjať komunikačné zručnosti našich žiakov a do popredia sa tiež dostáva interpretácia literárneho textu ako jedna z metód zážitkového vyučovania. V zhode s K. Hincovou, zastávame názor, že slovenský jazyk a literatúra plní tri okruhy cieľov:

1. sprostredkovanie poznatkov a zručností vlastného predmetu, t.j. najmä poznatky o jednotlivých obdobiach, autoroch a dielach, osvojenie si základov literárnovednej terminológie, zvládnutie interpretácie textov, pravopisných javov a pod.;
2. sprostredkovanie poznatkov a zručností potrebných pre iné vyučovacie predmety, napr. čítanie s porozumením, argumentácia a pod.;
3. sprostredkovanie poznatkov a zručností potrebných pre praktický život, napr. vyhľadávanie a používanie informácií, schopnosť správnym spôsobom

komunikovať v rozličných životných situáciách, vedieť obhájiť svoje stanovisko a pod. (2005, s.74).

Cieľom práce s textom (čítankovým, mimočítankovým) nie je len zvyšovanie **kvality čítania** (a to nielen na rovine správneho a plynulého čítania, ale i na rovine tvorivého a kritického čítania), ale sústavné **rozvíjanie slovnéj zásoby a estetické vnímanie textu**.

Dôležitý je výber textu, ktorý plní nielen výchovnú a vzdelávaciu úlohu, ale i pedagogickú a spoločenskú, „*téma rozvíja najmä schopnosť hlbšie porozumieť umeleckému textu, premýšľať o ňom*“ (Sedláková, 2006, s. 6). Text prispieva k formovaniu hodnotiacich postojov žiaka, k sebareflexii, otvára priestor pre objavovanie a riešenie problémov. Podľa V. Žemberovej (2001, s.53) je „*literárna výchova na pozadí daností aj koncepcne otvorený, metodicky premyslený, odborným poznaním dôkladne podporený proces, bohatý na osobnostné vstupy pedagóga a žiaka pri čítaní umeleckej literatúry: podnecuje aj očakáva „priestor“ na jav, ktorý označíme za výchovu literatúrou a prebieha paralelne medzi obidvoma jej činiteľmi: medzi pedagógom a žiakom či študentom*“, a práve preto sú určujúcimi faktormi práce s textom okrem vekuprimeranosti a zážitkovosti tiež:

- literárne podnetné prostredie triedy/školy, t.j. prístup k žánrovo rôznorodej detskej literatúre (triedne, školské knižnice, informačné materiály a pomôcky);
- rozprávanie, dialógy a diskusie o prečítanom, kladenie otázok, vyvodzovanie odpovedí, interpretovanie textov vo forme dramatizácií, rolových hier;
- formy párovej a skupinovej práce;
- problémové vyučovanie a výchovné rozhovory (sokratovský dialóg);
- didaktické hry – situačné, inscenačná metóda, brainstorming;
- využitie algoritmu DITOR (definuj, informuj, tvor, over, realizuj) (pozri Handzelová, 2002).

Metodický prístup reprodukčný nevytvára pri práci s textom priestor pre realizáciu žiackeho subjektu. Pri uplatnení tohto prístupu má dominantné postavenie učiteľ, ktorý prednáša, vykladá, komentuje, sprístupňuje fakty, pričom sa žiacky subjekt neaktivizuje, pasívne prijíma fakty, čomu je podriadená i samotná štruktúra vyučovacej hodiny.

Oproti tomu *interpretačný prístup* k práci s textom otvára priestor pre komunikáciu. Žiak aktivizuje svoje vedomosti, pomocou textu učíme žiakov riešiť problémy, podporujeme ich logické myslenie a samostatnú prácu. Žiak si prácou na riešení problému formuluje hypotézy, polemizuje, verbálne komunikuje. Príznačné pre takúto prácu s textom je využívanie prvkov metódy problémového vyučovania, ktoré otvára nové možnosti v napĺňaní výchovných a vzdelávacích cieľov a spontánne rozvíja komponent kritického myslenia.

Práca s textom – je práca s informáciami. Žiaci sa nemôžu naučiť sami od seba hodnotiť informácie, ale musia získať skúsenosť pracovať s informáciami, musia prejsť procesom analýzy vlastného myslenia a kritickej reflexie. Najmä vo fáze reflexie si žiaci skutočne osvojujú učivo a tu vznikajú trvalé vedomosti. Žiaci diskutujú, prezentujú svoje porozumenie, rozširujú si slovnú zásobu.

Tvorivý dialóg je činnosť, ktorá má vo vyučovaní široké možnosti využitia. Odporúčame ju počas rozhovoru v kruhu, ale najmä pri čítaní textov – príbehov. Tvorivý dialóg je založený na myšlienke, že obsah čítaného sa stáva pre žiaka zmysluplným predovšetkým vtedy, keď v ňom nachádza možnosti prepájať tento obsah s predchádzajúcimi zážitkami a skúsenosťami, keď v ňom text vyvoláva ur-

číté pocity a dojmy, ktoré si uvedomuje. Žiak sa stotožňuje s obsahom textu a ďalej ho pretvára prostredníctvom rozmanitých interakcií, ktoré prebiehajú medzi ním a učiteľom, ako aj medzi žiakmi navzájom. V našom prípade má interakcia podobu tvorivého dialógu. Ako príklad uvádzame schému tvorivého dialógu k Vianočnej kolede od Ch. Dickensa. Otázky a nedokončené vety podnecujúce diskusiu v kruhu:

Akú najlepšiu knihu si doteraz čítal?

Podľa čoho si vyberáš priateľov?

Čím sa riadiš vo svojom živote?

Čím môže jeden človek najviac druhému ublížiť? Prečo?

Čo je to hrdinstvo?

Podľa čoho poznáš dobrého človeka?

Ako by sa mohli cudzí ľudia dozvedieť, že ty si dobrý človek?

Po prečítaní rozprávky nasleduje dialóg, ktorého cieľom je lepšie pochopiť nielen obsah, ale i zmysel a etické posolstvo umeleckého textu, v tomto prípade význam Scroogeovej premeny. Dialóg je koncipovaný tak, aby viedol žiakov nielen k pochopeniu, ale i k formulácii vlastných postojov k skutočnosti opísanej v texte a k hľadaniu možných riešení zápletiiek a problémov, ktoré text prináša. Môžete si žiakov posadiť do kruhu, aby všetci dobre videli na seba. Umožnite im, aby sa vyjadrovali voľne, bez obáv z výsmechu a výčitiek. Dialogická metóda má i ďalšiu podstatnú výhodu – motivačnú. Nič nemotivuje žiakov tak, ako pocit vnútorného uspokojenia a pocit úspechu. Metóda kladenia otázok ich motivuje nielen preto, že je pre nich zaujímavá, ale hlavne preto, že je hneď ocenené ich úsilie. I keď je táto metóda časovo náročná, má viacero predností:

- vytvára aplikovateľné vedomosti;
- nevedie k mechanickému zapamätaniu, ale k porozumeniu;
- poskytuje okamžitú spätnú väzbu (pre učiteľa i žiaka);
- prehľbuje vedomosti, precvičuje slovnú zásobu;
- aktívne zapája žiakov do vyučovacieho procesu.

Stimulácia myšlienkových procesov žiakov, ich predstavivosti a tvorivosti sa posilňuje otázkami, ktoré vedú žiakov k interpretácii, syntéze, analýze, hodnoteniu a k aplikácii informácií. Tento typ otázok vedie žiakov k samostatnému mysleniu, rozširuje ich slovnú zásobu, vyjadrovanie a formuláciu nových pohľadov.

Tvorivý dialóg má niekoľko fáz, ktoré sa navzájom dopĺňujú a evokujú rôzne úrovne myšlienkových operácií, perspektív nazerania na príbeh a vlastných postojov k obsahu textu. Aby dialóg splnil svoj cieľ, je dobré, keď nevynecháte ani jednu z fáz, ale plynulo prechádzate z jednej fázy do druhej.

- **Fáza opisu** je zameraná na informácie obsiahnuté v texte. Učiteľ kladie otázky týkajúce sa pochopenia informácií v texte a otázky zamerané na zapamätanie základných faktov v texte.

Žiakom môžeme klásť otázky typu: Kto vystupuje v texte? Čo urobil? Kam išiel? S kým sa stretol? Prečo sa niečo stalo tak, ako sa stalo?

- **Fáza osobnej interpretácie** je zameraná na hľadanie súvislostí medzi obsahom textu a vlastnou, osobnou skúsenosťou žiakov. Učiteľ kla-

die otázky, ktoré smerujú k tomu, aké sú skúsenosti žiakov v podobných situáciách.

Pýtajte sa: Čo má pre teba najväčšiu hodnotu? Čo robíš, keď si štastný? Ktorú pieseň máš najradšej? Formulujte otázky ako: Ako inak mohol Scrooge svoj problém riešiť? Čo bolo na živote obchodníka pekné? Čo by si chcel/ nechcel skúsiť?

- **Fáza tvorivého hľadania** je fázou transformácie obsahu predchádzajúcich fáz na konkrétnu činnosť. Napríklad tým, že žiaci podávajú návrh na riešenie nejakého konkrétného problému, ktorý trápi ľudí v ich okolí (*nevšímavosť, neprajnosť, núdza...*).

Prostredníctvom fázy tvorivého hľadania vedieme žiakov k tomu, aby sa naučili zaujímať konštruktívny postoj k rôznym problémom (pozri Porubský, 2002). Úlohy: Žiakov môžeme rozdeliť do skupín a prideliť im rôzne funkcie (hovorca, vyslanec, tíšiteľ, tvorca, pomôckar, pozorovateľ a pod.). Potom nasledujú úlohy:

- zhrnutie prečítaného textu;
- tvorba otázok k obsahu textu;
- vysvetlenie nejasných vecí;
- predpovedanie, o čom bude nasledujúci úsek textu;
- vytvorenie názvu;
- tvorenie pojmových máp (pomáhajú lepšie pochopiť danú tému, prehľbujú kognitívne vedomosti a kognitívne schopnosti žiakov).

Ak je jedným z cieľov vyučovania pomáhať žiakom nájsť cestu k učivu, potom je vhodné použiť vo vyučovacom procese metódu **reakcia čitateľa**. Táto metóda vedie žiakov k úvahám nad textom, k formulovaniu pocitov, ktoré v nich text vyvoláva a môže vyústiť do bohatej diskusie:

- prerozprávať príbeh a sprevádzaj ho hrou na hudobnom nástroji;
- pripraviť dramatizáciu knihy vo forme bábkového divadla, hry;
- porovnať postavy z knihy (správanie kladných a záporných hrdinov);
- vysvetliť nové slová, použiť slovníky, príručky (napr. anglické slovo scrooge vo význame ostrý);
- urobiť kvíz o postavách a dejovej línii knihy;
- pripraviť konverzáciu medzi postavami z knihy.

J. Mistrík v stati O práci s literárnym textom pripisuje procesu poznávania literárneho textu najmenej dva významy. Prvý súvisí s pestovaním umeleckého citu človeka a na podnecovanie pocitov, ktoré mu spríjemňujú život; druhý s tým, aby človek sám z vlastnej iniciatívy aktívne bol schopný vyjadrovať sa pekne, zaujímavo a primerane veci. Proces poznávania umeleckého textu celkovo má teda závažnú úlohu pri výchove a formovaní človeka (Obert, 2003, s. 50).

Literatúra

- HANDZELOVÁ, J.: Výstupné materiály. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd., 2002.
- HINCOVÁ, K.: Interpretácia textu ako východisko rozvoja komunikačných zručností študentov. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole, Olomouc, 2005, s. 74-77.
- HLEBOVÁ, B.: Osemnást' stratégií tvorivej práce s deťskými časopismi. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 49, 3-4, 2002/2003, s. 102-115.
- GAVORA, P.: Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. In: Pedagogika, 1988, č. 6, s. 661 – 672.

- GAVORA, P. : Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992.
- HARRÉ, R., GILLET, G.: Diskurz a myseľ. Bratislava: Iris, 2001.
- HART, L. A. : Human Brain and Human Learning. Arizona: Books for Educators, 1992.
- HEALY, J. M. : Your Child's Growing Mind. A Guide to Learning and Brain Development from Birth to Adolescence. New York : Doubleday, 1994.
- HELUŠ, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: SPN, 1982.
- HENDRICKS, G., WILLIS, R.: The Centering Book. New Jersey: Prentice- Hall, 1975.
- KASIER, A., KAISEROVÁ, R.: Učebnica pedagogiky. Bratislava: SPN, 1992.
- KOSOVÁ, B. : Alternatívne koncepcie vyučovania a ich prínos pre tradičnú školu, výchovu a vzdelávanie. In : Technológia vzdelávania, 1997, č. 10, s. 2 – 5.
- KOSOVÁ, B.: Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov: Metodické centrum, 2000.
- Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre 1. stupeň základnej školy. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 2000.
- OBERT, V.: Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava: Poľana, 2003, s.50.
- PALEŇČÁROVÁ, J.: Čítanie ako komunikačná zručnosť. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 52, 7-8, 2005/2006, s. 200-204.
- PORUBSKÝ, Š.: Výstupné materiály. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd., 2002.
- STRAKOVÁ, Z.: Introdution to teaching English as a foreign language. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004, 178 s.
- SEDLÁKOVÁ, M.: Miesto učebnice pri zlepšovaní čitateľskej gramotnosti žiakov. In: Pedagogické spektrum, XV, 2006, č. 9-10, 1-11 s.
- ŽEMBEROVÁ, V.: Text a kontext. Prešov: Metodické centrum, 2001.

Summary

The author of this article has drawn attention to the interpretation of fairy tales as the very important method to present the principles of morals and ethics. The main topic of the article is the fact, that children's imagination develops through fairy tales.

PaedDr. Eva Dolinská, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: edol@centrum.sk

VYUŽITIE MULTIMEDIÁLNEJ ČÍTANKY NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA A ČÍTANIA

Nicole REMOVČÍKOVÁ

Dynamický vývoj dnešnej doby prispel k výrazným zmenám v edukačnom procese a vzdelávaní. Implementácia nových technológií je zrejماً aj na základných školách. Dnes sa už bežne stretávame s modernými informačnými komunikačnými technológiami (IKT), ako sú počítač a internet, aj keď ich využívanie je zreteľnejšie vo vyučovaní na 2. stupni ZŠ. Tento fakt je ovplyvnený najmä osobnosťou učiteľa a jeho počítačovými kompetenciami.

Dnes existujú rôzne internetové stránky, ktoré ponúkajú učiteľom návody, prípravy ako efektívne využívať počítač a internet v edukačnom procese aj na 1. stupni ZŠ. Jedným z najznámejších internetových portálov pre učiteľov a žiakov na Slovensku je Projekt INFOVEK (www.infovek.sk). Stránky Infoveku ponúkajú množstvo nápadov ako zaujímavo a efektívne využívať IKT nielen na samotných hodinách, ale aj možnosť interdisciplinárnych vzťahov. Zámerom je spestriť a odstrániť monotónnosť edukačného procesu, čo je predpokladom moderného vyučovania. Tradičný učiteľ pri tabuli s kriedou v ruke sa mení na moderného učiteľa využívajúceho počítač.

Zaujímavou pomôckou, ktorá obohatí hodiny slovenského jazyka a literatúry (čítania) na 1. stupni ZŠ je „Multimediálna čítanka“.

MULTIMEDIÁLNA ČÍTANKA 2007

Multimediálna čítanka je projekt, ktorý prebieha na internetovej stránke Infoveku už od roku 2005. **Cieľom** „hovoriacej čítanky“ je najmä *rozvoj tvorivosti a inovatívnosti v procese osvojovania si vedomostí zo slovenského jazyka a literatúry* a tiež *rozvíjanie počítačovej gramotnosti detí*. Táto čítanka *originálnym spôsobom pomáha pri spoznávaní písmen, slov, čítaní s porozumením*. Určite pomôže aj učiteľom *rozšíriť nadobudnuté vedomosti a zručnosti s počítačom*. Ukaže možnosť *efektívneho využitia počítača priamo vo vyučovacom procese, čím sa snaží uľahčiť prácu učiteľa*.

Čítanka pozostáva z krátkych príbehov, ktorých autormi sú samotné deti. Hravou formou si osvojujú alebo overujú svoje zručnosti pri čítaní a práci s počítačom.

Využitie čítanky

Multimediálnu čítanku možno využívať na hodinách:

- *slovenského jazyka a slohu* (tvorba a písanie príbehov);
- *čítania* (plynulé čítanie, čítanie s porozumením);
- *výučby cudzích jazykov* (práca s inojazyčnými textami - čítanie, písanie);
- *výtvarnej výchovy* (ilustrácie k príbehom);
- *informatická výchova* (práca s počítačom).

Pri práci s čítankou možno postupovať dvojakým spôsobom – **využiť už vytvorené príbehy** alebo **prispieť vlastnou tvorbou**.

Práca s už vytvorenou čítankou

Multimediálna čítanka sa nachádza na www.infovek.sk (z hlavnej stránky Infoveku preklikom na časť 1.stupeň/čítanie/projekty). V každej čítanke je k dispozícii zoznam rozprávok, príbehov, básničiek. Kliknutím na zvolený výber sa zobrazí text s možnosťami jeho využitia.



Obrázok 1 Rozprávka z Multimediálnej čítanky 2006 - Rybka a prsteň

Rybka a prsteň

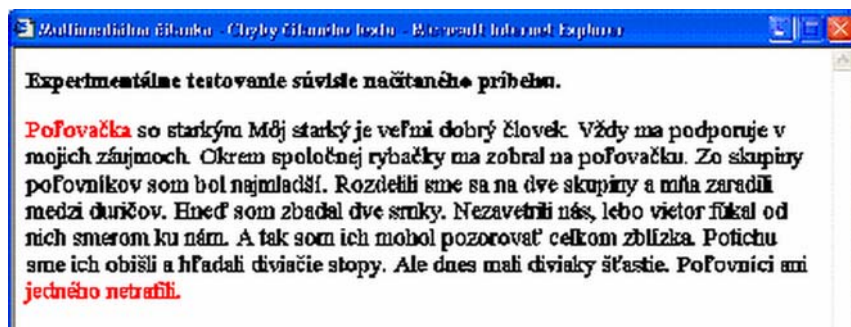
Na dne hlbokého jazera žila ryбка Adela. Bola veselá, nezbiedná a zlatá. Vôbec sa na zlatú ryбку z rozprávky nepodobala. Pýšila sa svojím farebným šupinatým telom. Raz sa hrala so sestrami Borkou a Dorkou na slnčáčku. Skryla sa za kameň a na zemi našla ležať jasný prsteň. „Čo to máš, Adela?“ pýta sa zvedavá Borka. „Kde sa to tu vzalo?“ čuduje sa Dorka. „Vždy som taký chcelá mať, nechám si ho!“ rozhodla sa Adela. Vtom na brehu jazera niekto zaplakal. Adela vyplávala na hladinu a uvidela dievčatko, ktoré smúti nad stratou prsteňa. Prsteň sa zalígal v Adelinej papuľke a dievčatko sa rozjasnila tvár. Rybka vrátila prsteň a naraďostená odplávala na dno hlbokého jazera.

Barbra Bečárová, Srokov. (Základná škola, Krivec I. 1355, Hriňová, pomáhal: Mgr. Šufliarska Lúbia)

K dispozícii je samotný príbeh vo väčšine doplnený peknou ilustráciou , nahrávka textu ako celok , ale aj po slovách **rybka** (označením daného slova do bloku), experimentálne testovanie súvisle načítaného textu  (chyby čítaného textu – zvýraznené farebne).



Obrázok 2 Ilustrácia k rozprávke *Rybka a prsteň* – Barbora Bečárová, 8 rokov



Obrázok 3 Experimentálne testovanie súvisle načítaného príbehu – chyby čítaného textu

Príbehy z multimediálnej čítanky možno využiť nielen na hodinách **slovenského jazyka** (napríklad pri vybraných slovách, písaní diktátov, precvičovaní predložiek...), **čítania** (plynulé čítanie, práca s textom), **slohu** (tvorba rozprávky), avšak aj pri interdisciplinárnych vzťahoch najčastejšie ako **motivácia** (**výtvarná výchova** – vlastná ilustrácia rozprávky, **prvouka**, **prírodoveda** – príbehy o zvieratkách, **anglický jazyk** – napr. „*My family* – *My house*“ – čítanie, práca s textom, **informatická výchova** – samotná práca s počítačom – textový a grafický editor, zvukový software, práca s internetom).

Multimediálna čítanka je učiteľom voľne prístupná prostredníctvom internetu. V prípade záujmu o čítanku je možná aj podoba na CD nosičoch. (V súvislosti s autorskými právami je potrebné kontaktovať autorov projektu).

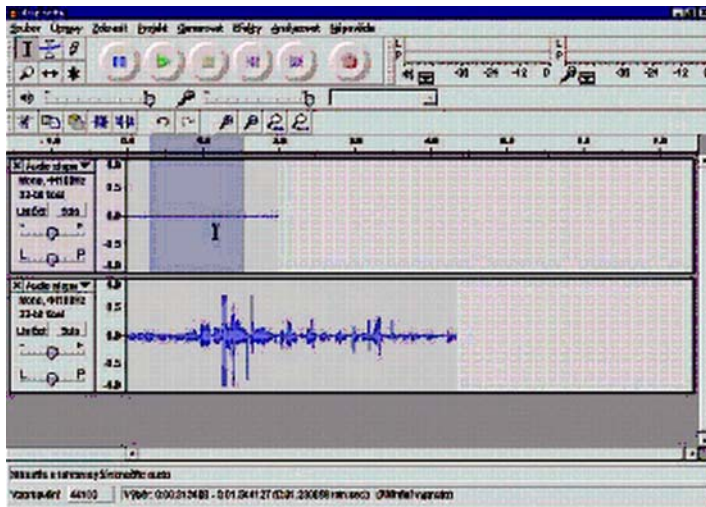
Tvorba multimediálnej čítanky

Do projektu tvorby multimediálnej čítanky sa môžu zapojiť predovšetkým žiaci a učitelia 1. stupňa ZŠ. Žiaci sa nachvíľu stanú malými spisovateľmi a ilustrátor-

mi, vyskúšajú si prácu so zvukom a strihom. Príprava kompletného materiálu je časovo náročnejšia, a preto si vyžaduje postupnú prácu na viacerých hodinách slohu, čítania aj iných predmetov, práce doma, ale aj mimo vyučovania.

1. Žiaci si **na hodinách slohu** (alebo doma) **vymyslia vlastnú rozprávku (príbeh, báseň)**. Vymysliet príbeh (rozprávku), štylisticky správny, ktorý má zmysel, nie je pre deti veľmi jednoduchý. Núti ich stráviť množstvo času pri koncepciách a písaní, čo je pre ne významným prínosom (Pallo).
2. Ďalším krokom je naučiť sa **rozprávku plynule čítať, s dodržaním všetkých zásad pri čítaní textu**. Realizácia môže prebiehať na **hodinách slohu a čítania** (Pallo).
3. **Prepis textu do počítača** s využitím textového editoru MS Word (formát .doc).
4. **V rámci hodín výtvarnej výchovy** môžu žiaci ilustrovať daný príbeh. Buď priamo do počítača (pomocou programu Skicár, resp. Maľovanie vo formáte .bmp) alebo na papier, ktorý sa zoskenuje (formát .jpg). Obrázok k príbehu by nemal presiahnuť veľkosť 640x480 a obrázok k slovám 100x100.

Nahrávanie zvukovej stopy čítaného textu. Deti narozprávajú text pomocou mikrofónu ako celok (súvisle) a potom po jednotlivých slovách. Pri nahrávaní je dôležitá prirodzená zrozumiteľnosť a správna prozódia (melódia, intonácia...). Na nahrávanie je možné použiť freewarový¹ program **Audacity** , ktorý sa nachádza na internete. Aplikácia ponúka možnosť **nahrávania** (record, play, stop, pausa...) a **úpravy** (editácia zvuku na časovej osi) **zvukovej stopy**



Obrázok 4 Prostredie programu Audacity

- 1 Freeware - je softvér (program) je k dispozícii na bezplatné používanie a šírenie (avšak bez zdrojového kódu – možnosti úpravy a vytvárania ďalších mutácií programu). (Wikipédia – online zdroj.)

Je zrejmé, že deti (najmä nižších ročníkov) majú niekedy problém s načítaním celého textu súvisle bez jediného omylu. S modernými technológiami to nie je problém. Stačí, ak sa v čítanom texte hneď za nesprávnym slovom nahrá to správne. V prostredí editácie zvuku sa chybná zvuková stopa odstráni (Pallo).

Ak sa nahrávka nevydarila, stačí ju vymazať a začať odznova. Celý text čítaný súvisle sa nahráva do jedného súboru a text vyslovovaný po jednotlivých slovách do druhého súboru. Pri nahrávke samostatných slov je potrebné urobiť približne sekundovú pauzu. Predložky sa čítajú tiež oddelene. Zvuk sa nahráva minimálne v kvalite 16 bitov so vzorkovou frekvenciou 16 kHz. Je vhodné, ak sa nahrávka ešte pred uložením vypočuje, aby bola v správnej úrovni hlasitosti. Ak nahrávka vyhovuje požadovaným parametrom, zvuk uložíme do formátu *wav*, *ogg* alebo *mp3* cez menu *File/Export As MP3* alebo *File/Export As Ogg Vorbis* (Nagy).

6. **Odoslanie elektronického materiálu.** Vytvorený materiál sa zašle autorom projektu na adresu Infoveku, prostredníctvom online formulára na internete. Odosielanie je možné len po registrácii školy s pridelením prezývky a hesla. Príbehy budú následne uverejnené priamo na internete v multimediálnej čítanke. Žiaci si môžu texty prezerat', vypočut' nahrávku textu (súvislého alebo po slovách).

Využitie multimediálnej čítanky vnesie do edukačného procesu niečo nové, čím sa vyučovacia hodina stane pútavou a zaujímavou. Žiaci sa hravou formou zdokonalia a upevnia svoje technické vedomosti a zručnosti.

NÁVRH VYUČOVACEJ HODINY s interdisciplinárnym využitím Multimediálnej čítanky (projektové vyučovanie)

Ročník:	3.
Tematický celok:	<i>Rozprávka pre mladšieho súrodenca, spolužiaka</i>
Vyučovacia hodina s pokračovaním:	<i>SLOH s jazykovou a literárnou zložkou</i> <i>Výtvarná výchova</i> <i>Informatická výchova</i>
Všeobecné ciele:	<i>Rozvíjať vyjadrovacie a komunikačné schopnosti.</i>
Konkrétne ciele – slovenský jazyk a literatúra:	1. Vedieť vymyslieť a napísať vlastnú rozprávku. 2. Upevniť si základné pojmy: <i>názov, autor, spisovateľ, rozprávka.</i> 3. Precvičiť gramaticky správne, plynulé a uvedomené čítanie textu. 4. Upevniť si gramaticky správne písanie, používanie korektorských značiek.

Metódy:.	motivačná demonštrácia, rozhovor, opakovanie, skupinová práca, súťaž, zážitková metóda
Prostriedky:	PC, dataprojektor, internet alebo CD Multimediálna čítanka
PRIEBEH vyučovacej hodiny:	
1. úvodná časť – Motivácia (evokácia) – literárna zložka Rozprávka z Multimediálnej čítanky, napr. Červená čiapočka (podľa možnosti reprodukováaná pomocou počítača a dataprojektora). Rozhovor so žiakmi v laviciach. Zopakovanie pojmov názov, autor, ilustrátor, spisovateľ, rozprávka. („Ako by ste pomenovali text, ktorý ste počuli? Čo je rozprávka? Čím sa odlišuje od básne? resp. Aké má znaky? Akú rozprávku poznáme? Kto je to autor, spisovateľ?.... “a pod.) 2. hlavná časť Úlohy č. 1 – slohová zložka: <i>Dnes sa aj my zahráme na spisovateľov a spisovateľky. Pre svojho súrodencu, spolužiaka alebo kamaráta vymyslíte krátku rozprávku.</i> Úlohy č. 2 – slohová zložka: <i>Rozprávku napíšte do zošitov. Žiaci pracujú samostatne. Alternatívnou formou úloh je práca v skupinách.</i> Úlohy č. 3 – jazyková zložka: <i>Vymeňte si zošity a skontrolujte, či je rozprávka napísaná správne. Chybné písmeno v slove, gramatickú chybu, zlý slovosled opravte pomocou značiek, ktoré sa používajú pri oprave písaných textov. Žiaci pracujú samostatne. Nasleduje kontrola a rozhovor o prípadných chybách.</i> SÚŤAŽ – Úlohy č. 4 – literárna zložka: Skupinová práca (každý rad utvorí 1 skupinu, alternatíva – vytvorenie viacerých skupín). <i>Z každej skupiny vyberte jedného zástupcu, ktorý nám prečíta svoju rozprávku. Počúvajte pozorne všetky rozprávky, pretože na záver budeme hlasovať o víťazovi, ktorý sa stane Majstrom rozprávkarom.</i> <i>Zástupcovia skupín postupne čítajú svoje rozprávky. Dbáme na plynulé a správne čítanie. Na tabuli sú napísané mená zástupcov. Po predstavení všetkých spisovateľov chodia deti po jednom k tabuli a hlasujú (čiarkou na tabuli) za rozprávku, ktorá sa im najviac páčila. Nasleduje vyhlásenie Majstra rozprávkaru. Víťazná rozprávka bude uverejnená v školskom časopise, resp. v školskom rozhlase.</i>	

3. záver

Rozhovor o multimedialnej čítanke. Ukážka z multimedialnej čítanky podľa výberu žiakov. *Chceli by ste mať v tejto čítanke aj svoju rozprávku? Niektoré rozprávky sa pokúsime zaslať do multimedialnej čítanky. Za domácu úlohu si nacvičte plynulé správne čítania vašej rozprávky.*

VÝTVARNÁ VÝCHOVA:

Ciele:	III. Výtvarné umenie a životné prostredie 1. Rozvíjať predstavivosť a tvorivú fantáziu. 2. Osvojiť si základné pojmy – <i>ilustrácia, ilustrátor.</i> 3. Osvojiť si funkciu ilustrácie v literárnom diele. 4. Vedieť ilustrovať vlastnú rozprávku.
Priebeh hodiny:	1. úvodná časť Nadviazanie na predchádzajúcu hodinu slohu. Ukážky ilustrovaných kníh a ilustrácie z Multimedialnej čítanky. 2. hlavná časť Priblíženie ilustrácie a jej funkcií v literárnom diele, ilustrátorov Albína Brunovského, Miroslava Cipára, Jozefa Baláža a pod. Ilustrácia vlastnej rozprávky. 3. záver Výstavka ilustrácií – voľba <i>Majstra ilustrátora.</i>

INFORMATICKÁ VÝCHOVA:

Ciele:	<i>Rozvíjať multimedialnú gramotnosť (digitálne spracovávanie zvuku a obrazu).</i> 1. Osvojiť, resp. upevniť si prácu so zvukom. 2. Upevniť si prácu s textovým editorom MS Word. 3. Precvičiť si prácu s grafickým editorom Skicár. 4. Vedieť zoskenovať obrázok.
--------	---

Námety úloh pri projekte na hodinách informatickej výchovy:

- *Prepísať rozprávku do počítača pomocou programu Word.*
- *Nakresliť ilustráciu k rozprávke. (Zoskenovať už nakreslený obrázok.)*
- *Nahrat text rozprávky najprv celý, potom samostatne po slovách.*
- *Skontrolovať nahrávku. Odstrániť prípadné chyby pri čítaní textu, aby v nahrávke bol len správny text.*
- *Poslať svoj elektronický materiál pomocou on-line formulára autorom multimedialnej čítanky.*

Pokračovanie predošlých hodín na projekte Multimediálna čítanka. Žiaci sa zahrajú na zvukových technikov (majstrov). Naučia sa nahrat' zvuk, zastaviť nahrávanie, použiť pauzu, znova pustiť nahrávanie. Osvoja si prácu so zvukovou stopou, strihanie záznamu. Vyskúšajú si prácu grafikov, naučia sa používať skener, nakresliť si obrázok v grafickom editore. Pri zadávaní úloh je potrebné, aby deti zadané aktivity zvládli a aby ich kreatívna a intelektuálna námaha bola sprevádzaná príjemnými zážitkami. Odmenou za ich prácu bude rozprávka v multimediálnej čítanke.

Literatúra

- NAGY, M. – ONDRIŠKOVÁ, J.: Multimediálna čítanka 2005. Bratislava: 2005. On-line zdroj. <http://cpr.ii.fmph.uniba.sk/citanka05/index.html>
- NAGY, M: Multimediálna čítanka 2006. Bratislava: Active Advice Ltd., 2006. 1. vydanie. On-line zdroj. <http://cpr.ii.fmph.uniba.sk/citanka06/www/>. ISBN 80-969524-9-8
- PALLO, P.: Efektívne využitie IKT na 1. stupni ZŠ. Súťažná práca ceny Slovak Telekom. <http://www.cenast.sk/ShowReport.aspx?reportId=159>
- Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy. MŠ SR. (Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 3. apríla 1997 výmerom číslo 1640/1997-151 s platnosťou od 1. septembra 1997)
- Učebné osnovy výtvarnej výchovy pre 1. stupeň základnej školy. MŠ SR. (Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 18. mája 1995 pod číslom 157/95-211 ako učebné osnovy pre 1. - 4. ročník základných škôl.)
- Učebné osnovy – Informatická výchova pre základné školy - I. stupeň. MŠ SR. (Schválilo Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 6.10.2005 pod číslom CD-2005-1770/28460-3:09 s platnosťou od 15.10.2005)

Online zdroje

- <http://www.infovek.sk/predmety/1stupen/projekty.php?predmet=citanie>
- <http://sk.wikipedia.org/wiki/Freeware>
- http://pf.ku.sk/lajciak/oss/files/web-prezentacia/index2_simple.html
- http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1

Summary

The article points out an effective use of information and communication of technology (ICT) in the educational process. The Multimedia reader is a project of a speaking reader consisting of the texts that were created by pupils of the elementary schools. The reader develops creativity and innovative techniques of children at learning process, it develops a computer literacy of children. The article offers methods and approaches how to work and use a multimedia reader, how to use a multimedia reader at the lesson of Slovak language and literature. There is a design of a composition lesson together with a suggestion for interdisciplinary use for fine arts and informatics lessons at the elementary schools.

Mgr. Nicole Removčíková

Rektorát Prešovskej univerzity v Prešove
e-mail: remoni@unipo.sk

DETEKTÍVKA ALEBO HĽADÁME, PÁTRAME...

Jana KALLOVÁ

Dnes hádam viac ako kedykoľvek predtým vystupuje do popredia otázka: Ako prilákať dieťa ku knihe? V posledných rokoch sme sa stali svedkami nebyvalého rozvoja rôznorodej mediálnej techniky. K televízii a videu pribudla počítačová technika, ktorá umožňuje také sprostredkovanie informácií, o ktorých sme donedávna nemali ani predstavy, napr. sieť internetu, CD, DVD... Je samozrejmé, že variabilita možností jej využitia od hier až po vzdelávacie programy je pre dieťa lákavejšia ako čítanie kníh. Môžeme konštatovať, že mediálna technika začala intenzívne konkurovať knihe a literatúre vôbec. Myslím si, že v tejto súvislosti vystupuje do popredia práve tvorivá schopnosť komunikačného a zážitkového prístupu učiteľa pri práci s umeleckým textom, o ktorom sa zmieňuje aj L. Liptáková (2007).

V rámci svojho záujmového literárneho krúžku pod názvom *Tvorivá slovnohračkarenie* som sa pokúsila nájsť odpoveď na vyššie uvedenú otázku a netradičnou aktivitou priviesť žiakov ku knihe. Na motiváciu som využila pestré formy zábavného čítania knihy *Ako sme s Ťukťukom t'ukťukovali* od Petra Karpinského, pričom som rešpektovala individuálne schopnosti žiakov a ich záľuby. Mojm cieľom bolo, aby ich kniha zaujala hneď po prečítaní prvých strán a aby túžili si ju prečítať až do konca. Chvil'ku sme sa s knihou hrali, chvíľu si ju čítali, chvíľu rozprávali a vymýšľali... Súčasťou môjho zámeru však bol dlhodobý projekt ***Detektívka alebo Hľadáme, pátrame...***, ktorého náplňou bolo získať čo najviac dostupných informácií o Petrovi Karpinskom. Pri realizácii projektu som ako základnú metódu využila hru na pátračov, detektívov. Ako zdroj informácií o spisovateľovi poslúžil žiakom internet (efektívne využitie média), školská knižnica, encyklopédie, časopisy. Pátranie po spisovateľovi sa žiakom od prvej chvíle zapáčilo. S plným nasadením svojich síl sa pustili do práce. Po stopách spisovateľa sme sa dokonca ocitli aj v Slovenskom rozhlase v Košiciach, kde sme sa niečo dozvedeli aj o rozhlasových hrách od Petra Karpinského. Každá nová informácia o spisovateľovi mala pre žiakov „cenu zlata“, starostlivo si ju zapisovali a navzájom sa informovali. Exkurzia v rozhlasovom štúdiu bola pre žiakov skutočne nezabudnuteľným zážitkom, odkiaľ odchádzali „nabití“ novými informáciami, o niečo múdrejší a navyše s dobrým pocitom. Súčasne ich motivovala k tomu, aby sa zahrali na spisovateľov a z knihy o Ťukťukovi si vymysleli vlastnú rozhlasovú hru. Na prvý pohľad sa to zdalo byť veľmi jednoduché, ale v skutočnosti sa žiaci pri práci poriadne „zapotili“. Príprava rozhlasovej hry a napokon aj samotné nahrávanie v rozhlasovom štúdiu, ktoré trvalo asi štyri hodiny, bolo pre žiakov zaujímavé, ale náročné. Výsledkom spoločného snaženia však bolo originálne CD s nahrávkou vlastnej rozhlasovej hry o Ťukťukovi, na ktoré boli žiaci veľmi hrdí.

Myslím si, že práca s knihou si vyžaduje od učiteľa cieľavedomú a premyslenú prípravu, pri ktorej si musí uvedomiť špecifické zvláštnosti a možnosti literárneho diela a byť schopný ich funkčne využiť pri práci so žiakmi. Zábavné čítanie kníh by malo byť prostriedkom, pomocou ktorého môžu žiaci cielene a samostatne nadobudnúť a osvojiť si nové poznatky a skúsenosti (bližšie o čítaní s porozumením B. Hlebová, 2006). Umelecká tvorba Petra Karpinského priam núkala možnosti

prepojenia literatúry s médiami. Pri čítaní knihy sme sa tak dostali až k tvorbe rozhlasovej rozprávky. Na základe knižného príbehu si vypracovali rozhlasový scenár, ktorý potom nahrali v rozhlasovom štúdiu. Žiaci si tak „na vlastnej koži“ vyskúšali, ako sa tvorí rozhlasový scenár, nahrávajú zvuky a tvorí sa hudba dopĺňajúca hovoréné slovo. Osvojili si dramatizáciu textu, ktorý doplnili vlastnou nahrávkou piesne o Ťukt'ukovi. Zažili atmosféru nahrávania v naozajstnom rozhlasovom štúdiu (Rádio Lumen, Košice), čo im prinieslo nezabudnuteľný zážitok.

Vyvrcholením celého projektu bolo spoločné stretnutie – **beseda so spisovateľom Petrom Karpinským**, ktorá sa uskutočnila dňa 9.3. 2007 v priestoroch našej IV. B triedy v Základnej škole v Čani, na ktorú sa žiaci veľmi tešili a ktorú si sami aj organizovali. Spoločne s moderátormi sme vypracovali jej scenár, aby sme na niečo nezabudli. Neopakovateľným zážitkom žiakov bolo aj osobné stretnutie so spisovateľom, rozhovor s ním a spoznanie, že aj spisovateľ je len človek, ktorý má každodenné povinnosti, prežíva radosti i starosti ako všetci ostatní. Žiaci so svojimi otázkami mohli overiť či doplniť všetky svoje zistenia, ale aj prekvapiť spisovateľa svojou vlastnou rozprávkou o Ťukt'ukovi. Peter Karpinský žiakom vážne i s humorom odpovedal na ich zvedavé otázky. Vedel sa priblížiť ich detskej duši, spôsobu ich vyjadrovania i myslenia a podporiť ich tvorivú fantáziu.

V závere stretnutia so spisovateľom sa mu žiaci poďakovali a obdarovali ho vlastným CD príbehom o Ťukt'ukovi (spisovateľ sa stal jeho krstným otcom), knihou *Detektívka alebo Hľadáme, pátrame...*, ktoré spoločne so spisovateľom pokrstili sladkou pomarančovou tortou. Beseda so spisovateľom bola zážitkom i prekvapením nielen pre žiakov, ale aj pre samotného spisovateľa. Spoločné stretnutie žiaci hodnotili ako veľmi užitočné a príjemne strávený čas.

Scenár besedy so spisovateľom Petrom Karpinským:

M1 (prvý moderátor) – Stanka

M2 (druhý moderátor) – Tomáš

D – deti

U – učiteľ

S – spisovateľ

L – Lívia

P – Paulína

S – Stanka

K – Klaudia

Ma – Martinka

Mar – Marek

Mi – Miriam

R – Rast'o

VS – všetci spolu

U: Milí žiaci, vítam Vás na našom literárnom krúžku Tvorivá slovnohračkáreň. Na dnešnom stretnutí nebudeme sami. Dnes sme si medzi seba pozvali vzácného host'a, na ktorého sa veľmi tešíme. Už o niekoľko minút by sa nám malo splniť naše pranie, stretnúť sa s s kým?

D: (*predpokladaná odpoveď detí*) S pánom spisovateľom Petrom Karpinským.

U: Verím, že okrem mena si o ňom pamätáme oveľa viac. Ved' nie nadarmo sme sa hrali na „pátračov“! Viem však aj to, že máte pripravených veľa zvedavých otázok, na ktoré sme doposiaľ nenašli odpoveď, alebo ktoré si potrebujeme ako správní detektívi overiť. Ostáva nám len dúfať, že príde. Čo myslíte, príde?

D: (*predpokladaná odpoveď detí*) Áno! Ved' sme mu poslali aj peknú pozvánku!

U: Tuším niekto klope. Aj vy ste to počuli? (*v skutočnosti nik neklopal*)

- D:** *(predpokladaná odpoveď detí)* Nie! Nie!
- U:** Moderátori – Stanka a Tomáš, ste pripravení na privítanie pána spisovateľa? Možno je už za dverami.
- M1+ M2:** My sme pripravení.
- U:** Tuším sa pôjdem pozrieť za dvere. *(otvorí ich a nazrie von)*
Nikto tam nie je. Asi sa nám to len zdalo.
- M1:** Pani učiteľka, mali by sme ho nejako privolať.
- M2:** Možno tou pesničkou, čo si Lívia neustále pospevuje, až mi tým ide niekedy na nervy.
- U:** Myslím, že je to dobrý nápad. Ak súhlasí Lívia aj ostatné deti, tak ja proti tomu nič nenamietam. Súhlasíte? *(obracia sa k detom s otázkou)*
- D:** Áno! *(predpokladaná odpoveď detí)*
- L:** Áno! *(predpokladaná odpoveď Lívie)*
Kto chce, aby pán spisovateľ prišiel medzi nás, nech opakuje za mnou.
(Lívia predspevuje po jednom verši a žiaci po nej opakujú)
Ťuki, t'uki, t'ukáme,
hlasno naňho voláme.
Ťukotáme, voláme,
snád' ho aj privoláme.
- M1:** Nik neprichádza. Asi spievame falošne.
- L:** Alebo neprichádza preto, lebo sme pieseň nedokončili. Pieseň má ešte druhú slohu. Budeme pokračovať?
- D:** Áno! *(predpokladaná odpoveď detí)*
- L:** Tak opäť po mne opakujte a falošné tóny radšej vynechajte.
(opäť predspevanie po jednom verši, žiaci opakujú)
Prídi, prídi medzi nás,
pekným slovom poteš nás.
Už t'a všetci čakáme,
prekvapenie chystáme.
- S:** *(otvára dvere a vstupuje do triedy)*
Niekto tu chystá prekvapenie? Ja mám rád prekvapenia.
- M2:** A Vy ste kto?
- M1:** Nevyrušajte, prosím Vás, my tu čakáme pána spisovateľa.
- S:** Ja som tiež spisovateľ.
- M2:** Ale my tu čakáme Petra Karpinského.
- S:** Tak je všetko v poriadku. Ja som Peter Karpinský.
- M1:** *(premeriava si ho pohľadom)* Nuž naozaj sa naňho podobáte...
- M1:** Musíme si to však overiť.
- S:** Postačí vám môj občiansky preukaz?
- M2:** Ten sa dá ľahko sfaľšovať. My si vašu totožnosť overíme iným spôsobom.
- M2:** Áno, iným spôsobom! Ale ako? *(obracia sa k M1)*
- M1:** Položíme Vám otázky, na ktoré nemôže poznať odpoveď „hocijaký“ spisovateľ, iba ten náš. Ste pripravený zodpovedať ich?
- S:** Áno.
- M1:** Ja chcem položiť prvú otázku! *(obracia sa k M2)*
- M2:** Tak dobre, dáma má prednosť.
- M1:** Kto je Ťukt'uk?

- S:** (*odpoved'*)
- M2:** Čo má Ťukt'uk najradšej?
- S:** (*odpoved'*)
- M2:** Tuším ste to naozaj Vy!
- U:** Deti veríte tomu, že pred Vami stojí celkom živý, naozajstný spisovateľ Peter Karpinský?
- D:** Áno.
- M1:** Pani učiteľka, Vy nám to určite môžete potvrdiť, keďže ste sa sním už stretli.
- U:** Áno deti, osvedčujem priebeh dnešného skúšobného testu a s potešením medzi nami vítam pána spisovateľa Petra Karpinského. Privítajme ho potleskom.
- M1:** Prepáčte, pán spisovateľ. Ospravedlňujeme sa Vám za počiatočnú ne dôveru.
- M2:** Ja tak isto, vitajte u nás a dovoľte, aby sme sa Vám aj my predstavili. Ja som Tomáš a toto je Stanka.
- M1:** Sme moderátori dnešného nášho stretnutia a dúfame, že Vám nebude prekážať, ak vám v jeho priebehu položíme ešte niekoľko zvedavých otázok.
- M2:** Taktiež by sme Vám radi predstavili ostatných prítomných členov nášho literárneho krúžku Tvorivá slovnohračkareň. Našu pani učiteľku Janku Kallovú Vám predstaviť asi nemusíme.
- M1:** Ešte raz vitajte a posad'te sa! My už o Vás vieme, pán spisovateľ, vieme kadečo. Niektoré informácie by sme si však potrebovali overiť. Napríklad v knihe mien sme sa dočítali, že pre nositeľov mena Peter je typické, že ... (*číta z knihy Meno je váš osud*) Je to naozaj pravda, čo tu o Vás píšete?
- S:** (*odpoved'*)
- M2:** Dozvedeli sme sa o Vás, že bývate na dvoch miestach. V Spišskej Novej Vsi, kde ste sa narodili, a v Prešove, kde pracujete. Je ťažké žiť na dvoch miestach naraz? Nevieť si totiž dosť dobre predstaviť, ako sa to dá. To akože hlavu máte v Spišskej Novej Vsi a nohy v Prešove alebo naopak?
- S:** (*odpoved'*)
- M1:** Vrabce čvirikali, že ste učiteľom slovenského jazyka na vysokej škole. Len tak medzi nami, tým vrabcom bola jedna naša pani učiteľka, ktorú učíte. Mňa by zaujímalo, akým žiakom ste boli a či slovenský jazyk v takom 4. ročníku bol Vaším obľúbeným predmetom.
- S:** (*odpoved'*)
- M2:** Je ľahšie byť žiakom alebo učiteľom? Ste prísny učiteľom?
- S:** (*odpoved'*)
- M1:** My sme sa už pýtali veľa, a preto teraz dávam priestor Vám, milí kamaráti.
- D:** Otázky detí pre spisovateľa, napr.
- Ja by som rád vedel, aké ste ešte boli diet'a, čo ste mali radi a čo ste naznášali?
 - Ste stále slobodný?
 - Čím ste sa v detstve túžili stať, čím ste sa stali. Akú školu ste skončili, čo robíte dnes a čo plánujete do budúcnosti.

S: (*odpoved*)

M2: Každý človek má niečo, čo má veľmi rád...

M1: ... a niečo, čo neznáša.

Rada by som sa dozvedela, aké je Vaše naj - lepšie, naj - obľúbenejšie, naj - milšie...

- naj – jedlo,
- naj – farba,
- naj – film,
- naj – spevák,
- naj – pieseň,
- naj – kniha,
- naj – spisovateľ.

M2: A teraz to skúsime z opačného konca:

- čo nemáte radi,
- Vaša najhoršia vlastnosť,
- Váš zlozvyk,
- Vaša najnenávidenejšia práca.

S: (*odpoved*)

M1: Ktoré slovo by ste najradšej vyškrtli zo svojho slovníka a prečo?

S: (*odpoved*)

M1: Dnes sme si Vás pozvali medzi nás predovšetkým ako pána spisovateľa. Preto naše ďalšie otázky budú namierené týmto smerom. Ako sa človek stane spisovateľom? Je na to nejaká škola, kurz alebo mu musí niekto podarovať čarovné „spisovateľské“ pero?

S: (*odpoved*)

M2: Vaša kniha Ako sme s Ťukt'ukom t'ukt'ukovali získala v roku 2001 cenu za najlepšiu knihu roka. Aký ste mali z toho pocit? Môže si spisovateľ dopredu napláňovať, že napíše najlepšiu knihu roka?

S: (*odpoved*)

M1: Kedysi sa krstili iba deti, dnes býva zvykom, že sa krstia CD- čká i knihy. Je i tá Vaša „pokrstená“? Ak áno, kto sú krstní rodičia?

M2: Opäť je tu čas pre otázky ostatných.

Nech sa páči, pýtajte sa, na čo ste zvedaví.

D: (*otázky detí*)

- Ako a kde sa Vám najlepšie píše?
- Vieme, že Vaša kamarátka je aj Gabika Futová, ona nám to prezradila. Máte ešte iných kamarátov spisovateľov, s ktorými sa priatelíte?
- Ako dlho ste písali vašu knihu o Ťukt'ukovi?
- Prečo ste si vo Vašich príbehoch vybrali za priateľa Ťukt'uka?
- Aj Vy ste niekedy vystrájali podobné veci ako Ťukt'uk?
- Alebo ocitli ste sa v nejakej situácii, kedy ste sa chceli premeniť na Ťukt'uka?
- Keď Ťukt'uk nemohol mať psa, máte ho aspoň Vy?
- Prečo Ťukt'uk dostal práve rybičky a nie iné zvieratko?

S: (*odpoved*)

M1: Na dnes sme si pre Vás prichystali niekoľko malých prekvapení. Ak dovoľíte, jedno by sme Vám radi „predviedli“ v tejto chvíli.

M2: Nacvičili sme si pesničku o Ťukt'ukovi, ktorej text sme vymysleli sami

a zhudobniť nám ju pomohla pani učiteľka. Dúfame, že Vám ňou urobíme radosť. *(nasleduje vlastná pieseň o Ľukťukovi)*

M1: Dočítali sme sa, že máte radi detektívky. My sme sa tiež hrali na detektívov – pátračov. Objektom nášho pátrania ste boli Vy. Niečo sme si o vás zistili z „tajných“ zdrojov...

M2: ... Niečo ste nám vyzradili práve dnes. Výsledkom našej práce je detektívka, ktorú sme pomenovali Tiedni pátrači. Nie je ešte úplná, ale ...

M1: ... Ale radi by sme Vám z nej aspoň časť predstavili. *(nasleduje prezentácia knihy)*

M1: Pri našom pátraní sme v časopise Zornička z roku 2004 natrafili na informáciu, že okrem písania kníh sa venujete aj tvorbe rozhlasových hier.

Zaujalo nás to, a tak sme sa s pani učiteľkou Kallovou vybrali do Slovenského rozhlasu v Košiciach.

M2: Náš pátrací tím „odhalil“, že ste autorom rozhlasových večerníčkov a rozprávkovej hry *Med z ľadových kvetov*. K nim sa ešte o chvíľu vrátíme.

M1: Tomáš, prosím ťa, mohla by som položiť otázku pánovi spisovateľovi?

M2: Prečo zase ty, ja sa chcem opýtať...

M1: Prosím, prosím, ja som si to tak pekne vymyslela...

M2: Ach, tie baby! Tak sa pýtaj!

M1: Ďakujem. Viem, že deti sa rodia v pôrodnici. Kde sa však „narodil“ nápad, stať sa autorom rozhlasových hier a vôbec, kde sa „rodia“ všetky vaše príbehy a vaši hrdinovia?

S: *(odpoveď)*

M2: Naše stretnutie sa pomaly chýli ku koncu. Vchádzame do posledného kola kladenia otázok. Nech sa páči, pýtajte sa ešte, čo Vás zaujíma.

D: Otázky detí k rozhlasovým hrám

S: *(odpoveď)*

M2: Milý pán spisovateľ, páčila sa nám Vaša kniha o Ľukťukovi, ale zaujala nás aj práca v rozhlasovom štúdiu. Po jeho návšteve nás „kopla múza“ a rozhodli sme sa, že

M1: ... že z knihy o Ľukťukovi urobíme rozhlasovú hru. Zdalo sa nám to byť ľahké. Pravdu povediac, poriadne sme sa pritom zapotili. Najprv sme si pripravili rozhlasový scenár, zháňali vhodné zvuky, nahrali pieseň a hudobné podklady, nacvičili dramatický predne textov a vybrali sa do nahrávacieho štúdia. Len samotné nahrávanie trvalo asi päť hodín.

M2: Bola to fuška, ale myslím, že to stálo za to, posúďte sami. Dovoľme si vám teraz pustiť krátku ukážku. *(nasleduje ukážka z rozhlasovej hry o Ľukťukovi)*

M1: Páči sa Vám naša hra? *(otázka pre spisovateľa)*

S: *(odpoveď)*

M2: *(Ak áno)* Keďže sa Vám naša – vaša rozprávka páčila, radi Vám venujeme CD-čko s jej nahrávkou. *(odovzdá darček)*

U: Milý pán spisovateľ, naše stretnutie sa chýli ku koncu. Sme veľmi radi, že ste prijali pozvanie do našej Tvorivej slovohračkárne. Dúfame, že ste sa medzi nami cítili príjemne. Ďakujeme za všetky milé slová a okrem CD-čka, by sme vám radi darovali aj ďalšie drobnosti.

- P:** Symbolicky vám odovzdávam zatiaľ nedokončenú vlastnú knihu *Detektívka alebo Hľadáme, pátrame...* Teraz ju už budeme môcť dokončiť a dúfame, že sa nám ju podarí aj vydať v našom triednom vydavateľstve. S radosťou Vám ju neskôr pošleme. Bude to naše svedectvo o tom, že sme s Vašou knihou a rozhlasovými hrami pracovali.
- S:** Na znak vďaky, že ste s nami obetovali svoj čas, prijmite od nás aj túto kyticu kvetov.
- U:** Za dobrú prácu má človek dostať dobrú plácu. Preto mám tu pre všetkých, ktorí vzorne pracovali, ako aj pre nášho vzácneho host'a pri pravení sladké pokušenie – tortu.
- K:** Poprosím Vás, pán spisovateľ, aby ste ju ako prvý rozkrojili, a ak súhlasíte, pokrstili ňou naše CD a knihu.
- S:** (odpoveď)
- K:** Na záver by sme Vám chceli zaželať:
- Ma:** Učiteľovi Petrovi – slušných žiakov a aktívnych poslucháčov...
- Mar:** Spisovateľovi Petrovi – veľa dobrých čitateľov...
- Mi:** Ujovi Petrovi – more zdravia...
- VS:** Oceán lásky...
- R:** A na tvári stále úsmev a žiadne vrásky.
- VS:** Zároveň sa tešíme na Vaše ďalšie knihy a prajeme Vám veľa síl a veľa dobrých čitateľov.
- M1:** A autogramiáda nebude?
- U:** Dúfam, že bude, ale nechajme trochu pána spisovateľa oddýchnuť si a pochutnať si na torte. Dobrú chuť! (v závere nasleduje autogramiáda a zhodnotenie besedy žiakmi, učiteľkou, spisovateľom v podobe priateľskej debaty)

Aktívna, tvorivá, dobrovoľná, niekedy spontánna práca žiakov v krúžku počas všetkých stretnutí ma priviedla k záveru, že kniha môže vyvolať estetické zážitky, ktoré aktivizujú duševnú činnosť dnešného dieťaťa, vyvolávajú optimistické pocity, podnecujú ho, aby premýšľalo a tvorilo. Výsledky tejto práce ma presvedčili, že tvorivé aktivity žiakov tešia a zaujímajú, preto je potrebné, aby boli vyučovacie hodiny, ako aj mimoškolská činnosť častejšie oživované rôznymi zážitkovými metódami. Utvrdzuje ma to v presvedčení, že táto práca má zmysel pre deti dnešnej doby vtedy, ak môžu byť aktívnymi a nielen pasívnymi „prízeračmi.“

Literatúra

- HLEBOVÁ, B.: Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením. Príručka pre asistenta učiteľa. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2006. 177 s. ISBN 80-8068-403-0
- KARPINSKÝ, P.: Ako sme s Ťukťukom Ťukťukovali. Bratislava: Mladé letá, 2001. 93 s. ISBN 80-06-1157-5
- LIPTÁKOVÁ, L.: Literárny text – estetický i komunikačný zážitok. In: NOTES, časopis Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, VIII, jar 2007, s. 3 – 6. ISSN 1336 - 1651
- OBERT, V.: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: ASPEKT, s. r. o., 2002. 263 s. ISBN 80-88894-07-7

Summary

Author of the contribution intends about giving rise to relationship of children to book with using of medial education. At the same time the author of contribution shows scene of one of unusual talk with Slovak writer Peter Karpinský that she realized within her literature circle Tvorivá slovnohračkáreň with children of 4th grade at The Primary school in Čaňa. The author values the talk and shows at the creation possibilities of children at reading the book and by the preparation of the talk, too.

Mgr. Jana Kallová

ZŠ Čaňa, Pionierska 33, 044 14 Čaňa

e-mail: jankakallova@zoznam.sk

SLOVO O VÝZNAMECH SLOVA SLOVO

Marie ČECHOVÁ

Jako poděkování za 12. číslo sborníku *Slovo o slově* a odpověď na výzvu jeho editorky doc. L. Liptákové jsem napsala úvahu na téma:

Je zcela jasné, co je slovo, výraz tak běžný, že každému připadá samozřejmý?

Výraz *slovo*, všeslovanského původu, a jeho příbuzní, jako *slouti*, *slynouti* nebo *i proslulý*, *slovutný*, ale také *slyšeti*, i *sloveso* (vzniklé rozpojením významu *slovo* - *sloveso*) a další, nebudou předmětem našeho zájmu. To by si zasloužilo samostatnou pozornost. My se soustředíme na slovo *slovo* a jeho zvláště nesémantické významy, třebaže i v tomto případě jako východisko zvolíme sémantický význam tohoto základního slova.

Vyděme z běžného slovníkového vymezení významu: slovo je základní lexikální jednotka jazyka a řeči. Jako synonyma slovníky uvádějí *výraz* a *pojmenování*.

Toto vymezení je značně neurčité. Proto při promýšlení vztahů uvedených označení ze stejného sémantického pole jsem dospěla k následujícím stanoviskům:

Slovo považujeme za základní lexikální jazykovou jednotku, která je jednoslovným vyjádřením **pojmenování**, tj. výsledku aktu pojmenovávacího, tedy aktu z oblasti řečové. Kromě slova (= jednoslovného vyjádření) je jednotkou jazykovou vyjadřující pojmenování i víceslovné pojmenování leckdy ustálené, tj. sousloví (*černá madona*), včetně terminologického (*podstatná jména*), multiverbální spojení (*dopustit se nepravosti*), slovní spojení neustálené (*vysoký muž*), i neslovesný frázem v podobě přirovnání či rčení (*chlapec jako jedle, křížem krážem*). Pojmenováním může být i zkratkové slovo, které má vlastnosti slova (viz *Čebus*, *jiпка*, *Setuza*, *Setuzy*, *Setuze* ...), i útvar povahy neslovní, a to zkratka (*ČR*, *SR*, *AV*), ev. značka - tu ponecháme stranou). **Výraz** chápeme ve vztahu ke slovu jako hyperonymum (zahrnuje slovo vedle jiných druhů výrazů).

Slovu odpovídá na vyšší úrovni výrazové, syntaktické, **věta**, jež je základní formou aktu vypovídání, jehož výsledkem je **výpověď**. Kromě věty jednoduché (dvojčlenné a jednočlenné) a složené (příklad věty dvojčlenné nerozvitě: *žena se prochází*, rozvitě: *Mladá žena se prochází lesem se svým pejskem*, věty složené/neboli souvětí podřadného/ *Moje paní si přeje, abychom strávili dovolenou v Thajsku*; věty jednočlenné *Náhle se zabýsklo*) lze výpověď realizovat formou větného ekvivalentu: *Můj ideál! Ale, ale? Copak?* Nepatří sem útvary nadvětné, tedy ani souvětí (tzv. souřadné), vyjadřující více výpovědí, mající tedy charakter nadvětný, tudíž textový (podle J. Hrbáčka a M. Čechové v knize *Čeština - řeč a jazyk*).

Na tomto místě se musíme zastavit u minulého Slova o slově (roč. 12, 2006). V něm M. Zouharová a M. Mlčoch (s. 58) se odvolávají na můj výrok z knihy *Čeština - řeč a jazyk* (2000), že výsledkem pojmenovávacího aktu je jazykový výraz s funkcí pojmenovací - k němu se opravdu hlásím (je na s. 55 uvedeně knihy), avšak nikoli k tomu, čím autoři pokračují, totiž že charakterizují tento jazykový výraz spojením *pojem-termín*. Spojení *pojem-termín* sice užívám, ale v zcela

jiném významu. Výklady o tom čtenář nalezne v jiných mých publikacích, především lingvodidaktických (nikoli v citované mluvnici), už např. v knize Didaktika češtiny (1989) nebo v pozdější Češtině a jejím vyučování (1998). Tam může čtenář číst: "Základním problémem učení je vytváření pojmů jako zobecnění podstatných vlastností daného jevu skutečnosti" (s. 44) ... a na další straně výklad významu termínu jako "přesné označení pojmu", tj. **neztotožňuje se ani pojem a slovo, ale ani slovo a termín**: za termín se nepovažuje jakýkoli jazykový výraz, ale jen - v souladu s běžným vymezením ve stylistikách (viz např. i Čechová a kol. Stylistika současné češtiny, 2003) - *odborný název* (jednoslovný nebo víceslovný). Označení pojem-termín pak užívám(e) při sdělování, v němž mám(e) na mysli obě stránky problému - pojmovou i výrazivou, není-li nutné je oddělovat.

Slovo je významným **elementem jazykové struktury**, přitom se v jeho chápání setkáváme s neodborným přístupem, spočívajícím v uplatňování jiných než jazykovědných hledisk:

Při chápání slova dochází, a to nejen u dětí a laiků, tedy osob bez lingvistického zázemí, ale dokonce i u učitelů češtiny, k prostému ztotožňování reality (signifié) s označením této reality (signifiant), tedy se slovem v jeho významu lexikálněsémantickém, a dokonce i morfologickém. To mohu doložit staršími výzkumy z přelomu let 60. a 70., ale i nejnovějšími testy prováděnými mezi žáky a mezi studenty češtiny.

Uvedu několik dokladů z výsledků testů a interviewů s žáky a učiteli: Slovo *dobytek* běžně pokládají mnozí studenti střední školy i někteří vysokoškoláci za životné, přičemž argumentují: *dobytek* - rod mužský životný - žije to; *papíroví draci* - rod mužský neživotný, vždyť jsou papíroví; mladší žáci určují a zdůvodňují: *vlasý* - rod mužský neživotný - ty vlasy jsou mrtvé, nehýbají se, nedýchají, nejedí, nechodí ...

Tvary typu (v) *kamnech* (*se topí dřívím*), (na) *dědečkových houslích* (*se usadila vrstva prachu*) ... často chápou žáci a studenti i leckteří vysokoškoláci a učitelé jako "číslo jednotné". Svá stanoviska zdůvodňují: topilo se v jedněch kamnech, jsou to jedny housle, je to jedna věc ...

Analýzu chápání mluvnických kategorií substantiv viz v knize Mluvnické kategorie podstatných jmen (1976).

V dané souvislosti podtrhujeme, že je nezbytné odlišovat (mimojazykovou) realitu, obsah vědomí subjektu, slovo - jeho věcný význam a jeho formu. Z uvedených příkladů je patrné, že už v samém vyjadřování o jazykových jevech docházelo k ztotožňování řeči o věcech s řečí o jazykových jevech, ani někteří učitelé neužívají metařeči, mluví o dobytku, o houslích ... místo o slovu (*housle*) nebo tvaru slova (*houslích*).

Vraťme se k výrazu **slovo**, chápanému jako jazyková jednotka, a připomeňme, že není jen **jednotkou lexikálněsémantickou**, pracují s ní vedle lexikologie a lexikografie i další disciplíny. Totiž slovo lze nazírat nejen z pohledu lexikálněsémantického, ale také z hlediska fonetického a pravopisného, slovotvorného a morfologického, větného i kontextuálního. Při uplatnění těchto různých pohledů se podstatně liší pojetí významů slova.

Ve slovnících, tj. lexikografy, je slovo chápáno jako jednotka slovní zásoby (nesoucí věcný význam) i s celým souborem všech jejích tvarů, přičemž kromě slov autosémantických (plnovýznamových) jsou i slova synsémantická (neplnovýzna-

mová); vedle slov ohebných (s větším či menším souborem tvarů) i slova neohebná (pouze s tvarem jedním).

Nejjednodušší a jednoznačné je **grafické vyčlenění slova**, neboť jde o grafický verbální útvar tvořený několika grafémy (nebo jedním) oddělenými od jiných po obou stranách mezerou (*bratr se cestou* - tři slova grafická); na rozdíl od toho **z hlediska fonetického** jde o útvar složený z hlásek, sjednocený hlavním přízvukem a oddělený od ostatních potenciálními, nebo závaznými pauzami (za slovo v tomto smyslu nepokládáme příklonky a předklonky), slovem pak míníme vlastně souvislý zvukový útvar s jedním hlavním přízvukem (*bratr se sestrou* - dvě fonetická slova).

Z hlediska morfologického může slovo obsahovat více slov grafických, máme na mysli analytické slovesné tvary, tj. tvary preteritální, kondicionálové a tvary opisného pasiva (*četl jsem, přišel bych, byl bys býval přijat, být odveden, byv pokárán*), takže tvar může být, jak ukazují příklady, tvořeno dokonce i čtyřmi slovy grafickými.

Podle K. Hausenblase (ve studii Kolik tvarů má české sloveso? Čestina za školou, 1974) - předvedeno na vidové dvojici *dát a dávat* - má toto sloveso 413 tvarů. Z toho vyvozeno: sloveso má více než 2, ev. 4 stovky tvarů - podle chápání vidu (jako kategorie lexikální, či kategorie morfologické, jak to v daném případě činí K. Hausenblas), viz *vedu ... vedou, ved' ... ved'te, vedl jsem, vedla jsem ... , ... vedli, vedly, vedla, ... vedl bych ... byli by bývali vedli ..., veda, vedouc ...*

Slovo má i významnou funkci ve větě: plnovýznamová slova se stávají větnými členy, ostatní se podílejí na výstavbě věty a na vyjádření pragmatických významů výpovědi a komunikátu (jednotky vyšší než je výpověď, přičemž i samostatná výpověď může být komunikátem (viz nápis: *vstup zakázán*).

Větným členem, tj. slovem **v syntaktickém slova smyslu**, může být samo jedno plnovýznamové slovo nebo spojení slov - např. spojení předložky se jménem (viz vpředu už pojem fonetické slovo) je spojení *s bratrem* ve větě *Sestra odcházela s bratrem* v roli adverbíále průvodních okolností, resp. adverbíále společenství, jindy objektem *Petr bojoval s bratrem* (proti němu, nikoli spolu s ním). Obdobně u složených přísudků je spojení slovesa neplnovýznamového, které nese gramatické významy, s jménem nebo slovesným tvarem slovesa plnovýznamového (*stal se pilotem, začal studovat, musel se vrátit*) jedním větným členem, tedy vlastně jedním syntaktickým slovem.

V naší knize Čestina - řeč a jazyk (nakladatelství ISV Praha 2000, s. 75-76) se dokládá na příkladové větě *Potkala jsem se se svou kamarádkou z Kostelce nad Černými lesy*, že táž věta obsahuje od 4 slov "syntaktických", přes 6 "lexikálních" a 6 "fonetických", 9 "morfologických" až po 11 slov "grafických".

Z hlediska kontextu lze uvažovat o slově jako jednotce z hlediska jednoznačnosti a víceznačnosti, neboť právě v kontextu lze poznat homonyma nejen lexikální, ale i slovnědruhová i morfologická v užším slova smyslu (*přerazil jí hnát* - x *hnát se příliš za kariérou* - subst. x verb.; *pleval ničím chemickými prostředky* x *ničím to už nenapravíš* - verb. x pronom; *stolu* - G a L Sg., *paní* N - I Sg., N, G, A, V Pl.).

Z naší úvahy vyplývá, že ani tak běžný výraz, jako je slovo, nemá vůbec tak samozřejmý význam, jak by se mohlo zdát.

Literatura

- ČECHOVÁ, M.: Mluvnické kategorie podstatných jmen. Praha: SPN, 1976.
ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, VL.: Didaktika češtiny. Praha: SPN, 1989.
ČECHOVÁ, M. A KOL.: Čeština – řeč a jazyk. Praha: ISV, 2000 (2. přepracované vydání).
ČECHOVÁ, M. A KOL.: Současná česká stylistika. Praha: ISV, 2003.
ČEŠTINA ZA ŠKOLOU. Praha: Orbis, 1974 (red. K. Hausenblas a J. Kuchař).
ZOUHAROVÁ, M. – MLČOCH, M.: Charakteristika některých lingvodidaktických výrazů. In Slovo o slově. Zborník Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, roč. 12, 2006.

Summary

A Word on Meanings of the Word „Word“

Our reflection on the meanings of the word „word“ is based on the dictionary definition of its meaning: a basic lexical unit; synonyms: expression and designation. However, this definition is indefinite, therefore the paper follows relations of the word, one-word language expression, designation, the result of designation act (i. e. speech act), and the expression which is a hyperonym in relation to a word.

A word is an element of the linguistic structure, though not only lexical-semantic but also graphic (words are separated by spaces), phonetic (words are united by a word stress), morphological (the form of the word can be syntetic as well as analytic), syntactical (words are constituents of a sentence or carry some other syntactical function), even textual (a word can be reflected as a unit from the point of view of unambiguousness and ambiguousness).

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.
Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem

ŠTÝL V JAZYKOVEJ INTERAKCII A JEHO DRUHY

Daniela SLANČOVÁ

Náš príspevok¹ nadväzuje na stylistické články publikované v časopise Slovo o slove v predchádzajúcich rokoch. Venovali sme sa v nich vymedzeniu stylistiky (2004), pojmu štýléma (2006) aj niektorým metódam odkrývania stylistických kvalít textu (2005). Doteraz sme sa však nevenovali základnému pojmu stylistiky, teda pojmu štýl.

Štýl je pojem, ktorého pomenovanie slovami britského sociolingvistu D. Crystala (1997) urobilo pozoruhodnú kariéru. Grécke slovo *stýlos*, ktoré prešlo do latinčiny v podobe *stilus*, pôvodne označovalo nástroj z kovu, dreva alebo kosti na jednom konci zašpicatený, na druhom plošký, slúžiaci na vyrývanie znakov do hlinených alebo voskových tabuliek a na ich mazanie (rydlo).² Keďže každý z pisárov pristupoval k svojej činnosti svojším spôsobom, z pôvodného významu sa metonymickým prenosom vyvinul význam, ktorý je veľmi blízky súčasnému chápaniu pojmu štýl ako osobitného spôsobu výrazu, súboru individualizovaných zvláštností prejavu alebo (ako vysvetľuje Slovník cudzích slov, 1997) celkového rázu činnosti a jej výsledkov. Pojem štýl sa stal kultúrnou univerzáliou a používa sa v terminologickom aj neterminologickom význame všade tam, kde sa berie do úvahy špecifickosť ľudskej činnosti. Udomácnil sa nielen v oblastiach, ktoré sa zaoberajú jazykovou komunikáciou, teda napríklad v jazykovede, rétorike, literárnej vede, žurnalistike, reklame,³ ale aj v architektúre, hudbe, móde či športe. Pravda, o štýle sa hovorí len vtedy, keď sa má na mysli priamo či prenesene ľudská činnosť. Napríklad v súvislosti s prírodou o štýle nehovoríme. Nehovoríme o štýle bukového lesa, no anglický park, ktorý vznikol zásahom ľudskej ruky do pôvodne bukového lesného porastu, môže mať atribút štýlový. Štýl sa ďalej chápe ako samostatná, nemenná hodnota, ktorú istý prejav ľudskej činnosti má a inému zasa chýba. Stáva sa tak vyjadrením istého stupňa dokonalosti, je synonymom vycibrenosti a pôvodnosti; neprítomnosť štýlu sa pokladá za dôsledok tvorivej obmedzenosti alebo neschopnosti (v súvislosti s literárnym dielom možno nájsť takúto interpretáciu štýlu napr. aj v Slovníku literárnej teórie, 1977, s. 365). Analogické chápanie štýlu je dnes často prítomné v mediálnej komunikácii, reklame, ale aj v zábavnom a módnom priemysle. Keďže výrazy *mať štýl*, *byť štýlový* sa vyznačujú pozitívnou hodnotiacou konotáciou, reklama prisudzuje atribút štýlovosti stále novým

- 1 Tento príspevok by som rada venovala svojmu učiteľovi a dlhoročnému inšpiratívne kolegovi prof. PhDr. Jozefovi Mlackovi, CSc., pri príležitosti jeho životného jubilea.
- 2 Niektoré pramene (Encyclopedia of language and linguistics, 2006) uvádzajú, že východiskom internacionálneho slova štýl je latinské slovo *stilus*, pričom neskôr prijatý pravopis s ypsilonom vychádza z mylnej predstavy, že ide o grécke slovo *stílos*, ktoré pôvodne označovalo stĺp.
- 3 V denníku Pravda zo dňa 23. 5. 2007 bola uverejnená reklama firmy HP, ktorá v slogane akoby obsahovala definíciu štýlu: *Štýl je niečo medzi vonkajším vzhľadom a obsahom*, pričom slová *štýl*, *je* a *obsahom* boli vytlačené odlišnou farbou.

činnosti – dokonca ho nájdeme aj v reklamnom slogane, ktorý propaguje antikoncepciu (*Plánovanie so štýlom!*).

F. Daneš v súvislosti s vymedzením predmetu štylistiky (1995) hovorí, že „skúsenosť nás učí, že väčšina všeobecných či kategoriálnych termínov-pojmov sa nám pri prvom priblížení javí ako obsahovo jasná, zreteľne vymedzená a samozrejماً, no pri podrobnejšom štúdiu sa nám dané pojmy začínajú javiť menej jasné, ich hranice sa rozmazávajú a vnútorný obsah sa stáva menej určitým“. Podobne je to aj s pojmom-termínom štýl. Existuje množstvo definícií a interpretácií pojmu štýl.⁴

Už v antike sa možno stretnúť s chápaním štýlu ako spôsobu prejavu (*genus dicendi* znamená spôsob, druh rozprávania). Toto chápanie štýlu sa zachovalo podnes, podobne ako ďalšie definície a interpretácie. V romantizme sa preferovalo individuálne chápanie štýlu. K takémuto chápaniu, teda chápaniu štýlu v zmysle dnes už okridleného výroku francúzskeho osvietenského učenca G. de Buffona (1707 – 1788), že „štýl je človek“, sa vrátili neoidealisti a charakterizovali štýl ako individuálne používanie reči na rozdiel od všeobecného používania (K. Vossler) či ako súbor odchýlok od normálneho rečového úzu (L. Spitzer). Ďalší bádatelia spájali štýl s výrazom, a to výrazom duchovnosti (B. Croce) či citovosti (Ch. Bally) človeka (porov. Jelínek, 1992). Aj s takýmto, expresivizujúcim, chápaním štýlu sa stretávame aj v súčasnosti. Silný prúd v interpretácii štýlu znamenali myšlienky ruských formalistov a ústredný pojem funkcie, ktorý sa rozvíjal hlavne v prácach členov pražskej školy. B. Havránek vo svojich publikáciách, pôvodne z 30. – 40. rokov 20. storočia, ktoré vyšli súhrnne v r. 1963, definuje štýl ako spôsob využitia (výber) jazykových prostriedkov v daných jazykových prejavoch, a to podľa ich konkrétneho cieľa, formy a situácie, ako aj podľa individualizačného zamerania (napr. emotívneho, estetického) hovoriaceho alebo pisateľa, prípadne ako individualizačnú (svojbytnú) organizáciu jazykového štruktúrneho celku (celistvosti), akým je každý daný jazykový prejav. V takomto duchu chápe štýl aj ďalší významný český lingvista K. Hausenblas (1963). Podľa jeho názoru je jazykový štýl charakteristický a jednotiaci princíp organizácie, výstavby jazykových prejavov, prejavujúci sa vo všetkých plánoch jazykového prejavu vo výbere, usporiadaní a prípadnom prispôbovaní sa systémových prostriedkov jazyka (zriedkavo i tvorbou nových).

Vo viacerých koncepciách sa štýl chápe ako výber výrazových prostriedkov či výsledok procesu výberu (tzv. výberová, selektívna koncepcia štýlu). Ako pripomína J. Hoffmannová (1997, s. 133), predstava výberu z rovnocenných prostriedkov sa objavila už v antike. Selektívnu predstavu štýlu možno nájsť, ako uvádza citovaná J. Hoffmannová, u R. Jakobsona (1960), ktorý definoval štýl ako výsledok výberu a kombinácie na osi paradigmatických a syntagmatických vzťahov jazykových prostriedkov na všetkých rovinách jazykového systému. Na paradigmatickej osi, t. j. medzi alternatívnymi výrazmi, z ktorých vyberáme prvok na obsadenie určitého miesta v textovej postupnosti, vznikajú vertikálne ekvivalencie; na syntagmatickej osi, t. j. medzi dvoma rôznymi prvkami v lineárnej textovej sekvencii vznikajú tzv. horizontálne ekvivalencie. Štýl textu sa utvára

4 Ak v našich výkladoch hovoríme o štýle, máme na mysli štýl vo verbálnej interakcii, preto vo väčšine prípadov, pokiaľ nejde o nejaký špecifický druh štýlu, nepoužívame nijaký atribút; spojenie jazykový štýl sa používa len na odlíšenie napr. od architektonického, hudobného štýlu, štýlu obliekania a pod.

tak, že postupne vyberáme prvky z tried vertikálnych ekvivalencií (paradigiem) a organizujeme ich usporiadanie v lineárnej postupnosti, kde vznikajú horizontálne ekvivalencie (napr. opakovanie výrazov a figúry založené na opakovaní). Výrazný odraz tejto koncepcie možno nájsť aj v slovenskej štylistike. Tak je to napríklad aj v koncepcii J. Mistríka, ktorý definuje jazykový štýl (1977, s. 32) ako „spôsob cieľavedomého výberu a zákonitého usporiadania a využitia jazykových prostriedkov na komunikáciu so zreteľom na situáciu, funkciu, zámer autora a na obsah prejavu“ a dodáva: „Štýl je teda selekcia (výber) a kompozícia (usporiadanie)“. Neskôr (1985, 1997) definíciu jazykového štýlu modifikoval a charakterizoval ho ako spôsob prejavu, ktorý vzniká cieľavedomým výberom a zákonným usporiadaním a využitím jazykových a mimojazykových prostriedkov so zreteľom na tematiku, situáciu, autorov zámer a na obsahové zložky prejavu. Aj J. Findra (2004, s. 15, 160) chápe štýl selektívne – ako modelovú štruktúru povrchovej organizácie textu...ako princíp výberu a organizácie štýlém, pričom štýlémy sú usporiadané v paradigmatických vzťahoch (s. 20).

Odras chápania štýlu ako kvality (napr. J. Marouzeau – porov. Jelínek, 1992) možno nájsť v koncepcii výrazovej štylistiky F. Mika (1970): štýl je jedinečná alebo štandardizovaná dynamická konfigurácia istých výrazových vlastností v texte, reprezentovaných jazykovými a tematickými prostriedkami. Táto konfigurácia zodpovedá komunikačnému postoju a jej cieľom je diferencovaná komunikácia.

Sociolingvistické nazeranie na štýl chápe štýl ako variáciu jazykového systému (napr. V. V. Vinogradov), prípadne ako zvláštny typ sociálneho dialektu (W. Winter). Ani toto chápanie nie je slovenskej štylistike vzdialené.⁵

Chápanie štýlu v druhej polovici 20. storočia úzko nadväzuje na jednotlivé smery, ktoré sa objavujú v rámci lingvistického výskumu vôbec. Interpretácia štýlu vychádza zo štrukturalizmu, resp. jeho jednotlivých foriem, je inšpirovaná pragmatolingvisticky, axiologicky, semioticky, kognitivisticky či štatisticky. Ako pripomína S. Dubisz (1995), jednotlivé definície sa v podstate nevyklúčujú, skôr odkazujú na rozličné možnosti interpretácie pojmu štýl. Množstvo kontextov, v ktorých pojem štýl funguje, je príčinou toho, že čo ako rozsiahla definícia, ktorá by obsiahla všetky aspekty pojmu štýl, je veľmi náročná. Definíciou skôr možno zachytiť len jednotlivé fragmenty rozmanitých vzťahov, čím sa len posilní dojem nekompletnosti, čo znova motivuje ďalšie pokusy o definície.

Pojem štýl je zovšeobecnením, abstrakciou. Vydeľovanie jednotlivých druhov štýlu, charakterizovaných rozličnými atribútmi, je takisto procesom zovšeobecňovania, abstrakcie. Ako pri každej abstrakcii výsledný pojem závisí jednak od smeru abstrakcie (teda vzhľadom na akú skutočnosť abstrahujeme, zovšeobecňujeme), jednak od stupňa abstrakcie (teda do akej miery stavíme na najvšeobecnejších vlastnostiach a odhliadame od tých konkrétnejších).⁶

Východisko vydeľovania jednotlivých druhov štýlu v našej koncepcii spočíva vo vymedzení štýlu na komunikačnom či, širšie, interakčnom základe, pričom sa čiastočne vraciame aj k individualizačnému chápaniu tohto základného štylistického pojmu. Štýl potom vymedzujeme ako individualizovaný spôsob verbálnej

5 O jednotlivých koncepciách štýlu porov. Jelínek, 1992; o dvoch základných koncepciách štýlu v slovenskej lingvistike porov. Mlacek, 1986, 2007.

interakcie, ktorý v konkrétnom komunikačnom akte nadobúda kvalitatívnu platnosť. Z tohto hľadiska na najnižšej úrovni abstrakcie vydelujeme **singulárny štýl** – štýl konkrétneho textu ako základnej jednotky komunikačného aktu, ktorý je charakteristický komplexnou štylistickou kvalitou, špecifickou konfiguráciou štylistických kvalít, tvorených realizáciou súboru štýlém. Konkrétne texty ako nositeľ singulárneho štýlu sú východiskom akejkolvek ďalšej abstrakcie.

Iný druh štýlu predstavuje taký štýl, ktorý vydelujeme abstrahovaním vzhľadom na istú štylistickú kvalitu. Týmto smerom sa v porovnaní so singulárnym štýlom pohybujeme na vyššom stupni zovšeobecnenia. Ak teda v texte (alebo súbore textov) prevládajú štýlémy určované práve istou štylistickou kvalitou, môžeme hovoriť o štýle s atribútom príslušnej kvality. Takýchto kvalít môže byť viacero, často sú pomenované obrazne, opisne, menej určito – ide napríklad o niektoré z tých štýlov, ktoré ako sekundárne uvádza J. Mistrík (1997): didaktický, elegický, enumeratívny, exaktný, expresívny, ironizujúci, komický, koncízny, kritický, numerický, obscénny, patetický, poetický, pojmový, pompézny, primitívny, rozvláchny, satirický, sentimentálny, servilný, vulgárny štýl), pričom repertoár možno doplniť o ďalšie. Všeobecne sa môžu stať východiskom vymedzovania tohto druhu štýlu výrazové kategórie a ich indikátory, teda sieť štýlém príslušného typu. Keďže tento druh štýlu je odvodený od štylistickej výrazovej kvality textu, prípadne súboru textov, ktoré spája práve daná štylistická výrazová kvalita, nazývame tento druh štýlu **výrazový štýl**.

Ďalší smer abstrakcie môžeme viesť vzhľadom na individualitu tvorcu textu (lat. *individuus* znamená nedeliteľný, nerozlučný) a vydeliť **individuálny štýl**. Aj vo vzťahu k individualizácii, teda k identite tvorcu textu, je možná abstrakcia na rozličných úrovniach. Identitu tvorcu textu možno totiž chápať jednotlivito individuálne alebo skupinovo individuálne. Ak abstrahujeme smerom k jednotlivému tvorcovi textu a jeho identite, hovoríme o **individuálnom personálnom** (osobnom) **štýle**. Individuálny personálny štýl chápeme ako zovšeobecnené individuálne štýlové znaky podmienené takou konfiguráciou/konfiguráciami štýlém, ktoré sú príznačné pre jazykové prejavy jedného tvorcu textu. Tie konfigurácie, ktoré majú tendenciu opakovať sa v textoch jedného autora,

- 6 V štylistickej literatúre sa stretáme s vymedzovaním rozličných druhov štýlu. Pre zaujímavosť uvádzame, že vo vecnom registri Štylistiky M. Ivanovej-Šalínovej (1965) je 85 hesiel s nadradeným výrazom štýl; J. Mistrík (1997) pracuje so 7 primárnymi a 72 sekundárnymi štýlmi. K. Hausenblas (1963) rozlišuje rozličné druhy, typy štýlov v rozličnom stupni zovšeobecnenia. Uvádza aj jeho členenie štýlov, pretože odraz tejto koncepcie nachádzame vo viacerých českých aj slovenských štylistických prácach: (a) štýl konkrétneho prejavu, (b) individuálny, autorský štýl, (c) interindividuálne štýly (štýl školy, smeru, generácie, obdobia, žánrové štýly); (d) ostatné interindividuálne štýly, ktoré sa vyčleňujú na základe objektívnych štýlotvorných činiteľov (situácia, prostredie, pripravenosť prejavu, materiál – zvukový a grafický). Na základe konkrétneho štýlotvorného činiteľa sa vyčleňujú tzv. simplexné štýly, napríklad štýl písaných a hovorených prejavov. Najvýznamnejšie postavenie v tejto skupine majú funkčné štýly (hovorový; odborný teoretický, teda vedecký; popularizačný; odborný praktický, teda rokovací; publicistický; umelecké štýly). Na základe kombinácie viacerých činiteľov sa vytvárajú komplexné štýly, napr. štýl bežne hovorených prejavov.

nazývame štýlové konštanty. Tie konfigurácie, ktorými sa texty jedného autora líšia, nazývame štýlové premenné (o konštantách a premenlivých prvkoch v individuálnom štýle porov. aj Findra, 1971).

Ak abstrahujeme smerom k skupinovému tvorcovi textu a jeho identite, uvažujeme o **individuálnom skupinovom štýle**. Potom môžeme hovoriť napríklad o štýle malej, strednej, veľkej sociálnej skupiny a rozoznávať napríklad individuálny rodinný štýl (teda štýl ako individualizovaný spôsob verbálnej interakcie v rodine); štýl média (ako individualizovaný spôsob verbálnej interakcie určený tvorcami textu zoskupenými okolo istého média, napríklad novín, časopisu, televízie, rozhlasovej stanice, internetovej stránky); individuálny skupinový štýl firmy, politickej strany, literárnej školy a pod. Na veľmi vysokom stupni abstrakcie vo vzťahu k individualizácii možno uvažovať napríklad aj o štýle istej kultúry.

Argumentácia v prospech takéhoto chápania štýlu sa dá postaviť aj na uvedomení si podstaty štylizračného a štylotvorného procesu, teda toho, že rozhodovanie o použití (výbere a usporiadaní) tematických jednotiek a jazykových aj mimojazykových prostriedkov sa deje aktivizáciou axiologického subsystému verbálneho správania individua (skupiny) na pozadí zámerného či zautomatizovaného zhodnotenia komunikačnej situácie a štylistickej reakcie na ňu. V podobnom význame používa F. Miko (1987, s. 23 – 27) termín koncepcia: „objektívne platí semiotická súvzťažnosť štruktúry textu a jeho komunikačnej koncepcie...obsah neexistuje ako taký; existuje len stvárnený istou koncepciou v určitom špecifickom smere“... „základnou podobou štýlu je to, čo voláme ‚autorským‘ (osobným) štýlom...Subjekt komunikácie je tu teda zakladajúcim faktorom“.

V rámci individuálneho personálneho štýlu vydelujeme osobitný typ, a to **konverzačný štýl** ako individuálny personálny štýl rečového správania sa, teda jazykového aj neязыkového správania sa v zvukovo realizovanom dialógu. V tomto zmysle vyčlenila termín konverzačný štýl (z angl. *conversational style*) vo svojej knižke americká lingvistka zaoberajúca sa hlavne štúdiom dialógu D. Tannenová (porov. aj Hoffmannová, 1997, s. 13 – 14). Konverzačný štýl je tak veľmi komplexnou charakteristikou individuálneho spôsobu, ako sa jednotlivec správa v bežných rozhovoroch. Ide napríklad o nasledujúce charakteristiky: preferované témy rozhovoru (osobné a neosobné témy); aktivita dialogického správania (napríklad aktivity pri zavádzaní nových tém do rozhovoru); súvislosť alebo nesúvislosť dialogického textu (miera opakovania vlastných alebo partnerových replík alebo ich častí, miera vlastných opráv alebo opráv prehovorov komunikačného partnera); spôsob reagovania na komunikačných partnerov; tolerancia voči rečovému prejavu partnera (tiché počúvanie, skákanie do reči); rýchlosť vstupu do dialógu; preferované komunikačné stratégie (empatické, asertívne, agresívne, prípadne priame, opatrné, zdvorilé); spôsob rozprávania príbehov a spôsob reakcie na rozprávanie príbehov; miera používania hodnotiacich a komentujúcich výrazov a výpovedí; používanie výplnkových slov, tzv. slovných vaty; využívanie humoru, ironizácie v dialógu; spôsob intonačného stvárnenia rečového prejavu (využívanie melódie, hlasového registra, tempa reči, množstva a dĺžky páuz); frekvencia a charakter smiechu. Podľa D. Tannenovej sa niektoré z týchto charakteristík často, resp. takmer pravidelne vyskytujú dovedna, čím vznikajú štýlové vzorce rečového (dialogického) správania sa, ktoré jednotlivci v dialógoch, do ktorých vstupujú, aj realizujú. Napríklad temperamentný človek sa spravidla vyznačuje rýchlejš-

ším tempom reči, vyššou intenzitou hlasu, väčším melodickým rozptylom, častým kladením otázok, skákaním do reči, hyperbolizáciou výrazu, výraznou mimikou a gestikou. Návyky zvládania bežného dialógu sa osvojujú veľmi skoro v procese rečového vývinu a postupne sa zautomatizujú. Takéto štýlové konštanty sú, samozrejme, modifikované premennými, vyplývajúcimi z konkrétnej komunikačnej situácie. Napríklad spomínaný temperamentný človek pri slávnostnej príležitosti alebo v úradnej komunikácii, tlačný sociálnymi, komunikačnými aj registrovými normami svoj prejav stlmí a zmierni, no niektoré znaky jeho individuálneho konverzačného štýlu isto ostanú zachované, a to aj vtedy, keď sa dostane do styku s osobou s odlišným konverzačným štýlom. Uvedomenie si jedinečnosti konverzačného štýlu každého človeka je o to dôležitejšie, že práve postoj ku konverzačnému štýlu je mostom k vytvoreniu si postoja voči osobe, ktorej rečové správanie sa vyznačuje príslušným štýlom.

Medzi základné štylistické kategórie **nezaradujeme** v našej koncepcii ako druh štýlu **funkčný štýl**, a to aj napriek tomu, že pojem funkčný štýl patrí k ústredným štylistickým pojmom českej aj slovenskej štylistiky druhej polovice minulého storočia. Nazeranie na štylistiku z uhla pohľadu teórie funkčných štýlov sa dostalo do školskej praxe, je polstoročie prítomné v učebniciach pre základné, stredné aj vysoké školy a stalo sa súčasťou širšieho kultúrneho vedomia. Koniec-koncov, ukazuje sa ako metodologicky plodné vo viacerých štylistických koncepciách.

Východisko chápania funkčných štýlov sa kladie do 20. – 30. rokov minulého storočia a je pevne spojené s východiskami chápania jazyka a lingvistického výskumu pražskej školy, hlavne s menom jej spomínaného významného predstaviteľa B. Havráňka, ktorý postuloval koncept funkčných jazykov ako súborov jazykových prostriedkov ustáľujúcich sa pre potreby realizácie jednotlivých funkcií. Jednotlivým funkciám spisovného jazyka – komunikatívnej, prakticky odbornej, teoreticky odbornej a estetickej sa pridelovali nasledujúce funkčné jazyky: hovorový (konverzačný), pracovný (vecný), vedecký a básnický. B. Havránek ďalej diferencoval medzi funkčným jazykom a funkčným štýlom a rozdiel medzi nimi videl v tom, že funkčný štýl je určený konkrétnym cieľom každého jazykového prejavu a v súvislosti s funkciou ide o funkciu jazykového prejavu, funkčný jazyk je určený všeobecným účelom normovaného súboru jazykových prostriedkov, je funkciou jazyka. Funkcia (funkčný činiteľ) sa však chápe aj širšie (porov. Doležel, 1955, s. 60): ako komplex podmienok, za ktorých prebiehajú jazykové prejavy v istých zo všeobecných oblastiach ľudskej činnosti. Základným štýlotvorným činiteľom nie je teda samotná ľudská činnosť, ale podmienky jazykového styku v jednotlivých oblastiach ľudskej činnosti. A práve tento komplex podmienok určuje povahu funkčného štýlu. E. Pauliny v nadväznosti na myšlienky pražskej školy (1955, s. 21) uvažoval o jazykových štýloch spisovného jazyka a vymedzuje súkromný, verejný a umelecký jazykový štýl spisovného jazyka.⁷ Chápanie (funkčného) jazykového štýlu spisovného jazyka, najnovšie aj širšie, nielen spisovného jazyka (Findra, 2004)

7 Vzápätí však dodáva, že „delenie na spisovné jazykové štýly trpí ako každá schematizácia značnou nepresnosťou“ a o niekoľko riadkov ďalej: „Jednako však v štýloch spisovného jazyka nemožno vidieť východisko pre štylistické bádanie, pretože sú vlastne najvšeobecnejšími triedami ovela zložitejšieho členenia štylistických prejavov“.

sa v podstate stalo východiskom štylistickej koncepcie (funkčných) jazykových štýlov slovenskej štylistiky. Vo východiskovom koncepte funkčného jazyka sa odráža základná kategória funkcie jazyka a funkčnosti, teda účelovosti používania prostriedkov jazyka. V neskorších interpretáciách funkčného jazyka ako funkčného štýlu sa potom vyzdvihuje funkčnosť, účelnosť hlavne z hľadiska tvorcu textu (porov. spomínanú definíciu štýlu J. Mistrika, v ktorej si treba všimnúť prívlastok *cieľavedomý*); k tejto interpretácii sa potom pripája prívlastok ustálenosti a pravidelnosti, normovanosti (prívlastok *zákonitý* v spomínanej definícii J. Mistrika) využívania jazykových prostriedkov a neskôr modelovosti (Findra, hlavne 2004) vzhľadom na základnú funkciu a v podstate aj na komunikačnú sféru. Takáto pomerne vysoká úroveň abstrakcie vo vzťahu k meniacej sa sociálnej a komunikačnej realite so sebou miestami nesie riziko zjednodušenia existujúcej jazykovo-sociálnej reality, ba až odtrhnutia sa od nej. Tým viac, že v prípade funkčného štýlu v podstate nejde primárne o štylistický pojem, ale oveľa výraznejšie o pojem sociolingvistický⁸, ktorým sa nepomenúva ani tak štylistická variabilita ako skôr varieta (spisovného) jazyka, forma jeho existencie v sociálne diferencovanej spoločnosti, pričom v podstate ide o preferovaný spôsob vyjadrovania v istej sociálno-komunikačnej sfére (Slančová, 2000). Ostatne, historický prierez vydeľovania štýlov spisovného jazyka v slovenskej štylistike (hlavne Pauliny, Mistrík, Findra) názorne ukazuje práve na úsilie uchopiť a teoreticky reflektovať meniacu sa jazykovú situáciu. Vo vzťahu k funkčným štýlom ide teda viac o sociolingvistický než čisto štylistický prístup.⁹

Na označenie špecifického používania jazyka v rozličných oblastiach sociálne členeného, zväčša inštitucionalizovaného života ľudí vyspelej society je možné teda používať klasický termín funkčný štýl, možno ho v prospech presnejšieho pomenovania skutočnosti mierne modifikovať a používať termín sociálno-funkčný štýl alebo sociálny štýl, možno používať z teórie jazykovej komunikácie vychádzajúce pojmy komunikačná sféra a komunikačný

8 Porov. aj J. Černý (1996, s. 395), ktorý funkčné štýly zaeďuje medzi funkčno-kontextové varianty národného jazyka – okrem nich vydeľuje ešte sociálne a geografické varianty.

9 Na metodologické obmedzenia pojmu funkčný štýl niekoľkokrát poukázal aj J. Bosák (napr. 1995), v súvislosti s náboženským textom aj J. Mlacek: „...pojem štýl je na vystihnutie všetkého uvedeného príliš úzky, ...na pokrytie nielen uvedených, ale aj ďalších možných špecifikácií náboženskej komunikácie treba iný, a to širší pojem a termín“ (1998, s. 105).

10 V tejto súvislosti je potrebné poukázať na chápanie troch rovín štýlových javov, troch rovín úrovne poznania textu, ako ich postuloval významný český lingvista A. Jedlička (porov. aj Čechová a kol., 2003, s. 39). Sú to štýlová sféra (oblasť), štýlová vrstva a štýlový typ. Vymedzenie jednotlivých štýlov vychádza z existencie špecifických funkcií, ktoré plnia komunikáty v určitej sfére komunikácie – v tzv. štýlovej sfére (obasti). Na plnenie týchto funkcií sa v jazyku okrem iného vytvára aj špecifická vrstva výrazových (jazykových) prostriedkov, štýlová vrstva, a celková stavba textu sa podriaďuje viac alebo menej pevnej štýlovej norme. Existenciou špecifických noriem alebo celých ich súborov platných pre určitú sféru sa od seba líšia jednotlivé funkčné štýlové typy.

typ¹⁰, prípadne používať vo svetovej sociolingvistiky etablovaný termín register, resp. spresnený termín komunikačný či interakčný register (porov. Šlančová, 1999); v súvislosti s makrosociálnou stratifikáciou a vzhľadom na ňu diferencovanými jazykovými prejavmi, je to makrosociálny register. Používanie termínu funkčný, sociálny, sociálno-funkčný štýl je viac v súlade s domácou stylistickou tradíciou; termín register sa v našej stylistike vyskytuje minimálne, no jeho používaním by sa „uvolnil“ termín štýl práve na pomenovanie individualizovaného spôsobu verbálnej interakcie v zmysle nášho chápania, ako sme ho vysvetľovali vyššie.

Literatúra

- BOSÁK, J.: Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny. In: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca. 1. Ed. S. Ondrejovič–M. Šimková. Bratislava: Veda, 1995, s. 17 – 42.
- CRYSTAL, D.: The Cambridge encyclopaedia of language. 2nd. ed. Cambridge: CUP, 1997.
- ČECHOVÁ, M. a kol.: Současná česká stylistika. Praha: ISV nakladatelství, 2003.
- ČERNÝ, J.: Černý, Jiří: Dějiny lingvistiky. Olomouc: Votobia 1996.
- DANEŠ, F.: Stylistika – textová lingvistika – rétorika. In: Stylistyka. IV. Ed. S. Gajda. Opole: Polish Academy of Sciences, 1995, s. 230 – 233.
- DOLEŽEL, L.: Pracovní porada o otázkách stylistiky. Slovo a slovesnost, 16, 1955, s. 56 – 64.
- DUBISZ, S.: Styl?. In: Stylistyka. IV. Ed. S. Gajda. Opole: Polish Academy of Sciences, 1995, s. 277 – 280.
- ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE AND LINGUISTICS. 2ND ed. Keith Brown Ed. Vol. 12. Elsevier, 2006.
- FINDRA, J.: Rozbor štýlu prózy. Bratislava: SPN, 1971.
- FINDRA, J.: Štylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 2004.
- HAUSENBLAS, K.: Základní okruhy stylistické problematiky (K systematice v stylistice). In: Československé přednášky pro V. mezinárodní sjezd slavistů v Sofii. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1963, s. 287 – 293.
- HAVRÁNEK, B.: Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In: Studie o spisovném jazyce. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1963, s. 30 – 59.
- HAVRÁNEK, B.: K funkčnímu rozvrstvení spisovného jazyka. In: Studie o spisovném jazyce. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1963, s. 60 – 68.
- HOFFMANNOVÁ, J.: Stylistika a...současná situace stylistiky Praha: Trizonia, 1997.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M.: Štylistika. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor, 1965.
- JELÍNEK, M.: Problematika definice pojmu „styl“. In: Stylistyka. I. Ed. S. Gajda. Opole: Polish Academy of Sciences, 1992, s. 19 – 29.
- MIKO, F.: Text a štýl. K problematike literárnej komunikácie. Bratislava: Smena, 1970.
- MIKO, F.: Cesta k výrazovej koncepcii štýlu. In: Slavica Pragensia. XXVI. Problémy stylistiky. Praha: Univerzita Karlova, 1987, s. 23 – 27.
- MISTRÍK, J.: Štylistika slovenského jazyka. Bratislava: SPN, 1977.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. Bratislava: SPN, 1985 (1. vyd.), 1997 (3. vyd.).
- MLACEK, J.: O dvoch slovenských koncepciách v klasifikácii štýlov. In: Studia Academica Slovaca. 15. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa, 1986, s. 331 – 343.
- MLACEK, J.: K stylistike náboženskej komunikačnej sféry a k jazyku súčasnej duchovnej piesne. In: Studia Academica Slovaca. 27. Red. J. Mlacek. Bratislava: Stimul, 1998, s. 102 – 117.
- MLACEK, J.: Sedemkrát o štýle a stylistike. Ružomberok: Katolícka univerzita

- v Ružomberku Filozofická fakulta, 2007.
- PAULINY, E.: O funkčnom rozvrstvení spisovného jazyka. *Slovo a slovesnosť*, 16, 1955, s. 17 – 54.
- SLANČOVÁ, D.: Potrebuje reflexia súčasnej slovenskej jazykovej situácie pojem register? In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. 1. diel. Ed. P. Ódaloš. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 1999, s. 93 – 100.
- SLANČOVÁ, D.: V akých podobách existuje súčasná slovenčina. In: Z vývinových tendencií a zmien súčasnej slovenčiny. Separát *Studia Academica Slovaca*. 29. Red. J. Mlacek. Bratislava: Stimul, 2000, s. 234 – 249.
- SLANČOVÁ, D.: Vymedzenie predmetu štylistiky...alebo prívonať ku kvetu interaktívnej štylistiky. *Slovo o slove*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 10, 2004. Ed. Ľ. Sičáková. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2004, s. 17 – 23.
- SLANČOVÁ, D.: O niektorých metódach štylistického výskumu (na základe interpretácie štýlu „časopisu pre ženu tretieho tisícročia“). *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 11, 2005. Ed. Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2005, s. 8 – 22.
- SLANČOVÁ, D.: K vymedzeniu pojmu a termínu štýléma. *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 12, 2006. Ed. Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2006, s. 10 – 16.
- SLOVNÍK CUDZÍCH SLOV. Bratislava: SPN, 1997.
- SLOVNÍK LITERÁRNÍ TEORIE. Ed. Š. Vlašín. Praha: Československý spisovatel, 1977.
- TANNEN, D.: Conversational style. Analyzing talk among friends. Ablex, Norwood, N.J., 1984.

Summary

Style in Verbal Interaction and its Types

In its first part, the article deals with the definition of the concept of style from various point of views. In the second part, the main aim is to classify types of style. The classification is based on the interactive definition of style as an individualised manner of verbal interaction, which has a qualitative value in a specific communicative act. The main types of style are as follows: singular, expressive, individual personal and individual group ones; within individual personal style, the conversational style is recognised. In the contrary with the traditional acceptance of the functional style, the interactive stylistics does not work with the concept of functional style as a stylistic category; functional style is concerned a socio-linguistic rather than a stylistic category.

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: slandan@unipo.sk

ÁNO, ALE...

(o komunikačnom potenciáli adverbatívnych operátorov)

Jana KESSELOVÁ

1. Kým základným slovným druhom sa v slovenskej lingvistike dostalo toľko pozornosti, že každý z nich je zachytený minimálne v jednej monografii, nezákladné slovné druhy z tieňa výskumného záujmu vystúpili len sporadicky (sústredene v období prípravy *Morfológie slovenského jazyka*, 1966). Pritom z hľadiska dosiahnutia komunikačného zámeru sú práve tak ako pomenovania samostatných vecí, statických a dynamických príznakov či okolností závažné prostriedky na ich usúvzt'ážnenie a na pretváranie izolovaných pomenovaní na koherentné textové sekvencie. Spomedzi prostriedkov funkčne orientovaných na utváranie siete vzťahov a súvislostí sa výberovo zaciel'ujeme na spájacie prostriedky a ich fungovanie v reálnej jazykovej interakcii. Keďže okrem spojok (jednočlenných, dvojčlenných a opakovaných) spájaciu funkciu sekundárne plnia i opytovacie zámená (napr. *ktorý, čo*), dvojčlenné kombinácie spojok a zámen (*preto – lebo, tam – kde*) a ustálené spojenia spojok s inými slovnými druhmi (napr. *s podmienkou, že; s tým cieľom, aby; ale aj tak; niečo aby*) namiesto slovnodruhového pomenovania spojky, nepokrývajúceho celú škálu spájacích prostriedkov, používame širšie označenie operátory. V príspevku sa zaciel'ujeme na adverbatívne operátory ako jeden z prostriedkov účelného medziľudského dorozumievania sa a interpretujeme ich v medziach triády forma – význam – funkcia. Vychádzajúc z jazykového materiálu Slovenského národného korpusu (verzia 2.1 prim vyv), sledujeme:

- inventár adverbatívnych operátorov a na základe absolútnej frekvencie výskytu vo vyváženom korpuse vymedzujeme komunikačnopreferenčné a konkurenčné vzťahy centrálnych a periférnych adverbatívnych operátorov;
- typy obsahových súvislostí medzi výpovednými obsahmi usúvzt'ážnenými adverbatívnyimi operátormi (keďže výpovede s týmto typom operátorov predstavujú tisícky korpusových výskytov, vychádzali sme z výberového súboru výpovedí vytvoreného na základe najčastejších – a podľa potreby aj najmenej častých – pravostranných a ľavostranných kolokácií);
- štylistickú príslušnosť adverbatívnych operátorov a komunikačné funkcie výpovedí, na ktorých výstavbe tieto operátory participujú.

Nevzdávame sa klasického systémového modelu opisu, avšak vďaka existencii korpusu možno doterajšie závery – overované a dokladované na niekoľkých, viackrát náhodne a zväčša z umeleckej literatúry vybraných výpovediach – korigovať alebo spresniť. Navyše, pohľad na operátory možno obohatiť o komunikačný rozmer, ktorého výsledkom je zistenie, ako operátory participujú na konštruovaní komunikačnej funkcie výpovede a výpovedného aktu.

2. Za adverbatívne operátory (operátory odporovacieho vzťahu) pokladáme spájacie prostriedky, ktoré usúvzt'ážňujú výpovedné obsahy na základe odlišnosti, nesúladu až rozporu významov medzi nimi. Ide pritom o sémanticky diferencované podoby nesúladu rozličnej intenzity i povahy (pozri Oravec, 1977a, 1977b).

Rámcovo možno povedať, že spoločným menovateľom rôznych podôb nesúladu dvoch výpovedných obsahov v odpo-rovacom vzťahu je narušenie očakávania navodeného obsahom prvej výpovede.

Nebol som fyzicky vyčerpaný, **ale aj tak** som sa cítil zničený. – Mochovce sa dostavať môžu, **avšak** len zo súkromných peňazí. – Vo veľkej horúčave sa mi proti kvalitnému súperovi hralo dosť ťažko, **ale** nakoniec som mohol populárnu trofej opäť zdvihnúť nad hlavu.

2.1 Z takto vymedzeného odporovacieho vzťahu je zrejmä jeho blízkosť k prípustkovému vzťahu. V prospech tohto tvrdenia hovorí potenciálna zameniteľnosť odporovacích a prípustkových operátorov. Porov:

Tristo frankov nie je bohviečo, ale na amatérov je to celkom pekný zárobok.
Aj keď tristo frankov nie je bohviečo, na amatérov je to celkom pekný zárobok.

Blízkosť odporovacieho a prípustkového vzťahu sa na rovine operátorov prejavuje nielen zameniteľnosťou, ale aj kombináciou odporovacích a prípustkových spojok do spojkových výrazov typu *ale jednako*, *ale predsa*, *ale aj tak*, *ale napriek tomu*. Analýza korpusových výpovedí ukázala komunikačnú špecifikáciu kombinovaných prípustkovo-odporovacích operátorov. Lavostranné kolokácie spojkových výrazov *ale jednako*, *ale predsa*, *ale (aj) napriek tomu* sú axiologické výrazy s negatívnym hodnotiacim príznakom (*zdeprimovaný*, *neprívetivý*, *skomolený*, *kontroverzný*, *nevyspytateľný*, *nervózný*, *nejasný*, *otrepaný*, *zmeškaný*, *rozprášený*, *pokrivkávajúci*, *nekompletný*, *nepresný*, *vratký*, *zatrpknutý*, *nenávisť*, *nedostatok*, *neskoro*...) a spojkové výrazy pripájajú priaznivo hodnotený dej, ktorý sa uskutočňuje navzdory nepriaznivým okolnostiam.

Všimli si to až vtedy, keď už bolo **neskoro**, **ale predsa** sa pokúsili o záchranný manéver. – Neznamenalo to **nič svetoborného**, **ale jednako** to bolo na úžitok. – Prvý polčas **sme nehrali to, čo sme chceli**, **ale napriek tomu** sa nám podarilo dvakrát skórovať.

Naopak, spojkovému výrazu *ale aj tak* zväčša predchádza pomenovanie priaznivých okolností, ktoré vyvolávajú pozitívne očakávanie, ale v rozpore s ním spojkový výraz uvádza negatívne hodnotený stav (dej).

Súhlasili, rozviazali mi ruky, **ale aj tak** som pár kilometrov šoféroval s nožom na krku. – Rozprestrela pod seba veľkú osušku, **ale aj tak** sa čalúnenie na klavírovej stoličke zamokri-
lo.

Prípustkovo-odporovacie operátory sú výrazne diferencované i štylisticky. Kým operátory *ale jednako*, *ale predsa*, *ale aj tak* sú výrazovými prostriedkami hlavne v umeleckom štyle; operátor *ale napriek tomu* je predovšetkým súčasťou publicistických textov. Výpovede s týmito operátormi bývajú reakciou na explicitne vyslovené alebo z textu vyvoditeľné tvrdenie (ako výsledok inferencie). Ich komunikačnou funkciou (KF) je upozorniť na odlišný, neočakávaný alebo opomenutý uhol pohľadu na uvádzané javy, a teda oslabujú, spochybňujú, relativizujú až vyvracajú uvádzané tvrdenia. Výpovede s prípustkovo-odporovacími operátormi nadobúdajú komunikačnú funkciu námietky.

2.2 Druhú vrstvu predstavujú „čisté“ operátory odporovacích vzťahov. Pri nich by zámena za prípustkové operátory spôsobila významový posun alebo vôbec nie je možná:

Je mi to ľúto, ale to nie je klasická reštaurácia.

* ***Hoci mi je to ľúto, predsa to nie je klasická reštaurácia.***

Ide o frekvenčne, štylisticky i funkčne diferencovaný súbor spájacích prostriedkov. Prototypovým reprezentantom operátorov odporovacích vzťahov je spojka *ale*, ktorá funguje buď ako samostatný operátor, alebo v ustálených spojeniach s inými spojkami/príslovkami ako súčasť spojkového výrazu. V oboch prípadoch sa všeobecný vzťah nesúladu medzi výpovednými obsahmi špecifikuje. Pritom nejde len o uvedenie dvoch dejov do vzťahu protikladu (práve tieto výpovede sa uvádzajú ako reprezentatívne a jediné exemplifikácie so spojkou *ale* v gramatikách, napr. *Chytil ju hnev, ale premohla sa*). Spojka *ale* participuje aj na dvoch komunikačne špecifických a pri opise adverzatívnych vzťahov dosiaľ opomenutých podobách nesúladu:

a) nesúlad medzi všeobecne uznávanou mienkou alebo očakávaným názorom komunikačného partnera a tvrdením produktora textu.

Spojka *ale* pripája rozporné tvrdenie k výpovedi, ktorá má funkciu „poistky“ pred očakávanou námietkou, nesúhlasom alebo odmietnutím. Produktor textu ňou dáva najavo, že si je rozporu medzi svojím tvrdením a všeobecnou (či očakávanou) mienkou vedomý (*zníe to paradoxne, ale...; nie je to bohviečo, ale...; nechcem to zakríknúť, ale...; nie som poverčivý, ale...; môže to vyznieť pateticky, ale...; nechcem dramatizovať, ale...; môže sa to zdať absurdné, divné, čudné, samoúčelné, ale...*).

Zníe to paradoxne, ale znovu to opakujem, Koperník nemal pravdu. --- **Je to absurdné, ale** nehyť šiestich obetí požiaru v Slovenskom raji, možno by sme oheň hasili dodnes. – **Viem, že to vyznie čudné, ale** Atény nie sú starobyľým mestom. – **Nechcem dramatizovať, ale** veľa ľudí zo zábavného priemyslu si nečalo rady s nadbytkom adrenalínu a dnes ich už niečo.

b) nesúlad medzi princípom zdvorilosti a zámerom produktora vysloviť svoju mienku.

Spojka *ale* pripája názor autora textu nekorešpondujúci s princípom zdvorilosti, chápaným aj ako minimalizácia nesúhlasu a maximalizácia súhlasu medzi komunikačnými partnermi (o zásade súhlasu ako prejavu zdvorilostného princípu bližšie Slančová, 1994, s. 78). Na zmiernenie tohto nesúladu slúžia výpovede, ktorými sa verbalizujú normy spoločenského vzťahu (*prepáč, ale...; nehnevaj sa, ale...; je mi to ľúto, ale...; neboj sa, ale...; nezľakni sa, ale...; nedá sa nesúhlasiť, ale...; t'ažko vyhášať súdy, ale...*).

Nehnevajte sa, ale nie sme tu na to, aby sme sa k niečomu vyjadrovali. – **Prepáčte, ale** vaša nová forma oslovenia mi zníe dosť otrepane a ani sa nehodí k tomu, čo chcem vyjadriť. – **Je mi ľúto, ale** dal som slovo, že to nikomu nepoviem, ani od koho som to počul.

Zaujímavé je i postavenie spojky *ale* vo výpovedi. Spojky v slovenčine stoja spravidla na začiatku výpovede, ktorú pripájajú. Spojku *ale* však nachádzame i na druhom mieste pripojenej výpovede, ba dokonca i v jej vnútri. M. Pisárčiková (1999, s. 185) hodnotí toto postavenie ako „oživovanie nekorektného postavenia tejto spojky vo vete“, pretože „podľa pravidiel našej gramatiky spojky stoja na začiatku tej vety, ktorú uvádzajú“. Podľa našich zistení je iníciačná pozícia spojky *ale* komunikačne zdôvodniteľná v prípade, keď sa funkcia spojky *ale* prelína s funkciou častice. Vtedy spojka *ale* funguje jednak ako prostriedok na vyjadrenie medzivetnej súvislosti, jednak na zdôraznenie, a preto sa posúva pred aktualizovaný výraz. Ide o výpovede, v ktorých je spojka *ale* synonymná so spojkou *však*, ktorá sa v iníciałovej pozícii nevyskytuje vôbec:

*Kruté vypadnutie z európskej ligy ešte neprebolelo, už sa **ale** (=však) musíme koncentrovať na domáci vrchol.*

V kombinácii spojky *ale* so zámenami v spájacej funkcii (*ktorý ale, čo ale, kde ale*) alebo s časticami (*nuž ale, no ale*) sa iniciálové umiestnenie spojky *ale* neuplatňuje vôbec:

*Pri druhom pokuse bol k dispozícii aj sl'ubný dážd', **ktorý ale** čoskoro ustal. – Hostiteľ David Letterman nečakane vypadol kvôli zápalu oka, **čo ale** hrdinovi akčných filmov nebránilo, aby zaňho zaskočil. – Strašne sa nám nechce šetriť', **nuž ale** z niečoho treba žiť'.*

Kým pre spojku *ale* je neiniciálové postavenie vo výpovedi sekundárnou pozíciou, pre spojku *však* je pozíciou výlučnou. Komunikačnofunkčnú blízkosť spojok *ale – však* podporujú i zhodné najčastejšie kolokácie so „zrkadlovým“ slovosledom (*ale zato – zato však, ale súčasne – súčasne však, ale tentoraz – tentoraz však, ale vzápätí – vzápätí však, ale jednako – jednako však*):

*Mesto tým vyriešilo jeden problém, **ale zároveň** vznikli problémy nové.*

*Extrádávka cukru vás vzpruží, **zároveň však** dodá telu nepotrebné a zbytočné kalórie.*

Spojka *však* má v porovnaní s prototypovou spojkou *ale* intelektuálnejší charakter s najvýraznejším komunikačným zaťažením v náučnom texte, kde sa cez rozličné náhl'ady autor textu usiluje dopracovať k pravde. Spojka *však* konštituuje výpovede, ktorými produktor textu reaguje na niečie tvrdenie preto, aby upozornil na odlišný aspekt posudzovaných javov a súčasne uistil adresáta o pravdivosti postojov, ktoré v momente rečového aktu zastáva a adresátovi vsugerúva (typické kolokácie spojky *však* predstavujú výrazy *skutočnosť', fakt, dôkaz, existencia, existovať', pripustiť', odmietat', vylúčiť', upozorňovať', zabúdat', varovať', poprieť', vylučovať', nasvedčovať', vyznievať'*). Dá sa povedať, že spojka *však* participuje na výpovediach, v ktorých sa KF námietka prelína s KF uisťovanie adresáta.

*Znie to síce lákavo, **skutočnosť' však** bola trochu iná. – Sídlo Fénixa sa pravdepodobne nachádzalo v areáli Veľkého chrámu Slnka v Héliopole, **existujú však dôkazy**, že benben si uctievali už dosť dlho pred vznikom kultu boha Slnka Rea. – Zabudnime teda na generačné delenie slovenskej literatúry, **faktom však zostáva** akési „skupinové“ rozdelenie slovenskej literárne obce a v posledných rokoch aj jej polarizácia na dva tábory.*

Tak ako jestvuje komunikačnofunkčná blízkosť spojok *ale – však*, funkčne sa sčasti prelínajú i spojky *no – avšak*. Ľavostranné kolokácie oboch spojok sú pozoruhodne sémanticky homogénne a predstavujú ich početné výrazy z oblasti športu (*šanca, gól, vyrovnat', bod, favorit, domáci, tlak, súper, náskok, priečka, obrana, pretekár, zlepšiť', ľad, hosť', titul, mužstvo...*). Obe spojky sú typickými spájacími prostriedkami športovej publicistiky:

*Domáci hneď v d'alšej presilovke **vyrovnali, no** nedokázali sa dostať do vedenia. – Hostia sa spoliehali v prvom rade na rýchle **protiútoky, no** v závere sme ich paradoxne zdolali práve ich zbraňami. – Až do 24. minúty mali domáci miernu **prevahu, avšak** bez d'alšej výraznejšej príležitosti. – Futbalová matematika velila Argentíne **vyhrať', avšak** juhoamerická ľahkosť a technika natrafila na prekážky.*

V pravostranných kolokáciách sa spojky *no – avšak* výrazne líšia. Spojka *no* sa prevažne v symbióze s príslovkami a príslovkovými zámenami času (*zároveň, potom, vzápätí, nakoniec, nikdy, zatiaľ, napokon, tentoraz, vtom, súčasne, zrazu, čoskoro, občas, odrazu, zakrátko...*) zúčastňuje na výstavbe výpovedí, ktorými sa časo-

vo súbežný alebo nasledujúci dej predstavuje ako rozporný, pôsobiaci proti zámeru aktérov deja. V umeleckých textoch ide o výpovede, predstavujúce zlomové miesto v narácii deja.

*Utekali k hlavnej ceste, **no zrazu** sa v behu zatackali, spadli a ostali nehybne ležať.* – Peter šiel splniť rozkaz, **no sotva** škrtol zápalku a na pahrebe zažiaril plameň, zrazu *bauch...*

Typické pravostranné kolokácie spojky *avšak* sú primárne a sekundárne predložky (*v, s, bez, po, za, podl'a, pre, vzhľadom na, pri...*) a častica *nie*. Spojkou *avšak* sa predovšetkým v publicistickom texte pripája výpovedný obsah takého charakteru, ktorý vzhľadom na hodnotiaci postoj vyslovený v prvej časti pôsobí ako obmedzenie či oslabenie jeho platnosti. Za výpoved'ami so spojkou *avšak* je badateľné úsilie produktora textu o viacaspektové, nejednostranné podanie informácie.

*Tým vzniká základné suché tokajské víno, ktoré je samo osebe **kvalitné, avšak pre** výrobcov tokajského výberu slúži len ako základná surovina na ďalšie spracovanie.* – Stanoviská vlastníkov sú iste **dôležité, avšak nie** sú jediné, na ktoré treba prihliadať. – Na prvý pohľad vyzerá **jednoducho, avšak za** touto jednoduchosťou sa skrýva enormné úsilie pracovníkov firmy Quantum.

2.3 Už samotná neočakávanosť či prekvapivosť výpovedného obsahu uvedeného adverzatívnym operátorom spôsobuje jeho vysunutie do centra pozornosti. Navyše, ak je to v súlade s komunikačnou intenciou produktora, nesúlad dvoch výpovedných obsahov sa ešte zvýrazňuje alebo naopak zjemňuje kombináciou adverzatívnych operátorov s inými spojkami, časticami alebo príslovkami. Pritom jestvuje súvislosť medzi výberom operátora a komunikačnou funkciou výpovede.

2.3.1 Zvýraznenie odlišnosti výpovedného obsahu pomocou spojkových výrazov *ale skôr, ale naopak, ale zato, ale hlavne, ale zároveň, ale súčasne* je súčasťou výpovedí s KF hodnotiaci postoj, preferovaných v publicistických a náučných textoch. Hovoriaci nimi sprostredkúva svoje videnie vecí, pričom sa do hodnotenia premieňa predpoklad, že prezentovaný postoj je odlišný od zvyčajnej alebo očakávanej mienky. Hodnotiaci charakter výpovede podporuje i koncentrovaný výskyt axiologických slov v okolí spomenutých spojkových výrazov.

*Nad'abit' na učiteľ'a, ktorý v dieť'ati nezažusí, **ale naopak** podnieti lásku k literatúre, je hádam ešte t'ažšie, ako nad'abit' na sčítaného kamaráta.* – Zvýšená duchovná aktivita nám nest'aží, **ale hlavne**, ul'ahčí a spríjemní život. – FIDESZ nebol vo svojich začiatkoch radikálne liberálnou, **ale skôr** radikálne antikomunistickou stranou. – Je vás tu málo, **ale zato** ste výživné publikum. – Predpokladala som, že Susan Auchová bude mať dobrý štart, **ale súčasne** som vedela, že sa môžem spol'ahnúť na môj dlhý sklz v záverečných metroch.

Rozpor dvoch výpovedných obsahov v explicitnej podobe uvádza spojkový výraz *ale naopak*. V komplementárnom vzťahu s ním je spojkový výraz (*ale*) namiesto *toho, aby*, pri ktorom ide o tzv. obrátený odporovací pomer (Oravec – Bajžíková, 1982, s. 173). Na tejto dvojici operátorov možno dobre demonštrovať, že potenciálne zameniteľní typy operátorov vo výpovediach s rovnakým typom obsahovej súvislosti medzi vetami nemusia byť komunikačnofunkčne ekvivalentné. Výpoved' **Namiesto toho, aby** som sa pri nich uvoľnil, upadol som do stavu hlbokej skl'účenosti možno transformovať pomocou spojkového výrazu *ale naopak* na výpoved' bez obráteného odporovacieho pomeru: *Neuvoľnil som sa pri nich, **ale naopak** upadol som do stavu hlbokoj skl'účenosti*. Hoci sa pri zámene operátorov obsahová súvislosť zachováva, KF výpovedí sa mení. Kým výpoved'ami s operátorom *ale naopak* pro-

duktor textu zaujíma hodnotiaci postoj k pomenúvanému faktu (a), výpovede s operátorom *namiesto toho*, *aby* sú výrazom bezmocnosti produktora zmeniť stav vecí podľa svojho očakávania a prejavom sklamaní až rozhorčenia, plynúceho z rozporu medzi očakávaným a skutočným dianím. Výpovede nadobúdajú KF výčitky (b) alebo nesplneného prania (c).

a) *Žiaľ, platíme dvojnásobne vyššie ceny, no kvalita nie je tomu úmerná, ale naopak dvojnásobne nižšia.*

b) *Jedného rána si sadol k raňajkám, ale namiesto toho, aby zobral lyžičku, zjedol ovsenú kašu a vypil mlieko ako poslušný chlapček, zobral si vidličku a jedol ovsené vložky po jednom lupienku...*

c) *Považujem ich [skladby] za to najdokonalejšie, čo v hudbe vzniklo, ale namiesto toho, aby som sa pri nich uvoľnil ako zvyčajne, upadol som do stavu hlbokej sklúčenosti.*

Spojkovými výrazmi *ale aj*, *ale i*, *ale najmä* sa síce tiež zvýrazňuje odlišnosť výpovedných obsahov, avšak nie preto, aby vynikol ich nesúlad až rozpornosť, lež aby sa zvýraznila súnalezitosť či spolupatričnosť protikladných stránok, tvoriacich celok (*Zišla sa tu laická verejnosť, ale aj odborní degustátori a pestovatelia.*). Súčasťou týchto spojkových výrazov je síce prototyp adverbatívnych operátorov (spojka *ale*), avšak obsahová súvislosť medzi výpovednými obsahmi nezodpovedá vzťahu odporovania. Výpovedný obsah uvedený spojkovými výrazmi *ale aj*, *ale i*, *ale najmä* sa prezentuje nie ako rozporný, ale ako závažnejší, a preto uvedeným spájajúcim prostriedkom venujeme pozornosť pri štúdiu operátorov gradačného vzťahu.

2.3.2 V komplementárnom vzťahu s operátormi zvýrazňujúcimi nesúlad medzi výpovednými obsahmi sú adverbatívne operátory zoslabujúce nesúlad. Uvádzajú výpovedný obsah ako čiastočne rozporný, prípadne ako isté obmedzenie platnosti obsahu prvej vety (*Páči sa nám tu, len nás trochu mrzí, že okolie začalo upadať.* – *Všade bolo ticho, iba akési vtáča občas zašvitorilo*). Komplementárnosť medzi operátormi zvýrazňujúcimi a oslabujúcimi nesúlad medzi obsahmi výpovedí nie je len v sémantike, ale aj v štylistickej diferenciácii. Kým operátory výraznejšieho nesúladu sú najmä súčasťou publicistických a náučných textov, komunikačnou doménou operátorov „mäkkšieho“ nesúladu je umelecký text. Komunikačne najviac zatážené sú spojky *len*, *iba*. Frekvencia spojky *lenže* je výrazne nižšia, čo súvisí s jej komunikačnou špecifikáciou a nezameniteľnosťou so spojkami *len*, *iba*. Spojka *lenže* sa v súčasných písaných textoch používa hlavne vtedy, ak uvádza obmedzenie (prekážku) deja, vychodiacu zo vzťahu medzi miestom deja a osobou. Na tento fakt poukazujú kolokácie spojky *lenže*, ktorými sú prevažne antroponymá a geografické názvy:

Najbližšie konzulárne zastúpenie je až v thajskom Bangkoku, lenže tam by sa Moungovci sotva dostali. – *Zistil som, že robí v St. Pancras, lenže momentálne je na polročnej stáži v Houstone v Spojených štátoch.* – *Zbehol rovno dolu, lenže Massy mu uhol z cesty.* – *Jeho aktivity mohli byť ešte väčšie a prospešnejšie pre Prešov, lenže svoje počínanie musel korigovať vzhľadom na ťažké udalosti, ktoré sa vtedy v Uhorsku stali.*

Osobitným a komunikačne často využitým prípadom obmedzenia výpovedného obsahu je relativizácia absolútne podanej skutočnosti:

a) relativizácia absolútneho popierania (*Nevidel som nič, len meniacu sa zeleň.* – *Na pohovku na druhom konci izby nedopadalo nijaké svetlo, iba čo sa ta z haly odrážalo od naleštenej dlážky.*);

b) relativizácia absolútneho súhrnu (*Všetci valasi bývali veselí, iba jeden z nich bol celkom inej národy ako ostatní.*);

c) relativizácia absolútneho stotožnenia (*Vzdelané vrstvy si osvojili taký istý postoj, ibaže mu dali punc vedeckosti. – Znelo to presne tak, ako keď človek stúpi do čerstvo napadaného snehu, ibaže oveľa hlasnejšie. – Boli na nerozoznanie podobní Jankinmu sprievodcovi, ibaže o máličko vyšší a mohutnejší.*).

Podobnú funkciu – relativizovať obsah predchádzajúcej výpovede – majú i spojky *iba* čo, *leđa*, *leđaže*. Fungujú tiež hlavne v umeleckom texte ako prostriedky, ktoré po negácii deja uvádzajú buď náhradný dej (*Znova nič, nijaký hlas sa neozval, iba čo sa v maštali pohli statky pri žlebe a zaerdžal kôň. – A bránou tiež nepohli, iba čo pästami od jedu do nej tlkli a vyhrážali sa.*); alebo potenciálne uskutočniteľný dej (*Nikdy som sa neopovažoval hovoriť, leđaže sa ma na niečo opýtali a ja som odpovedal. – Nevídi rieky, leđa ak po kvapkách v laboratóriu.*). Z hľadiska frekvencie výskytu sú na periférii používania, ba dokonca možno hovoriť o spojkách ustupujúcich (*iba* čo 60 výskytov, *leđa* 4 výskyty, *leđaže* 7 výskytov), nahrádzaných centrálnymi spojkami tohto mikrosystému *len*, *iba*.

Súhrnne možno povedať, že z komunikačnopragmatického hľadiska je adverzatívny vzťah s obmedzením platnosti výpovedného obsahu základom rektifikácie. Adverzatívny operátor k vyslovenému tvrdeniu pripája doplnujúcu a spresňujúcu informáciu, ktorou sa adekvátnejšie, výstižnejšie či vhodnejšie vystihuje denotát prvej vety. Platnosť výpovede (veľmi často s absolútnym kvalifikátorom) sa spresňuje tým, že sa jej obsah relativizuje.

3. Týmto príspevkom sme chceli ukázať možnosti, ktoré lingvistickému výskumu ponúka existencia Slovenského národného korpusu. Komunikačnofunkčne zameraný pohľad na operátory v rozsiahlom a štylisticky diferencovanom materiáli vedie jednak k exaktnejšej verifikácii, prípadne korigovaniu skorších záverov, jednak prináša nové zistenia, týkajúce sa operátorov ako indikátorov komunikačných funkcií výpovedí.

Literatúra

- GREPL, M. – KARLÍK, P.: Skladba spisovné češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 40 – 106.
- MORFOLÓGIA SLOVENSKÉHO JAZYKA. Red. J. Ružička. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1966. 895s.
- ORAVEC, J.: Základné odporovacie súvetia. Slovenská reč, 42, 1977a, 2, s. 79 – 85.
- ORAVEC, J.: Konfrontačné odporovacie súvetia. Slovenská reč, 42, 1977b, 3, s. 153 – 162.
- ORAVEC, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982, s. 171 – 175.
- PISÁRČIKOVÁ, M.: Postavenie spojky *ale*. Kultúra slova, 33, 1999, 3, s. 184 – 185.
- SLANČOVÁ, D.: Praktická štylistika. Prešov: Slovacontact, 1994. 178s.
- SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KÓRPUS. BRATISLAVA: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2006. Dostupný z <http://korpus.juls.savba.sk>.

Summary

YES, BUT... (on communication potential of adversative operators)

Based on the language material of the Slovak National Corpus, the study observes an inventory of adversative operators in the current Slovak language and communication-post referential or competitive relations of the central and peripheral operators. We also study the types of the content relations among the information contents that are related by adversative operators. It also looks at the stylistical classification of adversative operators and the communicative functions of utterances with the adversative operators.

doc. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: kessel@unipo.sk

JAZYKOVEDNÉ DIELO JÁNA STANISLAVA

Ivor RIPKA

1. Veda sa v súčasnosti v širšom zmysle chápe — a v príslušnej literatúre definuje či vysvetľuje — ako kontinuálny spoločensky podmienený proces systematického racionálneho poznávania prírody, spoločnosti a myslenia, pri ktorom sa stále spresňuje odraz objektívnej reality vo vedomí. Súčasné vedecké poznávanie sa nespokojuje len s odhaľovaním povrchových javov, ale preniká či postupuje ku skúmaniu ich vnútornej podstaty. Na vedu — a prirodzene aj na jazykovedu — možno nazerať ako na dynamický alebo statický systém. V prvom prípade sa táto najrozvinutejšia duchovná potencia ľudskej aktivity chápe ako určitý druh činnosti, v druhom ako špecifický výsledok tejto činnosti. Pretože sa však výsledok minulej poznávacej činnosti (v striktnom jazyku zafixovaný a na základe explanačných princípov klasifikovaný systém poznatkov) stáva východiskom nového skúmania, možno statiku a dynamiku v procese poznania chápať ako dva monenty toho istého reprodukčného cyklu: v jednom sa vedecký systém uzatvára a v druhom otvára vo vzťahu k objektívnej skutočnosti a novým výsledkom (Ripka, 2004, s. 10).

1.1. Dôležitosť zachovávanía poznávacej kontinuity (resp. neprerušovania kontinuity v procese poznania) má mimoriadny význam aj v diachrónej jazykovede. Niet pochybností o tom, že dominantnou osobnosťou slovenskej — a v domácom kontexte i slovanskej — diachrónej jazykovedy v 30-tych až 70-tych rokoch minulého storočia bol univerzitný profesor Ján Stanislav (1904 — 1977). Jeho impozantné dielo — najmä *Dejiny slovenského jazyka* — sa však v súčasnosti študuje pomerne zriedkavo, a preto ho chceme stručne priblížiť aj čitateľom *Slova o slove*.

2. Diachrónia sa v encyklopédiách (trocha zovšeobecnene) definuje ako metóda skúmania a opisu jazyka z historického hľadiska, pričom motivácia jazykových zmien sa hľadá v jazyku samom (vnútorné príčiny) i v jeho okolí (vonkajšie príčiny); diachrónna jazykoveda, ktorá skúma jazyky v ich historickom vývoji, sa tradične člení na historicko-porovnávacu jazykovedu (niekedy sa — vari nie celkom korektne — hovorí o *historicko-porovnávacej gramatike*, ale do tej by sa zasa “nezmestila” lexika), dejiny jednotlivých jazykov a etymológiu. Základné princípy historicko-porovnávacej metódy, ktoré si — napriek prirodzenému a nespornému pokroku vo vývine vedeckého poznania všeobecne a jazykovedy zvlášť — udržali isté pozície v historickej jazykovede, vypracovali nemeckí mladogramatici.

2.1. Mladogramatizmus (dominujúci jazykovedný smer z konca 19. storočia) je založený na pozitivistickej metodológii; pozitivizmus (filozofický smer pokladajúci poznatky empirických vied alebo ich syntézu za jediné skutočné poznanie) či pozitivistická registrácia faktov sa spomína aj v súvislosti s *Dejinami slovenského jazyka* J. Stanislava. Treba však jednoznačne konštatovať, že J. Stanislav, ktorý nepochybne poznal “katechizmus” mladogramatizmu, t. j. *Princípy histórie jazyka* (Prinzipien der Sprachgeschichte) Hermannu Paula, odmietal mladogramatický atomizmus a psychologické chápanie aj interpretáciu jazyka, podľa ktorej jazyky

a dialekty sú iba individuálne, nie sú spoločensko-historickým produktom či javom. Vždy zdôrazňoval, že jazyk je sociálny jav, ktorý vzniká v spoločnosti, žije a vyvíja sa s ňou. Už prvá veta prívetu v inak dobou svojho vzniku či vydania (1938) „poznačenej“ *Československej mluvnici* („Jazyk patrí medzi posvätné poklady každého národa...“) i viaceré formulácie v *Dejinách* dokazujú toto jeho hlboké presvedčenie. Princípy mladogramatizmu nikdy používateľne neprijímal. (Marginálne možno pripomenúť, že viac ako germanistu H. Paula uznával a rešpektoval slavistu a baltistu Augusta Leskiena, na ktorého sa v prednáškach i na seminároch odvolával.)

3. Termín diachrónia evokuje úvahy o synchronii. Aj pri tejto príležitosti pokladáme za užitočné zdôrazniť, že sú to dva časovo chápané rozmery jazykovedného bádania. Synchronia skúma jazykové javy za stavu, ktorý aktuálne existuje v komunite používateľov príslušného jazyka, diachrónia skúma javy medzi stavmi, ktoré boli aktuálne v rozličných dobách, hoci všetky takéto stavy radíme do jediného jazyka v jeho historických premenách (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 471). Pojmová dvojica synchronia a diachrónia sa stala symbolom či emblémom štrukturalizmu, ktorý na začiatku 20. storočia forsíroval túto dištinkciu. S ďalším rozvojom štruktúrnej jazykovedy, ktorá sa „oslobodila“ od vplyvu historizmu 19. storočia, dôraz na protiklad synchronie a diachronie slabol. Požiadavka rozlišovať, čo sa týka jedného stavu a čo stavov niekoľkých, sa všeobecne akceptovala. J. Stanislav ju svojím dielom naplňal; v metodologických častiach svojich výkladov v *Dejinách* rozlišoval synchronnu dynamiku od procesuálnych vývinových javov. Štrukturalistické akoby kanonizovanie „obratu“ od štúdia stavu k štúdiu výsledkov historického procesu menej akceptujúce súdobú sústavu neprinášalo od začiatku markantné pozitíva a prínosy. S. D. Kacnel'son, ktorý napísal rozsiahlu úvodnú (hodnotiacu) časť o ruského prekladu *Princípov* H. Paula, okrem iného konštatoval, že to nové, čo prinášajú do histórie jazyka novší (neskorší) bádatelia, a to predovšetkým štrukturalisti, je „z kvantitatívneho hľadiska ešte celkom nevýznamné a v kvalitatívnom vzťahu nezriedka predstavuje len vonkajšiu ornamentáciu mladogramatických schém štrukturalistickou terminológiou“. To bolo r. 1960, keď sme u nás na Slovensku už mali k dispozícii prvé tri bezkonkurenčné diely Stanislavových *Dejín*.

4. Z bibliografií prác slovenských jazykovedcov je známe, že *Dejiny slovenského jazyka* vyšli v štyroch dieloch (4. diel má dva zväzky). I. diel (*Úvod a hláskoslovie*), ktorý J. Stanislav dokončil v deň svojich päťdesiatin (12. 12. 1954), vyšiel doteraz v troch vydaniach (všetky vo Vydavateľstve SAV). 1. vydanie (592 strán) r. 1956, ďalšie (upravené a doplnené na 708 strán) v rokoch 1958 a 1967. Po úvodných kapitolách obsahuje tri základné časti, a to A. Úvod do dejín slovenského jazyka, B. Hláskoslovie z predhistorickej doby do historickej, C. Historické zmeny. II. diel (1. vyd. 1958; 748 s.; 2. doplnené vydanie r. 1967) s názvom *Morfológia* obsahuje takisto tri časti (A. Skloňovanie, B. Časovanie, C. Neohybné slová). 1. vydanie III. dielu (*Texty*; 328 s. a obrazové prílohy) vyšlo už r. 1957 a „predbehlo“ tak vydanie II. dielu o morfológii; ďalšie — opäť doplnené — vydanie textov je z r. 1967. Tento III. diel obsahuje 1. Správy o starých Slovanoch, 2. Ukážky zo starej slovenčiny, 3. Staré slovenské jazykové pamiatky, 4. Zo staročeských pamiatok, 5. Ukážky staroslovienských hlaholských a cyrilských textov. IV. diel *Dejín* je venovaný syn-

taxi; oba jeho zväzky (1. zv. má 416 a 2. zv. 670 strán) vyšli r. 1973. Prvý zväzok obsahuje výklady o pádovej syntaxi, druhý zasa objasňuje problematiku vety a súvetia.

5. *Dejiny slovenského jazyka* J. Stanislava sú originálnym dobovým kompendiom, v ktorom autor prirodzene zaujímal aj vlastné kritické či súhlasné stanovisko ku všetkým dovtedajším relevantným zahraničným knižným prácam či štúdiám, posúvajúcim poznanie o vnútorných i vonkajších dejinách slovenčiny. Pozitívne hodnotil napr. dielo Františka Pastrnka *Beiträge zur Lautlehre der slowakischen Sprache in Ungarn*, ktoré vyšlo r. 1888 vo Viedni. Podľa jeho slov je to úspešný pokus o slovenskú fonetiku s historickým zameraním. Vážil si názory profesora kyjevskej univerzity Timofeja Florinského, ktorý v knihe *Lekcii po slavianskomu jazykoznaniju* (časť II, Petrohrad — Kyjev 1897, s. 220 — 344) prezentoval skoro všetko, čo sa vtedy o slovenčine vedelo. T. Florinskij neuznával teóriu, podľa ktorej je slovenčina nárečím češtiny; vyčítal Janovi Gebauerovi, že v diele *Historická mluvnica jazyka českého I* (Praha — Viedeň 1894) dal len skromný priestor slovenčine (pokladajúc ju za nárečie českého, resp. československého jazyka), hoci uvádzal mnoho slovenského nárečového materiálu. *Historickú mluvnicu československú* Františka Trávníčka (Praha 1935), ktorá predstavila veľké množstvo faktov zo slovenského jazyka a mnohým otázkam slovenskej historickej gramatiky venovala osobitnú pozornosť, pokladal J. Stanislav za “donedávna najlepšieho informátora o dejinách slovenského jazyka” (*Dejiny I*, 1956, s. 18). Vo svojich textoch komentoval aj zistenia Oldřicha Hujera, publikované v rozsiahlej štúdii *Vývoj jazyka československého* (Československá vlastivěda III, Jazyk, Praha 1934) i názory, ktoré vyslovil Afanasij Matvejevič Seliščev, dobrý znalec Stanislavových *Liptovských nářečí* (Turč. Sv. Martin 1932), vo svojom vynikajúcom diele *Slavianskoje jazykoznanije I* (Moskva 1941).

5.1. Ján Stanislav bol aj vedúcim slovenským jazykovedným slavistom; toto konštatovanie, ktoré pri tejto príležitosti nemožno širšie rozvádzať a dokumentovať, má jednoznačnú oporu a verifikáciu na nespočetných miestach či stránkach jeho *Dejín*. Historicko-porovnáciu metódu uplatňoval v širokom meradle i spektre. Slavistickú orientáciu v ňom upevnil i rozvinul jeho najplyvnejší učiteľ, profesor Miloš Weingart (1890 — 1939), znalec staroslovienského jazyka, literatúry a kultúry, ktorý sa z historického aspektu zaoberal aj otázkami porovnávacej slovanskej jazykovedy (*Srovnávací mluvnice jazyků slovanských*, Bratislava 1923). M. Weingart výrazne ovplyvnil výskumné zameranie mladého Jána Stanislava a v podstate aj jeho životné osudy; na popud M. Weingarta vedenie Univerzity Komenského vymenovalo Jána Stanislava 1. októbra 1936 za mimoriadneho profesora Filozofickej fakulty UK. Od svojho učiteľa prevzal vedecký kriticismus, odhodlanie “bojovať proti povrchnosti, mechanickosti a nedostatočnosti vo vede a verejnom živote vôbec” (Stanislav, 1987, s. 99). Osobnosť vedca a pedagóga M. Weingrata, vysoko si vážiaceho jazykovedné výskumy (na seminároch neváhal na to upozorňovať aj slovami “jazykoveda není žvást, pánové”), približoval mnohým generáciám svojich študentov. I našej generácii.

6. E. Pauliny sa vo svojom *Fonologickom vývine slovenčiny* oprel o materiál, ktorý je úplný a verifikovateľný či kontrolovateľný, a to o nárečia. Zo samotných nárečí — nárečových javov, ktorých chronológia nie je nejako určená — nemožno bez-

prostredne určiť, kedy príslušný hláskoslovný jav vznikal; mladogramatická metóda, o ktorú sa podľa jeho názoru opieral J. Stanislav, bola preto pri využívaní nárečových dokladov ako pramenného materiálu dokazujúceho jazykový vývin bezmocná. Paulinyho práca je popretím mladogramatickej metódy a je polemikou proti nej; napriek tomu v predslove svojej knihy ocenil prínos Stanislavových Dejín. Citujem: “Špecifický význam má pre túto knihu práca J. Stanislava *Dejiny slovenského jazyka* I, II. Ján Stanislav zhrnul vo svojej práci značný, i keď nie sústavne zbraný historický a nárečový materiál a podľa istých kritérií ho usporiadal a vyložil. Materiál zhrnutý a utriedený v práci J. Stanislava bol mi veľkým uľahčením pri celkovej orientácii. V tejto súvislosti má práca J. Stanislava pre moju prácu značný význam. Je, pravda, pochopiteľné, že som sa nijako neobmedzoval na materiál J. Stanislava, a pokiaľ som ho preberal, vždy som ho podľa možnosti znovu v prameňoch overoval a kontroloval (Pauliny, 1963, s. 10).

6.1. Ján Stanislav napísal a vydal prvú slovenskú nárečovú monografiu, a to *Liptovské nárečia* (1932). Pevné miesto v diachrónej jazykovede majú aj Stanislavove štúdie *Pôvod východoslovenských nárečí* (1935) a *Problém pôvodu východoslovenských nárečí* (1950), v ktorých dokazoval a dokázal kontinuálnu pôvodnú slovenskosť týchto nárečí. Kapitulu o slovenských nárečiach zaradil J. Stanislav aj do I. dielu svojich Dejín (do prvej časti nazvanej *Úvod do dejín slovenského jazyka*). Podáva stručný exkurz do histórie troch základných nárečových skupín (dnes makroareálov) a vyčleňuje menšie celky. Táto klasifikácia sa výrazným spôsobom opiera — autor to sám explicitne pripomína — o “rozbor” Václava Vážneho (stať *Nárečí slovenská* bola publikovaná v III. zväzku Československej vlastivedy r. 1934). Treba konštatovať, že v súčasnosti je toto nárečové členenie slovenského územia už prekonané.

7. Nijaký vedecký poznatok nezískava hodnotu tým, že ho “vlastní” jednotliviec (jeho pôvodca); verifikovateľnú vedeckú platnosť získava vtedy, keď sa zverejní a publikovaním rozšíri v príslušnej odbornej komunite a keď originálne zistenia vedy — jazykovedy i jazykovedcov — oslovia aj širokú kultúrnu verejnosť. Nastupujúca doba nivelizačnej integrity, rýchleho technického dorozumievania sa ponad všetky komunitné a národné hranice, epocha akejsi globálnej komunikácie, v ktorej sa vytráca, vyprázdňuje či znejasňuje význam slov, má, žiaľ, aj negatívne dôsledky. Jazykoveda sa laicizuje, očividne upadá záujem o diachrónnu disciplínu. Ich vysúvanie do submisívnej pozície oslabuje spoločenské vedomie, deštruuje hodnotovú orientáciu, pomáha negovať pozitívne domáce tradície. Niektorí svetoobčania akoby začali veriť Mauroisovmu plukovníkovi Bramblov, že v živote je dôležitejšie vedieť boxovať ako vedieť čítať. A práve v tejto či takejto situácii nachádza opodstatnenie návrat k tomu najlepšiemu z kultúrneho dedičstva a vedeckého odkazu minulosti. Jazykovedné dielo Jána Stanislava, ktorého “vlajkovú loď” predstavujú nesuplovateľné *Dejiny slovenského jazyka*, nestratilo svoju výpovednú silu a inšpiratívnosť; je záväzným a zaväzujúcim východiskom a predpokladom nového cyklu vedeckého poznania v diachrónej jazykovede.

Literatúra

ENCYKLOPEDICKÝ SLOVNÍK ČEŠTINY. Ed. P. Karlík et al. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2002, 604 s.

- PAULINY, E.: Fonologický vývin slovenčiny. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1963. 360 s. + 59 máp.
- RIPKA, I.: Vzťah empirie a teórie v procese poznania. In: Slovo o slove. 10. Red. L. Sičáková. Prešov: Pedagogická fakulta PU 2004, s. 10 — 16.
- RIPKA, I.: Dejiny slovenského jazyka Jána Stanislava a slovenská diachrónna jazykoveda. (Stúdiá v zborníku z konferencie, konanej pri príležitosti 100. výročia narodenia J. Stanislava; v tlači.)
- STANISLAV, I.: Život v slove. Bratislava: Slovenský spisovateľ 1987. 248 s.
- STANISLAV, J.: Československá mluvnica pre odborných učiteľov a vysokoškolákov. Praha — Prešov: Československá grafická únia 1938. 236 s. + mapa.
- STANISLAV, J.: Dejiny slovenského jazyka I — IV. Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1956 — 1973.

Summary

The author deals with the notability of the Slovak linguistics of the last century – professor Ján Stanislav. The Stanislav's linguistic work, above all The History of Slovak language, is appreciated in historical, present and future scientific context.

prof. PhDr. Ivor Ripka, DrSc.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

REGIONÁLNY VÝSLOVNOSTNÝ VARIANT SLOVENČINY V BARDEJOVE

Prozodické (suprasegmentálne) vlastnosti

Jana GULOVÁ

1 Jazyková charakteristika skúmaného regiónu

Súčasná jazyková situácia v Bardejove doteraz nebola sociolingvistickým výskumom zachytená. V odbornej dialektologickej literatúre je jej stav uvádzaný z hľadiska dominantného šarišského teritoriálneho dialektu.

Je zrejmé, že v mestských podmienkach Bardejova nemôžeme uvažovať o nejakom jedinom systémovo-komunikačnom útvare (akým je napr. spisovná podoba jazyka alebo dialekt), ale o akomsi komunikačnom konglomeráte.

V súčasnej komunikácii v Bardejove sa využíva:

- spisovný jazyk – najmä v písomnej forme komunikácie,
- celoslovenská štandardná forma slovenčiny (v menej prísnej podobe uplatňované normy spisovného jazyka) – hlavne ústna forma oficiálnych prejavov,
- štandardná varieta s regionálnymi východoslovenskými prvkami – hlavne ústna forma verejných, poloficiálnych a familiárnych prejavov,
- celoslovenská subštandardná forma slovenčiny (možno predpokladať, že ide o nižšiu formu štandardu: uvoľnená forma šarišských nárečí s prvkami spisovného jazyka a s výraznejším zastúpením prvkov poloútvarov národného jazyka – slang, profesionálna reč) – hlavne neoficiálna komunikácia,
- nárečová forma slovenčiny (šarišský dialekt).

Prvky z nich hovoriaci využívajú v závislosti od konkrétnej komunikačnej situácie, cieľov komunikácie i individuálnych sociálnych podmienok. Vzniká tak „formovaná“ podoba slovenčiny, tzv. hovorená podoba slovenčiny v meste (ďalej HPSM), ktorá je prejavom konkrétnej jazykovej situácie. Charakterizuje ju aj redukcia nárečových prvkov typických pre pôvodnú formu nárečia v danom rajóne. Nárečia však nachádzajú široké uplatnenie najmä v okolitých dedinách Bardejova. Vplyvom širších historicko-spoločenských udalostí je HPSM v neustálom vývinovom procese, teda jej podoba nie je definitívna.

Výskumy HPSM poukazujú na fungovanie miestneho dialektu v Bardejove ako mestskej mutácie (polodialektu), alebo dialekt plní aj iné ako výhradne dorozumievacie ciele, a to: zatraktívňovanie osoby, gestačnosť alebo manifestačnosť.

Takéto fungovanie dialektu sa uskutočňuje v Bardejove bezproblémovo a podľa najnovších sond sa realizuje aj v iných mestách Slovenska.

Charakteristické znaky bežnej podoby slovenčiny v Bardejove:

- uvoľňuje sa norma spisovnej slovenčiny,
- dochádza v nej ku „kríženiu“ dvoch systémov: spisovnej slovenčiny a šarišského nárečia,
- na pozadí rozdielov oboch systémov vznikajú kontaktové komponenty, ktoré sú buď nahradené spisovnými jazykovými prejavmi, alebo figurujú v istom prejave ako kontaktové aj spisovné; v polooficiálnej, ale i oficiálnej komu-

nikácii je jedným z najcharakteristickejších znakov práve táto rozkošnosť,

- množstvo kontaktných komponentov závisiacich od:
 - a) ich povahy,
 - b) sociálnej charakteristiky používateľov (najmä od veku a vzdelania).

2 Hovorená podoba slovenčiny v meste Bardejov – zhrnutie výsledkov výskumu

2.1 Charakteristika komunikačnej situácie

Spracovali sme 28 zvukových nahrávok, ktoré neboli predtým nikde zaznamenané ani zapísané, neboli určené na nejaké iné ciele a špeciálne nesledovali esteticko-umelecký zámer hovoriaceho. Výskum sme realizovali na vzorke 48 respondentov (z toho 18 mužov). Výber informátorov zodpovedal základným demografickým údajom o zložení obyvateľstva Bardejova. Snažili sme sa uprednostňovať tých obyvateľov, ktorí v Bardejove žili od narodenia. Naším výskumom sme zaznamenali v podstate verejnú (7 ukážok) aj súkromnú (21 ukážok) komunikáciu. Tematicky sa komunikáty viažu na každodennú životnú problematiku, uplatňuje sa tu zakotvenosť prejavu v komunikačnej situácii, lebo len v nej je komunikát takého typu plne pochopiteľný. V súkromnej komunikácii (ktorej je prevaha, lebo predstavuje dominantu hovorenej komunikácie) boli respondenti v prevažnej väčšine v blízkom vzťahu k osobe, ktorá dialóg „viedla“, pričom mimopracovná komunikácia prebiehala v príjemnej rodinnej, priateľskej až dôvernej atmosfére. Verejné (pracovné) komunikácie sa niesli v duchu prevažne neformálnych rozhovorov, možno povedať, že niesli pečať akýchsi partnerských vzťahov medzi respondentmi, aj v pozícii nadriadený – podriadený. Tento jav považujeme za veľmi dôležitý psychologický moment, ktorý pozitívne pôsobí na komunikáciu, a zároveň tiež signalizuje postupné presadzovanie sa tak potrebnej humanizácie medzi ľuďmi. Niekedy (v nevyhnutných prípadoch) boli respondenti upovedomení o nahrávaní, no vo väčšine prípadov ostala táto okolnosť utajená. Všetci však s uverejnením zvukovej nahrávky dodatočne súhlasili. Skúmaný materiál sme získavali na rôznych miestach Bardejova: v priestoroch súkromných bytov, v mestských školách, v uliciach mesta, na autobusových zastávkach v čase čakania na autobus, v študentskom internáte, na športových tréningoch v športovej hale, na oslavách menín, na pracovných poradách alebo priamo na vyučovacom procese.

Interviewované osoby sa v žiadnych ukazovateľoch nekryli úplne. Jazykovú situáciu na území Bardejova charakterizujeme pomocou troch základných kritérií: 1. generačné kritérium (pri ukážkach sme uvádzali vek jednotlivých respondentov, vo všeobecných záveroch hodnotíme generačné vrstvy), 2. sociálne kritérium (pri ukážkach sme uvádzali ukončené vzdelanie a aktuálne povolanie respondenta, vo všeobecných záveroch uvádzame hodnotenia vzhľadom na ukončené vzdelanie a zaradenosť do sociálnej vrstvy), 3. kritérium pohlavia respondenta (uvádzali sme len pri jednotlivých ukážkach, lebo podľa nás je toto kritérium málo relevantné v našom výskume).

Z generačného aspektu sa jazyk na skúmanom území formuje interferenciou jazykových prejavov šiestich generačných vrstiev :

1. obyvatelia mesta a okolia vo veku do 15 rokov (5 respondentov),
2. obyvatelia mesta a okolia vo veku 16 - 25 rokov (12 respondentov),
3. obyvatelia mesta a okolia vo veku 26 - 35 rokov (9 respondentov),
4. obyvatelia mesta a okolia vo veku 36 - 50 rokov (14 respondentov),
5. obyvatelia mesta a okolia vo veku 51 - 60 rokov (4 respondentov),
6. obyvatelia mesta a okolia nad 60 rokov (4 respondenti).

Najsilnejšie zastúpenie vykazuje štvrtá generačná vrstva (36–50 rokov). Dôvodom výberu týchto respondentov bola ich životná skúsenosť s fungovaním jazyka v spoločnosti, a tiež časová skúsenosť s používaním jazykového kódu v individuálnej praxi. Druhou skupinou v počte zastúpených respondentov je druhá generačná vrstva (16–25 rokov). Naším zámerom bolo sledovať jazykový kód u tých používateľov jazyka, ktorí sú okrem iných faktorov aj pod vplyvom jazykového prostredia školy, ktorá má podľa nás veľký vplyv na formovanie jazykového vedomia, ale zároveň majú nejakú dlhšiu praktickú jazykovú skúsenosť. Najmladším respondentom je žiak ZŠ, ktorý má 8 rokov. Táto dolná veková hranica respondentov je opäť odôvodnená ich vlastnou (aspoň niekoľkoročnou) praxou používania jazyka. Najstarším respondentom je 72-ročný muž. Horná veková hranica bola určená náhodne.

Sociálne kritérium vyjadruje ich pracovné zaradenie (povolanie) v súčasnosti (resp. nezamestnanosť), a tým aj zaradenie do určitej sociálnej vrstvy (Smatana, 1995, s. 145):

1. pracujúci v priemysle: 15 respondentov,
2. pracujúci v poľnohospodárstve: 2 respondenti,
3. pracovníci v administratíve a zdravotníctve: 2 respondenti,
4. pracovníci kultúry a školstva: 12 respondentov,
5. žiaci a študenti: 8 + 6 respondentov,
6. nezamestnaní: 3 respondenti.

Jazykovú situáciu pomáha hodnotiť aj kritérium ukončeného vzdelania (ZŠ – 8 respondentov, SŠ + SOU – 27 respondentov, VŠ – 13 respondentov).

Všetci respondenti sú slovenskej národnosti.

Zvukové ukážky sme zaznamenávali na magnetofónové pásky pomocou diktafónu, preto je potrebné brať do úvahy aj mikrofónový efekt jednak v miernom štylizovaní sa respondentov (ak o nahrávaní vedeli), jednak v kvalite zvukovej nahrávky (v niektorých častiach prepísaného materiálu sme boli nútení isté pasáže vynechať pre nezrozumiteľnosť zvuku z vonkajších dôvodov, napr. hluk spojený s príchodom autobusu a pod.).

V získanom materiáli sa nevyskytol úplný nárečový prejav, ani prejav čisto spisovný, ktorý by bol totálne v zhode s platnou kodifikáciou.

2. 2 Prozodické (suprasegmentálne) vlastnosti

V našom výskume sme sa zamerali na tri suprasegmentálne vlastnosti, a to slovný prízvuk, melódiu vety a prestávku (pauzu). Vetný prízvuk (ako ďalšia suprasegmentálna vlastnosť) nebol predmetom našej analýzy.

„Osobitosťou prozodických vlastností je, že sa na nich viac než na segmentálnych (hláskových) javoch prejavujú mimojazykové činitele, ako sú duševné a telesné stavy hovoriacich a ich postoje k výpovediam, rečová (komunikačná) situácia a pod. Prozodické vlastnosti nesú aj tzv. mimojazykovú informáciu – napríklad informáciu o hovoriacom“ (Král, 1988, s. 163). V úvahách o fungovaní orto-

pie v spisovnej slovenčine sme preto „nezatvárali dvere“ pred faktormi, ktoré síce nie sú jazykovej povahy, ale na celý proces majú viditeľný a hlavne citel'ný vplyv (či už v pozitívnom alebo i negatívnom smere). Ide o vnútorné faktory psychologického charakteru (prejavujúce sa na informátorovi), ktoré môžu prameniť zo samotného respondenta, alebo ich podnetom môže byť nejaká vonkajšia skutočnosť, ktorá nachádza odraz v jeho vnútri. V tom či onom prípade každý respondent tieto podnety automaticky vo svojom vedomí spracúval, a to malo za následok jeho cítenie sa v danej situácii a zákonite i jeho správanie sa. Všetky tieto faktory jazykovú komunikáciu ovplyvňovali a následne sa prejavili aj na suprasegmentálnych vlastnostiach hovoreného textu. V prípadoch, v ktorých bolo nevyhnutné respondenta o nahrávaní upovedomiť, sme sa snažili o navodenie príjemnej, miestami až dôvernej atmosféry, ktorá by respondenta nejakou zvlášť nenarušila, a tým neovplyvnila jeho neprirodzené jazykové vyjadrovanie, napr. snahu hovoriť absolútne spisovne. V ostatných prípadoch sme akceptovali celkovú atmosféru komunikačnej situácie.

Z našich výskumov vyplýva alarmujúco nevhodné prízvukovanie Bardejovčanov v troj- a viacslabičných slovách. Takmer 100 %-tná zastúpenosť prízvuku na predposlednej slabike slov je v nárečových textoch, príčinou je tendencia šarišského dialektu presúvať prízvuk na penultimu. Táto tendencia je však hlboko zakorenená v jazykovom vedomí obyvateľov, ktorí tento presun prízvuku realizujú aj pri veľkej snahe nedopustiť sa tejto ortoepickej chyby. Dokladom je napríklad kolísavé akcentovanie jednej pani učiteľky slovenského jazyka, ktorá sa na vyučovacom procese v niektorých momentoch zrejme zamerala na obsah látky, podvedome prestala „kontrolovať“ svoju výslovnosť a nezaregistrovala, že presúva prízvuk na predposlednú slabiku slov. Túto kolísavosť (v ešte väčšej miere) potvrdila v súkromnom rozhovore so svojím mladším bratom doma, keď sa rozprávali o maľovaní. Neskôr po vypočutí nahrávky bola sama respondentka veľmi prekvapená svojou výslovnosťou, lebo o nahrávaní vedela (jej brat nie) a na výslovnosť si dávala pozor. Negatívny jav nespisovného prízvukovania pripisujeme silnému vplyvu jazykového prostredia, v ktorom respondentka žije. Na základe skúmaného materiálu sme dospeli k záverom, že aj keď sa respondent akokoľvek snaží akcentovať spisovne, vždy aspoň niekoľkými príkladmi túto tendenciu (nie zámerne) poruší. Stupeň nevhodného (nespisovného) prízvukovania je závislý od kritérií:

- *verejná / súkromná* – čím je komunikácia súkromnejšieho (priateľskejšieho) rázu, tým je tento stupeň vyšší. Ide zrejme o pocit respondenta, že v súkromí sa nemusí kontrolovať a môže rozprávať, ako chce, lebo nie je nikým kontrolovaný.
- *generačného kritéria* – so stúpajúcim vekom je vyšší. Pre piatu a šiestu generačnú vrstvu (od 50 rokov), pre ktorú je príznačná komunikácia vo veľkej miere v šarišskom dialekte, je nesprávne prízvukovanie vo verejnej i súkromnej komunikácii takmer pravidlom. Mladšie generácie vo verejnej komunikácii (zrejme vplyvom školského prostredia) prejavili snahu po spisovnej akcentácii, hoci v súkromnom styku od tejto snahy upúšťali.
- *vzdelanostného kritéria* – so stúpajúcim vzdelaním je nižší. Potreba správne akcentovať je prítomná u väčšiny vysokoškolsky vzdelaných ľudí, považujú ju (vo verejnej komunikácii) za prejav dôstojnosti svojej osoby a u žiakov základných škôl, ktorých spisovné jazykové povedomie pestované vedome učiteľmi. Vysokú mieru nesprávneho prízvukovania pripisujeme obyvateľom so stredoškolským vzdelaním, najmä učňovským.

- *kritérium povolania* – súvisí s kritériom vzdelania (uvedené vyššie). Výskumy ukázali zaujímavé zistenie, že na spisovnú akcentáciu má sčasti vplyv aj to, či je alebo nie je povolanie respondenta zamerané na prácu s ľuďmi (napr. v školstve, v zdravotníctve a i.); ak áno, dôležitú úlohu zohráva zvolený jazykový kód komunikácie medzi nimi. V takomto prípade ide o vzájomné pozitívne alebo negatívne jazykové ovplyvňovanie.

Situácia realizácie melodického pohybu viet v prehovoroch obyvateľov Bardejova sa dá zhodnotiť z hľadiska spisovnosti ako vyhovujúca, teda v súlade s kodifikáciou. V našom výskume vzhľadom na charakter komunikačných situácií prevládajú oznamovacie vety s uspokojivou končiacou melódiou (konkluzívnou kadenciou). Menej sa vyskytujú opytovacie vety, najmenej rozkazovacie vety. Je to dôsledok našej voľby komunikačných situácií. „Najväčší melodický pohyb, tzv. charakteristický tónový interval, býva na jadrovej časti výpovede. Rozhoduje o modálnej platnosti vety a prejavuje sa na ňom osobný postoj hovoriaceho k obsahu výpovede“ (Král', 1988, s. 173). Skôr spomínaná humanizácia v symbióze s príjemnou atmosférou pri komunikácii spôsobili pozitívny osobný postoj respondentov k obsahu výpovede, ktorý sa prejavil v pokojnej melódii viet či súvetí, samozrejme, vždy v zhode s modálnou platnosťou vety. V našich ukážkach sme nezaznamenali melódiu viet, ktoré by boli v rozpore so stanovenou kodifikáciou výslovnosti spisovnej slovenčiny. Môžeme skonštatovať, že obyvatelia Bardejova (bez rozdielu jednotlivých ukazovateľov) majú vo svojom jazykovom vedomí realizáciu melódie viet správne zafixovanú. V skladbe sa pestrosťou modálnych typov prejavuje expresívnosť. V hovorovom štýle sa pomer opytovacej, želacej a zvolacej vety oproti oznamovacej vete mení v ich prospech. Intonácia je základným vyjadrovacím prostriedkom postojovej modálnosti v hovorovom štýle.

„Prestávky (pauzy) (spolu s inými intonačnými ukazovateľmi) pomáhajú poslucháčovi vnímať gramatické a významové vzťahy zložitejších výpovedí a orientovať sa v rečovom prejave, ktorý sa uskutočňuje ako lineárny tok zvukových udalostí v čase“ (Král', 1988, s. 186). Naše výskumy ukázali, že realizácia prestávok vo výpovediach respondentov má tendencie odkláňať sa od spisovnej normy. Príčiny sú rôzne. Ak išlo o ich nadmerné používanie vo verejnej komunikácii (výskyt prevažne u respondentov s vysokoškolským vzdelaním), hovoriaci tak urobili z dôvodu získavania času, aby si v mysli stihol premyslieť obsah výpovede, príp. aj jej formu, alebo išlo o nezosúladenie fyziologickej a logickej prestávky (najmä v šiestej generáčnej vrstve, v ktorej sa ku komunikácii pridružuje aj zdravotný faktor – sťažené dýchanie – ako prejav staroby). Zaznamenali sme aj prípady, v ktorých respondent hlavne pre vysoké tempo reči prestávky nerealizoval na tých miestach, kde to bolo potrebné, aby nedošlo k sťaženiu orientácie vo výpovedi. Takéto tendencie boli prítomné v prehovoroch najmladšej a mladšej generáčnej vrstvy. Domnievame sa, že je to tak z dôvodu všeobecne konštatovanej príčiny – tempa komunikácie detí a mládeže je v porovnaní s dospelými väčšie. Funkčnosť/nefunkčnosť prestávky sme posudzovali na základe získaného materiálu, v ktorom sa nevyskytol text umeleckého charakteru, preto sa o tomto type prestávok nezmieňujeme.

3 Záver

„Profil nepripravenej hovorenej komunikácie aj v mestských podmienkach zastrešujú ciele (zámery) a téma rozhovoru. Medzi jednotlivými vekovými, profesio-

vými, záujmovými a i. mikrosocietami však existujú odlišnosti. Ako základný faktor vnútornej diferenciacie a kľúčový normotvorný činiteľ v HPSM figuruje v súčasnosti predovšetkým vek komunikantov, potom prostredie, temporálny moment (časový priestor na formulovanie komunikátov), regionálny pôvod, až potom vzdelanie a sociálne zaradenie“ (Patráš, 1995, s. 123). Kompozičná stavba komunikátov zodpovedá podmienkam ich vzniku, ich štruktúra je voľná, reťazenie motívov má asociatívny charakter v závislosti od spätnej väzby jednotlivých komunikantov. „Rozsah jednotlivých komunikátov je závislý od subjektívnych a objektívnych faktorov, lebo jeho koniec nie je limitovaný žiadnym z komunikačných modelov“ (Davidová, 1997, s. 134). Dominantným princípom vo fonickej rovine jazyka Bardejovčanov je snaha o ľahkú výslovnosť, a to vo všetkých vekových generáciách bez rozdielu vzdelania a aktuálneho povolania. Redukcia sa týka vokálov – diftongov i konsonantických skupín. Komunikácia šiestej vekovej generácie sa najmenej vzdialila od nárečovej komunikácie a s ňou spojenými výslovnostnými tendenciami. Ani ostatné vekové generácie (vzd'alaujúce sa od nárečovej formy) sa zjednodušenej artikulácii nevyhýbajú, no nie v takej miere ako používatelia jazyka starší ako 60 rokov, u ktorých je to takmer pravidlom. „S klesajúcim vekom a vyšším vzdelaním používateľov HPSM sa znižuje aj výskyt hláskových zmien, ktoré sú charakteristické pre HPSM“ (Patráš, 1995, s. 125). Komunikanti prvej až tretej vekovej generácie poznajú systémové odlišnosti medzi spisovnou a nárečovou variétou HPSM. „Ovládajú pestrejší repertoár zvukových prostriedkov, ale nie vždy chcú/dokážu z neho vybrať adekvátny (komunikačne primeraný) komponent“ (Patráš, 1995, s. 125). Spisovnú normu komunikácie narušajú (dialektom alebo slangom) z dôvodu zatraktívňovania sa. Vysoký stupeň sebaregulácie jazykového vedomia je príznačný pre vysokoškolsky vzdelaných používateľov jazyka, preto sú percentuálne najväčšími zástupcami uplatňovania spisovnej normy. Možno konštatovať, že v Bardejove „rešpekt pred kodifikáciou ustupuje do pozadia pod tlakom živej jazykovej normy ako systému otvorenému“ (Davidová, 1997, s. 5). Vidíme, že práve v oblasti hláskoslovia je najzreteľnejšia tendencia tolerantnosti k nespisovným prostriedkom z dôvodu preferovania obsahu rozprávania. Forma je závažná len do tej miery, aby vyhovovala komunikačnej situácii a nedošlo ku komunikačnej bariére. „Terénne výskumy HPSM naznačujú, že fonický komunikačný subsystém v bardejovskej mutácii relatívne značne korešponduje s celonárodným (hovoreným) variantom slovenčiny. Zároveň však sebazáchovne konzervuje vlastné charakteristické zvukové prostriedky a mechanizmy.“ Hovorová komunikačná varieta spisovnej slovenčiny v Bardejove „má ambície pôsobiť ako funkčné komunikačné univerzum, pretože jej oprávnenosť a života-schopnosť je podložená úzom“ (Patráš, 1995, s. 126).

Mestská komunikačná varieta spisovnej slovenčiny nemá ustálenú a nemennú či nezmeniteľnú podobu (zvlášť v hláskosloví). V závislosti od časového faktoru potreby všetkých vekovo-generačných skupín obyvateľov Bardejova, a tým sa stáva „útvorom vnútorne dynamickým, a zároveň aj výrazným zdrojom dynamiky národného jazyka“ (Patráš, 1995, s. 131).

Výskum potvrdil „existenciu minimálne dvoch noriem vnútri štandardnej formy slovenčiny: jej celoslovenskej zložky a zložky, ktorú tvoria regionálne varianty“ (Slančová, Sokolová, 1995, s. 142), lebo náplňou hovorených

komunikátov nie je väčšinou spisovná slovenčina, ale naopak niektorý z nespisovných útvarov národného jazyka (dialekt). „V bežne hovorenom komunikáte na forme vyjadrovania tak nezáleží“ (Davidová, 1997, s. 133), ide o obsah, ktorý je viazaný na komunikačnú situáciu. Práca je tiež dôkazom, ako málo rešpektujeme pri bežnej hovorenej komunikácii spisovný jazyk. Ten sa v jazykovom vedomí jeho používateľov javí ako knižný, určený len na „vysoké“ komunikačné ciele.

Naším výskumom sme zachytili dynamiku existujúcej jazykovej situácie v Bardejove (špeciálne fonickú rovinu). Výskum autentickej komunikácie pokladáme za prínos aj preto, lebo umožňuje poznať fungovanie jazyka v neoficiálnej a polooficiálnej komunikačnej sfére bezprostredne, nie sprostredkované cez umelecký text.

Literatúra

DAVIDOVÁ, D. a kol.: Mluvená čeština na Moravě. Ostrava: Tilia, 1997.

KRÁL, A.: Pravidlá slovenskej výslovnosti. Bratislava: SPN, 1988, s. 13 – 189.

PATRÁŠ, V.: Sociolingvistický profil bežnej hovorenej komunikácie v Banskej Bystrici (90. roky). In: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca. 1. Red. Š. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava: Veda, 1995, s. 119 – 131.

SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Výskum podoby hovorenej komunikácie na východnom Slovensku. In: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca. 1. Red. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava: Veda, 1995, s. 132 – 143.

SMATANA, M.: Jazyková situácia rajeckého regiónu. In: Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca. 1. Red. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava: Veda, 1995, s. 144 – 160.

Summary

REGIONAL ARTICULATION VARIANT OF SLOVAK LANGUAGE IN BARDEJOV

Prozodic (suprasegmental) attributes

This paper presents characteristic traits of the common form of spoken Slovak language in Bardejov based on own research of the authentic communication by means of social and generation criteria with the attention directed to suprasegmental attributes – accent, melody of the sentence and pause. The dominant axiom in the phonal language plane of the inhabitants of Bardejov is the facil articulation with a clear tendency to tolerate non-standard lingual means for the preference of the content of the speech.

PaedDr. Jana Guľová

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: janija@inMail.sk

ŠTYLISTICKÉ DIMENZIE PRÍVLASTKU V OPISNOM SLOHOVOM POSTUPE BIBLICKÉHO TEXTU

Eleonóra ZVALENÁ

Syntax považuje prívlastok za „vedľajší vetný člen, ktorý rozvíja substantívum alebo substantivizované slovo v úlohe hociktorého vetného člena“ (Oravec – Bajžíková, 1982, s. 128).

Pre štylistiku je atribút najcharakteristickejším vetným členom opisného slohového postupu. Podľa Mistríka „opisný slohový postup je postavený primárne na atribútoch“ (Mistrík, 1977, s. 379). V našom príspevku sa zaoberáme *prívlastkom* ako príznakom a identifikátorom predmetu v opisnom slohovom postupe biblického textu, pričom predpokladáme jeho konštantné a typické vlastnosti. V práci vychádzame z novej koncepcie štylistiky, ako ju predstavil J. Findra vo svojej knihe *Štylistika slovenčiny* (2004). Paradigmatickú systemizáciu jazykových štýlém hodnotíme na makroparadigmatickej osi, ktorú v systéme štrukturácie reprezentujú tri opozitné dvojice: bezpríznačnosť – príznačnosť, nociónálnosť – emocionálnosť (epresívnosť), neutrálnosť – štylistická zafarbenosť. *Biblický prívlastok* charakterizujeme ako prvok so sémanticko-štylistickými vlastnosťami. V systéme štylistickej paradigmaticky ho analyzujeme ako polyfunkčnú jazykovú štýlém, a to morfológickú, lexikálnu a syntaktickú (porov. Findra, 2004, s. 18), potom ho interpretujeme ako jednotku s výrazným sémanticko-pragmatickým potenciálom..

Naším cieľom je vystihnúť **konštantné a typické vlastnosti atribútu** v opisnom slohovom postupe biblického textu. Napriek tomu, že pracujeme s textami Starého zákona, ktoré prešli náročným prekladom z hebrejského jazyka, sme presvedčení, že slovenské preklady biblických textov sú kvalitné a akceptovateľné, a preto považujeme za dôležité upozorniť na pozoruhodné výrazové prostriedky, ktorými disponujú (aj) preložené biblické texty.

V úvode našej štúdie sme použili kvantitatívnu metódu, ktorou sledujeme frekvenciu slovných druhov vo funkcii prívlastku. Základnou metódou, ktorú sme uplatnili pri rozbere vlastností biblických prívlastkov, bola analyticko-syntetická metóda.

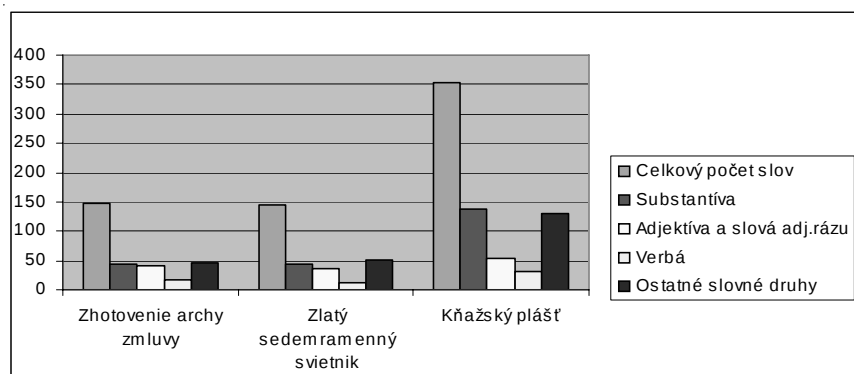
K nášmu rozboru sme vybrali druhú knihu Pentateuchu – Exodus, ktorá svojou modelovou štruktúrou optimálne spĺňa podmienky kladené na text pre štúdium atribútu. V knihe Exodus sa striedajú texty naratívnej povahy (Mojžišov život, egyptské rany, odchod Izraelitov z Egypta, uzavretie zmluvy medzi Bohom a vyvolaným národom na hore Sinaj) s textami opisnej povahy (nariadenia týkajúce sa náboženského, mravného a kultúrneho života). Súčasťou týchto predpisov sú opisy pracovného postupu súvisiace s vytvorením kultových priestorov a výrobou kultových predmetov určených na obradné účely (archa zmluvy, svietnik, stavba a vnútro svätostánku, oltár, kňazské rúcho, svätenie kňazov, obeta). Na analýzu sme vybrali tri texty opisnej povahy z knihy Exodus: Zhotovenie archy zmluvy (Ex 37, 1 – 9), Zlatý sedemramenný svietnik (Ex 37, 17 – 24) a Kňazský plášť (Ex 39, 22 – 43).

Prívlastok ako morfológická štýléma

Tabuľka 1: Zastúpenie substantív, adjektív, iných slov adjektívneho rázu a verb v skúmaných biblických textoch

Text	Celkový počet slov	Substantíva	Adjektíva, slová adjektívneho rázu	Verbá	Ostatné slovné druhy
Zhotovenie archy zmluvy	148	44	42	16	46
Zlatý sedemramenný svietnik	144	43	37	13	51
Kňazský plášť	354	138	54	33	129

Graf 1: Zastúpenie vybraných slovných druhov v textoch



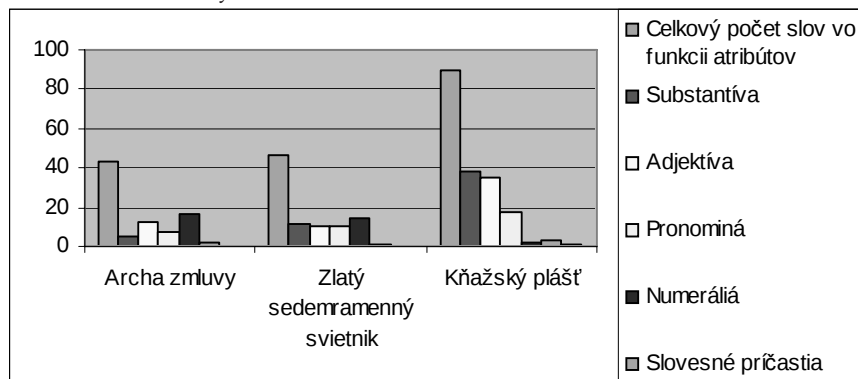
Graf zreteľne ukazuje, že substantíva, adjektíva a slová adjektívneho rázu (zámená, číslovky, slovesné prídavia) tvoria približne dve tretiny textu.

Tabuľka 2: Slovný druh vo funkcii prívlastku z celkového počtu substantív, adjektív a slov adjektívneho rázu

Text	Celkový počet slov vo funkcii atribútov	Substantíva	Adjektíva	Pronomína	Numerálie	Slovesné prídavia	Adverbia
Archa zmluvy	43	5	12	7	17	2	0
Zlatý sedemramenný svietnik	46	11	10	10	14	1	0
Kňazský plášť	90	38	35	18	2	3	1

Pri porovnaní tabuľky 1 s tabuľkou 2 vidíme, že v textoch 1 a 2 je počet substantív, ktoré sú použité vo funkcii prívlastku v pomere k ich celkovému počtu nižší, vyššiu frekvenciu majú adjektíva a slová adjektívneho rázu. V syntaxi textov sa to prejavuje vyššou frekvenciou antepónovaných a nižšou frekvenciou postpónovaných prívlastkov. Vyrovnaná situácia je v texte 3. V ňom sú pomerne rovnako zastúpené substantíva i adjektíva, čo sa odráža vyváženým zastúpením oboch druhov atribútu na syntaktickej úrovni textu.

Graf 2: Slovné druhy vo funkcii atribútu



V skúmaných biblických textoch vystupujú vo funkcii prívlastku konkrétne podstatné mená v akuzatívne (olej *na svätenie*, rúcho *pre kňaza*), v lokáli (pre službu *v príbytku*), v instrumentáli (kalíšky *s hlavičkou a kvetom*), v genitíve (z jedného *kusa rýdzeho zlata*, okrasa *z plátna*, na bokoch *archy*). Genitívne prívlastky tvoria najpočetnejšiu skupinu substantívnych atribútov. Kategória pádu má pri podstatných menách výraznejšiu podobu, pretože ňou sa vyjadruje prívlastok často aj v zložitejšej členskej závislosti v podobe zreteľných nezhodných prívlastkov (*skvostné rúcha pre službu vo svätyni, záclona na vchod do nádvorja*). Konštatujeme, že podstatné mená vo funkcii prívlastkov sú významovo jednoznačné.

Akostné prídavné mená vo funkcii zhodného prívlastku sa vo vybraných textoch vyskytujú iba v dvoch prípadoch (*červený a belasý purpur*). Všetky ostatné prídavné mená sú vzťahové (*akáciové drevo, medené mriežky, rytcová práca, ovčie kože*). Keďže vzťahové prídavné mená objektívne pomenúvajú príznak jednej veci vo vzťahu k inej veci, vystupujú ako nociónálne štylémy.

Zámená vo funkcii prívlastku majú v týchto textoch pomerne vysokú frekvenciu (na *jej* jednu stranu, *tieto* tyče). Slúžia ako prostriedky textovej väzby a zároveň plnia funkciu gramatických synonym, ktorých interpretácia je viazaná na kontext. Významovo sú viazané k situácii a momentu prehovoru. V skúmaných textoch nenesú príznak expresivity a ako štylémy pôsobia nevýrazne.

Prívlastky vyjadrené číslovkami (*tri* kvetné lístky, *jednu* hrivnu zlata) označujú presnú kvantitu nižšej číselnej hodnoty.

V jednom prípade sa ako prívlastok vyskytla príslovka (otvor *hore*). Obidva druhy prívlastkov pokladáme za nocionálne a neutrálne štylémy.

V niekoľkých prípadoch vznikol prívlastok zo slovesného príchastia (*kovaný* svietnik, *vystreté* krídla, *voňajúce* kadidlo). I keď takto vzniknutá štyléma pôsobí dynamicky, je štylisticky nenápadná.

Prívlastok ako syntaktická štyléma

Syntagmu, ktorú tvorí biblický prívlastok, hodnotíme ako statickú štylému s ustáleným slovosledom (anteponovaný zhodný prívlastok a postponovaný nezgodný prívlastok) s vyrovnanou štylistickou hodnotou. V závislosti na morfolologickej kategórii pádu a kategórii zhody vznikajú na syntaktickej úrovni determinatívne syntagmy, v ktorých sa vyjadrujú zložitejšie členské závislosti prejavujúce sa v podobe viacnásobných a rozvítených prívlastkov (*rúcha pre jeho synov na kňazskú službu*). Nominálne syntagmy sa tak stávajú súčasťou dlhších enumeratívnych konštrukcií, ktoré korešpondujú s opisným charakterom textov. Napr. ... *aj turbanovú okrasu z plátna a plátenné spodky z nit'ového plátna, ba aj pás z nit'ového plátna, belasého a červeného purpuru a karmazínu*... (Ex, 39, 27 – 29).

Syntagmy prívlastkového rázu sú vybudované tak, že ani už niekoľkokrát použité slová sa nevynechávajú, hoci na pozadí kontextu sú zreteľné. Vznikajú opakujúce sa konštrukcie, napr. *štyri zlaté krúžky na jej štyri nohy, čiže dva krúžky na jej jednu stranu a dva krúžky na jej druhú stranu* (Ex 37, 3 – 4), ktoré zabezpečujú významovú jednoznačnosť textu. V biblickom texte ich hodnotíme ako najvýraznejšie štylémy.

Prívlastok ako lexikálna štyléma

Slová vo funkcii prívlastku sú slová, ktoré tvoria jadro slovnej zásoby (*zlatý, štyri, ľanový, lampa, nádvorie*), a preto ich radíme do makroparadigmy bezpríznamových štylém. Istú príznamkovosť pocítujeme pri prívlastkoch *akáciové* drevo, *tachášové* kože, ktorá súvisí s odlišným geografickým a sociálnym prostredím. Z hľadiska makroparadigmatickej opozície nocionálnosť – emocionálnosť – expresívnosť prívlastky nevyjadrujú žiadnu citovú zaangažovanosť expedienta, výnimku tvorí štyléma z mikroparadigmy deminutív *kvetné kalíšky mandľovníkovej podoby s hlavičkou*, ktorá podľa nášho názoru nemá vyjadriť emocionálne pohnútky expedienta, ale upresniť veľkosť predmetu. Z opozitnej dvojice neutrálne a štylisticky zafarbené slová majú prevahu neutrálne štylémy, nájdeme však aj niekoľko slov z mikroparadigmy biblizmov (na bokoch *archy*) a knižných slov (*belasý* purpur, opona na vchod *do svätostánku*).

V ďalšej časti interpretujeme biblický **prívlastok ako sémanticko-sociologicko-pragmatický fenomén**, ktorý vyjadruje tieto znaky a vlastnosti:

- A) materiál použitý na zhotovenie predmetu z akáciového dreva, zlatý a medený oltár, plátenné spodky, z tachášových koží
Atribúty vyjadrujú kvalitný prírodný materiál, cenený a vzácny.
- B) podobu a tvar *mandľovníkovej podoby, turbanová okrasa z plátna*
Mandľový tvar sa považuje za najdokonalejší, vyjadruje harmóniu a pôsobí upokojujúco.
Turban bol a je ako pokrývka hlavy nevyhnutnou súčasťou oblečenia v púštňach krajín. Preto predstavuje základný predmet, ktorý sa svojou nevyhnutnosťou na prežitie stal krásnym, zároveň materiálom a množstvom materiálu použitým na jeho výrobu vyjadruje honor nositeľa.

- C) príznak vzt'ahujúci sa na samotný predmet *kvetné kalíšky* Kvet je obľúbeným dekoračným motívom. Predstavuje nežnosť, krásu, ale aj úctu a piete.
- D) príslušnosť *na jej jednu stranu, na jej druhú stranu, tieto tyče, svojimi krídlami, ich tváre* Zámenné prívlastky majú odkazovaciu funkciu, orientujú v konkrétnej situácii, spresňujú a uľahčujú vnímanie znakov a ich príznakov v texte.
- E) kvantitu *štyri zlaté krúžky, dva krúžky, šesť ramien, tri kvetné lístky, jednu hrivnu čistého zlata* Výroba predmetov sa viaže na určité číslovky (1, 2, 3, 4, 6, 7). Napriek tomu, že kvantitou ide o nízke číslovky, v tomto kontexte vyjadrujú mnohosť a početnosť (svietnik má až šesť ramien, jedna hrivna zlata predstavuje veľké množstvo zlata a pod.).
- F) spôsob realizácie výslednej podoby *kovaných cherubov, kovaný svietnik* Kováčstvo predstavovalo moderný spôsob spracovania materiálu, ktorý si vyžadoval precíznu prácu odborníka.
- G) realizátora predmetu *rytcovu prácu* Kovorytectvo je prácou založenou na detailoch, trpezlivosti a predstavivosti.
- H) výslednú podobu *vystreté krídla* Cherubi sú poslami neba, prepojením božského a ľudského sveta. Ich krídla v sebe spájajú výnimočné schopnosti a výnimočné poslanie, tiež nadľudskú krásu. Rozpäté a vystreté krídla dajú naplno vyniknúť ich telesnej i kultovej jedinečnosti.
- I) účinok *voňajúce kadidlo* Kadidlo so svojou špecifickou myrtovou vôňou upokojuje zmysly a vytvára atmosféru, ktorá vyvoláva asociácie spojené s chrámom, modlitbou a náboženskými tradíciami.
- K) farbu *z belasého a červeného purpuru* Farba zohráva v ľudskom vedomí dôležitú úlohu. Na človeka pôsobí emotívne a má značnú výpovednú silu. Červená farba vyjadruje krv a oheň, silu a lásku, modrá farba evokuje ticho, stálosť, pokoj, prepojenie s nebom.
- L) použitie predmetu *opona na vchod do svätostánku, olej do lúč* Prvý atribút tejto skupiny vyjadruje súkromie, ktoré je potrebné pri vykonávaní náboženských obrádov. Vyjadruje oddelenosť reálneho života od transcendentálneho sveta. Táto diferenciácia sa má logicky preniesť aj do duševného stavu človeka, ktorý sa zúčastní bohoslužby. Dva ďalšie atribúty tejto skupiny sú pragmatické, konštatujú, na aký účel sa predmet používa.
- M) ozdobnosť *jeden zvonček a jedno granátové jablko okolo celého okraja plášt a pre službu* Tieto atribúty zdôrazňujú jednotlivé časti a ich spojenie do celku. Predmety určené na náboženské účely sú vyzdobené súmernými tvarmi (v podobe kvetu, hlavičky, jablka) vo veľkom počte.
- N) pedantnosť odvedenej práce *otvor na pancierovej košli s obrubou okolo otvoru, otvor hore v strede plášt a* Keďže ide o predmet, ktorý je spojený s osobou sprostredkujúcou spojenie medzi Bohom a človekom, musí byť predmet pre kňaza vyrobený kvalitne a pedantne, aby sa aj takýmto spôsobom zabezpečila kňazská spoločenská prestíž.
- O) presné rozmery *archu dva a pol lakt a dlhú, poldruhu lakt a širokú* Archa je najdôležitejším kultovým predmetom nového náboženstva, v ktorej je uložená Zmluva medzi Bohom a ľuďmi v podobe Desatora. Pre vyhotovenie tak dôležitého predmetu bolo presné udanie rozmerov vecou prvoradého významu.
- P) umiestnenie *na bokoch archy, na spodnom okraji, na oboch koncoch z'utovnice* Jednotlivé časti sú pravidelne umiestnené a presne vymedzené.

Naša interpretácia dokazuje, že významové zaťaženie prívlastku opisného biblického textu cez substantíva, adjektíva a slová adjektívneho charakteru je veľmi výrazné aj napriek tomu, že jazykové štýlémý sme vo väčšine prípadov hodnotili ako nociónálne a neutrálne.

V nasledujúcej časti sa pokúsime o **typológiu biblického prívlastku**, v ktorej zhrnieme výsledky, ku ktorým sme dospeli pri štylistickej analýze a pri interpretácii. Vlastnosti biblického prívlastku:

1. **Jednovýznamovosť**
Slová použité vo funkcii prívlastku majú základný, prvotný význam (napr. zlaté krúžky sú krúžky zo zlata). Denotačný charakter prívlastkov upevňuje ich referenčný aspekt, vylučuje vedľajšie asociácie a v dôsledku toho aj nejasnosti pri vnímaní referenčnej skutočnosti.
2. **Nociónálnosť** Vo funkcii prívlastkov sú použité slová bez významových odtienkov, bez emocionálnosti, expresivity a subjektívneho vnímania skutočnosti. Sú to slová, ktoré objektívne pomenúvajú realitu (plátno, mandľá, koža, med').
3. **Neutrálnosť, bezpríznačnosť**
Slová vystupujúce v úlohe prívlastku patria do základného fondu slovnej zásoby (ľanové, štyri, kvet). Z morfológických kategórií má ako štýléma výraznejšiu podobu iba kategória pádu. Za príznakové pokladáme opakujúce sa konštrukcie.
4. **Opakovanosť**
Biblický prívlastok je nezávislý od situačného kontextu. Prívlastkové konštrukcie sa v texte opakujú, vyjadrujú sa tým istým jazykovým prostriedkom bez ohľadu na vzniknutú monotónnosť textu. Vypúšťanie opakujúcich sa slov je nepripustné. Opakovanosť prívlastku považujeme za zámerný a funkčný jav. Ide o snahu autora zafixovať predmet a jeho znaky vo vedomí prijímateľa.
5. **Nemennosť**
biblického prívlastku súvisí s jeho vlastnosťami nociónálnosti a neutrálnosti. Atribút pridelený istému substantívu sa v texte nemení, označený príznak predmetu pomenúva bez využitia synonymického radu. Atribút sa tak stáva trvalým príznakom a vystupuje v úlohe epiteta constans. Referenčnou totožnosťou prívlastku sa posilňuje sémantická následnosť textu, čov konečnom dôsledku vplýva na jeho (textovú) prehľadnosť a zrozumiteľnosť.
6. **Presnosť**
Atribúty s detailnou presnosťou zaznamenávajú materiály, spôsob ich spracovania i výslednú podobu predmetov. K tomuto účelu sa využívajú podstatné mená (*kvety, plátno, ľan*), prídavné mená (*červený*), číslovky (*štyri, šesť*), prívlastňovacie zámená (*jeho*), ukazovacie zámená (*tieto*), zvrtné zámeno (*svoj*), vzťahové adjektíva (*ovčie, rytčova, ľanový*).
7. **Objektívnosť**
Autorov postoj je nezainteresovaný, expedient bez citovej zaangažovanosti referuje fakty. Atribúty sa tak stávajú konštantnými príznakmi, v ktorých sa anuluje subjektívny vzťah.
8. **Gnómičnosť**
Biblický prívlastok vnímame ako nadčasovú kategóriu. Znak a vlastnosti, ktoré charakterizovali predmety používané v jednotlivých aktoch náboženskej komunikácie sú pre ne typické a reprezentujú ich aj dnes. Stali sa trvalými príznakmi týchto predmetov a slúžia ako ich identifikátory bez časového obme-

dzenia. Za atribúty ako identifikačné znaky boli zvolené také vlastnosti, ktorých pragmatická a sociálna hodnota sa v priebehu vývinu ľudskej civilizácie nezmenila (*zlatý, medený, ľanový, kovaný*).

9. Kult krásy

Posledná vlastnosť, ktorou sme kvalifikovali biblický prívlastok, je odlišná od ostatných vlastností tým, že je skôr sociolingvistikou a pragmalingvistickou vlastnosťou. Atribúty, ktoré reprezentujú predmet sú materiálovo najkvalitnejšie (*ľanový, plátenný, akáciový*), najcennejšie (*zlatý, medený*), harmonické a krásne (*kvetné kalíšky mandľovníkovej podoby, belasá a červená farba*), mohutné a početné (*sedemramenný svietnik, šesť ramien*), dokonale a precízne spracované (*s obrubou okolo otvoru, kovaný svietnik*).

Možno konštatovať, že Biblia okrem náboženských a etických kritérií štandardizovala aj sociálne a pragmatické kategórie. Svojím prívlastkom odpovedá na otázky: čo je krásne, vzácne, kvalitné, na čo to slúži, v akom vzťahu je predmet a jeho používateľ a pod.

V našej štúdii sme v systéme štylistickej paradigmaticky hodnotili biblický prívlastok opisného slohového postupu ako morfológickú, syntaktickú a lexikálnu štylém a ako sémantickú jednotku. Naším cieľom bolo klasifikovať prívlastok ako štylém s typickými vlastnosťami. Pre štúdium sme použili knihu Exodus, ktorá textami opisnej povahy spĺňa kritériá deskriptívneho modelu. Na základe rozboru konkrétnych textov sme určili tieto vlastnosti biblického atribútu opisného modelu: jednovýznamovosť, nocionalnosť, neutrálnosť a bezpríznačnosť, opakovanosť, nemennosť, presnosť, objektívnosť, gnómičnosť a kult krásy.

Literatúra

- DOLNÍK, Juraj – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: Textová lingvistika. Bratislava: Stimul, 1998.
- DVONČ, Ladislav: Zhodný postpozitívny prívlastok v nadávkach. Slovenská reč, 1959, 24, s. 213 – 223.
- FINDRA, Ján: Štylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 2004.
- MIKO, František: Prívlastkový genitív. In: Jazykovedné štúdie. 4. Spisovný jazyk. Red. J. Ružička. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1959, s.187 – 200.
- MIKO, František: Ešte k prívlastkovému genitívu. Slovenská reč, 1962, 27, s. 100 – 107.
- MISTRÍK, Jozef: Štylistika. Bratislava: SPN, 1997.
- MLACEK, Jozef: O jednom type viacnásobného prívlastku. Slovenská reč, 1968, 33, s. 21 – 25.
- O PREKLADOCH BIBLIE DO SLOVENČINY A DO INÝCH SLOVANSKÝCH JAZYKOV. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie O jazyku Biblie a o jej prekladaní do slovenčiny a do iných slovanských jazykov konanej 21. – 26. októbra 1996 v Martine. Bratislava: Slavistický kabinet SAV, 1997.
- ORAVEC, Ján: Prívlastok v genitíve. In: Jazykovedný časopis, 1961, 12, s. 71 – 88.
- ORAVEC, Ján – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax. Bratislava: SPN, 1982.
- ORAVEC, Ján – BAJZÍKOVÁ, Eugénia – FURDÍK, Juraj : Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia. Bratislava: SPN, 1988.
- RIPKA, Ivor – IMRICHOVÁ, Mária: Základy slovenskej lexikológie. Prešov: Prešovská univerzita V PREŠOVE – FAKULTA HUMANITNÝCH A PRÍRODNÝCH VIED, 2003.

SVĚTÉ PÍSMO STARÉHO I NOVÉHO ZÁKONA. Řím: Slovenský ústav sv. Cyrila a Metoda, 1995.

Summary

The Attribute Stylistic Dimensions in the Biblical Text Composition

The study with the attribute in the biblical text composition as the important means of expression with semantic and stylistic features. The first comes out from the newest conceptions of the Slovak stylistics, and the attribute is regarded to be the functional language stylistic element, thus morphological, lexical and syntactic. By three Exodus text compositions we want the typical attribute features in the biblical text composition.

PaedDr. Eleonóra Zvalená

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

OSOBITOSTI SÚČASNEJ TÍNEDŽERSKEJ LEXIKY

Mária IMRICHOVÁ

1. Lexika každého jazyka je dynamický a otvorený systém, ktorý dokáže citlivo reagovať na mimojazykové skutočnosti, na potreby i výstrednosti spoločnosti; lexika však zároveň konzervuje strnulosť i zmeny v myslení jazykového spoločenstva, odráža vývin a kultúrnu hodnotu danej spoločnosti v danom čase, znáša boje „lingvistických názorových prúdov“, výsledky ktorých sa prejavujú nielen v súpisoch slovnnej zásoby v lexikografických prácach. V súčasnosti sa slovná zásoba väčšiny európskych jazykov dostáva do stretov s významným postavením anglického jazyka najmä v európskom priestore (stretli sme sa aj s názorom, že o 50 rokov sa okrem angličtiny v Európe bude hovoriť ešte po nemecky, francúzsky, rusky a možno poľsky, pričom ostatné jazyky budú plniť podobnú úlohu, akú majú dnes nárečia¹), čo je prirodzeným dôsledkom europeizácie silnejúcej pod vplyvom „spoločných“ ekonomicko-politických cieľov.

Nevyhnutným prostriedkom na rýchlu, bezbariérovú a priesračnú komunikáciu v rámci zjednotenej Európy je spoločný jazyk. Ukazuje sa, že ním je a aj ostane angličtina. Stala sa jazykom obchodných i politických rokovanií, i jazykom diplomatov. Je preto prirodzené, že naše školy ponúkajú slovenským deťom možnosť naučiť sa tento jazyk. Otázne však je (a výsledok ukáže čas), či je skutočne potrebné otvárať materské školy či triedy v materských školách so zameraním na výučbu angličtiny, či by nebolo vhodnejšie a potrebnnejšie venovať tento čas užitočnejším poznatkom a hrám. Vo väčších mestách nie sú nezvyčajným javom materské školy, v ktorých sa päťročné deti „učia“ angličtinu. Ak chcú totiž materské školy prežiť, sú nútené pokryť tieto požiadavky doby. Sme presvedčení, že päťročné deti a by sa malo v prvom kolektíve (do ktorého sa dostáva) učiť dobre komunikovať, poznávať svet a javy v ňom v prvom rade v materinskom jazyku. Aj pri výbere základnej školy rodičia uprednostňujú tie, v ktorých je výučba angličtiny (prípadne nemčiny) už od 1. ročníka. Stalo sa priam prestížou v prípade solventnejších rodín umiestniť svoje deti do bilingválnych škôl² s výučbou v cudzom jazyku a tie potom popoludňajší čas trávia v *rest time*, čo je školská družina. Je smutné, že sa v súčasnosti úroveň škôl hodnotí z pohľadu výučby cudzích jazykov či informatiky. Týmto vôbec nepopierame nevyhnutnosť aj týchto vedomostí. Naopak. No venovať im väčšiu pozornosť než napríklad materinskému jazyku či histórii je (opätovný) „mantinelizmus“. Považujeme to za daň dobe. A tú si každá výrazná spoločensko-politická zmena žiada. Stačí porovnať počet hodín výučby cudzieho a materinského jazyka na všetkých typoch škôl, delenie žiakov do skupín na hodinách cudzieho jazyka oproti hodinám materinského jazyka, nemoderné učebné osnovy materinského jazyka, nehovoriac o ich obsahu predimenzovanom čiastkovými hĺbkovými

1 Osobne by sme pridali ešte španielčinu, maďarčinu a rómčinu.

2 O tom, aký a ako anglický jazyk naše deti učíme, sme uvažovali po získaní informácie, že výborná študentka bilingválneho gymnázia, dnes študentka medzinárodných vzťahov v Prahe, sa v Oxforde mohla zamestnať len ako čašníčka, pretože mala problémy s dorozumievaním.

poznatkami o jazykovom systéme, ktoré študenti nevedia pretaviť do konkrétnych komunikačných situácií, jednoducho, nevedia ich použiť³.

Znalosť aspoň jedného neslovanského jazyka je v dnešných podmienkach zaiste potrebná. Mnohí žiac a študenti sa netaja tým, že po skončení štúdia pôjdu pracovať do cudziny, a angličtinu chcú vedieť práve preto. Skúsenosti sú, žiaľ, také, že aj výborní študenti a študentky pôsobia v zahraničí na menej lukratívnych postoch napriek svojej dvoj- i trojjazyčnosti. Problémom je však aj to, pre aké komunikačné situácie študentov pripravujeme. Ak študent študuje na vysokej škole napríklad psychológiu, určite by mal byť obsah predmetu aspoň lexikou zameraný na ciele študijného programu. Niektorí aj vysokoškolskí učitelia akoby nepostrehli, že súčasní študenti potrebujú viac, než len neustále dookola opakované základy anglickej gramatiky, základy slovnej zásoby a fráz. Vysokoškolskí študenti si cudzí jazyk zapisujú preto, aby v oblasti, na ktorú sa odborne pripravujú, dokázali aj odborne komunikovať, nie len vedieť spýtať sa na smer či čas.

2. Cieľom tohto príspevku nie je hodnotiť a posudzovať preberanie anglických slov do slovenčiny, ani zaujímať zásadnejšie postoje k opodstatnenosti konkrétnych prevzatí. Vychádzajúc z úvodných (čiastkových) konštatovaní o výučbe materinského a cudzieho jazyka⁴ sa zameriame na vplyv (poznania) angličtiny, na lexiku súčasných slovenských tínedžerov. Tínedžeri (teenageri) sú mladí ľudia (medzi 10-tym až 20-tym rokom života), ktorí sa od ostatnej spoločnosti snažia nejakým spôsobom odlišovať. Vyplyvá to aj z fyziologických zmien v organizme, ktoré so sebou dospievanie prináša, uvedomovanie si samého seba v spoločnosti, ale aj uvedomenie si samého seba a svojej roly v minisocietach, v ktorých sa nachádzajú, do ktorých patria. A nie sú to len školské kolektívy. Okrem túžby odlíšiť sa (psychológovia hovoria o revoltovaní mladých) výzorom, upozorniť na seba nezvyčajným správaním a konaním (priznajme si, že dnes už aj informácie o streľbe mladých v školách prijímame ako niečo, čo s týmto vekom takmer súvisí, ako jeden z prejavov nespokojnosti tínedžerov, a s obavami čakáme na prvý takýto čin v prostredí slovenských škôl...), je pre vek „nášťročných“ charakteristický osobitý spôsob dorozumievania. Študentský slang, typický pre danú mladú generáciu, je reč, ktorá obsahuje osobité, zvláštne, často v skupine módne dorozumievacie prostriedky, ktorými sa odlišuje od iných

3. Prikladám osobnú skúsenosť ako matka dvoch maturantiek, z ktorých staršia „prežila gymnázium“ s (inak výbornými) vedomosťami zo slovenského jazyka získanými v základnej škole. Počas prípravy na maturitnú skúšku zo slovenčiny (nie literatúry) sama skonštatovala, že všetko zabudla. T. j. gymnázium jej v oblasti jazyka a jeho využívania nedalo nič. (Osobne ako matke – učiteľke slovenčiny – je mi to veľmi ľúto.) Mladšia dcéra – študentka osemročného gymnázia a maturantka – sa nazdáva, že slovenčina nemá systém, kým angličtina a nemčina áno. V strednej škole sa totiž cudzí jazyk učí, na rozdiel od slovenského jazyka. Pod názvom predmetu slovenčina stredoškooláci rozumejú, žiaľ, iba literatúru. Slovenský jazyk sa učia iba okrajovo, stredoškolskí učitelia sami priznávajú, že k jazyku nemajú blízko a neradi ho učia, keďže ťažisko maturitnej skúšky (paradoxne) zo slovenského jazyka a literatúry je v literatúre. Jazyk sa skúša akoby navyše.
4. Zamerali sme sa na anglický jazyk, pretože je jednoznačne najrozšírenejším dorozumievacím prostriedkom v Európe a na Slovensku je oň spomedzi voliteľných neslovanských jazykov v základných i stredných školách najväčší záujem.

sociálnych skupín. Dokazujú si tým, že nie sú takí (ešte takí), ako dospelí, ktorí sú v ich očiach zaostalí, nie sú „in“. Všetko toto plní v komunikácii psychologickú funkciu. Slangizmy majú plniť funkciu komunikačnej bariéry, ktorá jednak chráni, ale aj utužuje členov v rámci vymedzenej skupiny. Obsahy niektorých slangových slov sú v rámci skupiny chránené, čo im pridáva na tajuplnosti, ale aj výraznejšie vyčleňuje rolu tých, ktorí sú jej členmi a „rozumejú si“, oproti skupine tínedžerov, ktorá do tejto mikroslangovej society nepatrí. Slang tak hraničí s argotom na poli utajovania informácií, vytváraní komunikačných bariér nielen vo vlastnej societe, ale aj v rámci mikrosociet; v rámci sociolektových pohybov funguje synkretizmus.

Niektoré slangové slová nemajú dlhú životnosť, sú pohyblivé a neustálené a aj preto sa ťažšie zachytávajú. Ojedinelým a vzácnym príkladom slangového anglicizmu je výraz *tíčka* [*tíčka* i *tička*]⁵. Vzniklo v konkrétnej základnej škole a odtiaľ ich študenti preniesli do prostredia dvoch odlišných stredných škôl, a to i napriek tomu, že v tomto type školy sa tradične učiteľ označuje slangovo *profák/profka*. Osud slangového anglicizmu *tíčka* je však otázný, keďže slangové označenie vyučujúceho (*učka*) je pomerne silno v slangu tínedžerov ukotvené. V každom prípade je však evidentným dokladom spontánnej (slovo)tvorby tínedžerov využívajúcich z jazyka všetko, čo môžu zužitkovať na tvorbu „svojich“ (hoci aj nezrozumiteľných) slov. Zamerali sme sa na okolnosti vzniku slangového anglicizmu, na jeho fungovanie (komunikačné situácie) a denotačný potenciál.

3. Slovo *tíčka/tička* je odvodené od anglického slova *teacher* (učiteľ), s ktorým žiaci prišli do kontaktu prvýkrát na hodine angličtiny⁶. Vzniklo analogicky podľa slova *učka*⁷, ktorej slovotvorný význam je *osoba ženského rodu, ktorá učí*. V štruktúre odvodeného slova sú odseknuté posledné morfémy⁸, a tak slangové slovo *učka* obsahuje koreňovú morfému *uč* a prechýľovacou príponou *-ka*, pričom však slovo nemá paralelu v mužskom rode. V slove *tíčka* z významového hľadiska v slovotvornej štruktúre dominuje slovotvorný význam. Zreteľnejším nositeľom informácie v slove *tíčka* je totiž onomaziologická báza, ktorej nositeľom je formant *-ka* vyjadrujúci osobu ženského rodu (podobne ako *učka*, *profka*). Pozadie základového slova je však prinajmenšom implicitné. Slovo je bez kontextu, situácie, ba aj konkrétneho prostredia pre „netínedžera“ nezreteľné, no z pohľadu tínedžera je originálne, je *in*. Možno konštatovať, že tento slangový anglicizmus predstavuje typický príklad mládežníckeho slangu, podáva obraz o súčasných tínedžeroch a o vedomej infiltrácii anglického výrazu. Formálne i obsahovo potvrdzuje znaky tínedžerskej lexiky (ktorej súčasťou sú aj slangové výrazy): úsilie odlíšiť sa od ostatných, a to aj za cenu komunikačných bariér; imponovanie nezrozumiteľnosti, komplikovanosti obsahu slov,

5 Uvádzame obe fonetické podoby, pretože pomenovanie vzniklo a vyskytuje sa v prostredí východoslovenského nárečového prostredia, pre ktoré je typická strata kvantity. V reči sme sa i v písanej podobe (dotazník) stretávali s oboma výslovnostnými variantmi.

6 Slovo *teacher* je jedným z prvých slov anglickej slovnej zásoby, ktoré sa žiaci na hodinách anglického jazyka naučia.

7 Je menej pravdepodobné, že podoba *tíčka* vznikla trunkáciou derivovanej podoby *taech[er]ka*. Prikláňame sa viac k analogickej slovotvorbe.

8 Tento jav pri odvodzovaní slov sa nazýva trunkácia.

vedomá deformácia slovnej štruktúry, ale aj hra so slovom, slovná i rečová tajomnosť a prítlačivosť. Podoby *tíčka* a *učka* majú identický slovotvorný význam a sú kontextovými synonymami. Slovo *učka* je príznakové k slovu *učiteľ/ka*, slovo *tíčka/tička* je príznakové k slovu *učka*.

4. Výrazná prefeminizovanosť v školstve sa samozrejme odráža a pre budúcnosť i konzervuje v slovnej zásobe (v našom prípade v slangovej vrstve). V stredných školách, vari aj pre o trochu výraznejšie zastúpenie mužov v učiteľskom zbore, existuje popri označení *profka* aj podoba *profák* (smer slovotvornej motivácie je, prirodzene, opačný). V základných školách však popri slangovej podobe *učka/tička* neexistuje jeho mužský pendant. Používa sa podoba učiteľ. Pri anglickom slangizme *tíčka/tička* sa však vyskytla v čase jeho vzniku mužská podoba *tičiar/tičiar*, ktorá sa urdzala a sčasti ďalej udržiava len v prostredí školy, kde vznikla. Na základe nám známych informácií mužská podoba vznikla neskôr, pričom motivantom bol jednoznačne tvar *tíčka/tička*. Smer motivácie bol teda opačný, než aký je pri vzniku mužských a ženských podôb v slovenčine; ženské podoby vznikajú spravidla prechýlením od mužskej podoby. Vznik mužského tvaru podmienil slovný deficit a onomaziologicko-sémantická štruktúra ženskej podoby, ktorá nemá – tak ako mužský tvar – prednostnú, zástupnú funkciu na pomenovanie osoby, ktorá učí, nestačil na označenie učiteľa – muža. Je zaujímavé, že sa neujala ponúkaná anglická podoba [*tičér*], ktorá zo štruktúrneho i sémantického hľadiska spĺňala označovaciu funkciu. Prípona *-er* sa totiž v poslednom období stala pri tvorbe činiteľských názvov produktívnym prevzatým sufixom⁹ (Furdík, J., 2004, s. 94). Pri pomenúvanom procese sa ako silnejší ukázal „zahmlievací a deformačný“ prvok, pretože anglická podoba je zreteľná, čitateľná, a tak v konečnom dôsledku nezaujímavá v komunikačnom prostredí, v ktorom má fungovať (tínedžerská lexika).

5. Z nášho výskumu osobitých vyjadrovacích prostriedkov tínedžerov vychodí, že okrem všeobecne známych študentských slangových slov, ktoré poznajú aj staršie generácie (*matika*, *bifľoš*, *profák*, *učka*, *blajvas*, *loviaky*, *lepí mi*), pribúdajú nové (*drogoš*, *feťák*, *spoko* – [s]pokojne, *šmolkovia* – policajti, *infoška* – informatika). V rámci skupiny nových slangových slov¹⁰ sa významnou mierou na tvorbe podielajú anglické slangizmy (napr. *manik*, *lúzer*, *singláč*, *maniaky*, *mejlnúť si*, *enterko*, *kofí brejk*, *brejk*, *byť singl*, *in alebo out*, *spikovať*, *triedny spíker*, *ekšn*, *come*, *hoops/hups*, *go*, *help me*, *hi/hai*, *sorry*, *bye*, *fasa fejs*...). Miera ich referenčnosti závisí jednak od poznania angličtiny, jednak od príslušnosti/nepríslušnosti k societe, v ktorej fungujú. Nejasný referenčný vzťah vedie k vysokej inferenčnosti, pričom prekonávanie medzier, bariér je zaiste jednoduchšie v konkrétnej komunikačnej situácii, ktorá umožňuje porozumieť implicitným a nejednoznačným výrazom. Význam anglického slangizmu sa často sémantizuje v kontexte. Výsledkom býva „široké“ sémantické spektrum, ktoré môže byť zdrojom nedorozumení, no vzhľadom na societu, v ktorej sa anglické slangizmy používajú, jednoznačnosť a presnosť nie je prvoradým faktorom. Ako príklad

9 Porovnaj napr. privatizér, montér, manažér, maskér, v slangu napr. tráper atď.

10 Náš korpus obsahuje 150 tínedžerských slangizmov, z nich 53 je motivovaných anglickým slovom.

uvedieme výraz *loser/lúzer*,¹¹ pri ktorom sme zaznamenali tieto významy: bezvýznamný človek (nula, na okraji skupiny, nikam nepatrí), hlúpy človek, neoblúbený človek, nešikovný človek, odpadlík, klamár, stratený človek, nudný človek. Prenikanie nových pomenovaní je podmienené sociálnymi faktormi v širokom zmysle slova, nie iba pomenovacími potrebami (porov. Martincová, 1983, s. 27).

6. Osobitosťou anglických slangizmov sú ich komunikačné funkcie. Vo výraznej miere a frekvencii sa používajú v úlohe evaluatívnych výrazov a kontaktných výrazov. Ako evaluatívne výrazy sa vyskytujú najmä v pozícií hodnotiacich predikátov (napr. byť *happy, crazy, cool, great, soft, in, out, stupid, good; taký softák, beznádejný lúzer, outák, outsider, stupidák*). Tieto výrazy sa používajú vtedy, keď treba vyjadriť hodnotenie niečoho/niekoľko, svoj názor, zaujať hodnotiaci postoj, označenie, pričom využitie cudzej, prípadne aj deformovanej slovnej podoby umožňuje pre (možnú) šírku a nezreteľnosť významového spektra zastrieť zreteľnosť hodnotenia. Vo funkcii kontaktných výrazov sa používajú častice (*yes, wagh/waw, may bay, hoops/ups*), pozdravy (*bye, hi/haj/háj, hallo/helou*), zdvorilostné formulky (*sorry, plíz*), kontaktné frazémy (*What 's up? Keep smiling! How are you?*). Nadužívaním týchto výrazov sa, žiaľ, zužuje slovná zásoba materinského jazyka, pretože tínedžeri nie sú prinútení vyjadriť zreteľné a jednoznačné hodnotenia a postoje, vystačia si v každej situácii s vágnym hodnotiacim výrazom, a to aj v oficiálnom kontakte.

7. Záver: Pre tínedžerskú lexiku je príznačná komunikačná adaptabilita, tendencia k experimentácii, formálno-sémantická hravosť a vysoká miera utajovania. Možno konštatovať, že hraničí s argotom. Náš príklad, na ktorom sme poukazovali na interferenciu jazykovej globalizácie a sociolektu, má znaky okazionalneho prvku, pretože sa vyskytuje (zatiaľ iba) v úzkom prostredí, z ktorého sa preniesol na vyšší stupeň školy v dvoch (nám známych) prípadoch. Na základe uvedených faktov možno konštatovať, že v rámci sociolektových pohybov funguje synkretizmus. Osobitě vyjadrovanie a používanie anglických podôb zvyšuje autorovu prestíž aj v rámci society, nehovoriac o vystupňovaní generačných rozdielov v rámci spoločenskej komunikácie.

Literatúra

- ENCYKLOPEDICKÝ SLOVNÍK ČEŠTINY. Ed. P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s.
- FILÍPEC, J. – ČERMÁK, F.: Česká lexikologie. Praha: Academia, 1985. 282 s.
- INTERNACIONALIZÁCIA V SÚČASNÝCH SLOVANSKÝCH JAZYKOCH: ZA A PROTI. Ed. J. Bosák. Bratislava: Veda, 1999. 166 s.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Okazionalizmy v hovorenej slovenčine. Prešov: Náuka, 2000. 146 s.
- MARTINCOVÁ, O.: Problematika neologismů v současné spisovné češtině. Praha: Univerzita Karlova, 1983. 160 s.
- ORGOŇOVÁ, O. – BAKOŠOVÁ, J.: Adaptácia neologizmov ako jeden z aspektov ich včleňovania do systému slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca*, 34, Bratislava: 2005, s. 65 –102.

11 V anglických slangizmoch (podobne ako v časti citosloviec) nie je formálna podoba ustálená, preto používame (v celom príspevku) také podoby, a akými sme sa stretli (napr. v študentských časopisoch). Formálnu variantnosť nám potvrdil aj dotazníkový prieskum.

- RIPKA, I. – IMRICHOVÁ, M.: Základy slovenskej lexikológie. 3. vydanie. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2006. 156 s.
- TESAŘ, M.: Rituální mejdan na konci století. Reflex, IX, 1998, 29, s. 28 – 33.
- VIROSTKOVÁ, A.: Špecifiká používania anglicizmov v súčasnej ruskej tlači. In: Komunikácia a text. Prešov: Náuka, 2003, s. 332 – 338.
- VYBÍRAL, Z.: Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2000. 264 s.

Ďakujem tínedžerkám Tatiane a Katke Imrichovej za sprostredkovanie cenných, mne neprístupných údajov, ako aj za pomoc pri realizácii dotazníkovej formy výskumu.

Štúdia vznikla v rámci grantového projektu KEGA č. 3/3001/2005.

Summary

Specialities of present Speech of Teenagers

The study focuses on the problems of the penetration of Anglicisms and Americanisms into Slovak after 1989. On the examples of the speech of teenagers, it characterises extralingual causes of their transfer, describes their linguistic and communication characteristics, formal and semantic shifts and communication functions.

PaedDr. Mária Imrichová, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

DETSKÉ SLOVÁ V SLOVENČINE

Zuzana ONDRÁČKOVÁ

Výskum jazyka používaného v interakcii medzi dospelým a dieťaťom nemá v slovenskej lingvistike dlhodobú tradíciu. K jeho intenzívnemu rozmachu však došlo v 90. rokoch minulého storočia, keď sa tejto oblasti jazykovedy začali venovať D. SLANČOVÁ a J. KESSELOVÁ. Postupne sa okolo týchto dvoch lingvistiek začal formovať čoraz širší okruh spolupracovníkov, doktorandiek a diplomantiek, ktoré sa tiež začali venovať tejto nesporne veľmi prítlačlivej, ale na výskum o to náročnejšej problematike.

Jedným z výsledkov takejto spolupráce je aj naša rigorózna práca ŠTATÚT DETSKÉHO SLOVA V SLOVENČINE* (1999), v ktorej sme sa pokúsili nanovo definovať terminologický význam detského slova a zistovali sme, ktorým slovám môžeme a máme tento štylistický príznak priradiť, pretože v slovenskej lexikológii a lexikografii sa chápanie pojmu detské slovo nevyznačuje výraznejšou systematickosťou. V tomto článku predstavíme (a) „tradičné“ chápanie pojmu detské slovo v slovenskej lingvistickej literatúre, (b) vymedzenie tohto pojmu a jeho naplnenie novým obsahom na základe analýzy vykonanej v našej rigoróznej práci.

(a) V SLOVNÍKU SLOVENSKEHO JAZYKA (1959) v kapitole *Štylistická charakteristika slov* sú síce medzi slová, ktoré majú emocionálny, expresívny ráz zaradené aj slová detskej reči, nie je k nim však uvedená žiadna bližšia charakteristika a nie je jasné, či ide len o slová, ktoré používajú deti, alebo aj o slová, ktoré používajú dospelí v komunikácii s deťmi.

V KRÁTKOM SLOVNÍKU SLOVENSKEHO JAZYKA sú slová, ktoré sú označené skratkou **det.**, charakterizované ako výrazy detskej reči; detské (s. 29), ale v kapitole *Normatívne a štylové hodnotenie lexikálnych prostriedkov* vymedzenie tohto termínu chýba. Nachádza sa tu síce hodnotenie slov z hľadiska citového príznaku, ale lexikálne prostriedky, ktoré sú na základe citového príznaku označené ako expresívne, sa podľa rozličného zafarbenia rozlišujú len ako a) hypokoristické a familiárne; b) pejoratívne; c) zjemnené alebo eufemistické; d) žartovné; e) ironické; f) hrubé. Pre detské slová je podľa nás charakteristická vysoká miera citovej zaangažovanosti, a teda jednoznačne patria medzi expresíva, a ak sa nachádzajú v slovníku a sú označené skratkou **det.**, mali by byť zaradené do tejto skupiny slov a mala by byť uvedená aj ich charakteristika.

Podobná je situácia v SYNONYMICKOM SLOVNÍKU SLOVENČINY, kde sa tiež nachádzajú slová označené skratkou **det.**, charakterizované ako výrazy detskej reči, ale z hľadiska emocionálneho hodnotenia (citového príznaku) sa ako expresívne označujú len slová a) pejoratívne; b) zjemnené; c) hypokoristické a familiárne;

* V našom výskume pokračujeme aj naďalej v dizertačnej práci *Komparatívny výskum detskej lexiky*, ktorej predmetom je porovnávanie osobitnej lexiky používanej dospelými (alebo staršími deťmi) v komunikácii s dieťaťom, a osobitnej lexiky používanej deťmi samotnými v slovenskom a anglickom jazyku. Výskum je zároveň súčasťou grantovej úlohy VEGA č. 1/2228/05 *Vývin reči slovensky hovoriacich detí*.

d) ironické a žartovné; e) hrubé a vulgárne (SYNONYMICKÝ SLOVNÍK SLOVENČINY, 1995, s. 18).

POZNÁMKA 1: Pravdepodobne prvá písomne zachytená zmienka o detských slovách v slovenčine je v práci SAMA CHALUPKU LEXIKOGRAFICKÉ POZNÁMKY (pravdepodobne 1842 – 1848), kde sú pod názvom „**Detinskije Slova**“ zaradené tieto heslá: *Čaný*, *čačaný* = pekný; *Tuta* = nápoj – tutať – piť; *Bibi* = buol', bol'avý; *Mämä* mäso (HAYEKOVÁ, 1979, str. 121).

V ENCYKLOPÉDII JAZYKOVEDY sa tiež neuvádza pojem detské slovo samostatne. Nachádza sa tu len termín **detská reč**, ktorá sa definuje ako „schopnosť detí spájať artikulované zvuky s obsahmi svojho vedomia ako odrazmi objektívnej reality a pomocou nich myslieť a komunikovať.“ (ENCYKLOPÉDIA JAZYKOVEDY, 1993, s. 113.) Ďalej sa tu uvádza, že slová detskej reči možno členiť na:

1. onomatopoické (*bác, bum, mňau, tu - tú*);
2. konvenčné (*papat', búvat', havo, cica, čača*);
3. deminutívne a hypokoristické (*zúbky, noštek, ocko, spinkat'*);
4. deformované (*mamicta - mamička, juka - ruka, lapček - chlapček*).

Z uvedeného však vyplýva, že podľa ENCYKLOPÉDIE JAZYKOVEDY sú slovami detskej reči len tie slová, ktoré patria do rečovej produkcie detí. Ak by sme však na teoretickej rovine považovali slovo detskej reči za synonymum detského slova, znamenalo by to, že detské slová sú len slovami detskej reči. Nazdávame sa však, že uvažovať o detských slovách len na rovine detská reč - slová detskej reči je veľmi zjednodušené, pretože už na základe všeobecného empirického poznatku vieme, že dospelí komunikujú s deťmi ináč ako s ostatnými dospelými. Rozdiel je práve v tom, že aj oni používajú slová detskej reči, hoci už dávno nie sú deťmi. Znamená to, že slová detskej reči nie sú len slovami detí, ale ich použitie je oveľa širšie. Tento náš názor potvrdzuje charakteristika detských slov v SÚČASNOM SLOVENSKOM JAZYKU – LEXIKOLÓGII: „Najmä v rozhovore s deťmi sa používajú maznavé, láskajúce slová, príznačné pre deti. Sú to špeciálne detské výrazy, napr. *bacat' (bit')*, *bakaný (špinavý)*, *bó (holest')*, *búvat' (spat')*, *havo (pes)*.“ (SÚČASNÝ SLOVENSKÝ JAZYK. LEXIKOLÓGIA, 1980, s. 157.) Z uvedeného, aj keď veľmi strohého, opisu detských slov vyplýva, že sú to nielen slová príznačné pre deti, teda slová detskej reči, ale aj slová, ktoré sa používajú v rozhovore s deťmi, teda v komunikácii dospelých (alebo starších detí) s deťmi. Podobne sa chápu detské slová aj v SLOVNÍKU SÚČASNÉHO SLOVENSKÉHO JAZYKA (2006, str. 37): „Príznakové lexikálne jednotky, ktoré sa používajú v komunikácii s malými deťmi, sú označené ako detské slová (skratka det.), napr. *búvat', cucu, čačaný*.“ Myslíme si preto, že pojmy detské slovo a slovo detskej reči nie sú synonymné a termín **detské slovo** používame na označenie lexikálnych jednotiek, ktoré používajú dospelí v komunikácii s dieťaťom, teda v **reči orientovanej na dieťa (RD)**, aj na označenie lexikálnych jednotiek, ktoré používajú deti samotné, teda **slov detskej reči (DR)**.

POZNÁMKA 2: V slovenskej lingvistickej literatúre sa používal len termín **detská reč**, z ktorého nebolo jasné, či ide o rečovú produkciu detí alebo o reč dospelých orientovanú na dieťa (porov. napr. BETÁKOVÁ 1951, STEJSKALOVÁ, 1997). Termín **reč orientovaná na dieťa** uviedla do slovenskej lingvis-

tky D. SLANČOVÁ (1997). **Detskú reč a reč orientovanú na dieťa** chápeme ako dva osobitné registre. Vychádzame z definície registra ako situačne podmieneného spôsobu prejavu, spätého s konkrétnym druhom spoločnej činnosti, pričom RD je špecifickým zjednodušeným registrom a DR je špecifickým jednoduchým registrom, ktorého jednoduchosť vyplýva z nie celkom rozvinutej jazykovej a komunikačnej kompetencie dieťaťa, v mladšom veku aj z neukončeného vývinu artikulačných orgánov.

(b) Pri vymedzení termínu **detské slovo** v našej rigoróznej práci sme vychádzali z materiálu, ktorý sme získali jednou z najbežnejších metód sociolingvistikého výskumu, a to metódou **dotazníka**. V našich dotazníkoch sme zisťovali, ako jeden a ten istý denotát pomenúvajú rodičia (teda dospelí) a ako ho pomenúvajú deti. Výber denotátov nebol náhodný. Na základe empirie a pozorovania sme si vytýpovali 80 denotátov, ktorých pomenovania sa najčastejšie vyskytujú v RD a DR. Denotáty sme rozdelili do týchto tematických okruhov: 1. časti tela; 2. telesné funkcie; 3. činnosti; 4. rodinní príslušníci; 5. jedlá a nápoje; 6. domáce zvieratá; 7. hračky; 8. ostatné predmety; 9. vyjadrenie kvality. Dotazníky boli rozdane 70 respondentom, rodičom, ktorí majú dieťa vo veku od dvoch do piatich rokov. Boli sme si vedomí, že pre objektivnosť výskumu je dôležité nepohybovať sa len v rámci jedného regiónu, preto sme dotazníky distribuovali vo východoslovenskom, stredoslovenskom aj západoslovenskom regióne v rovnakom pomere. Vrátilo sa nám 52 dotazníkov, ktoré sa stali materiálom východiskom našej práce. Výsledkom spracovania dotazníkov sú dva slovníky: **Slovník synonym a hláskových variantov - dospelý** a **Slovník synonym a hláskových variantov - dieťa**. V týchto slovníkoch vytvárajú pomenovania jednotlivých denotátov synonymické rady, v ktorých ide takmer výlučne o štylistické synonymá, a to viac či menej expresívno-emocionálne zafarbené.

Ďalším dôležitým krokom v našej práci bolo porovnávanie lexiky RD a DR. Jeho cieľom bolo zistiť všetky štylistické odlišnosti medzi pomenovaniami, ktoré používajú rodičia, a pomenovaniami, ktoré používajú ich deti na označenie toho istého denotátu. V tomto porovnávaní sa nám ukázali aj všetky druhy štylistických príznakov, ktoré sa v lexike RD a DR vyskytli. Všetky pomenovania sa dajú zaradiť do týchto tried:

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. neutrálna lexika | 7. hovorové slová |
| 2. deminutíva | 8. pejoratíva |
| 3. eufemizmy | 9. hrubé slová |
| 4. hypokoristiká | 10. regionalizmy |
| 5. vlastné citoslovčia a onomatopoe | 11. hláskové varianty |
| 6. metaforické a metonymické pomenovania | |

Všetky tieto triedy pomenovaní sa vo väčšej alebo menšej miere vyskytujú aj v RD, aj v DR. To znamená, že ak chceme vymedziť detské slová ako slová, ktoré používajú dospelí v komunikácii s dieťaťom, aj ako slová, ktoré používajú deti samotné, musíme ich brať všetky do úvahy.

Detské slová však musia podľa nás spĺňať jednu základnú podmienku: musia mať v sebe kladný citový náboj (príznak), pretože práve tento príznak pokladáme za jednu z najcharakteristickejších črt detských slov. V tomto presvedčení vychádzame z R. BROWNA (1977), podľa ktorého dieťa vzbú-

dzuje kladné city, nehu a pocit blízkosti a intimity, čo sa jednoznačne odráža v reči dospelého, ktorý s týmto dieťaťom komunikuje, a teda aj v jeho slovnej zásobe. Táto emocionálne zafarbená lexika sa potom vo vzájomnej komunikácii dospelý - dieťa dostáva aj do slovnej zásoby dieťaťa, čiže do lexiky DR.

Na vymedzenie termínu **detské slovo** sme si na základe preštudovanej literatúry (a empirie) stanovili niekoľko kritérií: za detské slová pokladáme (1) nielen spisovné slová, ale aj tie nespisovné výrazy (pretože sa používajú najmä v hovorenej komunikácii), ktoré (2) majú v sebe kladný citový náboj a (3) fungujú v reči dospelého orientovanej na dieťa aj v detskej reči. Na základe analýzy materiálu získaného pomocou metódy dotazníkového prieskumu a na základe stanovených kritérií sme **detské slová** charakterizovali ako **všetky slová národného jazyka s kladným emocionálnym nábojom, ktoré sa primárne využívajú v reči dospelého orientovanej na dieťa a v detskej reči**. Tieto slová sa delia na:

1. **deminutíva** odvodené od hypokoristík, eufemizmov, neutrálnych, hovorových, pejoratívnych a hrubých slov;
2. **hypokoristiká**;
3. **eufemizmy**;
4. **interjekčné a onomatopoické pomenovania**;
5. **metaforické a metonymické pomenovania**.

Aby sa uvedené slová mohli pokladať za detské slová, musia sa primárne používať v reči orientovanej na dieťa v detskej reči a okrem interjekčných a onomatopoických pomenovaní majú **vzbudzovať a vyjadrovať kladné city**.

Deminutíva sú zdrobňujúce slová, ktoré môžu mať podľa J. MISTRÍKA (1989) dva významy: vecný (keď pomenúvajú malé, drobné veci) alebo citový (napr. slová otecko, mliečko nie sú v pravom zmysle deminutívami, lebo mliečko nie je nijaké „malé mlieko“ a otecko nie je „malý otec“ - v týchto prípadoch ide o uplatnenie tézy, že čo je malé, je milé).

Domnievame sa, že deminutíva sa v reči adresovanej dieťaťu a v detskej reči používajú takmer výlučne v druhom, tzv. citovom význame. Vyplýva to zo špecifickosti komunikácie dospelého s dieťaťom a reči dieťaťa samotného, pre ktoré je charakteristická vysoká miera citovej zaangažovanosti. Tento náš názor potvrdzujú aj zistenia D. JURAFSKEHO (1996), ktorý identifikuje spojitosť s dieťaťom (child relatedness) ako jadrový význam deminutívnej derivácie, od ktorého sa odvíjajú všetky ostatné významy a použitia. Sémanticky tak deminutíva pomenúvajú niečo malé alebo mladé, zatiaľ čo pragmaticky môžu označovať náklonnosť, hravosť alebo nežnosť. Výskumy zamerané na prvé obdobie vývinu detskej reči ukazujú, že osvojenie si pragmatického významu deminutív predchádza osvojeniu si ich sémantického významu „malosti“.

Príklady (štylistické kvalifikátory sú určované podľa KSSJ):
deminutíva odvodené od neutrálnych slov: *noštek, hlavička, kúpkat' sa, psík, mliečko, dobručky*
deminutíva odvodené od hypokoristík: *ocko, mamka, dedko, ocinko, mamul'ka, deduško*
deminutíva odvodené od eufemizmov: *papkanie, dudka, macko, kakinkat', havko, buvinkat'*

deminutíva odvodené od slov s negatívnou konotáciou (nižšie hovorové, substandardné, pejoratívne a hrubé slová): *grckat'*, *hajzlík*, *hubenka*, *hubka*, *ritka*, *ritulienka*, *šerblík*.

Na základe výsledkov nášho výskumu sme dospeli k záveru, že deminutívum v jeho druhom, „citovom“ význame je jedným z východiskových pojmov problematiky detských slov, detskej reči a reči dospelých (a starších detí) adresovanej dieťaťu vôbec, pretože má „zázračnú“ moc: v deminutívnej podobe sa aj také slová, ako sú pejoratíva a hrubé slová, menia na kladne emocionálne zafarbené slová: *hubka*, *hubenka*, *ritulienka*.

Za **hypokoristiká** považujeme familiárne (a kladne citovo zafarbené) pomenovania rodinných príslušníkov, nielen deminutíva od nich odvodené (porov. MISTRÍK, op. cit.).

Príklady: *oco*, *tata*, *mama*, *dedo*.

Eufemizmy charakterizuje J. MISTRÍK (op. cit.) ako zjemňujúce slová a výrazy pre nepríjemné a drsné veci. Sú to v podstate štylistické synonymá, ktorými sa nahrádzajú tabuované slová, napr. namiesto smrad sa povie zápach. Eufemizmy sú vždy emocionálne zafarbené a vhodné sú do príležitostných rečníckych prejavov, do kondolenčných listov alebo aj do nepríjemných správ o nešťastí.

My chápeme eufemizmy nielen ako slová zjemňujúce pomenovania pre nepríjemnú skutočnosť, ale ako slová zjemňujúce pomenovania všeobecne. Toto označenie sa nám ukázalo vhodnejšie ako označenie „konvenčné“ slová detskej reči, pretože pri takej špecifickej a subjektívne zaangažovanej lexike, ako sú detské slová, sa napr. okrem výrazov *papat'*, *maco*, *čacany* len veľmi ťažko dá niečo označiť ako konvenčné.

Príklady: *papat'*, *havo*, *cicuše*, *pupo*, *hačať si*, *bacnúť*, *maco*, *zajo*, *duda*, *čechený*, *bakaný*.

Interjekčné a onomatopoické pomenovania pokladáme za osobitnú triedu detských slov. Nepovažujeme ich ani tak veľmi za emocionálne zafarbené ako skôr za najjednoduchšie slová, ktoré dospeli intuitívne používajú v komunikácii s dieťaťom v snahe zjednodušiť svoju výpoveď a prispôbiť ju tak psycholingvistickej kapacite dieťaťa. Patria zároveň medzi prvé pomenovania, ktoré dieťa dokáže vysloviť, pretože vyžadujú menej artikulačných schopností ako napr. deminutíva alebo eufemizmy.

Príklady: *tu - tút*, *há - há*, *mňau*, *kač - kač*, *bim - bam*, *bác*, *tik - tak*.

Metaforické a metonymické pomenovania patria najmä do slovnej zásoby dospelých, pretože dospelý sa ich používaním snaží ešte viac zexpresívniť svoju výpoveď. V lexike detskej reči sú zrejme výsledkom detskej fantázie alebo ich deti prebrali od rodičov.

Príklady: *gombička* /nos/, *balónik* /brucho/, *studničky* /oči/, *pusinky* /prsia/, *brumbo* /medved'/ (porov. HLAVATÁ, 1999).

POZNÁMKA 3: Okrem jednoslovných pomenovaní sa v rámci detských slov môžu objaviť aj dvojslovné pomenovania, napr. *urobit' hopa* (sadnúť si, postaviť sa), *robit' há-há* (spat'), *robit' babalác* (spadnúť'), *robit' t'apušky* (tlieskať').

Primárne detské slová používajú dospelí v komunikácii s dieťaťom a deti samotné. Sekundárne sa detské slová môžu použiť v akejkolvek komunikácii, ktorá je kladne emocionálne zafarbená: v „komunikácii“ so zvieratami, rastlinami, medzi zamilovanými, v styku so starými alebo chorými ľuďmi,

pri realizácii špeciálnych komunikačných zámerov, v reklame a pod. (porov. FERGUSON, 1977; ŠLANČOVÁ, 1997).

Detské slová môžeme teda ďalej charakterizovať ako špeciálnu lexiku, ktorej prvky sa používajú v každej viac či menej emocionálne zafarbenej komunikácii. Táto lexika sa vyznačuje vysokou mierou štylistickej príznakovosti, ktorá vyúsťuje do kumulácie štylistických príznakov, a to na kladnej osi expresivity (porov. HLAVATÁ, op. cit.).

Lexiku detských slov dotvárajú **hláskové varianty**, ktoré však nepovažujeme za osobitné lexémy, ale len varianty lexém. Sú jedným z najcharakteristickejších znakov detskej reči a na prvý pohľad sa môže zdať, že vznikajú v detskej reči len ako dôsledok nedostatočných artikulčných schopností dieťaťa. J. AITCHINSONOVÁ (1990) však ponúka na problematiku „deformovaných slov“ oveľa komplexnejší pohľad. Poukazuje na skutočnosť, že deti sú schopné vnímať oveľa viac, ako sú schopné produkovať. Deformovanie slov nie je spôsobené len artikulčnými problémami; deti sa aktívne snažia zložiť skladačku, z ktorej pozostáva osvojovanie si zvukovej štruktúry jazyka: rozoznávajú jednotlivých slov v súvislejších výpovediach, spájanie auditívnych dojmov s pohybnými vlastnými artikulčnými orgánov, zisťovanie, aký sled zvukov je prípustný a aký nie, a v neposlednom rade sa musia naučiť zvládnuť všetky tieto činnosti čo možno najrýchlejšie. To všetko je skombinované s „núdzovými stratégiami“ – deti sa vedome snažia vyhnúť produkcii slov, v ktorých im artikulácia niektorého zvuku spôsobuje problémy a nahrádzajú ich inými slovami; snažia sa o tzv. spoluhláskovú harmóniu alebo hľadajú slová, ktoré vedia vysloviť, a používajú ich namiesto slov, o ktorých vedia, že sú iné, ale predsa je medzi nimi určitá podobnosť.

Výskyt hláskových variantov v reči dospelých adresovanej dieťaťu je zriedkavý, a ak sa v nej predsa len objaví, sú výrazom snahy dospelých napodobniť reč dieťaťa a prispôbiť sa tak jeho artikulčnej inkompetencii (čo má pravdepodobne tiež emocionálne pozadie). Táto tendencia sa však ukázala neporovnateľne slabšia oproti snahe dospelého komunikovať s dieťaťom ako s rovnocenným komunikačným partnerom a stimulovať tak rozvíjanie jeho jazykových schopností (porov. HLAVATÁ, 1999).

POZNÁMKA 4: Dôkazom snahy dospelého rozvíjať komunikačnú kompetenciu dieťaťa je vysoká frekvencia používania štylisticky neutrálnych slov v komunikácii s dieťaťom. V našej rigoróznejšej práci bol v reči adresovanej dieťaťu celkový počet štylisticky neutrálnych pomenovaní: 2008, deminutív: 1326, eufemizmov: 830, vlastných expresív: 20, onomatopojí a vlastných citosloviec: 58, hláskových variantov: 5. Na porovnanie, v detskej reči bol celkový počet neutrálnych slov: 922, deminutív: 862, eufemizmov: 802, vlastných expresív: 12, onomatopojí a vlastných citosloviec: 272, hláskových variantov: 952 (porov. HLAVATÁ, op. cit.).

Ak chceme pojmom detské slová obsiahnuť skutočne všetky lexikálne jednotky používané v detskej reči a reči adresovanej dieťaťu, nesmieme vynechať ešte jednu špecifickú vrstvu slov, a to okazionalizmy.

Okazionalné pomenovania sú nové jednotky reči, resp. doteraz slovotvorne nerealizované systémove možnosti jazyka, ktoré vznikajú príležitostne v jedinečnom a individuálnom kontexte (LIPTÁKOVÁ, 1998, s. 8). V našej práci teda pokladá-

me za okazionálne pomenovania tie výrazy, ktoré sú podľa frekvencie (1) a na základe nášho jazykového vedomia charakteristické len pre istú rodinu, resp. pre niektorého z jej členov, napr. *rúčatká* (ruky), *hlavina* (hlava), *brumbo* (medved'), *bembo* (nočník), *okál'ky* (oči). Okazionalizmy sme však ako osobitnú triedu detských slov nevyčlenili, pretože sme tieto pomenovania zaradili do tried, ktoré vyplynuli z porovnávania lexiky reči orientovanej na dieťa a lexiky detskej reči, napr.: *rúčatká* – deminutívum; *hlavina* – eufemizmus; *brumbo* – metaforické a metonymické pomenovania; *okál'ky* – metaforické a metonymické pomenovania.

Na základe nášho vymedzenia pojmu detského slova a jeho obsahu sme zostavili slovník detských slov, do ktorého sme zaradili všetky detské slová z nášho skúmaného materiálu a neustále ho dopĺňame novými lexémami. Tento slovník ukazuje detské slová ako nesmierne originálnu a zaujímavú súčasť slovnej zásoby slovenského jazyka.

Literatúra

- AITCHINSON, J.: Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. 3. vyd. Blackwell Publishing, 1990. 305 s.
- BETÁKOVÁ, V.: K analógii a alternácii v detskej reči. In: Jazykovedný zborník SAV. 5. Red. Š. Peciar. Bratislava: Nakladateľstvo SAV, 1951, s. 135 – 139.
- BROWN, R.: Introduction. In: Talking to Children: language input and acquisition. Red. C. Snow a Ch. Ferguson. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, s. 1 – 23.
- FERGUSON, CH.: Baby talk as a simplified register. In: Talking to Children: language input and acquisition. Red. C. Snow a Ch. Ferguson. Cambridge: CUP, 1977, s. 209 – 235.
- HAYEKOVÁ, M.: Dejiny slovenských slovníkov do roku 1945. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1990. 255 s.
- HLAVATÁ, Z.: Štatút detského slova v slovenčine. [Rigorózna práca.] Prešov: Prešovská univerzita, 1999. 154 s.
- JURAFSKY, D.: Universal Tendencies in the Semantics of the Diminutive. In: Language, Vol. 72, No. 3, 1996, s. 533 – 578.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA. 2. vyd. Bratislava: Veda, 1989. 587 s.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Okazionalizmy v hovorenej komunikácii. [Kandidátska dizertačná práca.] Prešov, Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 1998.
- MISTRÍK, J. A KOL.: Encyklopédia jazykovedy. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1993. 513 s.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 582 s.
- ONDRUS, P. - HORECKÝ, J. – FURDÍK, J.: Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 232 s.
- SLANČOVÁ, D.: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. [Habilitačná práca.] Prešov: Prešovská univerzita, 1997. 190 s.
- SLANČOVÁ, D.: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999. 224 s.
- SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA. 1. DIEL. Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1959.
- SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKÉHO JAZYKA. A – G. Bratislava: Veda, 2006. 1134 s.

STEJSKALOVÁ, M.: Z lexiky detskej reči. In.: Varia. VI. Zborník zo VI. Kolokvia mladých jazykovedcov. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 1997, s. 69 – 73.

SYNONYMICKÝ SLOVNÍK SLOVENČINY. Red. M. Pisárčiková. Bratislava, Veda 1995.

Summary

The paper focuses on a special area of lexis used by adults when talking to children (child directed speech) and by children themselves (child speech). It offers a new definition of the term *baby word*, as well as the classification and brief characteristics of individual baby word types in the Slovak language. The research is based on data gathered via one of the most common methods of sociolinguistic research – a questionnaire.

PhDr. Zuzana Ondráčková

Fakulta prírodných vied, Žilinská univerzita, Žilina
e-mail: zuzana.ondrackova@fpv.uniza.sk

KOGNITIVNÍ MECHANIZMY OSVOJOVÁNÍ MATEŘŠTINY DÍTĚTEM V PŘEDŠKOLNÍM A V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU Z HLEDISKA BIOLINGVISTICKÉHO

Karel KAMIŠ

Úvod

Kognitivní mechanizmy osvojování mateřštiny dítětem v předškolním a v mladším školním věku je nutné chápat i z hlediska biologického, resp. biolingvistického. Stávající neurovědy se zaměřují na studium kognitivních mechanismů zúčastňujících se řečové ontogeneze z biologického hlediska (resp. námi zpracovávaného hlediska biolingvistického). Bez jejich rámcového poznání v současnosti již nelze komplexně řešit problematiku ontogeneze mateřštiny dítěte v raném dětství, v předškolním věku a následně v mladším školním věku, tj. řešit problematiku, kterou se zabývá jak naše Katedra primární jazykové výchovy PF UJEP v Ústí nad Labem v ČR, tak Katedra komunikační a literární výchovy PF Prešovské univerzity v SR. Lze i navázat v řadě případů i na progresivní československé metodologie i metodiky jazykové a řečové výchovy v předškolním a v mladším školním věku, dále na defektologii rozpracované biologické základy učení u lidského jedince (dítěte) a na logopedii předškolního a mladšího školního věku v reflexologickém pojetí. Reflexologické pojetí lidské psychiky vychází ze zásady, že psychiku dítěte i její dílčí funkce rozvíjíme odspodu s přihlédnutím k vývojové etapě, nebo co nazývá pedagogická literatura zásadou přiměřenosti vzhledem k vývojovému stupni dítěte, žáka a studenta. Ovšem reflexologické pojetí vývoje dětské řeči je primárně záležitostí medicínálních věd, a nikoli aplikovaných věd lingvistických, psychologických či pedagogických.

V současnosti při koncipování obsahu výuky mateřského či mateřského jazyka je nutno vzít v úvahu poznatky z neurověd, neboť na základě fungování dětského či žákovského mozku nelze řešit otázky prvního a druhého jazyka, jazyka cizího, problematiku bilingvizmu v předškolním a mladším školním věku, a tím i výuky cizích jazyků, tak, jak je to např. v programu český jazyk – cizí jazyk na 1. st. české nebo slovenské ZŠ.

V roce 2007 lze konstatovat, že rozumění slovenštině u populace Čechů je na zřetelném ústupu. Za předpokladu, že se příjemce soustředí na obsah sdělení, bývá pochopení obsahu sdělení 70 %. Obdobná srozumitelnost se předpokládá pro Čechy i u třetího západoslovanského jazyka, a to u polštiny. Vytrácí se tak receptivní (pasivní) bilingvizmus, který byl v Čechách, na Moravě a ve Slezsku udržován díky dvojjazyčné povaze politické, mediální, odborné a umělecké komunikace. Od roku 1993, kdy vznikly samostatná Česká a Slovenská republika, se začala postupně vytrácet dvojjazyčnost česko-slovenská a dnes je zcela zřejmé, že pasivní bilingvizmus je na české straně na prokazatelném ústupu. Pokud se jedná o populaci narozenou po roce 1993 v Čechách, na Moravě a ve Slezsku, lze uvažovat i o tom, že pro ně slovenština již může patřit skutečně mezi jazyky cizí. Nově, na základě toho, že od roku 2004 jsou Češi, Moravané, Slezané a i Slováci členy Evropské unie, vznikl jazykově-řečový prostor pro to, aby na českých základních, středních i vysokých školách žáci a studenti mohli opět vnímat slovenštinu jako nejbližší západoslovan-

ský jazyk, a zabývali se jím na patřičné odborné úrovni. Proto by bylo žádoucí alespoň z části vrátit slovenštinu do českých škol, zejména do literárních ukázek na 1. st. ZŠ, tak, jak tomu bylo dříve.

Biolingvistika: vnímání – jazyk a řeč

Při výuce české nebo slovenské mateřštiny v předškolním věku a v mladším školním věku je nutno vyjít z toho, že převážná část výuky probíhá řečově na podkladě osvojování mateřštiny dítětem. Neřečově jsou na 1. st. ZŠ interpretovány tzv. talentové předměty, jejichž osvojení neprobíhá řečově, nýbrž posilováním daného individuálního talentu žáka.

Z důvodů komplexní verbalizace pro řečové učení v mateřštině na 1. st. ZŠ vycházíme z klasického aristotelovského pojetí věty indikativní z hlediska soudotvorného a větotvorného chápání jako slovy vyjádřený soud, např. z našich lingvistů J. Gebauer: „... porovnáním a přemýšlením přicházím k soudu (výroku) a soud ten pak vyjadřuji slovy; vymezil i obrazec (kadlub) věty indikativní jako S – P (subjekt-predikátový vztah)“; resp. „Myšlenky i duševní hnutí vyjadřujeme v jazyce větami. Věty se skládají ze slov, a jsou tedy vyjádřením myšlenek slovy.“ (viz dodnes užívaná Štručná mluvnice česká; 1996).

Rovněž matematika jako další základní předmět 1. st. ZŠ je verbalizována mateřštinou a na 1. st. ZŠ pracuje jak s termínem věta indikativní s označením její jazykové formy, která ve své primární funkci vyjadřuje komunikační funkci oznámení, tak s ohledem na výrokovitost věty indikativní i s její pravdivostní hodnotou, tj. věta indikativní je buď pravdivá, nebo nepravdivá. Z pohledu neurologického základní aritmetické operace s nízkými čísly jsou verbální a aktivují převážně levostranné korové oblasti a čísla se kódují obdobně jako slova mateřštiny. „Dvě a dvě jsou čtyři“ je věta slovesná indikativní a pravdivá. V těchto případech je aritmetické počítání závislé na languageo-eparolových funkcích přirozeného jazyka, resp. mateřštiny. Základní model reprezentace čísel a početních operací v mozku se opírá o systém, který zpracovává čísla, chápe a tvoří slovní a psané vyjádření čísel. Dále vychází ze systému počítání neboli kalkulace. Ten zpracovává operace symbolů, vybavování aritmetických zkušeností a početní postupy. – Ale obecné matematické uvažování languageo-eparolově závislé není. Exaktní počítání aktivuje temenní kůru oboustranně a čísla kóduje neslovně. Matematické schopnosti žáků jsou jednak závislé na jazykových funkcích přirozeného jazyka, tj. jejich mateřštiny a zahrnují oblast přesného aritmetického počítání pracujícího i na základě vět indikativních, jednak obecné matematické uvažování jazykově závislé není, a pokud žák nemá matematický talent, verbálně matematiku se nemůže naučit nikdy.

Vědomí a řeč

Vycházíme ze základní hypotézy, že dětský (lidský) mozek sleduje proměny okolního světa, a to i když spí, resp. mozek nikdy nespí jako celek. Průběžně monitoruje proměny světa tělového ve smyslu biologicky kognitivním (viz myšlení a jeho řečová prezentace v mateřštině). Mozek tvoří vědomí. Pozornost v prostoru, čili prostorové vnímání přednostně aktivuje pravostranný hemisférový systém, a to naopak od pozornosti v čase aktivující přednostně systém levostranný. Vědomí je nutno pojímat jako stav bdělosti a i jako stav spánku. Termín vědomí rovněž odpovídá osobní psychice jedince ve smyslu toho, čemu věříme, co zamýšlíme či co očekáváme (nemocný upadl do bezvědomí; mám strach, čili uvědomil jsem

si, že mi hrozí nebezpečí atp.). Sebevědomí je naše vědomí o vědomí, když jsme si vědomí, že si je někdo vědom nás; sebepoznávání jako součásti lidské skupiny.

Informace vstupují do (dětského) mozku jeho smysly. To znamená, že dítě od určitého stupně ontogeneze vidí, slyší, hmatá, chutná mu, čichá a dále má povědomí o poloze svého těla i k jeho Ego, a to i ve vztahu k jeho vnějšímu okolí přírodnímu a sociálnímu, v němž vyrůstá. Tuto problematiku detailně popisují neurovědy v principech činnosti funkčních systémů vnímání a poznávání (dětského) mozku, a to i s ohledem na biolingvistickou podstatu mateřské řeči. Mateřštinu z ontogenetického pohledu chápeme jako řečovou činnost, v níž si dítě prvotně osvojuje schopnost řečově komunikovat.

Paměť pracovní – jazyk a řeč

Z hlediska osvojování mateřštiny z biolingvistického hlediska lze parafrázovat, že lidská paměť je naším jediným bohatstvím; teprve přijdeme-li o ni, stanou se z nás skuteční žebráci. Řeč v rámci ontogeneze staví primárně na tzv. paměti pracovní. Ta ukládá na krátkou dobu všechny informace, jež potřebujeme k nejběžnějšímu každodennímu životu okamžik od okamžiku. Při poruše paměti pracovní se projeví okamžitě určité potíže v řadě případů formulované, že neudržíme nit' ve vyprávění.

Pracovní paměť spolupodílející se na ontogenezi řeči z biolingvistického hlediska obsahuje tři složky: V první z nich se ukládají zvukové řečové a neřečové informace; označuje se termínem fonologická smyčka. Je zřejmě podkladem zvukové krátkodobé paměti a je systémem podmiňujícím vývoj dětské řeči a jazyka dětí v období raného dětství. Druhá složka pracovní paměti se označuje termínem vizuospaciální náčrtník. Jde o zrakovou a prostorovou součást funkčního systému. Třetí složka pracovní paměti se označuje termínem centrální výkonnostní složka s vazbou na funkce čelních laloků mozku. Podílí se na integraci informací, jež přicházejí ze smyslových mozkových systémů.

Epizodická a sémantická paměť

Na rozdíl od paměti pracovní tzv. paměť epizodická se dá členit na proces učení (kódování), dále proces uložení pamět'ových dat (konzolidace) a na proces vybavování.

Paměť sémantická z biolingvistického hlediska umožňuje lidskému jedinci pojmenovávat předměty, následně interpretovat smysl jednotlivých zvukových a grafických slov a osvojování si významových vztahů mezi slovy a pojmy. Při sémantické demenci lidé nedokážou pojmenovávat předměty. Mluvnická stavba výpovědi je formálně v normě, ale věty bývají zcela bezobsažné z hlediska gramaticko-sémantického. Např. při těžké formě schizofrenie dochází k úplnému rozpadu řeči, označovaného neurologů či psychiatrů jako slovní salát.

Implicitní paměť nevědomá, procedurální paměť nevědomá a ztráta paměti

Vedle paměti uvědomovaných naším vědomím existují prokázané paměti nevědomé. K nim náleží paměť implicitní nevědomá, jež je nepřístupná vědomé pozornosti dítěte (člověka). Označuje se termínem priming znamenajícím spěšnou instrukci podněcovanou předem. Jejím smyslem je tzv. energetická úspora daná sníženou mírou námahy těch mozkových korových oblastí, jež se namáhaly při zpracování prvního osvojovaného podnětu. Rovněž tzv. paměť procesuální nevědomá není závislá na vědomé pozornosti člověka. Docházíme k ní učním se dovednostem na podkladě paměti vědomé. Tzn., v okamžiku, kdy

zvládneme např. techniku psaní na klávesnici všemi deseti, nevíme, jak se to všechno už detailně dělá, neboť to už nepotřebujeme k nácvičku této relativně složité motorické činnosti. Ztráta paměti po duševním poranění, čili psychogenní amnézie z psychických důvodů spočívá v neschopnosti si vybatvit stresující osobní informace.

Ontogenetické limity osvojování si řeči a jazyka

Klasická sociolingvistika minulého století vycházela z hypotézy, že v době, kdy se dítě učí mluvit, učí se mimo jiné i své sociální strukturu a ta vždy byla rozdílná podle sociálně-ekonomické situovanosti rodiny. Nejhuře na tom byly děti pocházející ze sociálně slabých rodin, které musely upřednostňovat ekonomický chod rodiny, a ne stránku týkající se vzdělání svých členů.

Po překročení biologické schopnosti lidského mozku zpracovávat řeč v korových funkčních oblastech dominantní řečové hemisféry (asi do šestého roku věku dítěte) dochází k transferu utváření náhradní řeči do funkčních oblastí nedominantní (neřečové) hemisféry se značným omezením učení se řeči, neboť s narůstajícím věkem jsou tyto funkční oblasti nedominantní hemisféry již obsazeny jinými než řečovými funkcemi. A to se týká především učení se cizímu jazyku v dospělém věku. Vytěšňování neřečových funkcí z neuronové sítě nedominantní mozkové hemisféry může být v řadě případů biologicky téměř nemožné.

Sociolingvistickou komunikační bariéru vázanou na bilingvní prostředí stávající ČR i SR lze překonávat vhodně cílenými řečovými a jazykovými programy jak v mateřském jazyce, tak v cizím jazyce. Tento program musí respektovat biolingvistické principy řečové ontogeneze dítěte a podílet se na konstituování takové languageové-parolové kompetence předškolního dítěte, aby mu ulehčil jeho mluvní aktivity i v cizím jazyce, a tím později i učení v mateřském nebo cizím jazyce ve škole v jejich standardní kodifikované podobě na languageové úrovni.

Organizaci pro rozvoj hospodářské spolupráce a rozvoje (OECD) je doporučováno v ČR z hlediska zefektivnění školního vzdělávání žáků zavést školné a dbát na kvalitu vzdělávání a jeho uplatnitelnost na pracovním trhu EU. Ovšem zavedení školného by nemělo podle názorů OECD omezit přístup k vyššímu vzdělávání; jednalo by se o systém půjček na vzdělání. Ale to může načas prohloubit bariérovost zejména školní komunikace u žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněných rodin navštěvujících českou či slovenskou základní školu. K překonávání uvedených druhů biologických a sociálních komunikačních bariér, včetně bariér školské (pedagogické) komunikace v předškolním věku, v mateřských školách a v mladším školním věku na 1. st. ZŠ si lze profesionálně osvojit tuto problematiku v řadě programů vyučovaných na našich Pedagogických fakultách v Ústí nad Labem a v Prešově.

Závěr

S ohledem na poznatky neurověd v roce 2007 lze konstatovat, že přirozený jazyk lze pojímat jako trojsložkový systém. První složku tvoří ty oblasti lidského mozku zdravých lidí, které odovídají jak za příjem (percepci) jazykových informací, tak i za jejich výdej (produkcí). Jde o senzorio-motorické oblasti lidského mozku. Druhá složka je tvořena systémem pojmů a záměrů. Třetí složka zahrnuje jazyk v úzkém slova smyslu (faculty of language narrow sense) pojímaný jako abstraktní lingvistický vnitřní výpočetní systém, jenž je lokalizován na rozhraní první a druhé složky uvedeného trojsložkového systému. N. Chomsky dospěl k názoru, že třetí složka tohoto systému je záležitostí čistě lidskou, a že ji se zvířaty nesdílíme. Podle názoru F. Koukolíka zbývá

ukázat, kde tato třetí složka v mozku je a co jí odpovídá. Pokud se to nepodaří, tato teorie padne, což je možné.

Literatura

- CHOMSKY, N.: <http://web.mit.edu/linguistics/www/chomsky.home.html>
- KAMIŠ, K.: Využívání prvků jazykové a řečové výchovy při výuce češtiny na 1. st. ZŠ s přihlédnutím k mateřštinám mladších žáků z národnostních menšin i s ohledem na vstup ČR do EU. In: Sb. z mez. konf. Praha a národnosti. Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám. 3. setkání národnostních menšin a 22. setkání Hnutí R. Praha, 2004, s. 346 – 352.
- KAMIŠ, K. Biolinguistická podstata komunikace ve škole. In: Elektronický sb. příspěvků z XII. konference České asociace pedagogického výzkumu Profese učitele a současná společnost. Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Ústí n/L, 2004.
- KAMIŠ, K.: Intuitivní nespisovně-spisovně osvojování valenčně-intenční skladby v češtině. In: Sb. prací PF Masarykovy univerzity v Brně, svazek č. 177, řada jazyková a literární č. 35, s. 162 – 165. Brno, 2004.
- KAMIŠ, K.: Sentence indicative and logical semantics. In: Faculty of education of University J. E. Purkyně in Ústí nad Labem. Proceedings of the XIIth Czech – Polish – Slovak mathematical school. Hluboš, 2005. S. 139 – 140.
- KAMIŠ, K.: Zkušenosti s elearningem při výuce angličtiny v mateřské škole jako druhé mateřštině. In: Sborník anotací (tištěný) a příspěvků (na CD-ROM). IV. národní konference Distanční vzdělávání v České republice – současnost a budoucnost. Centrum pro studium vysokého školství Národní centrum distančního vzdělávání, Praha; Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2006.
- KAMIŠ, K.: Problematika výuky první a druhé mateřštiny a jazyků cizích podle školního vzdělávacího programu v mateřských školách a v základním vzdělávání na 1. stupni základních škol. PF UJEP, 2006, s. 76 – 80.
- KOŘENSKÝ, J.: Komunikace a čeština. H&H, 1992.
- KOUKOLÍK, F.: Já. Eseje o mozku, vědomí a sebeuvědomování. Praha, Karolinum, 2003.
- KOUKOLÍK, F.: Mozek a jeho duše. Galén, 2005.
- Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu MATEŘSKÝCH ŠKOL (www.vuppraha.cz).
- Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem MATEŘSKÝCH ŠKOL (www.vuppraha.cz).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (www.vuppraha.cz).
- VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍ ŠKOLA (www.vuppraha.cz).
- SVOBODOVÁ, J.: K pasivnímu bilingvistu dětí v česko-slovenském prostoru. In: Slovo o slove. Prešovská univerzita, Prešov, 2006, s. 17.

Summary

In this contribution author informs about the mother tongue acquiring from the cognitive and biological aspects. The author presents the main concepts: perception of the language and speech, cognition and speech, episodic and semantic memory.

prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
e-mail: kamis@pf.ujep.cz

K VÝUCE DĚTÍ S DIAGNÓZOU DYSLEXIE¹

Eva HÖFLEROVÁ

Úvodem

Má-li učitel na prvním stupni ve třídě několik dětí se specifickými vývojovými poruchami, nebývá jeho práce lehká. Musí volit takové pracovní postupy a metody, které umožní všem žákům nové poznatky nejen dobře vnímat a mentálně je zpracovávat, ale zejména je ve vhodně volených činnostech používat.

Nejznámější a patrně nejčastější specifickou vývojovou poruchou je dyslexie. Její charakteristické projevy učitelé znají, vědí, že se projevuje sníženou schopností číst text, dítě čte nejen pomalu, ale i zaměňuje písmena, domýšlí slova, která mu činí při čtení obtíže. Učitelé bývají vybaveni vědomostí, že obtíže, které jsou dyslexií způsobeny, ztěžují, či dokonce znemožňují dyslektickým dětem, jež jsou pro řadu jiných činností nadané, dosahovat školních výsledků srovnatelných s výsledky jiných dětí. Reedukace dyslexie je namáhavý, náročný proces, který vyžaduje spolupráci učitele, žáka a jeho rodičů. Ne vždy je situace tak příznivá, aby motivace k reedukaci a ochota podřídit se specifickým činnostem byla u všech tří zúčastněných stran na stejné úrovni. Školní úspěšnost měřená převážně výkonem ve čtení a výkonem v činnostech, které jsou závislé jen na schopnosti zvládnout čtený text, bývá u těchto dětí nízká. Vědomí nízké úspěšnosti (či dokonce dostatečnosti), tedy jeden z významných činitelů v osobnostním rozvoji dítěte, může být zdrojem mnoha dalších potíží. Proto je nutné hledat v práci s dyslektickými dětmi nové postupy, které umožní překonat důsledky často pouze dočasných obtíží se čtením. Jednu z cest, cestu velmi jednoduchou a velmi efektivní, nabízejí následující úvahy.

1. Limity v práci učitele

Limity, jimiž je omezena učitelova činnost, přináší metodický pokyn² a příslušné části aktuálního vzdělávacího programu (viz níže).

1.1. Metodický pokyn se v jedné z částí (čl. V) ve čtyřech bodech vyslovuje k obecné rovině hodnocení a klasifikace žáka ve všech předmětech. Věnujme pozornost formulaci druhého bodu: „(2) *Při způsobu hodnocení a klasifikaci žáků zejména ve věku plnění povinné školní docházky je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení, hodnotit jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.*“ Obávám se, že právě slova „*hodnotit jevy, které žák zvládl*“, unikají pozornosti mnohých pedagogů, kteří

- 1 Na podzim roku 2006 byla na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity v rámci přednáškového pobytu v programu Socrates-Erasmus proslovena přednáška, v níž jsem shrnula své dosavadní poznatky o práci s dyslektickými dětmi. Následující řádky jsou zkrácenou písemnou podobou této přednášky. Její obsah byl koncipován tak, aby přednesené informace byly pro budoucí učitele nejen poučením, ale zejména povzbuzením v hledání účinných (staro)nových cest v učitelské práci.
- 2 Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování; č.j.: 13 711/2001-24[on line]. 2007[cit. 2.3.2007]. Dostupný na www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani.

s dyslektickým dítětem pracují (paradoxně) právě v mateřském jazyce³. Jako by se snížená schopnost číst zcela automaticky musela promítnout do všech schopností založených na verbálním učení, jako by „čas před čtením“ vůbec neexistoval, jako by dítě nebylo schopno získávat znalosti o světě z jiného než psaného textu, jako by se nemohlo (a neumělo) porozumívat jinak než psaným textem.

1.2. Co má žák v mateřském jazyce zvládnout? V českých školách upravuje nejnověji distribuci obsahu učiva *Rámcový vzdělávací program*⁴, který v charakteristice obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura rozlišuje oblast komunikační a slohové výchovy a oblast jazykové a literární výchovy.

Obsah učiva o jazyce nepředepisuje, zda mají být poznatky o jazyce zvládnuty psanou nebo mluvenou formou (např. znalosti z oblasti lexikologie – učivo o synonymech, antonymech a jejich funkci v mluvených a psaných textech, nebo znalosti z tvarosloví – druhy a tvary slov a jejich funkce mohou být učeny a prověřovány pouze mluvenou formou). Obtíže přináší nácvik pravopisu, ale i zde se díky postupům využívajícím moderní informační technologie blýská (zejména dyslektickým dětem) na lepší časy.

Komunikační a slohová výchova klade na žáka opouštějícího 1. stupeň tyto nároky (výňatek)⁵:

- „čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
- reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta
- vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku...“

V charakteristice dovednosti číst se rozlišuje „praktické čtení (technika čtení, znalost orientačních prvků v textu...) a věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)“⁶.

Z formulací ve školských dokumentech tedy vyplývá, že učitel nemusí zahrnovat do řady hodnocených činností znalosti a dovednosti získané z psaných textů, má řadu příležitostí ověřit jazykovou i řečovou kompetenci svých svěřenců jiným způsobem.

2. Možnosti učitele vzdělávajícího dítě s dyslexií

Je zřejmé, že i průměrně nadané dítě handicapované pouze dyslexií⁷, u něhož uspokojivě probíhá nácvik čtení, může ve škole dobře prospívat. Učitel mu to může umožnit. Musí však být dobře poučen o vývojových fázích myšlení

3 „...on je dyslektik, on vám toho moc neřekne...“ pronese nevzdělaný a netaktní učitel o žákovi-dyslektikovi, který se má projevit jako respondent průzkumu, který má být účastníkem diskuse, debaty.

4 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [on line]. Dostupný na <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf> [cit. 2.3.2007].

5 Tamtéž s. 22.

6 Tamtéž.

7 Vedle příznaků dyslexie bývají v poradnách dítěti často diagnostikovány i další dysfunkce – dysgrafie, dysortografie. Je otázkou, zda takový komplex dysfunkcí není projevem dysfunkce výchovného prostředí rodiny, které se odráží ve vnějších projevech provázejících intelektuální činnost dítěte.

a řeči dětí (2.1), o zásadách práce s učebním textem (2.2) a o zákonitostech mluveného dialogu, zejména o dialogu ve školském prostředí (2.3).

2.1. Myšlení a řeč se rozvíjí u všech mentálně zdravých dětí na stejných principech. Projevené verbální dovednosti jsou pak závislé na situaci, v níž dítě hovoří, na kvalitě a četnosti stimulujících podnětů, které řeč rozvíjejí. Velmi stručně⁸ si připomeňme fáze rozvoje myšlení. První ucelené období (stadium senzomotorické a předoperační⁹) je ohraničováno šestým rokem života, tehdy je dítě schopno dorozumět se mateřským jazykem o všech pro jeho život podstatných skutečnostech. Aktivní slovní zásoba obsahuje převahu konkrétních významů, dítě ovládá gramatiku mateřského jazyka. Takto vybavený mluvčí vstupuje do školy. Nastává stadium tzv. konkrétních operací. Dítě se učí cíleně pozorovat, srovnávat, na základě empirických poznatků usuzovat. Po jedenáctém roce věku lze v řeči dětí spatřovat signály rozvíjejícího se samostatného abstraktního myšlení. Podněty pro rozvíjející se kognitivní schopnosti přicházejí ke všem dětem převážně mluvenou formou. O získávání podnětů čtením lze hovořit až od zvládnutí počátečního čtení, tedy u průměrného dítěte od 7 let věku. Je třeba počítat i s tím, že čtenářů mezi dětskou populací výrazně ubývá¹⁰ a že i spektrum textů, které jako zdroj informací slouží, se mění. Zdrojem psaných informací o světě jsou převážně texty učebnic a texty různé odborné úrovně nesystematicky získávané z internetu.

2.2. Zdroj poznatků získaných jen čtením však není (a na prvním stupni nemůže být) hlavní. Jakákoliv práce s textem je součástí výukového dialogu a učitel je povinen, nechce-li, aby byla žákova individuální a samostatná recepce textu časem zcela ztraceným, podat takové pedagogické a didaktické informace, které vnímání textu dítěti usnadní, či dokonce umožní a které zajistí, že poznatek v textu obsažený bude součástí učení – tedy že bude propojen s už vytvořenými vědomostními strukturami (o elaboraci a interferenci při vnímání textu viz Gavora, 1992, s. 29n). Učitel by měl připravit podmínky pro porozumění textu, měl by zajistit, aby kromě žákova vlastního „objevitelského“ úhlu pohledu, z něhož text vnímá, věděl i o takovém úhlu pohledu, který je pro dosažení výukového cíle žádoucí. Pokud se tak nestane, žák vnímá text pouze z úrovně indivi-

8 Podrobněji o fázích kognitivního vývoje z domácích i zahraničních materiálů např. Šebesta, 1999, s. 37–44, Höflerová, 2003, s. 53n.

9 Označení jednotlivých fází a jejich charakteristika viz Piaget, J. – Inhelderová B., 1970.

10 Pro účely plánování vzdělávání dospělých zpracovala v roce 2002 firma Gabal, Analysis & Consulting průzkum čtenářských zájmů, protože návyk číst považují prognostici „za jeden ze základních kamenů výhledů vzdělanosti a možnosti rozvoje lidských zdrojů v České republice v budoucích letech“ (viz níže uvedený elektronický zdroj). V závěrečné zprávě se uvádí: „7 % dětí čte knihy i několik hodin denně, 21% denně alespoň chvíli. Celkem tedy téměř třetina dětí vezme denně knihu do ruky, aby si v ní četlo. 24% dětí čte jednou až dvakrát týdně. Téměř o čtvrtině dětí lze říci, že prakticky vůbec nečtou.“ Jak čtou české děti? Stručná zpráva o výsledcích analýzy. Autor neuveden. Zpracovatel: Gabal, Analysis & Consulting [on line]. 2002 [cit. 26.3.2007]. Dostupné na www.gac.cz/documents/ctenarstvi_pressLHV.doc

duálních kognitivních schopností, výsledek pak může být velmi odlišný od takové úrovně recepce, jakou očekává učitel.

2.3. V úvodu byly citovány formulace ze školských dokumentů, které charakterizují některé žákovské kompetence v komunikační oblasti. Schopnost komunikovat o obsahu učiva prolíná všemi kompetencemi ve škole získávanými, jak je nejnovější český školský dokument (*Rámcový vzdělávací program*) definuje. Komunikace žáka s učitelem je základem vzdělávací činnosti. Učitel je ten, který si musí být vědom, že rozhovor s žákem není jen „konverzace“, jejímž tématem je některý prvek z vyučovaného tématu, ale je to prostředí, v němž řečově a vědomostně lépe vybavený jedinec působí jako mluvní vzor, jako prostředí, v němž jsou kladeny základy schopnosti diskutovat, argumentovat, namítat, projevovat souhlas či nesouhlas. Nemělo by být obvyklé, že dialog učitele a žáka bude redukován na časově nenáročnou a jazykově chudou evidenci sumy poznatků. Tak totiž učitel těžko zjistí, zda je poznatek žákem prezentovaný výsledkem jeho velmi dobré pamětní schopnosti, nebo zda je nová vědomost skutečně zvládnuta až k úrovni aplikace v nových vztazích. Všechna výše uvedená konstatování platí pro vzdělávání a výchovu dětí s diagnózou dyslexie ve zvýšené míře. I děti dyslektické jsou schopny učit se z mluveného textu – vždyť před příchodem do školy se tak naučily pojmenovávat věci a jevy, naučily se hovořit o vztazích mezi nimi. U naprosté většiny těchto dětí nebyl v té době žádný vývojový handicap pozorován.

2.3.1. Na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou PdF v Ostravě už vznikla řada diplomových prací, které se zabývají mluveným projevem dětí s diagnózou dyslexie. Studenti obvykle srovnávají v různých výukových činnostech mluvený projev dětí dyslektických a stejně prospěchově úspěšných dětí bez diagnózy. Každý, kdo se takto vymezenou problematikou zabývá, dospívá k svému vlastnímu překvapení ke zjištění, že děti dyslektické vykazují v mluveném projevu ve srovnání s vrstevníky bez handicapu tytéž (a často i lepší) kvality. Studenti si uvědomují, že – stejně jako zpočátku oni sami – přistupují i mnozí pedagogové k dyslektickým dětem s jistou předpojatostí. Chyby – a samozřejmě i úspěchy – lze při hlasitém čtení velmi dobře evidovat a dyslektického žáka za ně hodnotit. Je jisté, že v době, kdy je nácvik čtení teprve ve fázi rané reedukace, nebude příležitostí k pochvale mnoho. O to častěji by měl učitel hodnotit mluvené projevy dětí. K tomu je však potřeba znát kognitivní a komunikační limity dětí příslušného věku a uvědomit si, že o tom, jak kvalitní bude replika žákova, rozhoduje svým řečovým chováním především učitel. Následující příklady dokumentují jen některé nejčastější chybné učitelské postupy:

(1) Nechce-li učitel konstatovat, že žák odpovídá jednoslovně, útržkovitě, neměl by klást zjišťovací¹¹ otázky. Ale ani některé typy doplňovacích otázek nepřinášejí žádaný komunikační výsledek. Je-li jejich stylizace příliš uzavřená kontextem, ústí totiž často v konstrukce, které udivují (i žáka) průzračností, někdy až primitivností svého obsahu:

11 V klasifikaci otázek se často prolíná hledisko lingvistické a hledisko pedagogické. Zjišťovací otázky očekávají odpověď ano, ne, nebo jejich ekvivalent vycházející z kontextu, doplňovací otázky umožňují širě formulovanou odpověď. Pedagogové rozlišují v zásadě otázky otevřené a uzavřené, míra uzavřenosti je dána stylizací otázky (srov. Palenčárová, J. – Liptáková, L., 2004).

U	<i>Víš, jak to začíná? Ono to začíná, to jsi přečetla, v daleké japonské zemi, takže kde se to odehrává?</i>
Ž	<i>V Japonsku.</i>
U	<i>Ehm, v Japonsku a kdo tam vystupoval v té pohádce?</i>
Ž	<i>Muž a žena.¹²</i>

Stručnost takových žákovských replik je pak důkazem žákova naprosto náležitěho, vhodného řečového chování, reaguje totiž tak, jak určuje kontext – elipsou.

(2) Rozvoji mluveného projevu neprospívá, když učitel formuluje otázku (popř. iniciační repliku ze školské replikové triády¹³) jako tematickou část budoucí výpovědi. Na formulaci rématu nemusí žák prokázat mnoho ze svých řečových schopností, má-li se chovat, jak mu situace určuje. Výsledek však působí tak, jakoby dítě skutečně neumělo vyslovit víc než jedno slovo:

U	<i>To byl...ted'ka zkusme si připomenout, že u jedle na jehlici je Taková ploch...ploška a z druhé strany jsou tam dva bílé... (?)</i>
Ž	<i>Prdhy!</i>

(3) Někdy se učitelovy komunikační chyby kupí tak, že dialog plyne (paradoxně) jen díky žákově empatii. Následující ukázka je výňatkem z rozhovoru s desetiletým dyslektickým chlapcem, který sice čtení nevyhledával, ale rád listoval encyklopediemi a byl schopen zapamatovat si klíčové informace. Tématem dialogu je článek o životě zvířat – bobrů a medvědů. Učitelka chce zjistit, zda chlapec dovede pojmenovat, čím je pokryto tělo bobra. Poněkud neobratně ho směřuje k vyslovení slova *kožich*, což je samozřejmě nepřesné¹⁴, ale mladá učitelka, která tento dialog vedla, vůbec nepředpokládala, že by slovo *srst* měl žák ve slovní zásobě. Chlapec kooperativně reaguje na učitelčiny výzvové repliky, které jsou téměř vždy pouze tematickou částí žádané kompletní výpovědi. Zajímavé je, že kýžený výraz chlapec vyslovil až jako reakci na frazém. Znalost frazémů u dyslektických dětí, které málo

12 To, že vystupuje v příběhu „muž a žena“, bylo doslovně uvedeno v úvodu čteného textu. Jinou možnost odpovědi žák neměl.

13 Školskou replikovou triádou rozumíme klasickou výměnu replik ve školském dialogu. Replika iniciační (zpravidla učitelova), nese otázku či výzvu, replika odpověďová (zpravidla žákova), obsahuje reakci, odpověď, následuje replika evaluační (opět učitelova), ta bývá často neverbální, nebo bývá její obsah spojen s další iniciační replikou. Blíže Höflerová, 2003.

14 Děti se krátce před rozhovorem seznámili s populárně naučným článkem v dětském časopise. V úryvku bylo použito pro označení pokrytí těla slovo *srsť*: *Bobr žije a pracuje jak na suchu, tak i ve vodě. Jeho tělo je k tomu skvěle uzpůsobeno: Má široký placatý ocas pokrytý šupinami, který ve vodě funguje jako kormidlo. Na zadních nohách má bobr plovací blány a jeho srst je nepromokavá. Když se bobr potápí, zavírají se mu nozdry i uši a oči jsou chráněny průhlednou blánou. Bobr může hlodat i pod vodou. Dokáže si totiž jazykem utěsnit krk tak, že mu do těla nenateče ani troška vody.*

čtou, učitel sotva předpokládá. Ukázka je tedy i dokladem toho, že nadané děti jsou schopny získat povědomí o jazykových prostředcích a jejich fungování především z mluveného projevu, který probíhá v jejich přítomnosti.

U	<i>A on má ten... na povrchu těla, i medvěd má, co má na povrchu těla?</i>
Ž	<i>On ...taky kůže s tema chlupama.. a ...</i>
U	<i>A jak se to jak se to jmenuje, ta kůže s chlupama?</i>
Ž	<i>e...e...</i>
U	<i>Medvěd má huňatou...</i>
Ž	<i>Huňáč.</i>
U	<i>Huňáč, anebo doma si položím na zem...</i>
Ž	<i>e...e..kůži...</i>
U	<i>Z ovce...</i>
Ž	<i>...e...</i>
U	<i>Maminka nosí v zimě...</i>
Ž	<i>...e...e...kabát...</i>
U	<i>A když je teplý, chlupatý ten kabát?</i>
Ž	<i>Medvědí kabát.</i>
U	<i>Ne, to je z nějakého zvířete, které má huňatý...</i>
Ž	<i>Grizli...</i>
U	<i>Vypráším ti, se říká, počkej já ti vypráším ten tvůj ...</i>
Ž	<i>Kožich.</i>

Závěrem

Školní úspěšnost dyslektických dětí závisí nejen na pokrocích v dovednosti číst psaný text, ale i na poučeném postoji vzdělaného učitele. Takový učitel posiluje komunikační (řečovou) kompetenci dyslektického dítěte. Ta část žákovy řečové kompetence, která se vztahuje k učivu, by měla být hodnocena jako projev dvou diametrálně odlišných dovedností:

- dovednosti účastnit se dialogu na výukové téma;
- dovednosti pracovat s psaným textem.

Pozorný, odborně dobře vybavený učitel umí jazykové projevy analyzovat tak, aby zjistil klady i nedostatky v repertoáru výrazových prostředků a mohl vědomě svá pozorování uplatňovat ve výuce mateřského jazyka. Nevytváří však dětem s dysfunkcí (a nejen jim) umělý svět jazykového vyučování, jehož obsah je odtržený od těch dovedností, které si děti osvojily už v předškolním věku, svět plný nepochopitelných daností, plný nejasností. Jazyk představuje jako živý prostředek k dorozumívání.

Řečové projevy dyslektického dítěte nejsou jen odrazem jeho schopnosti učít se, jsou vždy výslednicí řečového chování učitele (viz příklady dialogů výše) a komunikačních schopností žáka. V hodnocení je třeba soustředit se na to, zda je žák schopen

- pojmenovat reálné jevy té skutečnosti, která je předmětem rozhovoru;
- vyjádřit děj (stav);
- vyjádřit vlastnosti pojmenovávaných jevů;
- vyjádřit místní, časové a (široce) způsobové vztahy.

Zacílení na uvedené okruhy verbálních dovedností umožní učiteli nejen poměrně rychlé porovnání řečových projevů dětí s diagnózou dyslexie a dětí ostatních, umožní mu i rychlou korekci mluveného projevu přesným pojmenováním nedostatku, usnadní účelné začlenění zjištěných nedostatků (či významných kladů) do jazykového vyučování.

Dosavadní pozorování svědčí o tom, že v takto vymezeném okruhu základních komunikačních dovedností nevykazují děti s diagnózou dyslexie tak výrazný deficit, jaký je „očekáván“.

Chce-li učitel posílit vědomí školní úspěšnosti u dětí s diagnózou dyslexie, bude v jejich práci sledovat to, co mají ve srovnání se svými vrstevníky společné, nikoli jen to, co je od nich odlišuje.

Literatura

- GAVORA, P. Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- HÖFLEROVÁ, E. K hodnocení řečových projevů dyslektických dětí. In: Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů. Ed.: H. Lukášová-Kantorková. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta 2002, s. 192–195. ISBN 80-7042-218-1
- HÖFLEROVÁ, E. Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. ISBN 80-7042-297-1.
- HÖFLEROVÁ, E. K analýze mluvených textů jedinců s dyslexií. In Analytické sondy do textu 2. I. Sedlák aj. (Eds.). Banská Bystrica: Filologická fakulta UMB, 2006, s. 211–217. ISBN 80-8083-184-X.
- PALEŇČAROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, L. O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Sdruženie Orava, 2004. ISBN 80-968664-4-3.
- ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- ZELINKOVÁ O. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Summary

To Teaching Dyslexic Children

The article summarises the information on the work with dyslexic children in the Czech Republic. It characterises basic school documents defining and specifying teacher's activities. The probe into the material documenting children's speech performances reveals how harmful some traditional attitudes to dyslexic children are. The article brings some recommendations, which can be used for observing and evaluating speech performances in dyslexic children.

doc. PhDr. Eva Höflerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava

ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK V RÁMCI INOVACE VÝUKY UČITELSKÝCH PROGRAMŮ S PODPOROU ESF

Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ



evropský sociální fond v ČR



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Příliv cizích etnik do naší země je jedním z charakteristických znaků současné jazykové situace v České republice. Především na základních školách se můžeme setkávat stále s vyšším počtem žáků, pro něž čeština není mateřským jazykem. Jde o aktuální sociologicko-pedagogicko-komunikační problém, který se dotýká zejména učitelů, neboť ti nejsou na multietnickou situaci v české škole připraveni; nevědí, jak učit žáky češtině jako jazyku cizímu a jak pracovat s multietnickou třídou.

Problematickou multietnické komunikace a úspěšným začleňováním žáka-cizince do vzdělávacího procesu i do třídního kolektivu se zabýváme společně se svými spolupracovníky na Katedře bohemistiky a slavistiky PF UJEP v Ústí nad Labem již řadu let. V rámci různých grantů a projektů jsme pod vedením prof. M. Čechové společně s kolegy z PedF a FF UK Praha z a PF JU České Budějovice prováděli náslechy, hospitace a rozhovory s žáky, studenty i učiteli na základních i středních školách v různých regionech, soustředili jsme se především na způsoby práce s cizinci ve vyučovacím procesu a na získání zkušeností od pedagogů a ostatních pracovníků ve školství, kteří jsou s nimi v kontaktu. Své zkušenosti a zobecněné poznatky o specifickém charakteru vyjadřování žáků a studentů-cizinců jsme se rozhodli využít při výuce budoucích učitelů. Proto jsme v loňském roce požádali v rámci Opatření 3.2 *Podpora terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje* o projekt s názvem *Čeština jako cizí jazyk v rámci inovace výuky učitelských programů*, jenž je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Projekt jsme získali na dobu od 1. července 2006 do 30. června 2008 a výše schválené podpory činí téměř 1 400 000 Kč.

Cílem projektu je seznámit studenty bohemistiky na PF UJEP v Ústí nad Labem se zásadami výuky češtiny jako cizího jazyka, naučit je ovládat dovednosti z oblasti interkulturního vzdělávání, seznámit je se sociokulturními údaji o zemích, z nichž děti-cizinci pocházejí, a naučit je se orientovat v cizinecké problematice tak, aby byli schopni rozeznat potřeby svých žáků-cizinců.

První stádium realizace projektu proběhlo v období od července do prosince roku 2006 a jeho obsahem byla příprava podkladů pro studijní opory a e-learningový kurz. Řešitelé studovali příslušnou odbornou literaturu, navazovali osobní i písemné kontakty se školami s vyšším počtem žáků a studentů-cizinců; prohlubovali pracovní styky a využívali navázaných kontaktů s učiteli a pedagogickými pracovníky z jiných regionů a ze zahraničí, snažili se o jejich rozšiřování, porovnávali stav a vyměňovali si zkušenosti o komunikaci a vzdělávání v jazyku majority u žáků z rodin přistěhovalců odlišných kultur.

V současné době se dokončuje druhá část projektu, jejíž součástí je příprava studijního materiálu a studijních opor, které budou využity v bakalářských a magisterských studijních programech budoucích učitelů, posléze např. i v systému dalšího vzdělávání učitelů a ostatních pracovníků ve školství. Cílem je aktualizovat, integrovat, specifikovat a podstatně rozšířit stávající metodické pokyny (již publikované v časopise *Český jazyk a literatura* 53, 2003) a další publikace (např. o sociokulturních aspektech žáků-imigrantů) zpracovaných týmem odborných pracovníků na katedře bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem ve spolupráci s externími pracovníky.

Dále se řešitelský kolektiv připravuje na vedení instruktivních seminářů a přednášek k problematice výuky žáků a studentů-imigrantů v povinných předmětech a povinně volitelných kurzech v prezenčních i magisterských studijních plánech na PF UJEP v Ústí nad Labem.. Např. ve *fonetice a fonologii* by byl kladen důraz na foneticko-fonologický systém češtiny v konfrontaci s ostatními cizími jazyky, např. na správné tvoření českých hlásek, hranice slov, zvukovou stránku české věty, přízvuková a nepřívzvučná slova, spisovnou výslovnost apod.; v *úvodu do studia českého jazyka* zejména na specifika češtiny jako jazyka západoslovanského, útvary národního jazyka, zejména na rozdíl mezi češtinou obecnou a spisovnou; v *morfologii* na zvláštnosti tvarové soustavy češtiny ve srovnání s morfologickými systémy jiných jazyků, na porovnávání slovních druhů apod.; v *syntaxi* se zaměřit především na základní větné struktury a variabilitu slovosledu, princip aktuálního členění výpovědi atd. V *lexikologii a slovo tvorbě* je vhodné podle našeho názoru zdůraznit základní slovní fond češtiny, jenž obsahuje nosná substantiva a slovesa i hodnotící výrazy adjektivní a adverbialní, vztahová slova (předložky a spojky, zvl. místní a časové), systémové osvojování slovní zásoby, tj. jednak podle sémantických polí, jednak podle příbuznosti slov v češtině, připomenout i nejčastější frazémy, neboť „jedním z nevyhnutných předpokladů úspěšné komunikace je totiž právě poznání a primeraná sémantická interpretace najpoužívanějších frází příslušného jazyka“ (Baláková, Kováčová, 2006, s. 255) V *rámcí didaktiky jazyka a slohu* se zaměřit na specifika výuky češtiny u žáků-cizinců, porozumění psanému a mluvenému textu a schopnost srozumitelně se vyjádřit; v *obecné jazykovědě* připomenout rozdíly v jazycích různých typů, v *teorii spisovného jazyka a jazykové kultury* se seznámit s funkcemi spisovné češtiny v dnešní době. Nelze opomenout ani kulturní aspekt, který je možno využít např. v *didaktice literatury*.

Do práce na projektu jsou zapojováni i studenti. Jejich seminární práce, práce SVOČ i diplomové práce jsou zadávány s cílem ověřit stav komunikace v češtině, hledání cesty k překonávání komunikačních bariér a odlišných kulturních zázemí těchto žáků, zjišťování a ověřování zkušeností učitelů s výukou žáků-imigrantů. Společnou snahou je dle možností umístit studenty na pedagogické praxe do škol vzdělávajících děti imigrantů.

Třetí fáze projektu (květen – září 2007) bude věnována přípravě semestrálního e-learningového kurzu *Čeština jako cizí jazyk*, čtvrtá fáze (říjen 2007 - květen 2008) proškolení cílové skupiny, kterého by se mělo zúčastnit asi 300 studentů. Studenti si tak budou moci prostřednictvím e-learningu ověřit získané vědomosti a dovednosti z této oblasti. Vyhodnocení celého projektu je plánováno na červen roku 2008.

Již od 15. června 2006 je k dispozici webová stránka projektu (<http://cestinapro-cizince.ujep.cz/>). Pro studenty byla uspořádána ve velké aule PF UJEP speciální přednáška k dané problematice. Uskutečnila se první pracovní porada řešitelského

týmu, na níž byly zadány úkoly a popsán způsob práce s nastudovanými materiály. V této době se nám podařilo navázat kontakty s dvaadvaceti učiteli základních škol a deseti středoškolskými profesory z Ústeckého kraje, s pěti pedagogy z Jihočeského kraje, se čtyřmi učiteli ze Zlínského kraje, s osmi pedagogy ze Středočeského kraje a Prahy. Za zvlášť cennou pro nás považujeme spolupráci se *Základní školou Bělá pod Bezdězem* ve středních Čechách, v jejíž blízkosti se nachází Azylové zařízení MV ČR, a se ZŠ Jana Broského v Brně-Chřlčích v Jihomoravském kraji, neboť obě tyto školy mají dlouholeté zkušenosti s výukou žáků-cizinců.

Byla navázána i spolupráce s odbornými pracovišti, např. s PF a FF UK Praha, s UJOP (Ústav jazykové a odborné přípravy) UK Praha, s AUCCJ (Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka) Praha, se SÓZE (Sdružení občanů zabývajících se emigranty) Brno, s ČAK (Česká advokátní komora) se sídlem v Praze; ze zahraničních partnerů s FF KU Ružomberok a s Rassijskim universitetom družby narodov v Moskvě.

V rámci přípravné fáze projektu se řešitelé účastnili nejrůznějších konferencí u nás i na Slovensku, např. dvou konferencí v Ústí nad Labem, dále v Banské Bystrici, Žilině, Bratislavě, Ostravě atd. Hlavní řešitelka vystoupila v listopadu 2006 v rámci týdne vědy na FF KU v Ružomberku s tématem *Sociokulturní aspekty při výuce češtiny arabsky mluvících žáků a studentů*. Příspěvek J. Šindelářové *Ústní zkoušky pro žáky-cizince v českých základních školách* byl zaslán do česko-polského sborníku *Ústní zkoušky z češtiny pro cizince* a SERR a článek *Specifika češtiny jako jazyka západoslovanského* do polského sborníku v Katovicích.

Aby se budoucí pedagogové uměli orientovat v cizinecké problematice a byli schopni rozeznat práva, povinnosti a potřeby žáků-cizinců, byl jeden z expertů projektu pověřen přípravou podkladů pro danou oblast. Ve spolupráci s Českou advokátní komorou byly vypracovány studijní materiály týkající se právního a sociálního postavení cizinců v ČR (např. informace o různých typech pobytů, o právech a povinnostech z nich vyplývajících, o sociálním zabezpečení cizinců na našem území, zejména v případě chudých rodin - dávky SSP, dávky sociální péče apod.). Za velmi důležité pro práci pedagoga jsou v podkladech považovány právní úpravy vzdělávání cizinců na základních školách v ČR zakotvených v novém školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který nabyl účinnosti dne 1. ledna 2005. Materiály mají seznámit studenty např. s organizací bezplatné přípravy k začlenění žáků-cizinců do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, a podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která je koordinována s běžnou výukou na našich školách. Dále je třeba ukázat na do jisté míry specifické postavení azylantů (osob, kterým byl v ČR udělen azyl) na základní škole, jejichž pozice je oproti ostatním cizincům z tzv. třetích zemí (mimo EU) výhodnější vzhledem k tomu, že jsou zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz §16 školského zákona).

Problematickou otázkou spojenou s výukou žáka-cizince je jeho hodnocení, kterému je věnována např. prováděcí vyhláška ke školskému zákonu - Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

V §15 odst. 9 je stanoven postup při hodnocení žáků jiné národnosti než české.

Dočteme se, že při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* určeného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka. Cizinec je tedy hodnocen od počátku výuky, hodnocení by však mělo brát v úvahu existenci počáteční jazykové bariéry. V případech azylantů navíc ustanovení §16 školského zákona stanoví, že při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž se azylanté řadí, by se mělo přihlížet k povaze jejich znevýhodnění (v tomto případě sociálního znevýhodnění). Jde o velmi neurčitou formulaci, která připouští různý výklad.

Připravované studijní opory pro studenty současně naznačují, že vytvoření systémů testů a certifikátů¹ by mělo umožnit modifikovat požadavky na začlenění dětí-cizinců do konkrétního ročníku základní školy, neboť mechanické zařazování školáků podle věku se jeví jako nevyhovující. Na správném začlenění do postupného ročníku se podílí totiž nejen věk žáka-imigranta, ale i znalost vyučovacího jazyka, tedy češtiny. Velký rozdíl (vyšší než dva roky) mezi věkem cizince a ostatními spolužáky ve třídě je však také nežádoucí a často vede k problémům sociálního charakteru. Důležitá je délka pobytu dítěte v českém prostředí před začátkem školní docházky.

Zkušenosti ukazují, že nejpriznivější věk pro rozvoj komunikačních předpokladů dítěte z etnické minority je věk předškolní. Děti mladšího školního věku (do devíti let) mají s přechodem na komunikaci v českém jazyce ve škole menší potíže než žáci staršího školního věku.

Velký vliv na integraci cizince do českého vzdělávacího systému má jeho motivace k učení. Rodiny, které zamýšlejí pobývat v České republice dlouhodobě a mají pozitivní vztah ke vzdělání, zajišťují svým dětem soukromé doučování a české opatrovatelky (např. čínští a vietnamští obchodníci). Negativní vztah k češtině jako komunikačnímu prostředku mají žáci-cizinci, kteří žijí se svými rodiči, příbuznými a známými ve větších komunitách a češtinu prakticky nepotřebují. Movitější rodiče si raději zaplatí tlumočníka, než aby se češtině učili, a ke stejnému přístupu vedou i své děti. Velmi často jsou ochotni své potomky pětikrát v týdnu dopravovat desítky kilometrů do škol s vyučovacím jazykem jejich mateřštiny, nebo tzv. velkého jazyka (např. angličtina, francouzština či němčina).

Nelze opomíjet ani vliv mateřského jazyka dítěte. S nejmenšími komunikačními potížemi se potýkají žáci s mateřským jazykem slovanským, i když příbuznost jazyků může někdy v konečném efektu působit negativně. Očekávaného výstupu podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání žák slovanského původu dosáhne podstatně rychleji než žák původu neslovanského.

I zprostředkující jazyk, tedy znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli (mateřský jazyk žáka-cizince², popř. světový jazyk, který dobře ovládá),

1 Krátce po vzniku referenčních popisů pro češtinu jako cizí jazyk se pozornost v naší republice soustředila na vypracování zkoušek pro popsání úrovně. V současné době se již předběžně testují různé varianty pro úrovně A1, A2, B1 a B2

může podstatně urychlit počáteční komunikaci s cizincem a přechod na komunikaci v češtině. Metoda přímá se jeví pro začátečníky jako příliš zdoluhavá a lze ji uplatnit až u pokročilejších žáků. Individuální programy a přístupy by měly být uplatňovány v co nejvyšší možné míře. „Okrem týchto špecifických činností je dôležité zabezpečiť účasť žiaka vo vzdelávacom programe bežnej triedy (dôležité je, aby sa žiak, ak je to len trochu možné, zúčastňoval všetkých triednych aktivít)“ (Cabanová, 2006, s. 22). Škola by se proto měla snažit, aby žák-cizinec nebyl ve třídě izolován (vhodné je určit českého spolužáka jako jeho průvodce), aby byl průběžně zapojován do výuky i mimoškolní činnosti a dostal příležitost se pozitivně prezentovat (např. kulturními hodnotami svého etnika). Přibližně po dvouletém pobytu v českém prostředí již většina cizinců komunikuje bez větších potíží.

Abý žák-cizinec mohl být adekvátně zařazen do konkrétního ročníku základní školy, je zapotřebí, aby prokázal svou znalost českého jazyka standardizovanou zkouškou či testem, stejně tak i dosaženou prahovou úroveň ovládnutí češtiny jako cizího jazyka po absolvování bezplatné přípravy ve vybrané základní škole. Očekávaný výstup absolventa této přípravy je stanoven Rámcovým vzdělávacím programem a směřuje k dosažení úrovně A2.

U všech žáků-cizinců ve věku od šesti do patnácti let, kteří jsou podle naší legislativy povinni základní školu navštěvovat, by měla být jednoznačně dána přednost ústní zkoušce a hlediskům akcentujícím komunikační zvládnutí českého jazyka včetně tzv. sociokulturní kompetence³. Větší důraz by měl být kladen na mluvený projev (na oblast foneticko-fonologickou, neboť žáci-cizinci jsou ovlivňováni foneticko-fonologickým systémem svého mateřského jazyka), posléze teprve na projev psaný.

Otázkou zůstává, jakým způsobem bude řešen problém s „neevropskými“ žáky-cizinci, jejichž školský systém klade obecně důraz na psaný projev, na memorování gramatických pravidel a pouček, ovšem bez aplikace na projev ústní, což vede k tomu, že se např. japonští či čínští žáci neumějí adekvátně ústně vyjádřit v žádném cizím jazyce. Korejšti žáci zase nikdy nezačínají konverzaci např. s člověkem starším⁴ nebo s cizincem, jsou zvyklí na otázky jen odpovídat, nikoliv je klást. Pokud popisují nějaký předmět, obraz či fotografii, mluví nejdříve o nepodstatných detailech a až v závěru uvedou nejvýznamnější vlastnost, a tak by pro ně byla problema-

- 2 Mateřský jazyk cizince je pro českého pedagoga mnohdy neznámý a v tomto ohledu jsou i možnosti škol velmi omezené.
- 3 Vzhledem k tomu, že jazyková komunikace probíhá vždy v konkrétním kulturním, společenském i přírodním prostředí, je jím také ovlivňována. Proto se dnes v moderní lingvodidaktice hovoří o tzv. sociokulturní kompetenci, kterou musí student cizího jazyka podle prof. Jana van Eka vedle kompetence jazykové, sociolinguistické, diskurzivní, strategické a společenské též ovládat. Sociokulturní kompetence je dána charakteristickými vlastnostmi dané společnosti a kultury a odráží se v chování jejich příslušníků při komunikaci. Jazykový projev přímo ovlivňují všechny skutečnosti, které sociokulturní kompetenci tvoří, a odrážejí se ve všech jazykových rovinách. Jejich neznalost může jazykový projev silně poznamenat, způsobit závažné komunikační bariéry, jež mohou vést až k nedorozumění a vzájemnému nepochopení. Osvojení si sociokulturních kompetencí komunikační akt nejen usnadní, ale také urychlí. (Podrobněji viz Šára, M. Threshold Level 1990 – Prahová úroveň: Čeština pro cizince, Praha 2002, s. 9-12).
- 4 Např. examinátorem při zkoušce.

tická např. 2. úloha v pilotní verzi zkoušky dovednosti mluvit pro úroveň A1, která spočívá v tom, že examinátor předloží studentovi obrázek nebo fotografii. Studenti učitelských programů pak musí sami uvažovat, zda budou tito žáci na české základní škole schopni vykonat ústní zkoušku a budou při ní hodnoceni stejným měřítkem jako např. žáci z arabského světa, kde umění slova, výmluvnost (resp. rétoričnost) patří k nejprestižnějším hodnotám arabské společnosti.⁵

U žáků mladšího školního věku, zejména u žáků 1. tříd, nelze prověřit všechny čtyři základní řečové dovednosti: čtení, psaní, poslech s porozuměním a mluvení, nýbrž jen poslech a mluvení⁶. Pak každá dovednost nemůže představovat jako např. v pilotní verzi zkoušky dovednosti mluvit pro úroveň A1 pětadvacet procent celkového hodnocení jako u dospělých jedinců, a tak ani celková úspěšnost při zkoušce nemůže být dána ziskem minimálně sedmnáct bodů z každé dovednosti. Z těchto důvodů obsahuje studijní materiál určený budoucím učitelům návrhy vzorových hodnotících testů pro žáky-cizince.

Snaha vysokoškolských pedagogů připravit budoucí učitele mateřštiny na multietnickou komunikaci ve školách, a to jejich zapojováním do grantů, poskytováním informací o specifické metodice výuky v jednosemestrálních disciplínách, je dnes již naprosto nestačující. Proto se domníváme, že je potřebné zapracovat poznatky o způsobech začleňování žáků a studentů-imigrantů do výuky a o postupech odstraňujících komunikační bariéry i do sylabů novočeských disciplín a oborových didaktik pedagogických a filozofických fakult společně s navýšením hodinových dotací těchto disciplín.

Smyslem celého projektu je ukázat, že začleněním *češtiny jako jazyka cizího* do povinných i volitelných disciplín učebního programu výuky budoucích učitelů se zdokonalí odborná a didaktická příprava pro jejich působení ve školách s etnicky smíšenými žáky a studenty, nebo ve školách s výhradně cizojazyčnými žáky a studenty jak v České republice, tak i v zahraničí.

Je nutné si uvědomit, že práce pedagogů v etnicky a jazykově smíšené třídě a příprava na ni je značně náročná, a proto vyžaduje prostor pro speciální přípravu studentů učitelství. Fungování češtiny jako multikulturního dorozumívacího prostředku předpokládá u pedagogů nejen lingvistický přístup k řečové činnosti, pedagogickou a metodickou průpravu, ale i zkoumání faktorů dalších, neméně důležitých pro formování veškerých komunikačních kontaktů ve školním prostředí, neboť v osobnostech komunikantů (učitel – žák, rodič – nerodič uživatel jazyka) se odráží i vliv sociálního, teritoriálního i náboženského zakotvení, které se projevuje např. různými normami chování a jednání, jež mohou v konečné fázi ovlivnit průběh školského dialogu i život ve školní třídě. Proto připravované studijní materiály budou obsahovat i základní informace o multikulturalismu a sociokulturních aspektech.

Vzhledem k tomu, že komplexně zpracovaná speciální didaktika češtiny jako

5 Problém se začleněním japonského žáka je v současné době velmi aktuální na základních školách na Lounsku a Žatecku v Ústeckém kraji, kde začalo během tří let působit pět japonských firem.

6 To platí i pro žáky české národnosti.

cizího jazyka stále chybí, má e-learningový kurz připravit budoucí učitele na multietnickou komunikaci v českém školství a zároveň jim usnadnit práci s žáky-cizinci na základních školách, aby byli schopni dovést všechny své žáky k očekávaným výstupům podle rámcových vzdělávacích programů.

Literatura

- BALÁKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, V.: Inovačný prístup (ako perzistentná remanenci?) pri rozvíjaní jazykovej kompetencie v kontexte výchovno-vzdelávacieho procesu. *Acta humanica* 3/2006, Žilina, s. 252 – 257.
- CABANOVÁ, V.: Školská inklúzia v kontexte prehlbujúcich sociálnych nerovností. In: Rovnosťou príležitostí k sociálnej inklúzii. *Acta humanica* 2/2006, Žilina, s. 16 – 22.
- CABANOVÁ, V. Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii (inkluzívnosť a stratégie podporujúce školskú úspešnosť). Prešov, 2006, s. 74.
- ČADSKÁ, M. A KOL.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2, Tauris, Praha, 2005.
- ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L.: Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů, Český jazyk a literatura č. 4, 53/2002 – 2003, s. 179 – 184.
- HÁDKOVÁ, M. – LINEK, J. – VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. MŠMT a nakl. Tauris, Praha, 2005.
- HÁDKOVÁ, M. – ŠINDELÁŘOVÁ, J. Multicultural classroom interaction – participation of migrant children. Abstract in: Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education, Strasbourg-Kraków, 2006.
- ŠÁRA, M.: Threshold Level 1990 – Prahová úroveň: Čeština pro cizince (Čeština v jazykových projektech Rady Evropy). In: Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. sympozia o češtině jako cizím jazyku. UK Praha, 2002.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou. Ústí nad Labem, 2005, s. 61.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Příprava budoucích učitelů na multietnickou situaci v české škole. In: sbor. ze slovenské konference Odborná didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka, Ružomberok, 2006, s. 163 – 170.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. Rovné příležitosti k sociální inkluzi pro žáky a studenty-cizince, *Acta humanica* 2/2006, Žilina, 2006, s. 41 – 63.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha 2004 [cit. 10. dubna 2007]. Dostupné na WWW: <vuppraha.cz>.
- SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC. JAK SE UČÍME JAZYKŮM, JAK JE VYUČUJEME A JAK V JAZYCÍCH HODNOTÍME. Univerzita Palackého, Olomouc, 2002.
- ŠKOLSKÝ ZÁKON Č. 561/2004 SB O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM, ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ. Praha, 2004. Dostupné na WWW: <msmt.cz>.
- Threshold Level for Czech as a foreign language. Cambridge, 2001.

Summary

Czech as Foreign Language within the Innovation of Training of Teacher's Programmes with the Support of European Social Funds

Czech as foreign language within the innovation of training of teacher's programmes with the support European Social Funds.

The aim of the contribution is to show, how the innovation of training of teacher's programmes at the department of Czech Studies at the Faculty of Education at Purkyne University in Usti nad Labem supported by the project of European Social Funds proceeds. Students are acquainted with basics of the training of Czech as a foreign language, they learn to manage skills from inter - cultural education areas, are acquainted with socio - cultural dates in countries, from which children - foreigners are coming and learn to orientate in the foreign problems in order to be able to recognize needs of their pupils - foreigners.

PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem

e-mail: sindelarova@pf.ujep.cz

K RECEPCI SLOVENŠTINY U ČESKÝCH STUDENTŮ UČITELSTVÍ NA PF UJEP V ÚSTÍ NAD LABEM

Patrik MITTER

Na základě nedávných výzkumů, které zjišťovaly u dětí školního věku schopnost porozumět slovenštině, se znovu nastoluje otázka, zda vůbec má smysl, aby se žáci v ČR v rámci své školní výuky seznamovali se slovenštinou. Poznatky o slovenském jazyce již nejsou součástí osnov pro výuku českého jazyka na 2. stupni ZŠ i na SŠ. Je třeba chápat změněnou situaci v oblasti jazykové politiky. Od 1. ledna 1993 existují dva samostatné státy *Česká republika* a *Slovenská republika*, které vznikly transformací *Česko-Slovenské federativní republiky*. Ve společném státě, jehož existence trvala necelé tři čtvrtě století, fungovaly dva úřední jazyky. Tato situace se po rozdělení federálního státu změnila. V *Ústavě České republiky* není vůbec uveden termín *úřední jazyk* a *Ústava* ani neurčuje, jaký jazyk se má užívat v komunikaci na úřadech. Přesto občané *České republiky* mají jaksi za samozřejmé, že úředním jazykem v jejich státě je pochopitelně *čeština*.

Prímým důsledkem rozpadu federálního státu je skutečnost, že slovenština prakticky mizí z veřejného života v České republice. Přesto se nedá tvrdit, že by vymizela úplně.

Zánik dvojjazyčnosti se týká bývalých sfér masmediální komunikace i celkové možnosti kontaktů s jazykem toho druhého, tedy v ČR kontaktů se slovenštinou a v SR kontaktů s češtinou. Zatím se zdá, že zřejmě více kontaktů chybí na české straně. Opatřit si nějaký slovenský deník je ve většině krajských měst v ČR poměrně velkým problémem. Výjimkou je snad pouze hlavní město Praha. Rovněž možnost sledování slovenských televizních kanálů je omezená skutečností, že slovenské kanály jsou v rozšířené nabídce kabelové televize (a tedy jsou i dražší). Základní nabídka programů totiž slovenské kanály neobsahuje. Český členář (divák, posluchač) se tak musí spokojit s více méně nahodilými kontakty se slovenštinou, většinou formou poslechu slovenských písni pop music či prostřednictvím rozhovoru s nějakou osobností slovenské politiky, kultury a sportu v masmédiích, samozřejmě, pokud sám neudrhuje stále kontakty se slovenskými přáteli či kolegy.

Současnou situaci vztahu češtiny a slovenštiny na území ČR lze charakterizovat – podle mého názoru – jako období „vzájemného nepřiblížování“. M. Nábělková (1999, s. 75 – 93) tu hovoří o období „rozchodu“, resp. „vzdalování“. Tyto „termíny“ spíše odrážejí vztah obou jazyků na území ČR u střední a starší generace. Pro nejmladší generaci je – podle mého názoru – vhodnějším výrazem právě „nepřiblížování se“. Nejmladší generace přichází do kontaktů se slovenštinou práce způsoby, které jsme výše uvedli. České děti mají prakticky omezenou možnost slyšet vysílání slovenské televize. Vyrůstají tak v prostředí s podstatně omezenějším kontaktem se slovenštinou a lze předpokládat, že se u nich bude formovat pasivní bilingvismus slovenštiny jen obtížně. Skutečnost, že se pasivní bilingvismus slovenštiny u českých dětí na základních školách formuje v daleko menší míře než dříve, potvrzují i dosud získané výsledky výzkumů, které prováděli např. J. Svobodová, K. Musilová a K. Kopecký (srov. např. J. Svobodová 2003, 2005, 2006;

Musilová 2000, 2001, 2003, 2004; Kopecký 2002, 2003, 2004, 2005). Jak vyplynulo z výsledků, které svými výzkumy K. Musilová a K. Kopecký získali, učitelé českého jazyka na ZŠ se shodují v tom, že česká mládež ztrácí schopnost porozumět slovenskému jazyku.

Jak jsem již výše zmínil, poznatky o slovenštině už nejsou součástí osnov pro výuku českého jazyka na 2. stupni ZŠ i na SŠ. V období existence federálního státu bylo pravidlem, že studenti oboru český jazyk a literatura na pedagogických a filozofických fakultách v české části bývalé federace museli (ovšem nikoli v tom negativním smyslu) projít semestrálními kurzy slovenského jazyka a literatury, neboť poznatky o slovenštině (a také určité pasáže z dějin slovenské literatury) byly součástí osnov. V současné době již budoucí učitelé češtiny těmito kurzy slovenštiny a slovenské literatury neprocházejí. Koncepce osnov tudíž reaguje na nově vzniklou situaci. Na základních a středních školách postupem času nebude učitel, který by byl kompetentní sdělovat žákům či studentům cokoli o slovenštině (a slovenské literatuře), natož aby je např. základům slovenštiny učil

Svou malou sondu, zjišťující percepci slovenštiny u generace našich vysokoškoláků, jsem provedl – vzhledem k místu svého pracoviště – na Univerzitě J. E. Purkyně, a to konkrétně na její Pedagogické fakultě. Výzkum proběhl v roce 2006. Navazoval na výzkum realizovaný v roce 2002, o němž jsme už při jiné příležitosti informovali (viz v Literatuře Mitter 2003). Účastníky výzkumu v roce 2006 byli jednak posluchači oboru učitelství pro 1. st. ZŠ, jednak posluchači jednooborového studia učitelství českého jazyka a literatury pro 2. st. ZŠ a SŠ. Počet účastníků výzkumu činil 100 studentů. Toto rozlišení neuvádím náhodou, má svou funkci. Studijní plán jednooborového studia českého jazyka a literatury totiž obsahuje i jednosemestrální kurz slovenského jazyka, zařazený do zimního semestru prvního ročníku studia. Posluchači jednooborového studia mají tak možnost seznámit se základy slovenského jazyka, protože se s ním v průběhu své školní docházky v rámci výuky českého jazyka ve většině případů nesetkali. Věkové rozpětí respondentů se pohybovalo mezi 18 až 24 lety. Jednotliví respondenti druhého výzkumu byli v době rozpadu společného státu ještě v předškolním věku. Nelze se tedy příliš divit, že části dnešních vysokoškoláků se poučení o slovenštině během školní docházky vůbec nedostalo.

Dotazník má následující podobu:
DOTAZNÍK – SLOVENSKÝ JAZYK U NÁS

1. Setkáváte se ve svém životě se slovenštinou. Jak?
 - a) poslechem populární hudby
 - b) poslechem publicistických, dramatických, literárních pořadů ve slovenském jazyce
 - c) sledováním slovenských mluvených pořadů v televizi
 - d) četbou odborné literatury ve slovenském jazyce
 - e) čtením beletristických děl slovenských autorů, příp. slovenských překladů děl krásné literatury
 - f) prostřednictvím internetu
 - g) prostřednictvím e-mailu se slovenskými přáteli, kamarády, event. příbuznými
 - h) osobním setkáváním se slovenskými přáteli, kamarády, příbuznými
 - i) jinak, specifikujte jak

2. Setkali jste se s výklady o slovenském jazyce (v rámci předmětu) během svých středoškolských studií
3. Považujete slovenštinu pro Vás za
 - a) jazyk blízký
 - b) jazyk cizí, podobně jako ostatní slovanské jazyky
 - c) jazyk, který Vám není ani blízký, ale současně pro Vás není ani jazykem cizím
4. Považujete znalost slovenštiny pro Vás (z hlediska Vaší profese, zájmů, společenských a rodinných kontaktů) za důležitou. Svě stanovisko doložte vysvětlením
5. Myslíte, že by se v rámci výuky ČJ na střední škole mělo věnovat několik vyučovacích hodin také základním poznatkům o slovenském jazyce. Svě stanovisko zdůvodněte.

Ze šetření jsme zjistili, že nejvíce respondentů (98 % ze zkoumaného vzorku) přichází do kontaktu se slovenštinou poslechem slovenských písni pop music. Následuje sledování slovensky mluvených pořadů v televizním vysílání (68 %). Třetí nejfrekventovanější formou kontaktu byl v našem vzorku internet (56 %). 42 % respondentů uvedlo osobní setkávání. Z uvedeného vyplývá, že mezi způsoby kontaktů se slovenštinou převládají formy, které bychom mohli spíše označit jako pasivní a „zábavité“ (poslech pop music, sledování TV, internet). Lze totiž jen těžko rozhodnout, zda uvedené formy respondent sám aktivně iniciuje (příp. neiniciuje). Spíše se domníváme, že velká část výše uvedených způsobů se uskutečňuje pasivně a nahodile, tj. že respondent najednou slyší hrát slovenskou píseň v rozhlasu nebo televizi, nebo náhodou narazí na nějakého slovenského chataře/četaře na internetu.

A velkým odstupem následuje e-mail jako forma kontaktu (18 %) a formy, které bychom mohli označit jako „intelektuální“ – poslech slovensky mluvených pořadů v rozhlasu 12 %, četba slovensky psané odborné literatury (8 %), četba slovensky psané beletrie (6 %) ¹⁾, 2 % respondentů uvedli jinou formu, a to rodinné kontakty.

Tento požadavek není ale reálný jednak vzhledem k předimenzovanosti náplně učiva z českého jazyka a literatury v učebních plánech, jednak vzhledem ke skutečnosti, že v našich základních a středních školách ubývají učitelé, kteří jsou kvalifikováni pro to, aby cokoli sdělovali o slovenštině.

Pro srovnání uveďme ještě výsledky výzkumu, který jsme provedli v roce 2003 rovněž na UJEP v Ústí nad Labem se studenty jednooborového učitelství českého jazyka a literatury pro 2. st. ZŠ a SŠ. Zkoumaný vzorek zahrnoval 40 respondentů. Oba zkoumané vzorky (v roce 2003 a v roce 2006) nejsou srovnatelné s ohledem na počet respondentů. Proto výsledky získané srovnáním obou výzkumů nelze nikterak generalizovat. Přesto však mohou nějakou tendenci naznačit, a proto je uvádíme. Dotazník měl i při prvním zkoumání v roce 2006 výše uvedenou podobu. Uvádíme tedy jen procentuální hodnoty k jednotlivým položkám:

1. a) 90,0 %
- b) 32,5 %
- c) 37,5 %

1) Dotazník přitom nerozlišoval, zda respondenti četli originální slovenský text, nebo slovenský překlad z jinojazyčného originálu.

- d) 32,5 %
- e) 27,5 %
- f) 10,0 %
- g) 10,0 %
- h) 35,0 %
- i) 5,0 %
- 2. a) 42,5 % se setkala s výklady o slovenštině v rámci SŠ
- b) 57,5 % se nesetkala.
- 3. a) 72,5 %
- b) 0 %
- c) 27,5 %
- 4. 82,5 % považuje znalost slovenštiny za důležitou
- 17,5 % nikoli.
- 5. 82,5 % by zařadilo výklad základních poznatků o slovenském jazyce do učebních plánů (v rámci Čj)
- 17,5 % nikoli.

Výsledky prvního výzkumu jsme již publikovali.²⁾ Výsledky obou výzkumů jsou v bodech 3) a 5) srovnatelné. V bodě 2) se projevuje čím dále více absence výkladů základních poznatků o slovenštině (dříve 42,5 % – nyní jen 24 % respondentů přišlo v rámci svých středoškolských studií do kontaktu s výkladem základních poznatků o slovenštině. Také stále více mladých lidí považuje znalost slovenštiny pro sebe za ne tolik potřebnou (dříve 82,5 % – nyní jen 62 %). Srovnání obou výzkumů v bodě 1) ukazuje, že nejfrekventovanějšími formami v současnosti jsou již ty pasivní a „zábavité“, naopak velký ústup zaznamenaly formy „intelektuální“ – poslech slovensky mluvených pořadů v rozhlasě (dříve 32,5 % – nyní 12 %), četba slovensky psané odborné literatury (dříve 32,5 % – nyní 8 %), četba slovensky psané beletrie (dříve 27,5 % – nyní 6 %).

Ve druhém úkolu měli respondenti uvést, jestli se s výklady o slovenském jazyce setkali (v rámci předmětu český jazyk) během svých středoškolských studií. Převážily záporné odpovědi (76 %). 24 % respondentů odpovědělo, že se s výklady o slovenském jazyce setkali (v rámci předmětu český jazyk) během svých středoškolských studií. Z výsledků bodu 2) našeho výzkumu plyne, že výklady o slovenském jazyce jsou nyní na českých středních školách již ponechány na vůli učitele.

Ve třetím úkolu našeho dotazníku měli respondenti označit, zda považují slovenštinu za: a) jazyk blízký; b) jazyk cizí, podobně jako ostatní slovanské jazyky; c) jazyk, který pro respondenta není už blízký, ale současně pro něj není ani jazykem cizím (viz výše). 74 % respondentů uvedlo, že slovenština je pro ně jazykem blízkým. Výzkum současně ukázal, že pro 26 % respondentů už není slovenština jazykem blízkým. Tento výsledek potvrzuje naše hypotézy o „nepřiblížování se“ češtiny a slovenštiny na území ČR z hlediska nejmladších generací obou států. Zatím však ještě žádný respondent nepostavil slovenštinu na roveň s ostatními slovanskými jazyky. Tento bod výzkumu by si jistě zasloužil nové šetření po určitém (např. pětiletém) časovém odstupu.

2) Srov. Mitter, P.: Percepce slovenštiny u studentů UJEP v Ústí nad Labem. In: Preklad a tlmočenie. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie v dňoch 5. a 6. júna 2003. Banská Bystrica, UMB 2003, s. 298 – 303.

Ve čtvrtém úkolu se respondenti vyjadřovali k tomu, zda považují znalost slovenštiny z hlediska své profese, svých zájmů, společenských a rodinných kontaktů za důležitou. Své stanovisko měli respondenti doložit vysvětlením. Za důležitou považuje znalost slovenštiny respondentů 62 % respondentů. Jako nejčastější důvody užitečnosti znalosti slovenštiny uváděli respondenti profesní zájem, následovaly vztahy v rámci bývalé federace, respondentovy příbuzenské vztahy a přátelé na Slovensku, součást všeobecného vzdělání, užitečnost slovenštiny z důvodu sousedství Slovenska, obliba slovenské kultury a země, nutnost z důvodu dorozumění a neustálého setkávání se se slovenštinou v masmédiích. Celkem 38 % respondentů napsalo, že znalost slovenštiny nepovažují za důležitou. Tito respondenti se většinou shodovali v tom, že se se Slováky domluví česky, proto její znalost prakticky nepotřebují. Pro úplnost dodáváme, že dotazník nerozlišoval pasivní znalost slovenštiny od znalosti aktivní.

V pátém úkolu měli respondenti odpovědět na otázku, zda by se v rámci výuky českého jazyka na střední škole mělo věnovat několik hodin také základním poznatkům o slovenštině. Z výzkumu vyplývá, že se 80 % respondentů vyslovalo pro zařazení základních poznatků o slovenském jazyce do hodin českého jazyka. Jako důvod uváděli skutečnosti ze čtvrtého bodu dotazníku, kterými objašňovali, zda považují znalost slovenštiny pro sebe za důležitou. Celkem 20 % respondentů nepovažuje zařazení takovýchto výkladů za nutné. Zařazení výkladů o slovenštině by tito respondenti řešili zřízením výběrového kurzu.

Výsledky našeho výzkumu nelze zevšeobecnovat pro malý počet respondentů. Je možné ale tvrdit, že naznačují určité posuny v chápání slovenštiny u naší vysokoškolské mládeže. Výsledky potvrzují naše domněnky o „nepřibližování se“ obou jazyků u mladých vysokoškoláků na území České republiky a také dávají za pravdu dosavadním zjištěním v této oblasti. Domníváme se, že by bylo vhodné provést výzkum s daleko větším počtem respondentů a takovýto výzkum následně po určitém časovém úseku opakovat.

Literatura

- ČORNEJOVÁ, M.: Čeština dnešních slovenských studentů. In: *Varia XIII. Zborník z XIII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava: SJS pri SAV a JULŠ SAV, 2006, s. 166 – 171.
- KOPECKÝ, K.: Pasivní bilingvismus slovenštiny u pubescentní mládeže na Karvinsku. In: *Varia XII. Zborník z XII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava: SJS pri SAV, 2005, s. 80 – 82.
- KOPECKÝ, K.: Slovenština v ČR jako jazyk minority. In: *Varia XI. Zborník z XI. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava: SJS pri SAV, 2004, s. 78 – 81.
- KOPECKÝ, K.: Slovenština verus čeština. *Slovenské dotyky*, 2002, roč. 6, č. 6, s. 16
- KOPECKÝ, K.: K možnostem začlenění slovenštiny do vyučovacích osnov ZŠ. In: *Varia X. Zborník z X. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava: SJS pri SAV, 2003, s. 213 – 215.
- MITTER, P.: Percepce slovenštiny u studentů UJEP v Ústí nad Labem. In: *Preklad a tlmočenie 5*. Banská Bystrica: UMB, 2003, s. 298 – 303.
- MRAČNÍKOVÁ, R. PALCÚTOVÁ, M.: Aký vzťah máte k Slovensku? (Slovenčina dnešných českých študentov). In: *Varia XIII. Zborník z XIII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava: SJS pri SAV a JULŠ SAV, 2006, s. 171 – 177.
- MUSILOVÁ, K.: K jednomu typu paralelního česko-slovenského textu. In: *Sborník prací FF OU, č. 14, 214/2004*. Ostrava: OU, 2004, s. 349 – 352.

- MUSILOVÁ, K.: Česko-slovenský pasivní bilingvismus. In: Mesto a jeho jazyk – Sociolinguistica Slovaca 5. Bratislava: Veda, 2000, s. 280 – 288.
- MUSILOVÁ, K.: Česko-slovenský a slovensko-český pasivní bilingvismus ve zmíněných jazykových podmínkách. In: Jazyková komunikácia v 21. storočí. Banská Bystrica: UMB, 2001, s. 305 – 314.
- MUSILOVÁ, K.: Vývojové tendence v komunikaci Čechů a Slováků po rozdělení ČSFR. In: České, polské a slovenské jazykové a literární souvislosti (sborník k sedmdesátinám prof. Lotka). Olomouc: UP, 2003, s. 223 – 229.
- NÁBĚLKOVÁ, M.: Slovenčina a čeština dnes. Kontakt či konflikt. In: Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi – Sociolinguistica Slovaca 4. Bratislava: Veda, 1999, s. 75 – 93.
- NÁBĚLKOVÁ, M.: Medzi pasívnym a aktívnym bilingvizmom (poznámky k špecifiku slovensko-českých jazykových vzťahov). In: Bilingvizmus (minulosť, prítomnosť a budúcnosť). Bratislava: Veda, 2002, s. 101 – 114.
- KOPECKÝ, K. – MUSILOVÁ, K. – PLÁTENÍK, P. – MITTER, P. – SKALSKÝ, VĽ.: Slovenský jazyk na české škole. Praha: Slovensko-český klub a PdF UP v Olomouci, 2005, 95 s.
- SVOBODOVÁ, J.: Rozumíme si ještě navzájem? In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Ostrava: PdF OU, 2003, s. 10 – 15.
- SVOBODOVÁ, J.: Čeština a slovenština v kontaktu. In: Západoslovenské jazyky v 21. století. Ostrava: OU, 2005, s. 139 – 148.
- SVOBODOVÁ, J.: K pasivnímu bilingvizmu dětí v česko-slovenském prostoru. In: Slovo o slove 12, 2006, s. 17 – 22.
- ZEMAN, J.: K přijímání slovenské kultury Čechy po rozpadu Československa. In: Sociolinguistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny – Sociolinguistica Slovaca 1. Bratislava: Veda, 1995, s. 182 – 186.
- ZEMAN, J.: Ke konfrontačnímu studiu slovní zásoby češtiny a slovenštiny. In: Sborník prací FF OU, č. 14, 214/2004, Ostrava: OU, 2004, s. 353 – 356.

Zusammenfassung

Zur Rezeption des Slowakischen bei den tschechischen Studenten an der PF UJEP in Ústí nad Labem

Der Artikel beschäftigt sich mit den Stellungen der Hörer von Jan Evangelista Purkyně-Universität zum Slowakischen. Unsere Forschung stellt fest, wie sich die veränderte Sprachsituation in der Tschechischen Republik (nach dem Zerfall des gemeinsamen Staats im Jahre 1993) in Stellungen von jungen Leuten in der ČR zum Slowakischen spiegelt. Teilnehmer unserer Forschung waren Hörer von Jan Evangelista Purkyně-Universität in Ústí nad Labem im Alter an die 20 Jahre alt. Unsere Forschung stellt nur die Stellungen fest, beschäftigt sich mit keinem konkreten Sprachmaterial. Aus unseren Forschungen ergibt, dass Slowakisch für die heutige tschechische Jugend immer mehr zu einer „fremden“ Sprache wird.

Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.

Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem

e-mail: patrik.mitter@seznam.cz; e-mail: mitter@pf.ujep

VÝSLEDKY ANALÝZ MLUVENÝCH PROJEVŮ UČITELŮ

Ilona BALKÓ

Cílem toho příspěvku je upozornit na některé nedostatky ve zvukové stránce souvislých mluvených projevů budoucích učitelů a učitelů, kteří svou profesi již vykonávají.

Materiálem pro fonetickou analýzu byly jednak 3 různé monologické nepřipravené projevy 22 studentů učitelství, jednak monologické a dialogické komunikáty 15 učitelů českého jazyka, občanské výuky a dějepisu s praxí delší než pět let. Projevy učitelů považujeme za částečně připravené, poněvadž jde zejména o výkladové monology, u nichž připravenost přinejmenším obsahovou, předpokládáme. V uvedených komunikátech jsme se zaměřili na způsob využívání prozodických složek řeči na úrovni slova (taktu) a výpovědi a zejména na způsob logického členění souvislé řeči.

První část materiálu představují nepřipravené projevy budoucích učitelů českého jazyka (učitelství pro základní školy) - vyprávění na jedno ze čtyř možných témat (Moje rodina, Město, kde žiji, Studium na pedagogické fakultě, Moje zájmy) a popis dvou předložených obrázků: schematického obrázku bytu a reprodukce ženského portréту (19. století). K řečové produkci byli studenti vyzváni vždy stejným způsobem, instrukce neobsahovala požadavek užívání spisovného jazyka.

Z rozboru vyplývá, že nejčastějším недостатком v nepřipraveném monologu je roztržení syntagmat pauzou, v níž jsou přítomny paralingvální zvuky. Nevhodné členění na krátké, zvukově samostatné úseky, které postrádají významovou uzavřenost, komplikuje orientaci posluchače v obsahu sdělení. Celkovou kulturu projevů snižuje rovněž kladení přízvuku na spojky a krátké tvary zájmen, které jsou v pozici předklonek a na první slabiku jmen po jednoslabičné předložce. Tyto jevy a rovněž přerušování souvislého toku řeči opravami lexikálních jednotek a jejich tvarů jsou obvyklým důsledkem potíží v jazykovém plánování. Zjistili jsme rovněž, že oznamovací výpovědi nejsou ukončovány náležitou koncovou kadencí; ta je běžně nahrazena realizací neukončeného melodému podobně jako v soukromých vyprávěcích komunikátech. Příznačné je protahování vokálů v koncových slabikách promluvovalých úseků před realizovanou pauzou, případně signalizovaného změnou tempa nebo intonačním pohybem. Za závažnější však považujeme vyplňování pauz hezitačními zvuky, jež tříští text a posluchačovu pozornost odklání od obsahové stránky projevu.

V získaném řečovém materiálu se setkáváme s tendencí některých mluvčích zdůrazňovat každé plnovýznamové slovo. Zesílení přízvuku ve výpovědi je někdy uvědomované (se záměrem podtrhnout důležité slovo.), jindy neuvědomované (je-li důsledkem váhání, při němž se produktor nadechuje před následně užitými lexikálními jednotkami).

Projevy budoucích učitelů vznikající ve výše popsané komunikační situaci sice vynikají snahou dodržovat jazykovou normu zejména v plánu lexikálním, částečně v morfoloickém, již mají částečně pod kontrolou, zvukový plán (prozodické složky řeči i výslovnost slov) podléhá vědomé kontrole však jen vzácně. Lze konstatovat, že v zacházení s prozodickými složkami řeči v nepřipraveném projevu

se projevuje jednak malá zkušenost s produkcí samostatných souvislejších textů, k nimž by měli být v rámci školního vyučování svými učiteli podněcováni už od prvního stupně základní školy, jednak určitá neschopnost „uhlídat“ logickou soudržnost produkováného textu při postupném plánování projevu, který je realizován bez přípravy, rovněž i nedostatek teoretických poznatků i praktických dovedností (ze základní a střední školy) týkajících se zvukového plánu češtiny.

Dalším materiálem, který jsme k hodnocení zvukové stránky mluvených souvislých projevů využili, jsou monologické projevy učitelů českého jazyka a literatury, občanské nauky, dějepisu a matematiky základních škol, kterými se zabývali ve svých diplomových pracích studenti katedry bohemistiky PF UJEP Ústí nad Labem. Závěry analýzy poukazují na nedostatečnou formální řečovou zdatnost učitelů s praxí, která se projevuje vysokou frekvencí formulačních pauz a nízkou mírou kontroly osobního mluvního tempa (buď je příliš pomalé, nebo naopak rychlé).

Zaznamenané a analyzované monology učitelů ve výkladu nového učiva probíhaly bez podpory psaného textu (i bez osnovy), vesměs měly spíše charakter částečně připraveného projevu založeného na konkrétních věcných znalostech učitele a jeho zkušenostech (délce praxe). Ve výkladu učitelů se projevil obtíž s logickým uspořádáním delšího textu, jež souvisí s nedostatkem výpovědní perspektivy a neschopností soustředit (nevypadnout z role) při nekázni některých žáků a při působení dalších rušivých momentů, s nimiž se učitel ve vyučování často setkává a musí se s nimi vyrovnávat.

Získaný materiál ukazuje, že stejně jako v nepřipravených projevech (v situacích organizace výuky apod.) i v projevech, v nichž se předpokládá věcná i rétorická připravenost učitele, tj. ve výkladu nové látky, se vedle pauz kontaktních, syntaktických a fyziologických objevuje značné množství formulačních pauz, které jsou v některých případech příliš dlouhé a jsou navíc často zaplněné rušivými paralingválními zvuky (jako průvodní jev váhání). Takové pauzy působí na posluchače stejně rušivě jako vycpávkové výrazy, jimiž se zde však nezabýváme).

Z hlediska výskytu těchto pauz jsou výkladové monology v našem materiálu (zejména v občanské nauce a v dějepisu) velmi podobné spontánnímu mluvenému projevu; pauzy slouží učitelům k získání času při promýšlení výběru a syntaktické organizace lexikálních jednotek. V důsledku jejich vysoké frekvence a často i nadměrného trvání byla v některých částech výkladu narušena srozumitelnost obsahu. Nejčastější jsou formulační pauzy, které se vyskytují při rektifikaci; tj. oddělují rektifikující výraz od výrazu rektifikovaného. Analyzovaný materiál svědčí o tom, že mluvčí při nadměrném členění textu pauzami ztrácí orientaci v sledu informací, a v důsledku toho se často nevědomě opakují, porušují syntaktickou stavbu, a tím tříští logickou spjatost jednotlivých částí výkladu. Ze vzorku, který jsme podrobili analýze, lze vyvodit závěr, že učitelé sice mají dostatek odborných znalostí, ale postrádají potřebné řečnické dovednosti, které jsou nezbytným předpokladem učitelova profesionálního úspěchu.

Rozvlácnost vyjadřování, nadbytečné opravy a frekvenci paralingválních zvuků považujeme za neopodstatněné a nežádoucí. Podle našeho názoru souvisí nedostatky v projevech učitelů s podceňováním přípravy na vyučovací hodinu, ale i s návykem v hodině příliš improvizovat. Učitel ovšem v mnohých takových případech není schopen udržet soudržnost projevu, vzdaluje se základní obsahové linii.

Improvizace ve výkladu spojená s vyprávěním zážitků osobních i jiných lidí se projevuje řadou odboček, výklad je nekonzistentní, těžko se v něm hledá její souvislosti.

K tomu, aby byla komunikace ve vyučování efektivní, je mimo jiné potřebné, aby byl monologický projev učitele logicky segmentován prostřednictvím modulačních prostředků (silových, melodických i kvantitativních). Jeho rozsah, obsah i forma by měly brát ohled na psychologické možnosti žáků, zejména jejich schopnost aktivně naslouchat sdělovaným obsahům.

Naslouchání pokynům učitele, otázkám v řízeném dialogu i výkladu učiva neznamená prosté vnímání řeči sluchem, nýbrž vnímání s aktivní snahou porozumět slyšené řeči, pochopit, co učitel sděluje a adekvátně na předané informace reagovat. K. Šebesta (1999, s. 110) považuje za důležité ve výchově k naslouchání: 1. dovednost naslouchat soustředěně s porozuměním (ve výkladu), 2. naslouchat aktivně, tj. zaznamenávat slyšené informace, reagovat otázkami a 3. přizpůsobovat naslouchání konkrétním komunikačním potřebám a situaci (např. naslouchání textů zážitkových, praktických a věcných). K důležitým podmínkám aktivního naslouchání patří např. vhodná poloha naslouchajícího, akustika prostředí, úprava prostředí, střídání fází soustředěného naslouchání s fázemi uvolněnějšími a motivace.

Učitelův projev by měl z hlediska potřeby učení správnému naslouchání dokonale nejen z hlediska obsahu, ale i jeho formy, k jejíž dokonalosti přispívá správné zacházení s modulačními prostředky, mimo jiné i s rozmístění pauz v řeči. Delší monology učitele kladou na žákovu pozornost poměrně vysoké požadavky, a proto by měly být obsahově zajímavé, aby motivovaly žáky k vnímání, a zároveň tak dlouhé, aby byla aktivní pozornost udržena. Aby žáci pochopili výklad nového učiva, měl by být projev učitele plynulý bez odboček od základní linie výkladu, bez parazitních výrazů a nadbytečných formulačních pauz obsahujících paralingvální zvuky, bez neurotického odkašlávání, vzdechů apod. Jde-li nám navíc o to, aby si žáci dovedli dělat poznámky stěžejních myšlenek, je nutné, aby učitel náležitě zvukovými prostředky zvýraznil rémata výpovědi (silou hlasu, pomalejším tempem, výraznou (explicitní) artikulací a důrazovými pauzami).

U starších posluchačů, kteří mají zkušenosti s pozorným nasloucháním, není většinou překážkou porozumění rychlé tempo řeči produktora (učitele), pokud je projev z hlediska aktuálního členění správně segmentován pomocí logických pauz, silové a melodické modulace. U mladších žáků základní školy, je třeba kvantitativní kvality (tempo, frekvenci a délku pauz) přizpůsobit mentálním možnostem žáků: řeč učitele by měla být pomalejší a výrazná, výpovědi kratší, pauzy mezivětné a introvětné delší. Přehnaně rychlá řeč s vyšším podílem krátkých vdechových pauz mezi úseky řeči (provázených mohutnými nádechy) stejně jako mluva příliš roztržštěná dlouhými pauzami, které prozrazují formulační obtíže mluvčího, působí na posluchače negativně; v obou případech se žáci nemohou soustředit, mají potíže s mentálním zpracováním obsahu řeči.

V důsledku příliš rychlého mluvního tempa je deformována výslovnost, žáci neporozumějí některým slovům, význam nejasně artikulovaných slov zaměňují a tím trpí jasnost sdělení. Rychlý spád řeči s krátkými pauzami navíc neumožňuje žákům dostatečně informaci mentálně zpracovat. Stejně nežádoucí je však i příliš pomalé tempo, které spolu s dlouhými pauzami

narušuje plynulost sdělení a způsobuje ztrátu orientace v textu. Velkým nešvarem učitelů ve výkladu učiva je uvozování výpovědí preparativními výrazy *no, no tak, takže*, užívání dlouhých větných celků s množstvím přereků a jejich oprav, prokládání řeči pauzami vyplněnými paralingválními zvuky a nedostatečná signalizace konců výpovědí náležitou (a očekávanou) melodickou kadencí. Efekt učitelovy snahy snižuje také opakování téhož melodického schématu a porušování logické stavby vět nádechy uvnitř promluvových úseků, někdy nekontrolované zvukové zvýrazňování slov, která nejsou pro sdělení podstatná.

Z výše uvedeného vyplývá, že komunikáty částečně připravené založené na konkrétních věcných znalostech učitele a jeho zkušenostech (délce praxe) vykazují ve zvukové rovině podobné tendence jako v komunikátech nepřipravených a potvrzují, že i při sebevětší snaze učitelů produkovat plynulé projevy prozrazuje jejich řeč nedostatečnou rétorickou zběhlost. Domníváme se, že by stav, o němž zde píšeme, měl být výzvou ke zlepšení situace na školách, kde je rétorika stále ještě v pozadí zájmu. Dobrým řečníkem se nemusíme narodit. Je však potřebné věnovat více prostoru nacvičování řečnických dovedností na všech stupních škol.

Ve vyučovací hodině by měly být vytvořeny vhodné podmínky pro aktivní naslouchání žáků, ale také podmínky pro jejich samostatnou řečovou produkci. Ve školní výuce se bohužel ještě často preferují projevy psané na úkor mluvených projevů a rozvoje produktivních dovedností i dovedností pozorného a aktivního naslouchání: písemné zkoušení vysoce převažuje nad zkoušením ústním. Dlouhé, mnohdy navíc nedostatečně rétoricky nepropracované výkladové monology učitele zabírají čas, který je potřebný pro tvoření vlastních mluvených projevů žáků před publikem a k získávání a rozvíjení komunikačních zkušeností. Důsledkem je nízká úroveň řečových kompetencí žáků, která se projevuje nejistotou a nedostatečným sebevědomím, mají-li souvisle mluvit spisovným jazykem.

Každý učitel (a to i budoucí) by si měl uvědomit, že má představovat pro žáky příkladný vzor, měl by projevoval zájem o zkvalitňování svých řečových produktů, být schopen si své nedostatky uvědomit. V profesionální přípravě učitelů je proto vhodné zařazovat činnosti, které přispějí ke zlepšení úrovně mluveného projevu učitele (analýza vlastního projevu, dechová, artikulační, hlasová a intonační cvičení) a povedou k didaktickému zvládnutí rozvoje komunikačních kompetencí žáků.

Literatura

ŠEBESTA K.: Od jazyka ke komunikaci. Karolinum: Praha, 1999.

Summary

Deficiencies in Teachers Spoken Speech

Analyses spoken speech implies, that teachers have problems namely in sound segmentation. Their speech is disturbed in consecutiveness (redundant sounds, verbalism, symptoms of hesitation, irregular speech technic).

Problems of their speech makes itself felt in scholars speech: scholars do not understand, have problems with words and sense identification. Teachers cramp

his style for severally speech in teaching. It is necessary, to in preliminary of incoming teachers pay attention into rheoric training.

PhDr. Ilona Balkó, Ph.D.

Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem

TVORENIE TVAROV GENITÍVU PLURÁLU SUBSTANTÍV ŽENSKÉHO RODU A PEDAGOGICKÁ PRAX

L'uba SIČÁKOVÁ

Tvorenie tvarov genitívu plurálu podstatných mien ženského rodu nie je samo osebe problematické. Problém nastáva pri segmentovaní slovného tvaru na menšie časti (morfémy).

Pri poznávaní gramatických tvarov istej lexémy je potrebné vydeliť tie časti, ktoré sú nositeľmi lexikálneho a gramatického významu, a tak zvýrazniť ich funkciu a význam. Gramatický tvar sa formálne skladá z tvarotvorného základu (TZ), ktorý je nositeľom lexikálneho (vecného) významu a z tvarotvorného formantu (TF), ktorý je nositeľom gramatického významu (gramatických kategórií).

Pri osvojovaní si súboru gramatických tvarov istého slova je dôležité vedieť, že nie všetky tvary slov majú vyjadrenú gramatickú morfému (pádovú príponu). Aj ten gramatický tvar, ktorý má nulový tvarotvorný formant (nulový gramatický morfému, nulovú pádovú príponu), je súčasťou paradigmy. V ženskom rode sú to vzory *žena*, *ulica*, *dlaň*, *kost'* v týchto pádoch (N. sg. *dlaň-θ*, *kost'-θ*, A. sg. *dlaň-θ*, *kost'-θ*, G. pl. *žien-θ*, *ulíc-θ*).

Genitív plurálu podstatných mien ženského rodu (vzor *žena*, *ulica*, *dlaň*, *kost'*) sa tvorí iba dvoma pádovými príponami (*θ*, *-í*): *žien-θ*, *ulíc-θ*, *kost'-í*, *dlan'-í*. Ich správne vydelenie by nemalo byť problematické, pretože poznávanie segmentov slovného tvaru a jeho terminologické osvojovanie prebieha už na prvom stupni základnej školy. Žiaci 4. ročníka pri ohýbaní slov *žena*, *ulica* vedia, že genitív plurálu sa tvorí nulovou pádovou príponou a od základu slova (kmeňa) sa oddeľuje spojovníkom. Učia sa, že z prípony sa dá zistiť rod, číslo a pád. Tak sa im vhodným spôsobom približuje pojem gramatický význam slov, gramatické kategórie, a preto je pre pádovú príponu už na 1. stupni adekvátny aj termín gramatická morféma (gramatická koncovka).

Výrazným oddelením jednej časti gramatického tvaru (tvarotvorného formantu, pádovej prípony) sa zdôrazní fakt, že je to tá časť slovného tvaru, ktorou sa tvary jedného slova navzájom odlišujú (*škol-a*, *škol-y*, *škol-e...*), že touto časťou sa vyjadruje vzťah medzi slovami vo vete, a teda aj fakt, že pád je modifikácia (obmena) substantíva vo vzťahuoch.

Vzhľadom na uvedené fakty by malo byť segmentovanie gramatických tvarov (TZ + TF alebo kmeň + pádová prípona) na vysokej škole samozrejmosťou. Z viacročných skúseností možno konštatovať, že zdanlivo jednoduchý jav, ako je tvorenie genitívu plurálu substantív ženského rodu (vzory *žena*, *ulica*) nulovou pádovou príponou spôsobuje v pedagogickej praxi nemalé problémy, preto na ne na základe prieskumu v príspevku poukážeme.

Prieskum sme robili v 1. ročníku denného aj externého štúdia v rámci morfológickej disciplíny. Do prieskumu bolo zapojených 250 študentov, ale spracovaných a vyhodnotených prieskumnú vzorku tvorilo 53 denných a 53 externých študentov. V súvislosti s tvorením genitívu plurálu podstatných mien ženského rodu sme sa zamerali na tri úlohy:

1. Podstatné mená ženského rodu (24) vzor *žena* napíšte v genitíve plurálu tak, že spojovníkom oddelíte pádovú príponu.
2. Uvedené podstatné mená napíšte ešte raz vedľa seba najprv v nominatíve plurálu a opätovne aj v genitíve plurálu s osobitne vydelenou pádovou príponou.
3. V správne utvorených genitívnych tvaroch pozorujte hláskové zmeny a na základe rovnakých znakov ich roztried'te do skupín.

Po vypracovaní prvej úlohy sme získali prehľad osvojených poznatkov, týkajúcich sa gramatického tvaru slova a jeho členenia, ktoré študenti nadobudli na základnej a strednej škole.

Získané údaje sme spracovali v tabuľkách, a to osobitne údaje denných a osobitne údaje externých študentov. Predpokladali sme, že externisti už mohli získať určité vedomosti z praxe a z pedagogického procesu. Rozdiely v údajoch medzi týmito dvoma skupinami študentov však nie sú až také markantné. Na ilustráciu možno uviesť slovo *klapka*, v ktorom 50 študentov denného a 48 študentov externého štúdia nesprávne vyčlenilo v G. pl. pádovú príponu *-iek*. Správnu nulovú pádovú príponu v G. pl. (*klapie-k-θ*) vyčlenilo len 5 študentov externého a traja študenti denného štúdia. V substantíve *chyba* 50 denných a 34 externých študentov správne utvorilo G. pl. s nulovou príponou (*chýb-θ*). Najfrekvencovanejšie, ale nesprávne vydelené prípony v G. pl. v skúmaných slovách boli prípony: *-iek*, 203-krát u denných a 189-krát u externých študentov; prípona *-ák* sa nesprávne použila 110-krát u denných a 92-krát u externých študentov. Príponu *-ok* nesprávne vyčlenilo 45 denných a 52 externých študentov a príponu *-ek* 15 študentov denného a 14 študentov externého štúdia. V slovách so spoluhláskou *-t* na konci kmeňa sa nenáležite vyskytla genitívna prípona *-iet* 115-krát v slovách u študentov denného a 112-krát v slovách u študentov externého štúdia. Ak bol kmeň zakončený na spoluhlásku *-v*, bola v G. pl. označená prípona *-iev* 92-krát v dennom štúdiu a 82-krát v externom štúdiu. Vyskytla sa aj prípona *-ier*, a to 48-krát v tvaroch slov u denných a 44-krát v tvaroch slov u externých študentov. Príponu *-í* v G. pl. nenáležite odčlenili štyria respondenti externého štúdia v slove *kopí*, *všov-í* (2) *plomb-í* (1). Traja z denného štúdia použili v G. pl. *-í*, *od os-í*. U jedného externistu sa v G. pl. vyskytla aj nesyistémová prípona *-ov* (*kôpk-ov*). Nenáležitá je aj štruktúra slova *päta* v G. pl. (*pia-t*, *pie-t*, *p-iat*, *pät-θ* (10) a vyskytol sa aj tvar *piät-θ* (2). Z prieskumnej vzorky je zjavné aj to, že v 44 slovách nevyčlenili študenti denného štúdia žiadnu pádovú príponu. Oproti tomu externisti až 229-krát uviedli bezpríponové genitívne tvary skúmaných slov. Správne segmentované boli tie slová, v ktorých vydělili študenti v genitíve plurálu nulovú pádovú príponu, napr. *kôpiek-θ*, *výziev-θ*, *fajok-θ*, *plachiet-θ*. Správne členené tvary slov sú v tabuľkách zvýraznené tmavším typom písma.

Skoro všetky krátke slová typu *vdova*, *úloha*, *chyba*, *ruka*, *noha* boli už v prvej časti prieskumu správne segmentované (od *všov-θ*, *úloh-θ*, *chýb-θ*, *rúk-θ*, *nôh-θ*). Ide o slová, v ktorých sa do kmeňa nevkladá žiadna vkladná hláska. Ich kmeň sa buď dlži (*chýb-a* – *chýb-θ*, *ruk-a* – *rúk-θ*, *noh-a* – *nôh-θ*; alebo kmeňová hláska zostáva nezmenená (*úloh-a* – *úloh-θ*, *všov-a* – *všov-θ*). Tieto hlásky sú súčasťou kmeňa, nie pádovej prípony.

V prevzatých slovách *droga*, *plomba* väčšina študentov správne vyčlenila nulovú pádovú príponu v genitíve plurálu (od *drog-θ*, *plomb-θ*). Vyskytli sa aj nekodifikované tvary so zdĺženou kmeňovou hláskou (*drôg-θ*, *dróg-θ*, *plômb-θ*, *plómb-θ*). Kmeňová samohláska *-o-* sa v prevzatých slovách vo väčšine prípadov nemení (*synekdoch-θ*, *anekdot-θ*, *glos-θ*), ale od *bômb-θ*).

Niektorí študenti uviedli pri segmentovaní slov aj dvojtvary, ktoré sú v tabuľkách tiež uvedené.

Na otázku, prečo v G. pl. slov *klapiek*, *kvapiek* pokladajú časť *-iek* za pádovú príponu (gramatickú morfému), odpovedali, že predsa posledné písmená tvoria pádové prípony, napríklad tak ako v tvare *klapk-ám*. Iní odpovedali, že napr. v tvaroch *výziev*, *výhier*, *dosiek*, *štvoriek* je (v porovnaní s nominatívnymi podobami *výzva*, *výhra*, *doska*, *štvorica*) vložená hláska *-ie*, preto ju chápu ako súčasť pádovej prípony.

Tvorenie tvarov genitívu plurálu a ich segmentovanie podľa študentov uvádzame v tabuľkách. Skúmanú vzorku slov sme zoradili do skupín a tabuliek podľa rovnako zakončeného kmeňa a zhodných kmeňových znakov. Kodifikované tvary genitívu plurálu (podľa Pravidiel slovenského pravopisu) sú vyznačené tmavším typom písma. V zátvorke je uvedený počet správne aj nesprávne segmentovaných tvarov genitívu plurálu.

Tabuľka č. 1 Slová s kmeňom zakončeným na *-jk-*, *-pk-* a s vkladnou hláskou *-o-* v kmeni v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Denní študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.					
N. sg.	-ák	-θ	-ek	-ok	iná podoba	dvojtvary
dvojk-a	dvoják (40)	dvoják-θ (4)	Dvoj-ek(3)	dvoj-ok (2)		dvoj-ák/-ek (4)
trojk-a	troj-ák (40)	troják-θ (4)	troj-ek (3)	troj-ok (2)		troj-ok/ek (4)
fajk-a		fajok-θ (7)	faj-ek (9)	faj-ok (35)	fájk-θ (1)	faj-ok/-iek (1)
kôpk-a	kôpiek (43)	kôpok-θ (1)	kôp-ok (6)			kop-iek/-ok (1)
		kôpiek-θ (2)				

Tabuľka č. 2 Slová s kmeňom zakončeným na *-zv-*, *-žv-*, *-hr-* a s vkladnou hláskou *-ie-* v kmeni v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Denní študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.				
N. sg.	-iev	-θ	-e	-ier	-er
výzv-a	výz-iev (46)	výziev-θ (4)	výz-ev (3)		
húžv-a	húž-iev (46)	húžiev-θ (5)	húž-ev (2)		
výhr-a		výhier-θ (4)		vých-ier (48)	vých-er (1)

Tabuľka č. 3 Slová s kmeňom zakončeným na -cht-, -rt- a s vkladnou hláskou -ie- v kmeni v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Denní študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.					
N. sg.	-iet	θ	-át	bez prípony	iná podoba	dvojtvary
placht -a	plach-iet (41)	plachiet-θ (4)				
kart -a	kar-iet (35)	kariet-θ (6)	kar-át (9)			kar-iet/-át (2)
bucht -a	buch-iet (39)	buchiet-θ (2)	buch-át (1)	buchiet (2)	búcht-θ (9)	

Tabuľka č. 4 Slová s nezmenenou podobou kmeňa v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Denní študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.				
N. sg.	θ	-ov	bez prípony	dvojtvary	
vdov -a	vdov-θ (49)	vd-ov (2)	vdov (2)		
úloh -a	úloh-θ (49)		úloh (4)		
drog -a	drog-θ (31)		drog (4)		
	drôg-θ (13)		drôg (5)		
plomb -a	plomb-θ(27)		plómb (8)	plomb-ieb/plómb-θ (2)	
	plómb-θ (16)				

Tabuľka č. 5 Slová s kmeňom zakončeným na -pk-, -sk-, -rk- a s vkladnou hláskou -ie- -á- (dosák) v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Denní študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.				
	-iek	θ	-ák	iná podoba	dvojtvary
klapk -a	klap-iek (50)	klapiek-θ (3)			
dosk -a	dos-iek (32)	dosiek-θ (2)			
		dosák-θ (3)	dos-ák (11)	dosk-è (2)	dos-iek/-ák (3)
kvapk -a	kvap-iek (50)	kvapiek-θ (2)			kvap-iek/-ák(1)
štvork -a	štvor-iek (27)	štvoriek-θ (2)	štvor-ák (19)		štvor-iek/-ák(4)
		štvorák-θ (1)			

Tabuľka č. 6 Slová s jednou spoluhláskou na konci kmeňa a so zdĺženou kmeňovou hláskou v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené.

Denní študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.					
N. sg.	θ	bez prípony	-í	-iek	Iná podoba	bez prípony
chyb -a	chýb-θ (50)	chýb (2)			ch-ýb (1)	
noh -a	nóh-θ (48)	nóh (4)			n-óh (1)	
ruk -a	rúk-θ (49)	rúk (4)				
os -a	ôs-θ (38)	ôs (6)	os-í (3)			
	os-θ (4)					
	ós-θ (2)					
kop -a	kóp-θ (52)			kop-iek (1)		
pät -a	piät-θ (1)					piet (5)
	piet-θ (31)				piät-θ (2)	
					piä-t (1)	
					p-iet (2)	
					p-iat (1)	
					pät-θ (10)	

Na to, že pádové prípony môžu byť aj nevyjadrené, nulové (prázdne) prišla časť študentov už v prvej časti prieskumu, najmä v krátkych slovách. Pri plnení druhej úlohy, a to pri segmentovaní nominatívu a genitívu plurálu, zistili, že napr. v slove *klapk-y* je kmeň (TZ) zakončený na *-k*, preto aj v G. pl. od *klapiék-θ* musí byť kmeň tak isto zakončený. Preto *-k* nie je súčasťou prípony, ale kmeňa. Aj v 2. úlohe bolo pre väčšiu časť študentov problematické správne vydeliť nulovú príponu v slovách s dvoma spoluhláskami na konci kmeňa: *klapk-*, *kvapk-*, *dosk-*, *placht-*, *výzv-*, *výhr-*, *dvojk-*, *kart-*. Tretina študentov však v uvedených tvaroch slov vydelila nulovú pádovú príponu správne, a to najmä na základe pozorovania rovnako zakončeného kmeňa vo všetkých tvaroch toho istého slova. Po viacnásobnom precvičení a neustálom oddeľovaní pádových prípon v skloňovaných slovách danú problematiku študenti zvládli. Krátke slová (*úloha*, *noha*, *ruka*, *vdova*) boli aj v druhej úlohe správne segmentované s nulovou pádovou príponou v genitíve plurálu. Pozorovaním podobných javov v tvarotvornom základe a osvojením si súboru tvarotvorných formantov, spoznávali zároveň formálnu stránku gramatického tvaru. Na základe osvojených vedomostí postupne získali aj zručnosti pri segmentovaní gramatického tvaru.

Tretou úlohou bolo na základe pozorovania rovnakých javov v TZ rozdeliť genitívne tvary do skupín s rovnakými znakmi. Väčšina z nich vydelila tri skupiny, a to:

1. skupinu so zdĺženou kmeňovou slabikou (*ruk-a/rúk-θ*), (*kop-a/kóp-θ*),
2. skupinu s nezmeneným genitívnym kmeňom (*vdov-a/vdov-θ*),
3. skupinu s rôznymi vkladnými hláskami v TZ (*štvoriek-θ*, *fajok-θ*, *dosák-θ*, *výher-θ*).

Podľa vkladných hlások v tvarotvornom základe potom spoločne tvorili podskupiny: s vkladnou hláskou *-ie-* (*štvoriek-θ*, *plachiet-θ*), s vkladnou hláskou *-o-* (*fa-*

jok-θ, trojok-θ), s vkladnou hláskou **-á-** (*dosák-θ, slivák-θ*), s vkladnou hláskou **-e-** (*výher-θ, výzev-θ, vojen-θ*).

Tvorením tvarov genitívu plurálu v ďalších slovách zistili, že najfrekvencovanejšia a najpriebornejšia vkladná hláska je **-ie-**, a to podobne ako aj v strednom rode, napríklad *rebr-o/rebier-θ, stebl-o/stebiel-θ*.

Z prieskumu je zrejmé a v tabuľkách je to aj dokumentované, že najväčšie problémy pri určovaní pádových prípon G. pl. robili študentom slová, ktorých TZ (kmeň) je zakončený na dve spoluhlásky (*kvapka, plachta, dvojka, výzva*). Pri ohýbaní takýchto slov dochádza v genitíve plurálu k zmenám na konci tvarotvorného základu (kmeňa). Najbežnejšia zmena je predlžovanie poslednej slabiky v TZ, a to vkladáním hlások medzi spoluhlásky na konci kmeňa. Univerzálnou hláskou sa stáva hláska **-ie-**, ktorá postupne vytláča vkladné hlásky **-ô-**, **-á-** (*čipôk-θ, kvapôk-θ, kvapák-θ*), i keď v niektorých lokalitách Slovenska je práve vkladná hláska **-á-** v kmeni frekvencovanejšia a bežnejšia než vkladná hláska **-ie-** (*dosák-θ/dosiek-θ, slivák-θ/sliviek-θ, karát-θ/kariet-θ*).

Vkladná hláska **-á-** sa vyskytla v tvaroch *dvoják, troják*, namiesto kodifikovaného tvaru (*dvojok, trojok, fajok*). Vkladná hláska **-o-** je po predchádzajúcej dlhejšej slabike, napríklad *čaišník-θ, omáčok-θ, robotník-θ*, vkladá sa aj medzi spoluhlásky **-jk-**, **-čk-**, napríklad *fajok-θ, dvojok-θ, trojok-θ, paradajok-θ*. Medzi spoluhlásky **-čk-** sa vkladá aj **-ie-**, napríklad *kalkulačiek-θ, piatačiek-θ*.

V niektorých slovách, ako napríklad *výhra, výzva, húžva*, sú prípustné dvojtvar *výziev-θ/výzev-θ, výhier-θ/výher-θ*, a to aj napriek tomu, že v tvaroch s vkladnou hláskou **-ie-** sa porušuje rytmický zákon. Potom sú slová *výhier, výziev, húžiev* ústrojené z morfológického hľadiska, ale z fonologického hľadiska nie.

Pri ohýbaní a tvorení slov dochádza teda v morféme k striedaniu hlások (alternáciám). Pri tvorení genitívnych plurálových tvarov podstatných mien ženského rodu sú to najmä kvantitatívne alternácie, napríklad *o/ô (stopa – stôp, koza – kôz), i/í (kniha – kníh), u/ú (ruka – rúk), e/ie (žena – žien), a/á (mama – mám)*, ale aj alternácie vokálu s nulou, napríklad *θ/ie (hradba – hradieb), θ/o (fajka – fajok), θ/á (doska – dosák), θ/e (vojna – vojen)*.

Tabuľka č. 1 Slová s kmeňom zakončeným na **-jk-**, **-pk-** a s vkladnou hláskou **-o-** v kmeni v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Externí študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.					
N. sg.	-ák	-ô	-ek	-ok	bez prípony	Iná podoba
dvoj k-a	dvoj-ák (35)	dvoják-θ (4)	dvoj-ek (4)	dvoj-ok (4)	dvojek (3)	
		dvojok-θ (3)				
troj k-a	troj-ák (28)	troják-θ (3)	troj-ek (9)	troj-ok (4)	troják (4)	
		trojok-θ (3)				
		trojek-θ (2)				
faj k-a		fajok-θ (15)	faj-ek (2)	faj-ok (26)	fajok (6)	fájk-θ (1)
					fajek (3)	
kôp k-a	kôp-iek (30)	kôpok-θ (1)		kôp-ok (16)	kôpok (1)	kôpk-ov (1)
		kôp-θ (2)			kôp (2)	

Tabuľka č. 2 Slová s kmeňom zakončeným na -zv-, -žv-, -hr- a s vkladnou hláskou -ie- v kmeni v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Ext. štud.	Rôzne podoby tvarov G. pl.						
N. sg.	-iev	θ	-ev	-ier	bezprípomy	-er	dvojtvary
výzv-a	výz-iev (42)	výzlev-θ (7)			výziev (4)		
húžv-a	húž-iev (42)	húžlev-θ (3)	húž-ev (1)		húžiev (4)		húžov-θ/ húžav-θ (2)
		húžev-θ (1)					
výhr-a		výhier-θ (5)		výh-ier (44)	výhier (4)	výh-er (1)	

Tabuľka č. 3 Slová s kmeňom zakončeným na -cht-, -rt- a s vkladnou hláskou -ie- v kmeni v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Externí študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.					
N. sg.	-iet	θ	bez prípony	iná podoba	dvojtvary	
placht-a	plach-iet (41)	plachiet-θ (5)	plachiet (2)	plácht-è (3)	plach-iet/	
	plácht (1)					
				plácht (1)		
kart-a	kar-iet (36)	kariet-θ (4)	kariet (7)	kárt-θ (3)	kar-iet/-át (3)	
bucht-a	buch-iet (35)	buchiet-θ (4)	buchiet (6)	búcht-θ (8)		

Tabuľka č. 4 Slová s nezmenenou podobou kmeňa v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Externí študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.				
N. sg.	θ	-í	bez prípony	iná podoba	
vdov-a	vdov-θ (38)	vdov-í (2)	vdov (11)	vd-ou/-ov (2)	
úloh-a	úloh-θ (35)		úloh (16)	úl-oh (2)	
drog-a	dróg-θ (3)		drog (16)		
	drog-θ (28)		drôg (4)		
	dróg (2)				
plomb-a	plomb-θ (24)	plomb-í (1)	plomb (11)	plomb-iek (3)	
	plómb-θ (9)		plómb (5)		

Tabuľka č. 5 Slová s kmeňom zakončeným na -pk-, -sk-, -rk- a s vkladnou hláskou -ie-, -á- (dosák) v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Externí študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.					
N. sg.	-iek	θ	-ok	-ák	bez prípony	dvojtvary
klapk-a	klap-iek (48)	klapiet-θ (5)				
dosk-a	dos-iek (24)	dosiet-θ (2)		dos-ák (17)	dosiek (2)	dos-iek/-ák (5)
		dosák-θ (3)				
kvapk-a	kvap-iek (42)	kvapiet-θ (6)	kvap-ok (1)		kvapiet (4)	
štvork-a	štvor-iek (29)	štvoriek-θ (4)	štvor-ok (1)	štvor-ák (12)	štvoriek (3)	štvor-iek/-ák (1)
		štvorák-θ (1)				štvor-ok/-ák (1)
		štvorok-θ (1)				

Tabuľka č. 6 Slová s jednou spoluhláskou na konci kmeňa a so zdĺženou kmeňovou hláskou v G. pl. Správne tvary G. pl. sú zvýraznené

Externí študenti	Rôzne podoby tvarov G. pl.			
N. sg.	θ	bez prípony	-iek	-í
chyb -a	chýb-θ (34)	chýb (19)		
noh -a	nôh-θ (34)	nôh (19)		
ruk -a	rúk-θ (34)	ruk (19)		
os -a	ôs-θ (27)	ôs (18)		
	os-θ (4)	os (2)		
	osý-θ (1)	osí (1)		
kop -a	kóp-θ (24)	kóp (9)	kop-iek (16)	kop-í (4)
pät -a	piet-θ (16)	piet (23)		
	pät-θ (13)	piat (1)		

Záver

Prieskumom sme chceli dokumentovať jeden z možných postupov pri analýze formálnej stránky slovného tvaru. Jeho členenie na TZ (nositeľ vecného/lexikálneho/významu) a TF (nositeľ gramatického významu) je jedným z pohľadov na slovný tvar z morfologickej stránky. Poznatky získané takouto segmentáciou sú využiteľné napríklad pri slovotvornom členení slova na slovotvorný základ a slovotvorný formant, pretože súčasťou slovotvorného formantu (slovotvornej prípony) je v ohýbanom slove aj pádová prípona. Napríklad v slove *sestr-ičk(a)* je v slovotvornej prípone *-ička* pádová prípona (formant) *-a*, v G. pl. od *sestr-ičiek(θ)* je v slovotvornej prípone nulová pádová prípona.

Pri poznávaní súboru pádových prípon a zo slovotvorného hľadiska slovotvorných prípon je potom zrejmé, že pádové prípony menia tvar slova a slovotvorné prípony význam slova. Okrem týchto javov prepojených v lexikálnej a tvarovej rovine je spojitosť aj s javmi z morfológie, a to už aj na 1. stupni základnej školy pri poznávaní koreňových a gramatických morfémy (pádových prípon). Osvojovanie poznatkov z jednotlivých rovin je doplnené o poznatky z dejín spisovnej slovenčiny, a to napr. konštatovaním, že v staršom vývinovom období boli v slovách *žena* a *ulica* v G. pl. jery (od *ženъ, ulicъ*), ktoré zanikli a nahradili ich nulové pádové prípony, o ktorých sme už hovorili.

Uvedené fakty dokumentujú prepojenosť jazykových rovin pri poznávaní ich javov a prostredníctvom nich celého jazykového systému.

Summary

Formation of the Genitive Plural in Feminine Nouns and Educational Practice

The paper is focused on the formation of the genitive plural in feminine nouns by way of a zero case suffix. We involved 53 full-time and 53 external students in our research to segment 24 nouns to a stem and a case suffix (grammatical morpheme).

me). Our charts point out most frequent mistakes in the segmentation of word forms and also their elimination.

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: sicakova@unipo.sk

AKTUÁLNE OTÁZKY VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY¹

Milan LIGOŠ

Milé kolegyně, vážení kolegovia,

k problematike aktuálnych otázok vyučovania slovenského jazyka som sa v ostatnom čase vyjadril na viacerých miestach. Z teoretického hľadiska, t. j. ako k vednej a študijnej disciplíne v nadväznosti na *Fórum pedagogiky* (Ligoš, 2001, s. 37 – 45) na medzinárodnej konferencii o pregraduálnej alebo začiatkovej profilácii učiteľa materinského a cudzieho jazyka na vysokej škole, ktorá sa konala v r. 2005 v Ružomberku. Tu som si všimol vymedzenie, názov, predmet záujmu a štruktúru didaktiky materinského jazyka, tiež aj zastúpenie a perspektívy tejto disciplíny v učiteľskom štúdiu na univerzite (porov. Ligoš, 2006, s. 47 – 60). Iný pohľad som predniesol na 1. a 2. celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny (Ligoš, 2003, 2006). Učiteľskej obci slovenčinárov som tu predložil problém jednak postavenia a úloh učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra (ďalej SJL) v systéme učebných predmetov, jednak z toho vyplývajúce postavenie učiteľa slovenčiny v škole. Na 2. celoslovenskej konferencii v r. 2005 som sa vyjadril ku kurikulumnej prestavbe učebného predmetu SJL. Ako vidieť, táto otázka je aj na programe nášho odborného seminára. Spomeniem ešte tretí pohľad na aktuálne otázky vyučovania slovenského jazyka (ďalej SJ). V tomto zornom bode sa mi žiada geometrickým radom roztvoriť tri základné podnety alebo aktivity.

Azda najzávažnejší z nich sa mi javí priestor nášho odborného časopisu *Slovenský jazyk a literatúra v škole* (ďalej SJLŠ). Podľa môjho názoru toto významné periodikum dlhodobo zreteľne zachytáva základné trendy, tendencie a otázky teórie i praxe vyučovania SJL v našej škole, v súčasnosti sa v podstate orientuje na všetky stupne, druhy i typy škôl. Zrejme by stálo za námahu v tomto zdroji poznatkov dôkladne zmapovať aktuálne problémy vyučovania SJL, napr. aspoň po r. 1989. Aj ja som tam písal o i. o účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľov SJ, o motivácii, integrovanej hodnote didaktiky materinského jazyka, o vzdelávaní učiteľov, tiež o nových rozmeroch vyučovania slovenčiny alebo o tom, ako pomôcť školám v tejto špecifickej oblasti ľudskej činnosti. Prichodí mi teda zdôrazniť, že SJLŠ približuje učiteľom slovenčiny aktuálne dianie, resp. celú škálu otázok, informácií a problémov vo vyučovaní SJL.

Ďalším podnetom pre mňa osobne bol priestor „kulatých stolů“, resp. za okrúhlymi stolmi o komunikácii detí, žiakov v spoločnej Európe, ktoré organizovala v ostatnom desaťročí každý rok na jeseň Pedagogická fakulta OU v Ostrave. Na poslednom, jubilejnom 10. „kulatém stole“ v r. 2006 som v rámci svojho vystúpenia s názvom *Vyučovanie slovenčiny v zrkadle času* (Ligoš, 2006, s. 199 – 204) hovoril o základných tendenciách v tejto oblasti po r. 1989 a na pozadí troch kľúčových kompetencií človeka pre 21. storočie: kognitívnej, komunikačnej, personálno-inter-

1 Príspevok odznel na odbornom seminári, ktorý usporiadala Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny 8. – 9. apríla 2007 v Bratislave.

personálnej som načrtoval niektoré nové výzvy a požiadavky v intenciách vízie spolupráce v spoločnej Európe.

Napokon, do tretice v treťom okruhu podnetov spomeniem ešte svoju nedávnú autentickú skúsenosť. V rámci univerzity tretieho veku som bol totiž na našej univerzite vyzvaný pripraviť si prednášku k aktuálnym otázkam vyučovania SJL. Naše prvé stretnutie ma osobitne potešilo, lebo problematika vyvolala u seniorov bezprostredný, živý a nefalšovaný záujem do takej miery, že sme otvorili priestor na sériu prednášok o aktuálnych otázkach vo vyučovaní SJL, teda principiálne sme problematiku anticipovali na až úroveň celého kurzu.

Vážení prítomní, uvedený vstup zrejme svedčí o širokom spektre podnetov, pohľadov a problémov, ktoré v podstate patria k aktuálnym otázkam vyučovania SJL ako materinského jazyka. Aktuálne otázky sa totiž pred nami a s nami vynárajú či rozkrývajú permanentne, majú dynamickú povahu, ide o zákonitý a historický podmienený proces. Inovácia, modernizácia a transformácia sa prierezovo dotýka všetkých oblastí života, teda aj vyučovania SJL. O to viac, že pôsobíme na rozvoj jazykovej kultúry jednotlivca i spoločnosti v intenciách rozvoja ich celkovej kultúry. Z naznačených problémov si ďalej vyberiem aspoň tie, o ktorých si myslím, že sú na „programe dňa“ a majú kľúčovú, koncepcnú, resp. strategickú hodnotu v oblasti kvalitatívnej prestavby alebo transformácie nášho učebného predmetu. Nepôjde pritom ani tak o pohľad a úlohy na úrovni školy či konkrétneho učiteľa v každodennej pedagogickej praxi, ako skôr o centrálnu alebo štátnu úroveň projektu, zabezpečenia i riadenia učebného predmetu SJL. Prirodzene, akceptujem fakt, že prostriedky centrálného riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu majú nepochybne prinajmenšom inštruktívny, rámcový, aj keď nepriamy dosah na každodennú pedagogickú prax učiteľa slovenčiny. Dvojúrovňový model riadenia učenia predmetu i procesu jednoznačne predpokladá transformáciu, modifikáciu a konkretizáciu štátneho kurikula na školské kurikulum, resp. na kurikulum či učebný program učiteľa podľa konkrétnych podmienok, profilácie školy, jeho profesijných i osobnostných ambícií, tiež požiadaviek aj očakávaní zriaďovateľa školy, rodičov a pod.

V naznačenom kontexte z celého spektra nových tendencií a problémov vo vyučovaní SJL pokladám za metodologicky najzávažnejšie a časovo najaktuálnejšie, teda prioritné, tieto otázky a tematické okruhy:

1. Vyjadriť sa k filozofii, t. j. k chápaniu alebo koncepcii učebného predmetu SJL, k jeho špecifikám (podstate), statusu, štruktúre a načrtnúť jeho základný didaktický systém (publikovať v materiáli Štátneho pedagogického ústavu a v časopise Slovenský jazyk a literatúra v škole).

2. Na úrovni centra spracovať komplexný projekt učebného predmetu, t. j. všetky základné pedagogické dokumenty: učebné plány, vzdelávacie štandardy, učebné osnovy, učebnice, čítanky, metodické príručky, metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu v SJL, štandardné testy, a to ako základný projekt i alternatívne rámcové centrálné učebné programy (úroveň ŠPÚ a MŠ SR).

V tejto súvislosti chcem osobitne na tomto mieste poznamenať, že **na strednej škole v základnom učebnom programe bude treba zásadným spôsobom riešiť vzťah jednoty, proporcionality a vyváženosti jazykovo-komunikačnej, slohovo-komunikačnej a literárnej zložky učebného predmetu, ktorá bola v podstate neadekvátne formálno-politickým spôsobom narušená od r. 1949 a neúnosne pretrváva až do súčasnosti.** Ako viem, v rámci kurikulárnej transformácie učeb-

ného predmetu SJL na strednej škole v alternatívnom učebnom programe, predkladanom aj na našom seminári, je vyučovanie jazyka a komunikácie v materinskom jazyku integrované s cudzím jazykom a literatúra zasa s kultúrou.

3. Z centrálnych (štátnych) pedagogických dokumentov sa ako naliehavé, prioritné ukazuje dokončiť základný, t. j. štandardný vzdelávací obsah hierarchicky štruktúrovaný na tematické okruhy, tematické celky a témy, tiež ako štandardné vstupné i cieľové požiadavky (výkonový štandard) vo vyučovaní SJL ako materinského i cudzieho jazyka na rôznych úrovniach vzdelávania, t. j. stupňoch, druhoch a typoch škôl (úroveň ŠPÚ a MŠ SR).

Prichodí mi zdôrazniť, že analogicky, systémovo tieto dokumenty bude treba vyžadovať pre všetky ostatné učebné predmety v škole. Spomínam to totiž aj preto, lebo je už načase prekonať neúnosnú prax, keď sú na jednej strane pod permanentnou zreteľnou, adresnou tradičnou vnútornou i vonkajšou, internou i externou kontrolou iba učitelia SJL, matematiky, resp. cudzieho jazyka, kým na druhej strane iba sporadicky učitelia ostatných učebných predmetov. Niekedy mi to pripadá tak, akoby učitelia napr. výchov, zemepisu, prírodopisu, chémie, náuky o spoločnosti a i. ani nevedeli či nechápali, o čo ide pri záverečnej klasifikácii alebo pri prestupe žiaka na vyšší typ školy. Jednoducho, ich sa to zväčša netýka, resp. nemusia byť do tohto vážneho procesu zainteresovaní, prinajmenšom k tejto zodpovednosti či povinnosti ich pedagogické smernice a normy nezaväzujú. Prirodzene, ide aj o iné rozmery týchto učebných predmetov, avšak chcem aspoň poukázať na to, že základné pedagogické dokumenty majú pre ne iné požiadavky na kontrolu a výstup ako v SJL. Navyše, SJL, matematika či cudzí jazyk rozhodujú aj o úspešnosti či neúspešnosti ďalšej študijnej i životnej orientácie žiaka a školy, z čoho potom vyplýva najmä často neúmerne, permanentné vysoké pracovné zaťaženie týchto učiteľov, objektívne sú vystavení vyššej zodpovednosti, záťaži, tiež zvýšenému napätiu či stresu, čo je určite jednoznačne jedno z vážnych, markantných špecifik v prípade nášho učebného predmetu. Okrem toho, ako som už na viacerých miestach predložil, deje sa to pri rovnakom týždennom vyučovanom úväzku a pri rovnakom platovom ohodnotení. Pri cudzích jazykoch sa napr. zohľadňuje aspoň delenie žiakov na menšie skupiny, čo smeruje k naznačenej myšlienke istej diferencie v pracovnej záťaži učiteľa, prirodzene, i kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Je teda nanajvýš aktuálne, aby sa v tejto oblasti nevyhnutne prešlo od rovnostárstva k akceptácii špecifik a k skutočnej náplni práce, postupovať, pristupovať tu podľa zodpovednosti a výchovno-vzdelávacieho či spoločenského prínosu jednotlivých učebných predmetov v oblasti ďalšieho zaradenia žiaka i rozvoja jeho osobnosti. Vzhľadom na to, že som učil v podstate na všetkých stupňoch našej výchovno-vzdelávacej sústavy, chcem na uvedenom pozadí vyzdvihnúť skúsenosť, že podobné tendencie sa prejavujú vskutku i v súčasnosti na všetkých stupňoch škôl, ba aj na univerzite (ak porovnáme napr. náročnosť učiteľskej prípravy v začiatočnom štúdiu, osobitne s aprobáciou na materinský jazyk a literatúru, cudzí jazyk v ostatnom čase s vysokým počtom študentov v študijných skupinách s hudobnou, výtvarnou výchovou, informatikou, filozofiou a pod., kde nepripustili zvyšovanie počtu študentov, pričom tiež v SJL ide o náročnosť pri opravách, hodnotení písomných výstupov študentov, sledovaní ich jazykovej, literárnej, teda estetickej kultúry, a to nielen v oblasti

vedomostí, ale i pri rozvíjaní ich zručností, vlastností, schopností, spôsobilostí, novšie kompetencií, analogicky ako na nižších stupňoch vzdelávania a pod.).

4. Vo vyučovaní SJL ako materinského jazyka sa ukazuje ako nevyhnutné a strategicky dôležité zmysluplne prepojiť a skĺbiť jazykovú, verbálnu a neverbálnu komunikáciu, tiež pedagogicko-didaktickú (školskú), sociálnu, literárno-estetickú a kultúrnu komunikáciu s metakomunikáciou (zohľadniť v učebnom programe predmetu!).

5. Vyučovanie SJL treba prioritne orientovať na komunikačnú, kognitívnu, personálnu a interpersonálnu, kultúrnu kompetenciu človeka pre 21. storočie v širokom zmysle slova ako základ a predpoklad pre ostatné učebné predmety a vôbec pre ďalšie vzdelávanie žiaka a jeho študijné, pracovné či osobné zaradenie i uplatnenie v živote (zohľadniť v učebnom programe predmetu!).

6. Akceptujúc širokú kontextovú historickú podmienenosť výchovno-vzdelávacieho procesu treba nanovo štruktúrovať tematické okruhy vyučovania SJL s rozvíjaním ich špecifickej didakticko-metodickej problematiky (napr. didaktika pravopisu, práce s textom, s médiami, syntaxe, rétoriky, v literatúre didaktický prístup z vývinového hľadiska, rešpektujúc ontogenetické možnosti žiaka, rozvíjanie kultúrneho, kultivovaného čitateľa a pod., nevyhnutnosť rozvíjať didaktiku materinského jazyka pre potreby pedagogickej praxe).

7. Zachovať a všestranne podporovať náš odborný časopis SJLŠ ako významné fórum na prezentáciu najnovších výsledkov bádania a tendencií v teórii i praxi vyučovania SJL na všetkých stupňoch škôl, ako dôležitý zdroj nových podnetov a informácií na rozvíjanie vyučovania SJL (vyjadriť podporné stanovisko SAUS, výstup z nášho seminára!).

Je logické, že predložené aktuálne požiadavky a problémy smerujú do pedagogickej praxe. Mali by však mať oporu aj v teórii, t. j. v oblasti rozvíjania didaktiky materinského jazyka ako vednej disciplíny. Berúc do úvahy naznačené tendencie a nové kontexty, okrem organickej permanentnej participácie pri tvorbe základných pedagogických dokumentov na vyučovanie SJL by sa teória vyučovania slovenského jazyka a literatúry mala prioritne orientovať na tieto oblasti skúmania:

“Skúmať postavenie, pracovnú záťaž a špecifiká učiteľa pri pôsobení vo vyučovaní SJL, jeho pracovné podmienky, ďalšie vzdelávanie i kariérny rast, a to najmä vo vzťahu k učiteľom ostatných učebných predmetov, tiež aj so širším sociálnym, kultúrnym či interkultúrnym prostredím žiaka a školy.

“Skúmať osobnosť žiaka, učiteľa SJL z hľadiska ich základnej štruktúry a rozmanitých vzájomných vzťahov.

“Skúmať vyššie spomenutú komunikáciu a metakomunikáciu vo vyučovaní SJL v širokom zmysle slova, smerujúcu k dôležitým kompetenciám človeka pre 21. storočie.

“Skúmať problematiku vzdelávania, osobnostných predpokladov a špecifických profesijných kompetencií učiteľa SJL.

“Okrem uvedených rozmerov komunikácie sa osobitne zamerať na skúmanie motivácie, emocionalizácie a tvorivosti vo vyučovaní SJL v širokom zmysle slova.

“Skúmať problematiku podmienok, atmosféry a klímy vo vyučovaní SJL na pozadí klímy triedy a školy.

“ Skúmať názory a postoje učiteľov SJL na rôzne oblasti vyučovania SJL, pričom okrem exploračných opisných metód treba študovať aj rôzne rukopisné či publicistické výstupy učiteľov, napr. ich kvalifikačné práce, záverečné práce, pedagogické čítanie, súťažné práce a pod., školskú dokumentáciu učiteľov i žiakov, tiež metódy modelovania, experimentu, projektu a i.

V naznačenej súvislosti predkladám na tomto mieste aj návrh, aby náš časopis SJLS uverejnil, pokiaľ je to možné, v najbližšom možnom termíne, komplexné štatistické údaje, t. j. istú databázu o učiteľoch SJL na Slovensku. Myslím si, že by to bolo užitočné i nové pre nás všetkých. Zaujímavé by boli prinajmenšom tieto údaje: celkový počet učiteľov na všetkých stupňoch, druhoch a typoch škôl (od 1. ročníka ZŠ až po vyučujúcich na katedrách vysokých škôl, učiteľoch na pedagogicko-metodických centrách, pričom vieme, že jazyková výchova v materskom jazyku je aj v programe predškolských zariadení), ďalej ich kvalifikačná, veková štruktúra, počet žien a mužov, genéza kariérneho rastu, ďalšie vzdelávanie a pod. Isté informácie by bolo možné získať z Ústavu informácií a prognóz školstva či od Ústrednej školskej inšpekcie MŠ SR, zo ŠPÚ a z metodicko-pedagogických centier. Iný aspekt sa nám otvára vo vzťahu študentov začiatočného, pregraduálneho učiteľského štúdia v študijných programoch SJL na fakultách vysokých škôl a tých absolventov, ktorí skutočne nastúpia do pedagogickej praxe (podľa niektorých údajov alebo odhadov patria študenti učiteľského štúdia k najviac zastúpeným na vysokých školách, avšak približne iba jedna tretina nastupuje do učiteľskej praxe). V ostatnom čase sa mi totiž čoraz zreteľnejšie potvrdzuje, že málo poznáme reálnu prax a každodenný život či kariérny rast učiteľa slovenského jazyka a literatúry. V každom prípade zmapovanie uvedených faktov môže okrem iného aj posilniť naše profesijné vedomie, resp. našu stavovskú hrdosť. Ako nová skutočnosť sa ukazuje nielen vzťah SJL a cudzích jazykov, ale i SJL ako cudzí jazyk v kontexte spoločnej Európy.

V ďalšej fáze by mohlo ísť, napr. na báze istého dotazníka či krátkej ankety, o publikovanie oblastí, o ktoré majú učelia SJL v praxi záujem, resp. zverejnenie otázok a problémov, v rámci ktorých by mohli učelia prezentovať istý výstup (metódy, projekty, texty, postupy, rôzne učebné, metodické materiály a pod.), prípadne oblastí, v ktorých by mohli a chceli pomôcť pod gesciou SAUS v spolupráci so ŠPÚ, pedagogicko-metodickými centrami na prospech a úžitok ostatných učiteľov. Som presvedčený, že aj v tomto zázemí tisícov učiteľov SJL sa nachádza obrovský intelektový a tvorivý potenciál, ktorý často historicky ostáva nepovšimnutý, neoslovený či nevyužitý. Preto vyzývam naznačeným spôsobom spojiť sa a integrovať sily na efektívnejšie dosahovanie nových cieľov a požiadaviek v oblasti vyučovania materinského jazyka.

Vážení prítomní, prirodzene, mohol by som tu uvádzať aj ďalšie aktuálne problémy v teórii a praxi vyučovania SJL, avšak som presvedčený, že ich spoločne otvoríme na našom dvojďňovom odbornom seminári. Chcem podčiarknuť fakt, že viaceré zo spomenutých výskumných zámerov priamo korešpondujú s *Národným programom výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike* (2001, s. 22 – 23), kde sa o. i. píše o vytvorení celoštátnych štandardov pedagogickej spôsobilosti v jednotlivých stupňoch vzdelávania učiteľov, o systéme diferencovaného ohodnotenia učiteľov podľa dosiahnutého stupňa vzdelávania, podľa kvality a kvantity práce, o vypracovaní profilu učiteľa a jeho kompe-

tencií podľa rozličných stupňov, typov, druhov škôl a vyučovacích predmetov; vôbec, má sa uskutočniť výskum osobnosti učiteľa, jeho práce a pod.

Záver: Vo vystúpení mi išlo najmä o to, aby som v pléne vyzdvihol a predložil najaktuálnejšie a najnaliehavejšie problémy, ktoré vnímam ako rozhodujúce články v intenciách kvalitatívnej transformácie nášho učebného predmetu v komplexnom zmysle. Verím, že pod gesciou našej profesijnej organizácie SAUS, ústrednej predmetovej komisie SJL pri ŠPÚ a predmetových komisií pri metodicko-pedagogických centrách i školách sa nám bude postupne spoločne dariť riešiť nové požiadavky a úlohy, ktoré sa vynárajú pred nami vo vyučovaní SJL ako materinského a cudzieho jazyka v spoločnej Európe.

Dakujem Vám za pozornosť.

Literatúra

- BREZOVSKÝ, J.: To je môj pohľad. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 37, 1990/91, č. 6, s. 161 – 163.
- LIGOŠ, M.: Nové rozmery vyučovania slovenského jazyka. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 41, 1994/95, č. 5 – 6, s. 166 – 168.
- LIGOŠ, M.: Ako pomôcť vyučovaniu slovenčiny v našich školách. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 46, 1999/00, č. 7 – 8, s. 220 – 225.
- LIGOŠ, M.: K profilácii adeptov učiteľstva v pregraduálnej príprave. In: Fórum pedagogiky 2001. Bratislava: MC, 2001, s. 37 – 45. ISBN 80-8052-148-4.
- LIGOŠ, M.: Odborová didaktika v profilácii učiteľa materinského jazyka. Ako ďalej vo vzdelávaní učiteľov. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 51, 2004/05, č. 5 – 6, s. 149 – 161.
- LIGOŠ, M.: Slovenčina v systéme učebných predmetov a učiteľ slovenčiny v škole. In: 1. celoslovenská konferencia učiteľov slovenčiny. Bratislava: MC, 2003, s. 42 – 50.
- LIGOŠ, M.: Ešte ku koncepcii a kurikulárnej prestavbe predmetu slovenský jazyk a literatúra. In: K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry. Zborník z 2. celoslovenskej konferencie učiteľov slovenčiny. Ed. M. Vojtech. Bratislava: UK, 2006, s. 47 – 52. ISBN 80223-2229-6.
- LIGOŠ, M.: Aktuálne dimenzie didaktiky materinského jazyka. In: Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ed. M. Ligoš. Ružomberok: FF KU, 2006, s. 46 – 60. ISBN 80-8084-082-2
- LIGOŠ, M.: Vyučovanie slovenského jazyka v zrkadle času. In: Slovo a obraz v komunikaci s deťmi. 10. Kulatý stôl. Medzinárodný vedecký seminár. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2006, s. 199 – 204. ISBN 80-7368-271-0.
- ROSA, V. – ZELINA, M. – TUREK, I.: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republika. Projekt Milénium. Učiteľské noviny. Príloha, 51, 2001, č. 6. 28 s.

Summary

The Actual Questions of Slovak Language and Literature Teaching

The author in this paper refers to the selected undertakings in which he has demonstrated his opinion concerning the problems of new tendencies in theory and practice of mother language teaching. He emphasises meritorious activity of

professional periodical *Slovenský jazyk a literatúra v škole* (Slovak language and literature at school) from the point of view of long term publicity of the most modern trends and knowledge in the teaching of Slovak language and literature. In this platform or in this context the author suggests some particular proposals which are directed to the area of inevitable covering of the subject with newly conceived pedagogical documents in the term of double level model of direction of educational proces. They are also directed to the area of scientific research of Slovak language and literature teaching in real teaching practice

doc. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, Ružomberok

K TYPOLOGIZÁCII METÓD VYUČOVANIA MATERINSKÉHO JAZYKA

Ludmila LIPTÁKOVÁ

Tento príspevok je reakciou na praktický problém, s ktorým sa stretávajú kmeňoví čitatelia zborníka *Slovo o slove*, teda študenti Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, pri vypracúvaní a realizácii projektov na vyučovanie slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy.

Vyučovací projekt¹ totiž musí výstižne a presne odrážať plánovanie obsahovej a procesovej stránky vyučovacej jednotky, pretože tak vypovedá o didaktickej pripravenosti študenta, ale zároveň sa stáva základným predpokladom úspechu praktickej realizácie. Situácia je pre študentov ešte zložitejšia v súvislosti s integrovaným prístupom k vyučovaniu materinského jazyka pri zhotovovaní integrovaných vyučovacích projektov (pozri Liptáková, 2005, 2006). Variabilnosť didaktických funkcií vyžaduje jednak porozumenie podstate vnútrozložkovej, medzizložkovej (jazyko-vo-sloho-vo-literárnej) a medzipredmetovej integrácie a jednak prejav študentovho tvorivého a kritického myslenia. V rámci prípravy jednozložkového alebo viaczložkového vyučovacieho projektu je veľmi dôležitá presná analýza a adekvátna interpretácia jednotlivých parametrov obsahovej a procesovej stránky vyučovacej jednotky (predovšetkým cieľ'a, výberu a integrácie učebného obsahu, štruktúrovania procesu a použitia metód), a to v závislosti od aktuálnej koncepcie, klúčových cieľov a špecifických didaktických zásad daného vyučovacieho predmetu.

Konkrétnym problémom prípravy vyučovacieho projektu a vôbec lingvodidaktickej prípravy budúcich učiteľ'ov, pri ktorom sa chceme v nasledujúcich riadkoch pristaviť, je teoretické i praktické ovládanie metodiky, teda súboru vyučovacích metód, ktorými možno efektívne dospieť k napĺňaniu všeobecných i čiastkových cieľov vyučovania materinského jazyka na 1. stupni základnej školy. Naša skúsenosť je totiž taká, že študenti majú ťažkosti s usúvzťazňovaním všeobecných a špecifických vyučovacích metód alebo so zovšeobecňovaním konkrétnych vyučovacích aktivít na úroveň istého typu metodického postupu. Je pravdou, že odborná literatúra zd'aleka neprináša jednoznačné riešenia pri typologizácii vyučovacích metód a, okrem toho, všeobecnodidaktické riešenia nemôžu byť do dôsledkov aplikovateľné na špecifický obsah a proces konkrétneho vyučovacieho predmetu.

Ak je reč o vyučovacej metóde, treba najprv objasniť samotný pojem, pretože od toho sa odvíjajú ďalšie teoretické i praktické súvislosti. **Vyučovaciu metódu** chápeme v zhode s pojmovým vymedzovaním v súčasnej všeobecnej didaktike (Petlák, 2004; Maňák – Švec, 2003; Petty, 1996) ako zámerný postup slúžiaci na dosiahnutie istého edukačného (teda výchovno-vzdelávacieho) cieľ'a alebo účelu. V súčasnej tvorivo-humanistickej pedagogike orientovanej na komplexné rozvíja-

- 1 Vyučovací projekt materinského jazyka, ktorého vypracovanie a realizovanie je súčasťou teoreticko-praktickej prípravy budúceho učiteľ'a elementaristu, chápeme ako výsledok komplexnej činnosti študenta pozostávajúcej z teoretického rozboru danej edukačnej situácie, plánovania jednotlivých edukačných parametrov, praktickej verifikácie a následného hodnotenia efektívnosti projektu (porov. vymedzenie pojmu *projekt* u Maňák, 2003).

nie osobnosti dieťaťa (Zelina, 1996) sa zdôrazňuje ako dôležitá vlastnosť vyučovacej metódy interakcia učiteľa a žiaka, alebo, parafrázujúc J. Maňáka (2003, s. 22 – 23), to, že metóda je edukačnou cestou žiaka, ktorú učiteľ vhodným spôsobom štruktúruje a facilituje. Okrem toho, citovaný autor zdôrazňuje aj metakognitívne poslanie vyučovacej metódy, teda jej zvnútornenie vo vlastnom učebnom štýle žiaka.

Metóda konkrétneho vyučovacieho predmetu, napríklad materinského jazyka, musí byť zákonite konkretizáciou všeobecne chápanej metódy. Teda, ak je metóda cesta, spôsob či postup na dosiahnutie cieľa, v súlade s hlavným cieľom vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy, čiže **s rozvíjaním komunikačnej kompetencie dieťaťa**², je metóda vyučovania materinského jazyka viac-menej špecifikovanou cestou vedúcou ku komunikačnému rozvíjaniu dieťaťa. Z toho vyplýva nevyhnutnosť kombinovať vo vyučovaní inventár metód použiteľných vo všetkých vyučovacích predmetoch 1. stupňa ZŠ a inventár špecifických metód jazykového, slohového a literárneho vyučovania.

Vráťme sa ku kľúčovej téme **typologizácie vyučovacích metód** a položme si otázky:

1. Je vôbec možné vyučovacie metódy typologizovať? Ak áno, aký to má zmysel? 2. Aký prístup treba zvoliť pri typologizácii metód vyučovania materinského jazyka?

1. Pri pokuse odpovedať na prvú otázku vychádzame zo základnej vlastnosti vedeckého uvažovania vysvetľovať podstatu pojmu, ktoré zväčša napomáha triedenie a hierarchizovanie pojmového aparátu na základe analyticko-syntetických, komparačných a generalizačných postupov. Rovnako teda pre pojem vyučovacej metódy je typologizácia či klasifikácia prospešná, a to jednak preto, že môže objasniť jej podstatu, funkciu, účel a jednak z praktického hľadiska, pretože učiteľovi „otvára“ a „núka“ bohatosť metodologickej škály (porov. Petlák, 2004, s. 128). Na druhej strane, treba pripomenúť aj riziká akejkolvek klasifikácie, pretože žiadne preferované kritérium nedokáže bezo zvyšku odhaliť všetky dimenzie vyučovacej metódy ako „komplexného edukačného fenoménu, ktorý je ovplyvňovaný konkrétnymi viacvrstvovými a diverzifikovanými cieľmi, vysoko variabilnými podmienkami, použitými organizačnými formami a prostriedkami, ale ktorý hlavne odráža intencionálne smerovanie interakčnej väzby učiteľ – žiak“ (Maňák, 2003, s. 23 – 24). G. Petty (2006) vo svojej didaktickej koncepcii zdôrazňuje najmä praktický rozmer otvorenia škály metód – aby sa učiteľ mohol informovať a adekvátne rozhodnúť pre danú vyučovaciu metódu, aby dokázal aj počas vyučovania pružne zareagovať a aby jeho metodický postup bol variabilný, musí v prvom rade vedieť, aké vyučovacie metódy má k dispozícii (s. 111 – 113).

2. **Komunikačnú kompetenciu** chápeme ako komplexný pojem zahŕňajúci vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty človeka, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov diferencovaného komunikačného procesu. Vychádzame z lingvistického chápania komunikačnej kompetencie ako spojenia jazykovej kompetencie a jazykovej performancie (teda spojenia poznania jazyka a jeho komunikačného využitia; N. Chomsky; podľa Coseriu, 1988; pozri aj Šlančová, 1996, s. 28). Lingvistický pohľad na komunikačnú kompetenciu dopĺňame lingvodidaktickým pohľadom, keď vedomosti a zručnosti spájame s postojmi a hodnotami súvisiacimi s formovaním jazykovej, osobnostnej, resp. národnej identity a s rešpektovaním a tolerovaním inojazykových, inonárodných a inokultúrnych hodnôt.

2. Prejdime teraz k **typologizácii metód vyučovania materinského jazyka na 1. stupni základnej školy**. Tak ako nejestvuje jednotná klasifikácia metód vo všeobecnej didaktike, nejestvuje ani v lingvodidaktike, čiže v teórii vyučovania materinského jazyka. Našou ambíciou nie je dospieť k jednotnej typologizácii, ale nadviazať na doterajšie prístupy a obohatiť ich o usúvzťažňujúcejší a systematizujúcejší pohľad, ktorý bude rešpektovať dynamické zmeny v súčasnej edukačnej teórii a praxi a takisto špecifickosť obsahovej a procesovej stránky vyučovania materinského jazyka. Nazdávame sa totiž, že absencia takéhoto pohľadu v lingvodidaktickej literatúre je jednou z príčin toho, že škála vyučovacích metód materinského jazyka ostáva niekedy pre adeptov učiteľstva iba plochotvorená...

Klasické dielo slovenskej lingvodidaktiky autoriek V. Betáková a Ž. Tarcalová Didaktika materinského jazyka (1984) klasifikuje vyučovacie metódy podľa dvoch základných kritérií, a to: a) podľa fázy vyučovacieho procesu (metódy motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické a klasifikačné); b) podľa spôsobu prenosu obsahu od učiteľa k žiakovi (metódy priameho, sprostredkovaného a problémového prenosu). Autorky pritom nadväzujú na didakticky univerzálne členenie metód L. Mojžíška (1975).

Pri fixačných metódach sa v Didaktike materinského jazyka (1984) uvádza, analyzuje a čiastočne typologizuje hlavná špecifická metóda jazykového a slohového vyučovania – **jazykové cvičenie**³. Jazykové cvičenie je práve tou vyučovacou metódou, ktorá odlišuje metodiku výučby jazyka (či už materinského alebo cudzieho) od výučby iných školských predmetov. Podľa nášho názoru, nie celkom ústrojne sa v citovanom diele metóda jazykového cvičenia zaraďuje len k fixačným metódam, pretože podľa najdôležitejšieho kritéria, teda cieľa cvičenia, sa jazykové cvičenia členia na (op. cit., s. 110): **kognitívne** (cieľom je osvojovanie si vedomostí o jazyku) a **aplikatívne** (cieľom je získať zručnosť v praktickom používaní uvedomovaných komunikačných prostriedkov). Miesto jazykového cvičenia ako vyučovacej metódy teda vidíme vo všetkých fázach procesu vyučovania materinského jazyka v primárnej škole, nie iba vo fixačnej fáze. Fáza vyvodzovania nových poznatkov o jazyku založená na induktívnom myšlienkovom postupe (expozičná fáza alebo pri štruktúrovaní podľa rámca rozvíjania kritického myslenia: evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia (Steelová a kol., 1998) – fáza uvedomovania si významu) dominantne využíva systém kognitívnych cvičení diferencovaný podľa kognitívnych operácií, ako zapamätanie, porozumenie, analýza, syntéza, komparácia, generalizácia, kategorizácia (porov. Betáková, 1984, s. 110 – 111) a deduktívna fáza prenosu osvojených poznatkov do rečového správania žiaka (reflexia, ale v aktivizačnej funkcii aj evokácia) zasa prednostne využíva systém aplikatívnych cvičení. Okrem cieľa a myšlienkových operácií V. Betáková (1976; 1984, s. 110 – 128) klasifikuje jazykové cvičenia aj podľa ďalších kritérií, z ktorých za dôležité považujeme kritérium obsahu (výslovnostné, pravopisné, morfológické, lexikálne, syntaktické, štylizované, textové) a kritérium spôsobu práce (napr. doplnacie, obmieňacie,

3 V. Betáková (1976, s. 19) definuje jazykové cvičenie ako zámerne opakovanú, inštrukciou riadenú činnosť žiaka vedúcu k poznávaniu jazykových prostriedkov a k získavaniu zručnosti v ich používaní.

nahrádzacie, diktát, produkčné). V citovanej didaktickej koncepcii nenachádzame osobitnú klasifikáciu metód slohovej výchovy, okrem vyčlenenia osobitného typu štylizáčného (prechodného jazykovo-slohového) a slohového (štylistického) cvičenia.

Najnovšia didaktika komunikačného vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003) pri klasifikácii vyučovacích metód nadväzuje na lingvodidaktickú školu V. Betákovvej, ktorú aktualizuje a dopĺňa o zistenia súčasnej didaktiky (vychádzajúc najmä z teórie E. Petláka), ako aj o vlastné zhodnotenie súboru metodických možností. Autorka danej kapitoly (Palenčárová, s. 46 – 56) siaha po tradične najpoužívanejšom kritériu triedenia vyučovacích metód, a to podľa etáp vyučovacieho procesu. Toto kritérium však v súčasnej koncepcii integrovaného komunikačno-poznávacieho vyučovania materinského jazyka považujeme za trochu rizikové, pretože väčšina metód je využiteľná vo viacerých fázach vyučovacieho procesu (porov. Petlák, 2004, s. 128). A platí to zvlášť pre vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni základnej školy, kde napríklad metóda rozhovoru alebo metóda jazykového cvičenia má takmer univerzálnu platnosť (pravda s nevyhnutnou funkčnou konkretizáciou). O viacúčelovom použití metód v jednotlivých fázach rámca E – U – R uvažuje aj A. Petrasová (2003, s. 72 – 73) a osobitne sa napríklad venuje diferencovaným didaktickým funkciám metódy pojmového mapovania (s. 46 – 59).

Aj keď v citovanej didaktike (Palenčárová, 2003, s. 51) sa jazykové cvičenie v rámci klasifikácie metód vyučovania materinského jazyka opäť paradoxne zaraďuje iba k fixačným metódam (napriek vyčleneniu kognitívnych cvičení), prínosom metodologickej koncepcie všetkých troch autoriek (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003) je podrobná analýza jednotlivých obsahových typov jazykových cvičení (najmä morfológických, lexikálnych a syntaktických) a hlavne predstavenie súboru originálnych ukážok cvičení (u J. Kesselovej opretých aj o výsledky vlastného výskumu detskej reči, s. 98 – 123).

Pre rozvíjanie komunikačných zručností žiakov, teda pre kultivovanie funkčného využívania komunikačných prostriedkov a pravidiel pri recipovaní a produkovanií textu, je rovnako užitočné **klasifikovanie metód komunikačno-slohovej výchovy** (Palenčárová, 2003, s. 158 – 164), ktoré vychádza najmä z klasifikácie M. Čechovej (1998, s. 122). Pomocou vyčlenených typov slohových metód žiaci môžu prirodzene prechádzať od poznávania komunikačných princípov, zásad a noriem k situácie vhodnému využívaniu jazykových, popri jazykových a mimojazykových prostriedkov (Šlančová, 1996, s. 13) až napokon k uvedenému recipovaniu a vlastnému produkovaniu rozličných typov textu.

Aký je teda **naš návrh typologizácie metód vyučovania materinského jazyka na 1. stupni základnej školy**?

Pri pokuse predstaviť väčšmi usúvzťažnenú a systematizovanú škálu metód vychádzame zo spomínaného chápania vyučovacej metódy ako komplexného edukačného fenoménu (Maňák, s. 23) vstupujúceho do zložitej interakcie s ostatnými edukačnými parametrami. Z toho dôvodu pri typologizácii rozhodne nevystačíme s jedným kritériom, ale komplexný charakter pojmu vyučovacia metóda si vyžiada viacero hierarchizovaných kritérií. Vzhľadom na všeobecnosť a špecifickosť sa premietne do kombinácie tzv. univerzálnych vyučovacích metód primárnej školy a špecifických metód rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa. V našom návrhu sa pokúsi-

me vyrovnat' s často diskutovaným užším alebo širším chápaním vyučovacej metódy tak, že sa prikloníme k tzv. širšiemu chápaniu, teda k vyučovacím metódam budeme zaraďovať aj komplexné postupy, stratégie, koncepcie či didaktické modely ako skupinové a kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie či tvorivá dramatika. Daný prístup možno pôsobí nesúrodo vzájomným prestupovaním vyučovacích metód, foriem a prostriedkov a kombinovaním viacerých čiastkových metód, ale, podľa nášho názoru, väčšmi odráža dynamiku súčasnej edukačnej reality a preferovaný princíp komplexnosti nielen vo vyučovaní materinského jazyka, ale vôbec vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni základnej školy (porov. zdôvodnenie pojmu **komplexná vyučovacia metóda** u J. Maňáka, 2003, s. 131 – 132).

Navrhovaná typologizácia sa bude vyznačovať týmito vlastnosťami:

- **Smerovanie k divergencii** – nie snaha o metodickú „čistotu“, ale o rozkrývanie metodického potenciálu.
- **Komplexnosť** – chápanie vyučovacej metódy ako rôzne odstupňovanej a kombinovanej komplexnosti čiastkových postupov, foriem a prostriedkov.
- **Systematizovaná disponibilnosť** – zachytenie čo najväčšieho počtu typov vyučovacích metód materinského jazyka a ich vzájomných vzťahov.
- **Otvorenosť** – permanentná možnosť aktualizovania a dopĺňania ďalších typov a podtypov.
- **Viacúčelovosť** – zovšeobecňovanie jednotlivých typov s vedomím ich viacúčelového použitia v edukačnom procese.
- **Variabilnosť** – predpokladanie modifikovaného využitia vyučovacej metódy v závislosti od konkretizácie ďalších edukačných parametrov.
- **Kombinovateľnosť** – rešpektovanie vnútrozložkovej, medzizložkovej a medzipredmetovej integrácie vo vyučovaní materinského jazyka v podobe kombinovaných vyučovacích metód.
- **Transkriteriálnosť** – plynulý prechod medzi jednotlivými kritériami (prirodené „migrovanie“ jednotlivých typov vyučovacích metód).

Rešpektujúc uvedené vlastnosti typológie vyčleňujeme päť základných kritérií členenia metód vyučovania materinského jazyka v primárnej škole:

1. Interakcia medzi účastníkmi edukačného procesu.

Pri vyčlenení tohto kritéria vychádzame z inšpiratívnej klasifikácie vyučovacích metód R. Winkela (1987, podľa Maňák, 2003, s. 47 – 48). Autor vychádza z komplexnosti, cieľovej zameranosti a komunikatívnosti vyučovania a navrhuje členenie metód podľa vzťahových pólov (učiteľ, žiak, spolužiaci, obsah), ktoré svojimi rôznymi štruktúrami vytvárajú základ vyučovacích metód.

Podľa tejto inšpirácie a uznávaním takmer existenciálneho významu rôznych podob školskej interakcie, resp. rôznych typov školských komunikačných situácií⁴, pre zvolený metodický postup navrhujeme, aby sa podľa daného kritéria členili vyučovacie metódy materinského jazyka na:

1.1 metódy dvoj pólovej interakcie žiak – obsah

- tiché čítanie s porozumením (napr. INSERT; tabuľka predpovedí; viem – chcem vedieť – dozvedel som sa; pozri Steelová a kol., 1998; 1999a; 1999 b; Petrasová, 2003);
- samostatne riešené jazykové cvičenia;

- samostatne vypracúvané recepčné a produkčné textové cvičenia;
 - samostatné zhotovovanie projektov atď.;
- 1.2 metódy trojpólovej interakcie žiak – spolužiaci – obsah
- partnerské vyučovanie (napr. párové čítanie – párové súhrny; uvažuj – utvor pár – vymeň si názor; pomôž mi vybrať tému; pozri Meredith a kol., 1999a; Palenčárová – Liptáková, 2004, s. 41)
 - práca v skupinách (skupinové jazykové alebo textové cvičenia; diskusná sieť; skupinová diskusia atď.; Steelová a kol., 1999b; Liptáková, 2006);
 - kooperatívne vyučovanie (napr. Skladačka; Kúty; pozri Meredith a kol., 1999a; Petrasová, 2003; počúvacie centrá; pozri Palenčárová, 2004, s. 29 – 38);
- 1.3 metódy štvorpólovej interakcie učiteľ – žiak – spolužiaci – obsah
- rozhovor (presnejšie – riadený rozhovor ako široký komplex rôznych výzovo-otázkových podnetov; Svobodová, 2000, s. 38);
 - vysvetľovanie; rozprávanie;
 - názorno-demonštračné a manipulačné metódy;
 - beseda; debata; diskusia; dramatizácia; tvorivá dramatika;
 - spoločne riešené jazykové cvičenia;
 - spoločne vypracúvané recepčné a produkčné textové cvičenia;
 - metódy rozvíjania kritického myslenia (pozri časť 2.3.2);
 - spoločné zhotovovanie projektov;
 - didaktické hry; metódy využívania informačno-komunikačných technológií atď.

2. Cieľová zameranosť metódy.

Kritérium cieľa, účelu, vyučovacej metódy patrí jednoznačne k najdôležitejším. Didaktický parameter cieľa treba vnímať v dialektike všeobecného a špecifického. Podľa cieľa totiž možno diferencovať vyučovacie metódy od najvšeobecnejšieho cieľového zamerania daného učebnými osnovami vyučovacieho predmetu až po maximálnu konkretizáciu účelu metódy na jednotlivej vyučovacej jednotke. (Platí samozrejme predpoklad o možnosti viacúčelového použitia každej vyučovacej metódy.) Z uvedeného dôvodu bude kritérium cieľa viacnásobne hierarchizované, pričom najvšeobecnejším vrcholom pomyselnej hierarchickej pojmovej mapy je rozvíjanie komunikačnej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku:

2.1 Metódy utvárania jazykovej kompetencie žiaka

2.1.1 Metódy poznávania a uvedomovania si podstaty a funkcie komunikačných prostriedkov

- riadený indukčný rozhovor; vysvetľovanie;
- pozorovanie a posudzovanie modelových komunikátov (bezprostredné alebo sprostredkované audio-, video- alebo DVD-zázamom);
- kognitívne jazykové cvičenia (vyplývajúce z východiskového textu alebo simulovanej komunikačnej situácie a ďalej diferencované podľa kognitívnych operácií v indukčnej postupnosti);

4 Analýzu špecifických vlastností školskej komunikácie a podrobnú komunikačno-pragmatickú a jazykovú charakteristiku školského dialógu možno nájsť v excelentných dielach českej lingvodidaktiky (Svobodová, 2000; Höfflerová, 2003).

2.1.2 Metódy precvičovania a používania osvojovaných komunikačných prostriedkov

- aplikatívne jazykové cvičenia (precvičovanie a používanie komunikačných prostriedkov; ďalej diferencované podľa obsahu a spôsobu realizácie v deduktívnej postupnosti);
- riadený deduktívny rozhovor;
- štylizované cvičenia (zamerané na situačne vhodné využitie jazykového prostriedku – lexikálnoštylizované, morfológickoštylizované, syntaktickoštylizované);
- cinquain; pojmová mapa atď. (Steelová a kol., 1999a; Palenčárová – Lipátáková, 1999/2000; Petrasová, 2003);

2.2 Metódy rozvíjania komunikačných zručností žiaka

2.2.1 Metódy rozvíjania recepcných zručností

2.2.1.1 Metódy rozvíjania aktívneho počúvania

- cvičenia na rozvíjanie fonemického sluchu (pozri napr. Bajžíková, 2004);
- štruktúrované počúvanie; počúvacie centrá; zvukové hádanky (Palenčárová, 2004, s. 19 – 38);

2.2.1.2 Metódy rozvíjania porozumenia čítanému textu⁵

- štruktúrované čítanie;
- INSERT; viem – chcem vedieť – dozvedel som sa; tabuľka predpovedí;
- Skladačka; Kúty; beseda; dramatizácia;
- cloze test (Petrasová, 2003, s. 43);
- výzvovo-otázkové podnety na jednotlivé úrovne porozumenia textu (schopnosť textovej informácie – 1. identifikovať, 2. dedukovať, 3. interpretovať a integrovať, 4. kriticky analyzovať a hodnotiť; Obrancová a kol., 2004, s. 8; vnútorné spracovanie a využitie získaných informácií ako súčasť funkčnej alebo čitateľskej gramotnosti žiaka; Gavora, 1992; 2006);

2.2.1.3 Metódy rozvíjania reprodukčnej zručnosti

- imitácia: napodobňovanie rečového modelu – hovorené, písané (odpisovanie), pantomimické;
- reprodukcia textu: doslovná – podrobná – obmenená – stručná – voľná;
- dramatizácia textu;

2.2.2 Metódy rozvíjania produkčných zručností

2.2.2.1 Metódy kultivovania hovoreného prejavu

a) prípravné

- dychové, hlasové, artikulačné cvičenia (Bajžíková, 2004);
- cvičenia na funkčné používanie poprijazykových prostriedkov (suprasegmentálnych a pohybových);

5 Porozumenie je súčasťou procesu recepcie textu: vnímanie → porozumenie → zapamätanie → reprodukovanie – a nastane vtedy, keď sa u recipienta vytvorí tri druhy spojení: 1. medzi prvkami textu a prvkami jeho skúsenostného kontextu; 2. medzi jednotlivými prvkami textu; 3. medzi prvkami textu a prvkami vedomostnej štruktúry recipienta (Gavora, 1992). V rámci metód jazykovo-komunikačného vyučovania sa zameriavame práve na rozvíjanie porozumenia textu ako jednej kvality čítania (ostatné kvality čítania a metódy ich rozvíjania pozri u Obert, 2002).

- výrazné čítanie; dialogizované čítanie;
- invenčné a selekčné cvičenia (štylizované cvičenia; brainstorming; zhľukovanie; pojmová mapa; tvorivá vizualizácia; Vennov diagram atď.; napr. Palenčárová – Liptáková, 2004; Steelová a kol.; 1999a; 1999b);

a) textové

- nácvik konverzačných rituálov (vyjadrovanie rôznych komunikačných zámerov: nadviazanie kontaktu, prosba, poďakovanie, ospravedlnenie...);
- rolový dialóg (nácvik kooperácie a zdvorilosti vo verejnej komunikácii);
- nácvik naratívnych, informačných a jednoduchých opisných útvarov;
- rečnícke cvičenia (nácvik príležitostných žánrov a skupinovej diskusie);
- nácvik argumentácie (hádzanie kockou, T-schéma, diskusná sieť; skupinová diskusia; Kúty; Steelová a kol., 1999a; 1999b);
- beseda; dramatizácia;
- tvorivá dramatika (námetové hry; situačné a inscenačné metódy; Kovalčíková - Bekéniová, 1996; Kovalčíková, 2003);

2.2.2.2 Metódy rozvíjania pisateľských zručností

a) prípravné

- metódy výberu témy (pomôž mi vybrať tému; téma – úloha – čitateľ – forma; tvorivá vizualizácia; skúsenostná, obrazová alebo literárna inšpirácia; Meredith a kol., 1999b; Liptáková, 2004, s. 40 – 42);
- invenčné a selekčné cvičenia (štylizované cvičenia; brainstorming; zhľukovanie; pojmová mapa; tvorivá vizualizácia; Vennov diagram; T-schéma atď.; pozri napr. Liptáková, 2004, s. 42 – 44; Fišer, 2001);
- kompozičné cvičenia (členenie textu; tvorba osnovy);
- kompozično-štylizované cvičenia (skracovanie a rozširovanie textu; nacvičovanie textovej koherencie a kohézie);

b) textové

- štylizácia naratívneho, informačného a jednoduchého opisného komunikátu (metóda konceptu, čiže upravovateľného textu);
- štylizácia tematicky zameraného komunikátu (Liptáková, 2004, s. 49);
- tvorivé písanie (asociatívne písanie; modelové písanie; písanie hrou; literárne písanie; Fišer, 2001; Klimovič, 2006; Sampson a kol., 2003);
- metódy úpravy a opravy textov (napr. metóda kontrolných otázok; Slančová, 1996, s. 101 – 110; Liptáková, 2004, s. 46 – 47);
- metódy publikácie žiackych produktov (napr. autorská stolička; Meredith a kol., 1999b; školské časopisy, nástenky, autorské knihy atď.);

2.3 Metódy formovania komunikačných a osobnostných postojov a hodnôt

2.3.1 Metódy uplatnenia medzijazykovej integrácie

- komparačné cvičenia – jazykové, štylizované, textové (budovanie osobnostnej a národnej identity a podporovanie tolerance k iným národom a kultúram; pozri napr. Liptáková; 2005/2006);

2.3.2 Metódy rozvíjania kritického myslenia

- brainstorming; pojmová mapa; cinquain; zhľukovanie; hádzanie kockou; T-schéma; diskusná sieť; skupinová diskusia; kooperatívne aktivity atď. (Steelová a kol., 1998; 1999a; 1999b; Meredith a kol., 1999a; 1999b);

2.3.3 *Metódy rozvíjania nonkognitívnej stránky osobnosti dieťaťa*

- tvorivá dramatika;
- voľné písanie; tvorivé písanie;
- interpretačné a estetickovýchovné aktivity súvisiace s umeleckým textom (Obert, 2002);

2.4 **Metódy diagnostikovania komunikačnej kompetencie žiaka**

- kontrolné jazykové cvičenia;
- hodnotiaci komplex výzvovo-otázkových podnetov;
- diagnostické využitie pojmovej mapy; cloze test (Petrasová, 2003);
- kontrolné testy;
- participačné pozorovanie;
- hodnotenie súvislých hovorených a písaných produktov žiaka (obsahovo-pragmatickej, kompozičnej a výrazovej stránky);
- portfólio (súbor prác demonštrujúci edukačný progres žiaka v istom časovom období a súčasne podporujúci sebahodnotenie; porov. napr. Sampson a kol., 2003, s. 393 – 399).

3. **Stupeň komplexnosti metódy.**

Pomocou tohto kritéria môžeme vyčleniť metódy vyučovania materinského jazyka:

a) koncepcne odrážajúce integráciu medzi jednotlivými zložkami vyučovacieho predmetu (jazykové vyučovanie, komunikačno-slohová výchova, čítanie a literárna výchova); b) prirodzene kombinujúce vyučovacie témy v rámci vnútrozložkovej integrácie; c) kombinácie metód dané medzipredmetovou integráciou:

- **komunikačné cvičenie** (prirodzene prepája poznávanie komunikačných princípov, prostriedkov a pravidiel s rozvíjaním konkrétnej recepčnej alebo produkčnej komunikačnej zručnosti žiaka aplikovanej na daný komunikačný kontext; Liptáková – Kesselová, 1994);
- **komplexný jazykový rozbor** (Čechová, 1996; Palenčárová, 2003, s. 69 – 75);
- **komplexné textové cvičenia** (produkčné textové cvičenia zahŕňajúce všetky fázy textotvorného procesu: od motivácie až po publikáciu);
- **medzipredmetové kombinácie metód** (napríklad pri recepcii náučného textu; pri tvorivom písaní; v rámci metód tvorivej dramatiky atď.).

4. **Obsahové kritérium.**

Kritérium obsahu diferencuje jednotlivé metódy podľa konkrétneho výseku systematizovaného jazykového alebo slohového učiva. Konkrétna vyučovacia téma determinuje ďalšie vetvenie každého vyčleneného typu a podtypu. Pri tomto kritériu sa výrazne prejavuje vnútrozložková a medzizložková integrácia v podobe kombinovaných typov. Aktuálny vyučovací rámec spôsobuje pri slohových cvičeniach čiastočné prekryvanie kritéria obsahu s kritériom cieľa, resp. s rozvíjaným typom komunikačnej zručnosti.

4.1 **jazykové cvičenia**

4.1.1 **čiasťové (podľa rovín jazykového systému alebo, adekvátnejšie, podľa stránok rozvíjania detskej reči)**

- výslovnostné (ortofonické, ortoepické);
- pravopisné (konkretizované podľa pravopisného princípu);

- lexikálne (synonymické, antonymické, homonymické, paronymické, slovotvorné, pragmatické, frazeologické, slovníkové atď.);
- morfológické (konkretizované podľa jednotlivých slovných druhov);
- syntaktické (slovosledové, vetosledové, na rozširovanie a zužovanie výpovede, na vyjadrovanie komunikačného zámeru vo výpovedi, na tvorenie výpovedí podľa istých modelov a pod.);

4.1.2 kombinované

- napr. lexikálno-morfológické, morfológicko-syntaktické, výslovnostno-pravopisné, morfológicko-frazeologické, slovotvorno-pravopisné...

4.2 slohové cvičenia

4.2.1 čiastkové (podľa dominantného komunikačného zámeru produktora textu)

- kontaktné, konverzačné, naratívne, informačné, opisné, presvedčacie, podfarbujúce atmosféru...

4.2.2 kombinované

- s kombinovaním viacerých komunikačných zámerov (napr. využitie metód: hádzanie kockou; zamerané voľné písanie; tvorivé písanie);
- štylizované cvičenia (kombinujúce jazykovú a slohovú tému);

5. Spôsob realizácie metódy.

5.1 Podľa spôsobu kognitívneho a komunikačného stimulovania.

Vychádzame z Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov odrážajúcich rozvíjanie nižších a vyšších kognitívnych funkcií a z jej aplikácie v koncepcii P. Gavoru (2003). Vyčlenené typy podľa nás korešpondujú aj s výzvovo-otázkovými podnetmi rozvíjajúcimi odstupňované úrovne porozumenia textu.

- a) konvergentné cvičenia
 - reproduktívne (zatvoreného typu);
 - aplikačné (použitie vedomostí pri riešení úloh založené na jedinej správnej odpovedi);
- b) divergentné cvičenia
 - produktívne (otvoreného typu, vyžadujúce interpretáciu, imagináciu, tvorivosť);
 - hodnotiace (vyžadujú úsudok, názor, hodnotenie);

5.2 Podľa inštrukcie na činnosť (porov. Palenčárová, 2003, s. 66).

- a) kognitívny typ činnosti (podľa kognitívnych operácií – pamäťové, analytické, syntetické, komparačné, kategorizačné, generalizačné atď.);
- b) aplikatívny typ činnosti (použi, doplň, obmeň, nahraď, utvor, píš ako diktát...);

5.3 Podľa stupňa aplikovania hrového prístupu.

- hrové aktivity (napr. rečové hry, pohybové hry, písanie hrou, počítačové hry, simulačné hry);
- didaktické hry (s presnými pravidlami);

5.4 Podľa spôsobu aplikovania informačno-komunikačných technológií.

- ilustračné využitie IKT (napr. pri modelovaní komunikačných situácií);
- informačné využitie IKT (mediálne a počítačové vzdelávacie programy);
- diagnostické využitie IKT (kontrolné cvičenia a testy).

Na záver analýzy metodického potenciálu na vyučovanie materinského jazyka v primárnej škole treba ešte pripomenúť základné vlastnosti navrhovanej typológie, predovšetkým jej otvorenosť, ktorá je impulzom k hľadaniu ďalších typov efektívnych vyučovacích metód. Náš návrh má poslúžiť tak budúcim učiteľom pri ich lingvodidaktickej príprave, ako aj graduovaným učiteľom pri dopĺňaní vlastného osvedčeného inventára vyučovacích metód (na ten účel slúži aj rozsiahly zoznam citačných zdrojov). Úskutočnená typologizácia ukázala, že dominantné postavenie medzi kritériami majú interakcia medzi účastníkmi edukačného procesu a cieľová zameranosť metódy. Podľa týchto kritérií totiž možno na typy a hierarchizované podtypy roztriediť takmer všetky disponibilné vyučovacie metódy. A to je pozitívny signál smerom k očakávanej kurikulárnej reforme vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy, keď sa aj ako metodicky opodstatnenejšie ukazuje štruktúrovať učebný obsah nie podľa jazykovosystémového hľadiska, ale podľa zložiek cieľovej kategórie vyučovania, teda rozvíjania komunikačnej kompetencie dieťaťa. A zdôrazňovanie variability školskej interakcie je zase dôležitým predpokladom komplexného rozvíjania osobnosti dieťaťa a jeho prípravy na variabilitu kompetencií a interakčných súvislostí, ktoré od neho bude vyžadovať reálny život.

Literatúra

- BAJZÍKOVÁ, V. 2004: Prípravné cvičenia na nácvik ústnych prejavov. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 10. Prešov, 2004, s. 159 – 168. ISBN 80-8068-290-9.
- BETÁKOVÁ, V. 1976: Triedenie jazykových cvičení. Bratislava: SPN, 1976.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž. 1984: Didaktika materinského jazyka. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 313 s.
- COSERIU, E. 1988: Sprachkompetenz. Tübingen: Francke, 1988. ISBN 3-7720-1747-9.
- ČECHOVÁ, M. 1996: Komplexní jazykové rozbor. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996.
- ČECHOVÁ, M. 1998: Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV nakladatelství, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.
- FIŠER, Z. 2001: Tvůrčí psaní. (Malá učebnice technik tvůrčího psaní.) Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0.
- GAVORA, P. 1992: Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. 2003: Učiteľ a žiaci v komunikácii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 8022317160.
- GAVORA, P. 2006: Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 12. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková. Prešov, 2006, s. 23 – 30. ISBN 80-8068-491-X.
- HÖFLEROVÁ, E. 2003: Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. 119 s. ISBN 80-7042-297-1.
- KLIMOVIČ, M. 2006: Integrovaná povaha techník tvorivého písania. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 12. Ed. L. Sičáková – L. Liptáková. Prešov, 2006, s. 84 – 89. ISBN 80-8068-491-X.

- KOVALČÍKOVÁ, I. – BEKÉNIOVÁ, L. 1996: Škola plná zážitkov II. Prešov: Forte, 1996. 72 s.
- KOVALČÍKOVÁ, I. 2003: Sprievodca teóriou a praxou výchovnej dramatiky v základnej škole. In: KOVALČÍKOVÁ, I. – MAJZLANOVÁ, K. – PAVLOVSKÁ, M. – PELÁN, J.: Variácie podôb výchovnej dramatiky. Prešov: Lana, 2003.
- LIPTÁKOVÁ, L. – KESSELOVÁ, J. 1994: Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy. Prešov, 1994. 44 s. ISBN 80-967090-1-1.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2005: Integrovaný typ vyučovacej hodiny – nová vyučovacia a didaktická realita. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 11. Prešov, 2005, s. 100 – 107. ISBN 80-8068-362-X. Dostupné aj na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_394_317.pdf
- LIPTÁKOVÁ, L. 2005/2006: K vzťahu vyučovania materinského a cudzieho jazyka na 1. stupni základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 52, 2005/2006, č. 1 – 2, s. 39 – 42.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2006: Komplexnosť ako základný princíp priebehu a záveru štúdia budúceho učiteľa materinského jazyka na 1. stupni základnej školy. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 12. Prešov, 2006, s. 108 – 118. ISBN 80-8068-491-X. Dostupné aj na: http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_393_316.pdf
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003: Výukové metódy. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MEREDITH, K. S. – STEELE, J. L. – TEMPLE, CH. 1999a: Kooperatívne učenie. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka V. Bratislava, 1999 a.
- MEREDITH, K. S. – STEELE, J. L. – TEMPLE, CH. 1999b: Pisateľská dielňa. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka VII. Bratislava, 1999 b.
- MOJŽÍŠEK, L. 1975: Vyučovacie metódy. Praha: SPN, 1975.
- OBERT, V. 2002: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: Aspekt, 2002. ISBN 80-88894-07-7.
- OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I. 2004: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004. 57 s. ISBN 80-85756-85-4.
- PALEŇÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, L. 1999/2000: Netradičné metódy vyučovania slovenského jazyka. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 46, 1999/2000, č. 1 – 2, s. 42 – 48.
- PALEŇÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. 2003: Učíme slovenčinu komunikatívne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2003. 222 s. ISBN 80-10-00328-X.
- PALEŇÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, L. 2004: O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2004. ISBN 80-968664-4-3.
- PETRASOVÁ, A. 2003: Práca s náučným textom na 1. stupni ZŠ. 81 s. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-89061-68-0.
- PETLÁK, E. 2004: Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETTY, G. 2006: Moderní vyučování. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.

- SAMPSON, M. B. – RASINSKI, T. V. – SAMPSON, M. 2003: Total Literacy. Third edition. Canada: Thomson – Wadsworth, 2003. 567 s. ISBN 0-534-60318-1.
- SLANČOVÁ, D. 1996: Praktická štylistika. 2. vyd. Prešov: Slovacontact, 1996. 176 s. ISBN 80-901417-9-X.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. 1998: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava, 1998.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. 1999a: Metódy na podporu kritického myslenia. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka II. Bratislava, 1999 a.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH. 1999b: Ďalšie stratégie na rozvíjanie kritického myslenia. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka IV. Bratislava, 1999 b.
- SVOBODOVÁ, J. 2000: Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny. Spisy Ostravské univerzity. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- WINKEL, R. 1987: Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: GUDJONS, H. – TESKE, R. –
- WINKEL, R.: Unterrichtsmethoden. 3. vyd. Hamburg: Bergman & Helbig Verlag, 1987, s. 9 – 23.
- ZELINA, M. 1994: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Summary

On Types of Methods in Mother Tongue Education

The goal of this paper is the analysis of current pedagogical approaches to the classification of mother tongue education's methods in primary school. The author proposes five criteria, they help to classify the various types of methods more systematically and adequately. These criteria are included: 1. interaction between participants of education; 2. the method's objective; 3. the level of method's complexity; 4. part of the curriculum; 5. the way of realisation. The author considers classification's proposal for open to next extending and specifying.

doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: liptak@unipo.sk

PODPORME ŠKOLSKOU KOMUNIKÁCIU PRIRODZENÚ KOMUNIKÁCIU

Marianna SEDLÁKOVÁ

Na úvod si ozrejmime, akú dôležitú rolu hrá komunikácia v ľudskom živote. Pri našich úvahách je dôležité zachovať si na ľudskú komunikáciu komplexný pohľad. V široko chápanom význame radíme totiž ku komunikácii všetko, každú informáciu, ktorú človek počas svojho života vedome ale i podvedome¹ prijme a spracuje a následne akýmkoľvek spôsobom využije.

Pri získavaní informácií o svete môže byť ľudský subjekt v troch základných komunikačných polohách, ktoré môžeme nazvať (1) polohou neistoty – hľadáním, (2) polohou vyrovnávania sa s poznáním a (3) polohou istoty poznania²

Tieto tri komunikačné polohy môžeme pozorovať i v ontogenéze poznávania človeka v troch základných biologických etapách jeho vývinu (detstvo/dospelosť/staroba).

Pri organizácii vzdelávacích systémov v rôznych vývinových štádiách spoločnosti bolo vždy prvoradou úlohou viesť, aký „produkt“ školy spoločnosť potrebuje. Ešte žiadna doba nebola pravdepodobne pri školskom modelovaní občana taká rozporuplná, pretože až pri takej vysokej úrovni vzdelanosti, aký vyspelé spoločnosti západného typu dosahujú dnes, sa v plnej miere prejavuje ono výrazné protirečenie medzi tvorcom a konzumentom, dvoma spoločenskými typmi, ktoré každá spoločnosť pre svoj rast vždy potrebovala. Je preto prirodzené, že oba tieto typy by mala súčasná škola „produkovať“. V naznačenom protirečení ide o dlhoveký základný rozpor medzi duchovným a materiálnom. Niet však inej cesty, ako nám to už veky naznačuje príroda, ako prirodzený výber. Preto sa musí škola od svojich najnižších tried sústreďovať na výchovu človeka – tvorcu a týmto smerom by mala zamerať všetko svoje úsilie.

Školská komunikácia je špecifický druh komunikácie, ktorý by mal na dosiahnutie naznačeného spoločenského cieľa využiť všetky prostriedky. V prvom rade by mala škola využiť vrodenu prirodzenú ľudskú potrebu poznávať. Viaceré výskumné sondy (bližšie k literatúre Sedláková, 2006) ukazujú, že detská

1 A to zdôrazňujeme osobitne, lebo na fakt mimovoľného prijímania informácií sa pri zámernej komunikácii ešte dosť často zabúda.

*takto uvádzané štýly považujeme za základné, ostatné považujeme za odvodené.

2 My sme tieto tri pozície vypožorovali pri komunikačnom skúmaní literárnych druhov a následne sme ich využili pri pokuse o komunikačný pohľad na jazykový štýl (Sedláková, 2004). Naše zistenia schematicky predstavuje tabuľka č. 1: **Súvislosť jazykových štýlov (literárneho druhu umeleckej literatúry) s komunikačným zámerom autora. komunikačný zámer** hľadanie (neistota; **A**) výmena informácií (**B**) poznanie (istota; **C jazykový štýl umelecký*** **kom. zámer ABC literárny druh** *lyrika epika dráma* *hovorový* **hovorový*** publicistickýrečnícky-administratívny **náučný*** administratívnypublicistickýrečnícky **typy žánrov jaz. štýlov** subjektívne objektívno-subjektívne objektívne **komunikačný princíp** „lyrický“submisívny „epický“partnerský „dramatický“ direktívny.

prirodzená zvedavosť sa pri príchode do školy postupne oslabuje, ba až vytráca. Pri zamýšľaní sa nad príčinami sme dospeli k záveru, že je to práve spôsob komunikácie učiteľa s dieťaťom, ktorý potláča tento hnací motor poznávania v mladom človeku. Kým by mal učiteľ využívajúc prirodzenú zvedavosť viesť záujem žiaka a spoločne s ním hľadať (simulovať hľadanie), veľmi často sa stáva, že učiteľ servíruje žiakovi hotové informácie, ktoré nemôžu onú prirodzenú túžbu dieťaťa uspokojiť. Aj preto je v súčasnosti čoraz častejším javom, že žiak si svoju túžbu po poznávaní a poznaní dopĺňa z iných zdrojov, ako je škola³.

Aké možnosti má teda učiteľ pri rozvíjaní prirodzenej túžby po poznávaní u žiaka mladšieho školského veku? My tu budeme, prirodzene, uvažovať najmä o učiteľovi slovenského jazyka. V prvom rade sa venujme tomu, čomu by sa učiteľ slovenského jazyka vo všetkých jeho zložkách vyhnúť.

Tým, že sa škola v prvom rade sústreďuje na to, čo učiť, v druhom rade na to ako učiť to *čo*, akoby sa zabúdalo na to, že relevantnými informáciami o živote a svete sú pre žiakov okrem zámerne vybraných informácií aj tie, ktoré ich spontánne pri pedagogickej komunikácii sprevádzajú (napríklad aj ilustračný alebo východiskový text, ale v neposlednom rade i hodnotenie, postoje učiteľa, vzťahy medzi žiakmi, prostredie a i.). Aj nulová (očakávaná, no nenaplnená) alebo mimovoľná informácia je pre žiaka informáciou v širšom zmysle slova. Po príklade siahneme do jazykovej zložky materinského jazyka a použijeme klasické kedysi veľmi často používané príklady viet frekventovaného intencného typu *Mama varí obed. Otec rúbe drevo*, ktoré sú z formálneho hľadiska bezchybnými príkladmi. Ale je to tak aj z komunikačného hľadiska? Ak sa takáto veta objaví pri vyučovaní niekoľkokrát, samozrejme začne ju žiak vnímať, ako „osobitné posolstvo“ (v tomto prípade rodového stereotypu) a samozrejme podáva žiakom (niekedy nežiadúcu, niekedy nepravdivú) informáciu o svete a živote, pretože chtiac-nechtiac si dieťa prirodzene každú novú informáciu konfrontuje s vlastným poznaním. Ak pre matku vzdelávaného žiaka nie je najtypickejším príznakom varenie (obeda) a pre otca rúbanie (dreva), konflikt, ktorý takto v dieťati vznikne, si samo pre seba môže vyriešiť dvojako. Buď začne svojho rodiča vnímať ako netypického, príznakovo iného (pre zdravého jedinca vyrastajúceho v normálnej rodine je táto možnosť málo pravdepodobná), alebo prestane podobné vety a príklady vnímať ako (obsahovo relevantné) komunikáty, čím sa môže u žiakov postupne oslabiť záujem nielen o čítanie s porozumením, ale aj o aktívne počúvanie. Čítanie či počúvanie⁴ bez porozumenia v samom dôsledku predstavuje len prejav obrany zdravého organizmu voči nepoužiteľným informáciám. Krajným prípadom (ak sa podobné schematické texty na vyučovaní objavujú pravidelne vo všetkých vyučovacích predmetoch) môže

3 Máme na mysli najmä internet a iné masovo-komunikačné prostriedky, ktoré poskytujú informáciu zábavnou formou. Hádam je aj zbytočné podotýkať, že touto cestou sa dá veľmi ľahko sklznúť z pozície aktívneho hľadača na pozíciu pasívneho prijímateľa nielen čistých informácií, ale aj tých skrytých – prostredníctvom reklám, ktorých hlavným cieľom je výchova bezproblémových konzumentov spoločnosti, čo sa priamo vylučuje s pozíciou dobre informovaného aktívneho člena občianskej spoločnosti.

4 O vzájomnej prepojenosti týchto zručností pozri Palenčárová, 2006.

byť jav, že všetky školské texty začne žiak a priori posudzovať ako čisto formálne, odporujúce jeho životným skúsenostiam, a tak ich prirodzene vyradí zo svojho aktívneho poznania.

Cieľom školskej komunikácie v súlade s prirodzenými cieľmi komunikácie všeobecne by malo byť aktívne poznávanie. Pri aktívnom poznávaní vychádza človek z vlastných potrieb a preto sa jeho poznanie hneď transformuje do postojov a činov, a on ich odovzdáva ďalej prostredníctvom bežnej dennej činnosti (produkcie, tvorby).

Takýto prístup samozrejme kladie nároky najmä na učiteľa, nielen na jeho pedagogické majstrovstvo, ale najmä jeho svetonázorovú orientáciu. Ak je učiteľ presvedčený o tom, že zmyslom ľudskej existencie je naozaj celoživotné hľadanie pravdy o svete a človeku (o zmysle ľudskej existencie), nemal by mať problém byť žiakovi partnerom v komunikácii, nemal by mať problém učiť sa aj od dieťaťa s rovnakým záujmom, ako by sa ono učilo od neho, alebo učiť sa spolu s ním a namiesto „hotového tovaru“ ponúkať dobrodružstvo jeho spoločnej „výroby“. A ak by mal učiteľ prejavit' svoju skúsenostnú výhodu, tak by ju iste využil tak, že by zo žiaka spravil určujúci subjekt poznávania a sám by len simuloval objavný spôsob svojho vlastného (už prežitého a teda) zážitkového získavania informácií a netváril by sa ako vševetúci organizátor vzdelávania, ale skôr ako partner takého žiaka, ktorého by nikdy nikto nezbabel prirodzenej ľudskej túžby po poznaní. Podstatou predstaveného pôsobu vyučovania by malo byť žiakovo **objavné hľadanie**, založené na partnerskej komunikácii. Len takýto spôsob vyučovania možno skutočne nazvať komunikačným. Zjednodušene sa to pokúsime vyjadriť i tabuľkou č. 2.

Tabuľka 2: Súvislosť komunikačného zámeru pedagogickej komunikácie so základnými prejavmi **ľudskej komunikácie a rolou učiteľa a žiaka.**

komunikačný zámer	hľadanie (neistota)	výmena informácií	zdanlivé nájdenie (istota)
subjekty pedagogickej komunikácie	(prevažne) žiak	proces	(prevažne) učiteľ
prejavy	žiak kladie otázky	→ ←	- učiteľ odpovedá/hľadá odpovede spoločne so žiakmi - učiteľ motivuje žiaka, aby kladol otázky a sám na ne hľadal odpovede

Fakt, že „komunikačno-slohová výchova je integrujúcim prvkom jednotlivých zložiek predmetu slovenský jazyk a jedným z nosných vyučovacích predmetov podporujúcich funkčnú gramotnosť“ (Palenčárová – Kesselová – Kupcová 2003, s.152) a že jej prvoradým cieľom na 1. stupni ZŠ „je rozvíjať súvislý ústny prejav žiakov“ (ibid. s. 154) kladie ešte väčší dôraz na jej kvalitu. Každý „súvislý ústny komunikát“ je totiž (mal by byť) výstupom nejakého komunikačného procesu. V školskej praxi stojí na začiatku tohto procesu nejaký východiskový motivačný text, ktorý môže mať ústnu podobu (vstup zo strany učiteľa) alebo písanú podobu (napr. východiskový text v učebni-

ci). V prvom menovanom prípade je omnoho ľahšie zachovať prirodzený komunikačný rámec, pretože učiteľ sa priamo, v prirodzenej komunikačnej situácii (zoči-voči) obracia k žiakom, ktorých pozná, a teda motiváciu takpovediac šíje na mieru. Omnoho ťažšie sa táto komunikačná situácia rieši prostredníctvom písaných/čítaných motivačných textov. Úlohou slohových motivačných textov je totiž vyprovokovať v žiakovi potrebu „riešiť“ nastolený problém“ nejakou formou komunikácie. Autori učebníc texty nepíšu pre konkrétneho žiaka, skupinu žiakov, ako to robí učiteľ priamo v triede. Tvorcovia učebníc texty vyberajú/píšu pre celú populáciu, preto je tu konkrétna adresnosť omnoho problémovnejšia ako v priamom dialógu medzi učiteľom a žiakmi. Naše skúsenosti ukazujú, že z komunikačného hľadiska sa témam východiskového textu v učebniciach ako jednej zo základných didaktických pomôcok doteraz nevenuje náležitá pozornosť. Môže to byť čiastočne i skutočnosťou, že výber východiskových textov v jazykovej zložke je v prvom rade determinovaný výskytom preberaných jazykových javov (poznávacím hľadiskom), na ktoré sa kladú vysoké nároky z hľadiska jednoznačnosti a reprezentatívnosti. Na druhej strane, ako sa na inom mieste v citovanej práci uvádza, v komunikačno-slohovej výchove „na 1. stupni kognitívny aspekt ustupuje do pozadia a vytvára priestor na uplatnenie komunikačného zreteľa“ (ibid. s. 156 – 157). Ak však vychádzame z podstaty komunikácie (výmeny informácií), poznávanie je jej neoddeliteľnou súčasťou, ako sme uviedli vyššie, čiže nikdy by nemala ustúpiť do pozadia, ale mala by byť jej rovnocennou zložkou. Kým v súčasnej školskej praxi vo vyučovaní materinského jazyka ide (najmä) o *jazyk a jeho systém*, nemalo by sa zabúdať na to, že reprezentatívne (systémovo čisté, nespochybniteľné príklady musia spĺňať aj (!) kritérium komunikačnej prirodzenosti a spojitosti so životom. Naopak v *slohovej zložke* predmetu by to mali byť *bežné veci života*, vychádzajúce z potrieb a záujmov detí danej vekovej kategórie, ktoré by provokovali ku komunikácii a teda i praktickej aplikácii jazykových poznatkov. V citovanej didaktike sa napokon uvádza nemálo praktických ukážok a podnetov na takto spracovateľné (slohové) témy, v učebniciach ich však podľa nášho názoru stále nie je dost’.

Z komunikačného hľadiska, podľa autoriek citovanej didaktiky, je cieľom východiskového textu vyvolať „úprimný záujem a potešenie“ (ibid. s. 21) z poznávania, a my dodávame že i z komunikácie, ktorá je jeho súčasťou. Podľa toho sa i východiskové texty v slohovej výchove na 1. stupni základnej školy môžu rozdeliť na **vecné texty**, ktoré prinášajú objektívne informácie o svete a plnia predovšetkým poznávaciu funkciu. Pri práci s nimi ide zo štylistického hľadiska predovšetkým o reprodukciu textu, ktorá sa postupne stáva návodom na učenie sa aj v iných predmetoch. Vhodným výberom témy a jej spracovaním tu možno dosiahnuť nefalšovaný zážitok z poznávania i poznania, ktorý sa v konečnom dôsledku premietne v schopnosti aktívneho získavania ďalších informácií. **Umelecké texty** sprostredkujúce subjektívne informácie tu plnia svoju primárnu **estetickú funkciu**, ktorej sa napokon percepčne venuje i osobitný predmet – čítanie (literárna výchova vo vyšších ročníkoch). Každá interpretácia umeleckého diela napomáha komunikáciu v širšom zmysle slova, čím je hlbšia a originálnejšia, tým širší komunikačný rámec ponúka žiakom⁵. Umelecká stránka sa na hodinách slohu na rozdiel od hodín čítania

⁵ Za mnohé uvedieme napríklad monografiu E. Dolinskej (2006), ktorá popri vedeckej interpretácii hudobnosti v diele V. Šikulu ponúka i didaktickú transformáciu problematiky v časti Literárny text s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii (ibid. s. 107 – 136).

nia prejavuje aj výrazovo, ale spočiatku (na 1. stupni ZŠ) ešte veľmi nesmel. Omnoho pragmatickejšie slúžia texty umeleckej literatúry na **modelovanie komunikačných situácií**. Nácvik súvislého ústneho prejavu žiakov si totiž v prvom rade vyžaduje vhodné modelové situácie, ktoré sú v umeleckej literatúre najlepšie spracované.⁶

Pri komunikačných situáciách autori slohovej časti experimentálnych učebníc SJ pre 3. a 4. ročník ZŠ v niekoľkých prípadoch využili priamu simuláciu komunikačných situácií (Žiadame informáciu, Komu sa zdôverím a ako?, Áno a nie, súhlas a nesúhlas, Ako sa k vám dostanem?, Čo prezrádza naše telo, Porad' me turistovi). Vo väčšine prípadov si však tvorcovia vypomohli vhodnými umeleckými východiskovými textami, ktoré boli často motivačnými východiskami k viacerým komunikačným témam. Vzájomne prepojené boli témy motivované textami J. Blažkovej a N. Tanskej: Darček pre deduška, Blahoželenie k narodeninám, Želám si – želám ti. S veľkým úspechom u žiakov i učiteľov experimentálnych tried sa stretli témy: Nezblázni sa mamička a Tepovanie koberca, ktoré súviseli s dvoma simulovanými situačnými témami. Preto tu uvedieme spôsob ich spracovania v učebnici i v metodickej príručke.

1. téma: Nezblázni sa, mamička

Nezblázni sa, mamička je názov knižky pre deti od Gabriely Futovej. Vyšla v Bratislave v roku 2003. Sú v nej príbehy troch vydarených súrodencov, ktorým sa vždy bez zlého úmyslu podarí niečo vyviesť. A rodičom sa to veľmi ťažko vysvetľuje. Posúďte sami:

14. apríl (piatok) Dáša podpálila svoju izbu. Chcela vedieť, či prídu požiarnici. Hľupaňa! Požiarnikov treba zavolať! Mama oheň uhasila vankúšom. Siso hasil tiež a vyliat pritom na mamu vodu, ktorou poumývala schody. Dáša má zakázané zápalky a televízor. Siso má ryteť koberce. (Z Piškovho denníka)

1. a) Prerozprávajte príhodu tak, ako by ju rozprávala Dáša. b) vedeli by ste príhodu prerozprávať ústami Sisa, mamy alebo otca?
2. Porozprávajte sa o príhode. Pokúste sa odpovedať na otázky: Mala Dáša zlý úmysel? Chcela niekomu ublížiť, alebo bola len zvedavá? Čo si o jej čine myslel jej brat Piško? Čo by si urobil ty na Sisovom mieste? Myslíš si, že sa ich mama hnevala? Zdôvodni prečo. Dostali podľa teba primeraný trest? Zdôvodni.
3. Dá sa z krátkého príbehu vytušiť vek postáv? Je Dáša staršia alebo mladšia ako jej bratia? Majú súrodenci spoločnú izbu? Sú Dášini rodičia prísni? Sú spravodliví?
4. Spomeň si, či sa aj tebe niekedy podarilo zo zvedavosti niečo vyparatiť. Ako sa tvoj zážitok skončil? Potrestali ťa?

Téma je z poznávacieho hľadiska integrovaná. Je zameraná jednak na porozumenie textu, nácvik reprodukcie textu a rozhovor o prečítanom texte

6 Na vyučovanie komunikačných zručností by bolo vhodné využiť podobné učebné pomôcky, ako sa využívajú pri výučbe komunikácie v cudzom jazyku – napríklad videonahrávky rôznych komunikačných situácií.

podľa UO. Z komunikačného hľadiska ide o riadený rozhovor k danej téme ako predprípravu na pokus o prerozprávanie vlastného zážitku. Zatiaľ žiakom nekladáme žiadne obmedzenia, ich prejavy štylisticky neupravujeme, cieľom je vzbudiť v nich záujem o prerozprávanie svojho zážitku a otázkami (čo bolo potom?, ako sa to skončilo,) ich priviesť i k základnej štruktúre rozprávania.

Tému netreba vnímať ako „navádzanie“ na negatívne činy. Naopak dôslednou analýzou príbehu prichádzame na to, že nepríjemnosti vznikajú často len zo zvedavosti (rovnako ako u dospelých). Zvedavosť je v poznávaní veľmi pozitívny prvok a deťom v nej netreba brániť, skôr treba u detí „tréňovať“ predvídavosť – a to práve analýzou buď vlastných skutočných príbehov (učenie sa na vlastnej koži) alebo príbehov fiktívnych.

Formu budúcej výpovede žiakov usmerňuje čiastočne svojou štruktúrou samotný príbeh, ktorý majú v 1. cvičení prerozprávať. Základná je ja – forma. Najjednoduchšie sa cvičí na postave Dáše, ktorá je hlavnou aktérkou príbehu (rozprávanie poskytuje najväčšiu zážitkovosť). Ja – formu si žiaci cvičia čiastočne i na ostatných zúčastnených postavách (bratia, mama), vždy ide o to, čo zažívala tá konkrétna osoba. Zreprodukovat' príbeh z pohľadu nezúčastnenej postavy (otec) je najťažšie. Úlohu využijeme, len keď sme si istí, že ju niektorý žiak zvládne. Otázkami 2. cvičenia žiaci prenikajú hlbšie do obsahu textu.

Otázkami 3. cvičenia ich navádzame na „čítanie medzi riadkami“ na domýšľanie obsahu pomocou menej podstatných informácií textu.

Dôsledná analýza textu vedie žiakov podvedome k zachovaniu štruktúry uvedeného príbehu (princíp napodobňovania), ktorá je prirodzená pre rozprávanie detí tohto veku – in medias res – vstup priamo do jadra rozprávania. Pod vplyvom otázok z predchádzajúcich cvičení žiaci pravdepodobne sami pripoja záver, ak nie, pomôžeme im otázkou: *ako sa to skončilo?*. Celá téma môže ostať iba v rovine rozprávania. Po uvážení môže učiteľ zadať úlohu tromi vetami si (doma) zapísať svoj príbeh odpoveďami na otázky. Čo sa stalo? Prečo sa to stalo? (Tu by mala prevládať motivácia zvedavosti, ku ktorej by sme žiakov priviedli názvom úlohy (č. 4) napr.: *Čo som zo zvedavosti raz vyparatil/la.*) Ako sa to skončilo?

2. téma: Tepovanie koberca

Z Piškovho denníka: *15. apríl (sobota). Mama s tatkom vymaľovali sestrinu izbu na ružovo. Fúj! Dáša je nadšená. Siso na balkóne tepoval koberec a krásne pri tom penil. Páčilo sa mi to a pridal som sa k nemu. Poznásali sme šampóny a kadejaké peniace prostriedky a urobili sme obrovskú penu na skákanie. Netešili sme sa dlho. Suseda zdola sa prišla sť ažovať, že jej pena popálila kvety. Baba jedna! Tri dni nesmiem pozerat' ani na vypnutú telku. Ani Siso.*

1. Pozorne si prečítajte text a odpovedzte na otázky. Viete si z predchádzajúceho úryvku z knihy G. Futovej spomenúť, prečo museli rodičia maľovať Dášinu izbu a prečo Siso tepoval koberec? Prečo sa k Sisovi pridal aj Piško? Čo nepríjemné spôsobila ich zábava? Podľa čoho vieme usúdiť, že sa Piško hneval na susedu? Prečo sa hneval? Myslíte si, že sa hnevala aj suseda? Ako sa príbeh skončil? Čo myslíte, čo bolo treba ešte urobiť, aby sa vzťahy medzi susedmi nepokazili?
2. Predstav si, že sa čosi podobné prihodilo tebe. Ako by si sa susede ospravedlnil? Alebo si myslíš, že by sa jej mali ospravedlniť rodičia?

Ako by to vyriešili tvoji rodičia?

3. Spoločne odpovedajte na otázky. Ako sme nazvali náš príbeh (udalosť)? Čo sa stalo pred udalosťou (Prečo musel Siso tepovať koberec)? Ako prebiehala udalosť, čo sa dialo pri tepovaní. Čo chlapci spôsobili? Ako sa udalosť skončila?
4. Spomeň si, či sa aj tebe podarilo niekedy pri zábave niečo vyparatiť. Ako sa to stalo?
5. a) Nájdí v texte vety, ktoré sú zakončené výkričníkom. Vyvetli prečo.
b) Kde všade by ste našli penu? Čo všetko sa pení? Čo znamená, keď povieme, že niekto pení od zlosti?
c) Ako sa povie *telka* spisovne? Čo si predstavíte, ak odniekiaľ začujete iba krátke slovíčko *fuj*? Uvažujete spoločne, na čo všetko by sa dalo povedať *fuj*?
d) Našli ste v príbehu niečo veselé?
6. Prečítajte si vtip a povedzte, čo je na ňom smiešne.

Janko: Mami, môžem sa pozerat' na telku?

mama: Môžeš, ale ju nezapínaj!

Touto témou nadväzujeme na predchádzajúcu aj psychologicky. Nespútaná zábava je totiž druhou najčastejšou príčinou vzniku „neprijemností“. Analýzou príbehu deti vlastne „varujeme“ vedíme k predvídaní udalostí. Zo slohového hľadiska pokračujeme v príprave na samostatné rozprávanie. Predchádzajúca téma tvorí východisko súčasnej.

Cvičením č. 1 zistíme, či žiaci dobre porozumeli prečítanému textu a vedíme ich k uvažovaniu o udalostiach v ňom opísaných. Otázky možno ešte rozšíriť smerom k hlavnému hrdinovi – Piškovi. *Čo nové ste sa o Piškovi dozvedeli?* (nemá rád ružovú farbu, ako väčšina detí sa rád zabáva) *Myslíte si, že nemá rád kvety? Dá sa to z príbehu posúdiť?* *Mali chlapci úmysel urobiť niečo zlé?...*

2. cvičenie rozširuje tému smerom ku bežnej komunikácii. Cvičeniu sa môžeme venovať dlhšie a vyzývať deti, aby rozprávali o tom ako sa museli kedy, komu, za čo ospravedlniť. Pokojne však môžeme cvičenie obísť (nechať si ho na inú hodinu) a venovať sa mu inokedy.

Otázkami v 3. cvičení navádzame žiakov na sledovanie časovej postupnosti v rozprávaní (vnímanie štruktúry rozprávania), čím ich postupne pripravujeme sa vlastnú produkciu rozprávania. 4. cvičením opäť motivujeme deti, aby sme v nich vyvolali záujem o to, podeliť sa so svojim zážitkom so spolužiakmi, učiteľom. Veľmi dobrou psychologickou motiváciou je, ak učiteľ spomenie nejakú udalosť zo svojho detstva. Necháme deti, aby spontánne vyrozprávali udalosť a len pri vhodných témach sa opýtame, čo bolo pred udalosťou a čo po nej. Bez teoretického poučovania upozorňujeme žiakov v 5. cvičení na zvláštne štylistické jazykové prostriedky hovorového textu (štýlu), pre ktorý je rozprávanie základným slohovým postupom. Celá téma je prípravou na praktické zvládnutie rozprávacieho slohového postupu. Cvičenie č. 6 upozorňuje žiakov na jednu z možností vytvárania komickosti v literatúre – používanie rovnakých slov pri komunikácii, ale v inom význame. Ak žiaci sami neobjavia náznak vtípu v závere príbehu, po tomto cvičení sa možno k nemu vrátiť.

3. téma: Neprijemnosti patria k životu (ilustrácia loptou rozbitého okna, alebo aj širší kontext okolností...)

Vhodným slovom povedaným v pravej chvíli na správnom mieste sa dá všetko vyriešiť.

1. Predstavte si, že pri hre s loptou ste nechtiac rozbili okno. Čo myslíte, že by potom nasledovalo. Vyjadrite svoj názor.
2. Čo by ste na mieste povedali majiteľovi okna? Vyberte si z možností:
 - a) Prepáčte prosím, nechcel som, ale lopta sa mi pošmykla.
 - b) Nehnevajte sa. Privediem ocka a vybavte si to sním.
 - c) Načo toľko kriku, sklo sa vymení.
 - d) To aby ste mohli lepšie vetrať!
 - e) Len to nepovedzte našim!
3. Z rozbitého okna sa vynorí hlava a povie:
 - a) Decká nepodarené! Keď vás chytím...
 - b) Kto to kedy videl! Čo vám je moje okno bránka, či čo!!!
 - c) No čo sa vám to zasa podarilo! Bežte si po peniaze!
 - d) Neteším sa z toho... ale nejako to s rodičmi vyriešime.
 - e) Och, ako dobre, už dávnejšie tu bolo treba vyvetrať! Ďakujem vám detičky.

Ktorá možnosť by vám bola najpríjemnejšia? Ktorá najmenej príjemná? Ktorú možnosť považujete za neskutočnú (nemohla by sa podľa vás stať) a prečo?

4. Aké poučenie by ste si z tejto príhody vzali? Z možností vyberte, kde by sa mohol a kde nemohol hrať futbal. Zdôvodnite prečo. *a) na smetisku, b) na ihrisku, c) na ulici, d) pod oknami domu, e) v telocvični, f) na lúke, g) na pieskovisku plnom malých detí.*
5. Ako by ste reagovali, keby bolo okno vaše a rozbil by ho niekto iný? Vo dvojiciach predved'te, ako by mal poľ'a vás vyzerat' rozhovor dospelého človeka a dieťaťa v takejto situácii.

Téma je komunikačná Pri živých komunikačných témach sa nevyhneme psychológii. Ako riadiaci element sa učiteľ musí správať ako citlivý pozorovateľ. Ak chceme žiakov naučiť komunikovať, naše rozhovory s nimi musia byť naozajstné, nie formálne. Informácie, ktoré takto získame môžeme využiť pri spoznávaní osobností svojich žiakov. Musíme si dať pozor, aby sme informácie intímnejšieho charakteru nikdy ani náhodne nezneužili. **Živé komunikačné témy sa realizujú ústne.**

1. cvičenie navodzuje atmosféru, do ktorej sa majú žiaci vžiť. Niekoľko detí necháme vyjadriť svoj názor a nekomentujeme ho, aby sme deti nevyviedli z atmosféry príhody. Nadviažeme na niektorú z reakcií a prejdeme na cv. 2. Môžeme nahlas prečítať zadanie i možnosti a tak nechať deti komentovať jednotlivé repliky, alebo ich nechať samostatne si prečítať repliky a povedať len tú, ktorú si vybrali a vyzvať ich aj k zdôvodneniu, prípadne položiť otázku, prečo si nevybrali inú konkrétnu repliku. Druhá možnosť si vyžaduje vyspelejšie osobnosti. Prvá z možností dáva zase priestor na precvičovanie modulačných javov v reči (silu hlasu, melódiu, intonáciu), dajú sa tu tiež využiť gestá a mimika. Všeobecne je táto možnosť u tretiakov prijateľnejšia. 3. cv. podobne ako predchádzajúce prostredníctvom replík vtáhuje deti do konkrétnej situácie. Môžeme sa v rozhovore opýtať, ktorú z replík by konkrétny žiak určite nepoužil a prečo. Týmito cvičeniami sa žiaci pripravili na vyvrcholenie témy – prípravu a predvádzanie konkrétnej situácie. V 4. úlohe privedieme žiakov k záveru, že takýmto nepříjemnostiam sa dá predísť. Deti pri 5. cv. upozorníme, že môžu použiť ponúknuté repliky ale môžu si vymyslieť i svoje vlastné, alebo ponúknuté doplniť a upraviť. Motivujte deti, že

rozhovor má mať aspoň 4 repliky. Aby po jadre rozhovoru doplnili aj pozdrav, rozlúčenie, prípadne ponaučenie vo forme sľubu, ku ktorému dospeli vlastnou skúsenosťou. (Ak by žiaci chceli, môžeme im dovoliť rozhovor aj napísať. Treba to však citlivo a individuálne zvážiť.)

4. téma: Komu sa zdôverím. Ako?

Vysvetlite ľudovú múdrosť: *lož má krátke nohy.*

1. Za kým by ste šli ako za prvým s nepríjemnou správou. Viete povedať prečo?
2. Ako by ste oznámili doma, že ste nešťastnou náhodou rozbili okno, stratili kľúče, dostali zlú známku alebo inú nepríjemnú správu?
 - a) zo strachu by som domov ani nešiel
 - b) nič by som doma nepovedal, kým by na to sami neprišli
 - c) „rozbil som okno“, povedal by som hneď pri dverách
 - d) najprv by som rodičov na nepríjemnú správu pripravil

A teraz povedzte, ktorú z uvedených možností považujete za najsprávnejšiu?

3. Ako možno pripraviť niekoho na nepríjemnú správu? Ktorá z nasledujúcich možností, by bola poľahčenie pre vás najúčinnejšia?
 - a) oslovenie (*mamka/ocko, babka/dedko*), *zajtra vás vyhladá sused so zlou správou...*
 - b) oslovenie, *povedal by som ti niečo, ale sa bojím, že sa budeš hnevať...*
 - c) oslovenie, *stala sa mi nepríjemná vec...*
 - d) oslovenie, *mám pre vás zlú správu...*
4. Najprv samostatne porozmýšľajte, ako by ste riešili problém, keby ste vy boli rodičom. Potrestali by ste svoje dieťa za takýto čin? Vysvetlite svoje rozhodnutie.
5. Vo dvojiciach si pripravte rozhovor rodiča a dieťaťa, ktorému sa podarilo nechtiac rozbiť okno? Rozhovor ukončíte riešením.
6. Ako oslovujete svojich najbližších? V skupinkách si porovnajte pomenovanie otca, matky, starých rodičov. Jeden z vás nech pred triedou povie, čo ste v rozhovoroch zistili.

Živá komunikačná téma – realizuje sa ústne.

Cvičenie 1 má pomôcť žiakom vcítiť sa do konkrétnej situácie, môžu si pomôcť už prežitou udalosťou a skúsenosťou z nej. Bolo by dobré, keby sa podarilo viesť rozhovor tým smerom, že najlepšie (hoci nie najľahšie) je vyjsť s pravdou na svetlo, nehromadiť stres.

Podobný charakter má i 2. úloha, okrem vcítienia sa do problému, získava učiteľ informácie o žiakovi, ktoré mu môžu pomôcť lepšie ho poznať a chápať jeho osobnosť.

Výber možností v 3. úlohe bude poznačený žiakovou osobnosťou. Tu by sme sa mali pokúsiť naučiť oddeľovať rozum od citu a viesť ich k racionálnemu riešeniu problému – ako ich usmerňuje doplňujúca otázka cvičenia.

Až 4. úloha prechádza od psychologických problémov k slovnému vyjadreniu ešte stále však viac v pasívnej podobe. Žiaci vyberajú z možností, ktoré môžu komentovať alebo v závere aj upravovať.

Prostredníctvom 5. úlohy žiaci aktívne uvažujú, vcitujú sa do roly svojho rodiča. Bolo by dobré túto úlohu využiť na vytvorenie rovnorodých dvojíc (žiacov, ktorí by ako rodičia približne rovnako riešili problém) na riešenie nasledujúceho cvičenia.

Úlohu 6 môžeme zmodifikovať tak, že dvojice si lósom vyberú, či budú tvoriť a predvádzať rozhovor, ktorý by im ako účastníkom bol príjemný, alebo taký, ktorý by im bol nepríjemný, ktorý by nechceli zažiť. Úloha 7. zameriava pozornosť na rôznorodosť oslovení najbližších príbuzných, na rôzne rodinné zvyklosti a návyky v pomenovaní, možno aj krajové odlišnosti (babka na východe, stará na strednom Slovensku, starenka na Záhorí) a pod. Deti necháme pracovať v malých (2-3 členných) skupinách, kde majú navzájom zistiť, ako kto oslovuje svojich najbližších. Na záver si zvolia jedného hovorcu, ktorý povie, čo žiaci zistili v skupinke. Upozorníme na rozdiel medzi citovo zafarbeným oslovením a neutrálnym pomenovaním. Učiteľ sa môže na tému pripraviť i slovnou zásobou z výkladového slovníka, aby doplnil zistenia detí. Žiaci sa pravdepodobne budú držať len základných významov pomenovaní, ak by však niekto zo žiakov upozornil na použitie uvedených slov v inom význame (starý muž, stará žena, svätý otec a pod.), samozrejme privítame jeho iniciatívu.

Skúsenosti z tvorby a overovania učebníc SJ pre 1. stupeň ZŠ nás osmelujú vysloviť názor, že o komunikačnej úspešnosti slohovej témy rozhoduje najmä: obsah témy (aktuálnosť, adekvátnosť, problémovosť), potom jej didaktické spracovanie (aktivizácia žiakov) a napokon aj postoje učiteľa (názorové i komunikačné).

Na záver nášho príspevku chceme zdôrazniť, že slohová výchova na prvom stupni základnej školy by mala byť komunikačnou výchovou par excellence nielen svojou formou (prevažne ústna živá komunikácia medzi učiteľom/učebnicou a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom), ale najmä pochopením podstaty skutočnej komunikácie (výmeny názorov), ktorá má zmysluplný cieľ – a to riešenie bežných situácií, s ktorými sa dieťa v živote stretáva (môže stretnúť). Živou komunikáciou sa totiž najefektívnejšie rozširuje obzor žiakovho poznania v širokom zmysle slova.

Literatúra:

- DOLINSKÁ, E.: Hudobné motívy v diele V. Šikulu. Prešov: Rokus, 2006. 153 s. ISBN 80-89055-68-0
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – KESSELOVÁ, J. – SEDLÁKOVÁ, M.: Slovenský jazyk. Učebnica. Experimentálny učebný text pre 3. ročník ZŠ. 1. časť. 1. experimentálne vydanie. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2005. 80 s. ISBN 80-7158-640-4
- PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2003. 224 s. ISBN 80-10-00328-X
- PALEŇČÁROVÁ, J.: Materský jazyk komunikačne a zážitkovo. Tézy kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk na 1. stupni ZŠ. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ. Sborník prací z mezinárodní konference konané 14. dubna 2006 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Olomouc: HANEX, 2007, s. 158 – 163. ISBN 80-85783-72-X
- SEDLÁKOVÁ, M.: Miesto učebnice pri zlepšovaní čitateľskej gramotnosti žiakov. Pedagogické spektrum 9/10, 2006, ročník XV, s. 1 – 11.
- SEDLÁKOVÁ, M.: Komunikatívny spôsob vyučovania slovenského jazyka a jeho úskalia. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ. Sborník prací z mezinárodní konference konané 14. dubna 2006 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Olomouc: HANEX, 2007, s. 203 – 206. ISBN 80-85783-72-X

SEDLÁKOVÁ, M.: Čítanie s porozumením a sloh na 1. stupni ZŠ. Príspevok na medzinárodnej konferencii Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ konanej 12. – 13. apríla 2007 na Pedagogickej fakulte UP v Olomouci.

SEDLÁKOVÁ, M: Pokus o komunikačný pohľad na jazykový štýl. In: STUDIA PHILOLOGICA XII, 2004, s.14 – 21.

Summary

Let Us Sustain Natural Communication by Way of School Communication

Teaching of composition at the first level of primary schools should be an example of communicational education par excellence not only by its form (mainly oral live communication between teacher/textbook and pupil but also among pupils themselves) but especially by understanding the nature of real communication (exchange of views) that has a meaningful aim – dealing with common situations and problems with which a child meets (or can meet) in his/her life. Live communication is a most effective means to push out the frontiers of a pupil's knowledge in the wide sense of the word.

PhDr. Marianna Sedláková, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

ŠTRUKTÚROVANÉ PÍSANIE PRE DETI V PRIMÁRNEJ ŠKOLE

Martin KLIMOVÍČ

Dobrodružné pátranie po inováčných metódach rozvíjajúcich pisateľské zručnosti žiakov mladšieho školského veku privedie pozorného bádateľa k skupine stratégií a techník, ktoré možno smelo označiť za vhodné a primerané veku i schopnostiam tejto vekovej kategórie. Ide o skupinu techník tvorivého písania podľa predlôh, pravidiel a vzorov¹. Cieľom tohto príspevku je preto predstavenie niekoľkých netradičných štruktúrovaných textových foriem (pôjde prevažne o štruktúrované básne), ktoré umožňujú pisateľovi v procese generovania textu oprieť sa o vopred stanovenú schému a naplniť ju vlastným obsahom. Takýmto spôsobom zaručuje štruktúrované písanie úspech a uspokojenie každému pisateľovi, menej talentovaných nevynímajúc.

Tvorivé písanie je vždy dialektickým spojením medzi určitou riadenosťou a spontaneitou². Takýto charakter majú aj techniky tvorivého písania podľa predlôh, pravidiel a vzorov. Môžeme ich rozdeliť do štyroch podkategórií (Böttcherová, 1999; podľa Janíková, 2005/2006, s. 53), v ktorých sa proces písania môže usmerňovať pomocou:

- a) obsahových údajov (napr. zadáním témy, začiatku vety);
- b) formálnych kritérií (napr. vizuálneho aspektu);
- c) štrukturálnych kritérií (napr. každý druhý verš má jedno slovo);
- d) literárnych a textových vzorov.

Za najmenej podnetné z týchto podkategórií a s tvorivým písaním menej súvisiace považujeme techniky, v ktorých lektor tvorivého písania (učiteľ, vychovávateľ) reguluje a stimuluje proces tvorby stanovením témy. Samotná téma síce môže mať v sebe dostatočnú tvorivú energiu, ktorá odštartuje v pisateľovi proces tvorenia textu, väčšinou však postačuje zručnejším a ostrieľanejším pisateľom, ktorí dokážu samostatne a autoregulatívne dospieť k uspokojivému výsledku. Pre žiakov I. stupňa odporúčame preto písanie na stanovenú tému sprevádzať počas celého tvorenia textu, s do statočnou invenčnou prípravou, s ujasnením adresáta, zámeru a formy výsledného textu. Výbornou pomôckou pre učiteľa a oporou pre žiaka je rozvrhnutie celého procesu tvorby do deviatich krokov od motivácie po publikáciu³. Pri uplatnení vhodnej metódy a formy práce v každej z týchto fáz zaručíme žiakovi maximálne „tvorivé pohodlie“, ktoré ho s pocitom úspechu dovedie k pochopeniu podstaty tvorenia písaného textu.

1 V delení techník tvorivého písania podľa I. Böttcherovej (1999; podľa Janíková, 2005/2006, s. 52 – 53) sa nachádza päť skupín: asociatívne techniky, písanie hrou, písanie podľa predlôh, pravidiel a vzorov, literárne písanie, písanie navodené podnetmi (podrobnejšie pozri Klimovič, 2006a, s. 85 – 86).

2 Na podobnom princípe viazanosti a voľnosti je založené aj zamerané voľné písanie (pozri Liptáková, 2004, s. 49).

3 Motivácia – výber témy – invencia – selekcia – kompozícia – štylizácia – úprava textu – korektúra – publikácia (Liptáková, 2004, s. 39 – 48).

Do prvej podkategórie písania podľa predlôh, pravidiel a vzorov patria aj tie aktivity, ktoré vyžadujú od pisateľa, aby pokračoval v rozvíjaní témy podľa určenej začiatkovej vety. Zvyčajne ide o vety typu „V domčeku na stračej nôžke v blízkosti veľkomesta...“; úlohou žiaka je pokračovať v písaní dovtedy, kým nerozpovie celý príbeh. Takýmito úlohami nesporne podporujeme originalitu a imagináciu žiaka, oporu pri tvorení textu však dávame len v úvode. Všetko ostatné musí pisateľ „obhospodáriť“ sám. O technikách písania pomocou určených obsahových údajov (zadaním témy či začiatku vety) môžeme povedať, že sa nijako zvlášť nelíšia od štandardných úloh v cvičeniach na rozvíjanie slohových schopností žiakov, ktoré sú obsiahnuté v súčasných učebniciach či iných didaktických materiáloch pre učiteľov elementaristov.

Druhú podskupinu predstavovaných techník (na rozdiel od predchádzajúcej skupiny tentoraz môžeme smelo dodať – technik tvorivého písania) predstavujú aktivity usmerňujúce pisateľa pomocou formálnych kritérií. Ako príklad pre túto skupinu uvedieme dve možné podoby produkovaného textu – akrostich a kaligram.

Akrostich

Akrostich (gr. akros = krajný; stichos = verš) je báseň, v ktorej začiatkové písmená (slabiky) veršov (strof) čítané zhora nadol vytvárajú slovo, skupinu slov alebo vetu (Štraus – Moravčík, 2001, s. 115). Najznámejšou a najpoužívanejšou podobou akrostichu je tzv. pravý akrostich, v ktorom zhora nadol čítame meno (môže ísť o krstné meno, priezvisko, no i názov časopisu), napr.:

Nové

Osvedčené

Tvorivé

Efektívne

Stratégie

(pozn.: Časopis s názvom *NOTES* vydáva Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.)

Výhodou pravého akrostichu ako metódy je voľnosť pri dopĺňaní takých slov do veršov, ktoré mladší pisatelia na dané písmená poznajú a vyhovujú aj tematicky. Postupne môžeme zvyšovať nároky na žiakov a zvyšovať počet slov v jednom verši, napr. ako v akrostichu tejto rozprávkovej postavy (básnické akrostichy sú zväčša rýmované, nemusíme však trvať na splnení tejto podmienky):

Pražný bol na panvici,

Aj preto bol ružolíci.

Možno by ho boli zjedli,

Pozviechal sa, ušiel oknom,

Úspešne ho nôžky viedli.

Šťastne preštil mnohé zvery,

Iba liška všetko zvrtila:

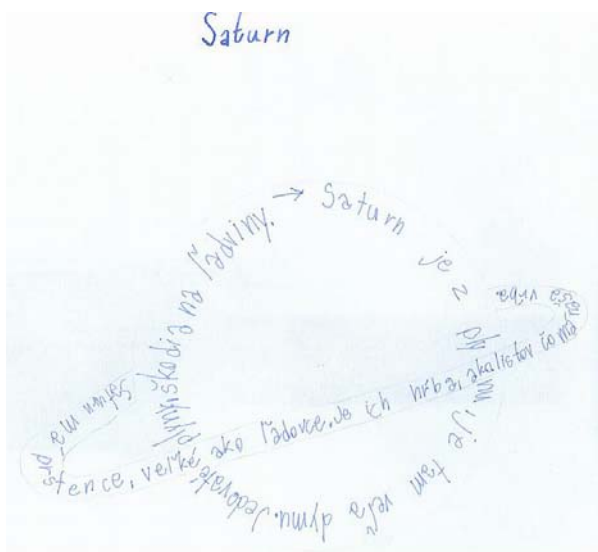
Keď leš' vyšla, tak ho zhltila.

Stanislava Hovancová (2. roč. PF PU)

Okrem pravého akrostichu existuje aj alfabetický akrostich⁴ (abecedár), v ktorom sú začiatkové písmená veršov zoradené abecedne. Aj táto forma akrostichu je vhodná pre žiakov mladšieho školského veku, dokonca viditeľne ponúka priestor na prepojenie jazykovej zložky a slohu (jazykové vyučovanie – poradie písmen slovenskej abecedy, sloh – tvorba abecedára). Akrostich je výlučne vizuálnym básnickým prostriedkom, akusticky sa nedá postihnúť. Preto sú akrostichy určené na čítanie, nie na recitovanie.

Kaligram

„Pojem kaligram (gr. kalos = krásny, grammá = písmeno) označuje grafickú báseň, ktorá je písaná alebo osobitne typograficky usporiadaná do určitého obrazca s estetickým zámerom“ (Štraus – Moravčík, 2001, s. 139). Pôvodne sa kaligramy označovali ako ideogramy alebo carmen figuratum (lat. obrazová báseň). Text básne je preto nielen nositeľom významu, ale aj obrazcom, „akoby ilustračným sprítomnením nadpisu básne“ (Tokár, 2004, s. 77). Vo vnútri toho istého priestoru kaligramu možno vnímať koherenciu a kontinualitu vizuálneho a zvukového sveta – jednotu grafického obrazu a textu (ibid., s. 83). Podobne ako akrostich aj kaligram je výlučne vizuálny básnický prostriedok, preto je tiež určený len na čítanie. Isteže nie je v silách pisateľa – začiatočníka vytvoriť kaligram, je však možné postupne sa dopracovať k istým zákonitostiam tvorby tohto typu vizuálnej



4 F. Štraus – Š. Moravčík (2001, s. 115 – 116) uvádzajú aj krížny akrostich, telestich, mezostich a akroteleuton, tieto formy však nemajú uplatnenie na 1. stupni ZŠ pre svoju náročnosť.

básne. V ukážke predstavujeme jednoduchý kaligram, ktorý vytvorili žiaci 4. ročníka ZŠ v rámci projektu *Gram, kilogram, kaligram*⁵:

Ťažiskom štruktúrovaného písania sú techniky, ktoré sme v úvode príspevku zaradili do skupiny rešpektujúcej isté štrukturálne kritériá. Ponúkané návody na využitie tejto podskupiny metód sú založené na práci so štruktúrovanými básňami, pretože „štruktúrované básne dovoľujú mladým autorom ľahký a úspešný vstup do sveta poézie“⁶ (Sampson – Rasinski – Sampson, 2003, s. 273). Deti môžu slobodne vyjadriť svoje pozorovania, pocity, predstavy, sny a túžby formami, ktoré doposiaľ nepoznali. Už táto skutočnosť zaručuje úspech štruktúrovaných básní u väčšiny pisateľov. Zároveň sú ponúkané techniky prípravnou pôdou, predstupňom pred samotným tvorením žiakov v rýmoch, pretože vyžadujú dodržiavanie sylabických a rytmických pravidiel tvorenia verša. K štruktúrovaným básňam patrí už známy cinquain, no i na Slovensku menej známe haiku, terquain (podobné ako cinquain, trojveršová forma), diamant (sedem veršov, postupne jedno substantívum, 2 adjektíva, 3 verbá, 4 substantíva, 3 verbá, 2 adjektíva, 1 substantívum; substantíva v prvom a poslednom verši sú opozitá, verše 2, 3 a polovica verša 4 sa vzťahuje k prvému slovu, ostatné verše sa vzťahujú k opozitu vo verši 7) pantun a iné.

Haiku

Haiku je trojveršová nerýmovaná báseň, ktorá má korene v Japonsku a v tradičnej podobe sa používala na vyjadrenie pozorovania a pocitov o prírode a ročných obdobiach. Haiku „zväčša vyčaruje jemnú impresiu zo života rastlín alebo zvierat, prípadne zo života prírody alebo človeka, neraz s nádychom lyrickej clivoty či nostalgie, inokedy aj s náznakom ľahučkého humoru“ (Huizinga, 1990, s. 304). Na malom priestore môže autor vyjadriť svoju životnú skúsenosť, nadobudnuté poznanie. Štruktúra haiku je takáto:

1. verš – 5 slabík,
2. verš – 7 slabík,
3. verš – 5 slabík.

Táto štruktúra poskytuje prvopisateľovi oporu, bezpečný priestor na vyjadrenie mnohých pocitov, zároveň vyžaduje dodržanie počtu slabík, a teda schopnosť uplatňovať synonymiu na miestach, kde plánovaný výraz nevyhovuje podmienkam. Písanie haiku môžeme so žiakmi mladšieho školského veku realizovať len vtedy, keď už majú zvládnuté poznatky o segmentoch reči – slabikách. Ďalším predpokladom úspešného tvorenia haiku je poznanie slovného prízvuku v slovenčine, pretože tradičné haiku okrem stanoveného počtu slov vo veršoch určuje aj rozloženie slabík (–) v jednotlivých veršoch:

1. verš: – – – | – –
2. verš: – – – | – – | – –
3. verš: – – – | – –

(Pozn. V prvom a druhom verši by mal autor navodiť atmosféru, v treťom verši prichádza pointa, „múdrosť“.)

5 Blížšie pozri M. Klimovič (2006b, 2006c).

6 Preklad citátu i ostatných citovaných a parafrázovaných častí z anglického jazyka autor.

Náš jazyk poskytuje tvorcovi haiku možnosť transformovať predpísanú slabičnú podobu práve na základe poznania prízvuku v slove, a to napríklad tak, že namiesto prvého trojslabičného slova vo verši bude stáť dvojslabičné slovo s prízvuknou predložkou, dvojslabičné slovo s príklonkou, dvojslabičné a jednoslabičné slovo a pod., napr.:

*Voňala pekne
Mala však veľké trnie
Bola to ruža*

Mária Kostová (2. roč. PF PU)

Štruktúrovaná báseň haiku podporuje pisateľa v schopnosti presne formulovať myšlienku aj napriek pomerne okliešteným možnostiam vyjadrenia. Deti, ktoré nemajú skúsenosti s vyjadrovaním cez básnické textové formy, profitujú z novej skúsenosti nadobudnutej práve napĺňaním formy haiku (Sampson – Rasinski – Sampson, 2003, s. 278).

Výpočet štruktúrovaných básní v tomto príspevku uzavrieme skupinou techník, ktoré majú jeden spoločný znak. V každej z nasledujúcich techník tvorivého písania je úlohou pisateľa dokončiť začiatkové syntaktické štruktúry podľa určených podmienok. Možno povedať, že práve táto skupina techník sa zdá byť ideálnou v rozvíjaní elementárnych pisateľských zručností žiakov mladšieho školského veku, pretože ponúka dostatočné stimuly na formulovanie vlastných vyjadrení, no zároveň po celý čas tvorenia textu poskytuje tvorcovi oporu pomocou predpísaných začiatkov viet. S úspechom tieto techniky môžu využívať aj začínajúci autori, primárne sú tieto aktivity orientované na schopnosť autora vyjadriť ucelenú myšlienku, ktorá je naplnením predostretej štruktúry. Dodávame, že v týchto štruktúrovaných básňach autori nemusia tvoriť vo veršoch.

Mojich sedem tvárí?

Technika s názvom *Mojich sedem tvárí* je určená začínajúcim pisateľom, ktorí sa učia formulovať svoje myšlienky v písomnej podobe. Jednoduchý postup začína prvým krokom, v ktorom učiteľ vyzve žiakov, aby napísali šesť svojich obľúbených aktivít, koníčkov, záujmov. Potom predloží žiakom tieto začiatky veršov:

*V pondelok som...
V utorok som...
V stredu som...
Vo štvrtok som...
V piatok som...
V sobotu som...
A v nedeľu...*

Úlohou pisateľov je preformulovať pôvodný zoznam obľúbených činností tak, aby vyhovoval štruktúram v jednotlivých veršoch (posledný verš je zatiaľ voľný). V ďalšom kroku autori rozšíria svoje vety o ďalšie vetné členy, najmä prívlastky a príslovkové určenia miesta a spôsobu. Pridávanie rozširujúcich výrazov úzko sú-

7 Táto technika je inšpirovaná príručkou pre učiteľov tvorivého písania (Eliašová a kol., 2003, s. 17) a je adaptáciou na vyučovanie v slovenskom jazyku.

visí i s intenčným typom slovesa vo verši a povinnosťou rozšírenia o obligatórny vetný člen či možnosťou rozšírenia o fakultatívny vetný člen. Posledný verš v štruktúrovanej básni doplnia pisatelia nakoniec, pretože v ňom sa pokúsia zhrnúť, zovšeobecniť predchádzajúce myšlienky o svojich záujmoch, no skúsenejší sa môžu pokúsiť aj o humorne ladenú pointu básne.

Anafória⁸

Názov predstavovanej techniky sme vytvorili podľa základného princípu, ktorý sa v tomto štruktúrovanom texte bude uplatňovať. Ide o anaforu, t. j. opakovanie toho istého výrazu (v tomto prípade pôjde o slovné spojenia) na začiatku viacerých veršov. Štruktúrovaná básen vzniká dopĺňaním štyroch vetných vzorcov, ktoré si pripraví učiteľ, napr.:

Všade, kam som šiel,

...

Všade, kam som šiel,

...

Všade, kam som šiel,

...

Všade, kam som šiel,

...

Všade, kam som šiel.

Žiaci vymyslia pokračovanie naznačených viet podľa svojich predstáv, podmienkou okrem vetných vzorcov je aj nevyhnutnosť začať verš slovesom (obídeme tak potrebu vysvetľovať žiakom 1. stupňa učivo o stavbe súvetia so vsunutou vedľajšou vetou, ktoré nie je pre tento stupeň predpísané). Kreatívny učiteľ tvorivého písania si začiatky vetných vzorcov môže tvoriť sám. Napr.:

Keď za dažďa vystrčíš nos, ...

Rodičia mi vravia, že...

Básni, ktoré predkladajú pisateľovi istú štruktúru, schému, vzorec alebo ho usmerňujú pravidlami, je naozaj veľmi veľa. V príspevku sme predstavili len niektoré z nich s nádejou, že si nájdú miesto vo vyučovaní jazyka či slohu v podmienkach primárneho vzdelávania. Stotožňujeme sa totiž s názorom, že písanie v mladšom školskom veku „... nie je písaním Poézie (s veľkým P), ale zapisovaním myšlienok vo forme básničky: asi tak, ako keď žiaci majú za úlohu napísať svoje myšlienky formou stručného záznamu, úvahy alebo listu“ (Maley – Duff, 1990, s. 4; podľa Eliašová, 2006, s. 43).

Literatúra

- BÖTTCHER, I. 1999. Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Berlin: Schreibecke und Dokumentation, 1999.
- ELIAŠOVÁ, V. a kol. 2003. This is the Muse speaking, don't hang up, you are through... Creative Writing Handbook for English Language Teachers. Bratislava: MPC Bratislavského kraja, 2003, 104 s.

8 Táto technika je inšpirovaná príručkou pre učiteľov tvorivého písania (Eliašová a kol., 2003, s. 18 – 19) ako adaptácia pre učiteľov slovenského jazyka.

- ELIAŠOVÁ, V. 2006. Vymedzenie pojmu tvorivé písanie pre cudzojazyčnú výučbu. Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní. Bratislava: MPC Bratislavského kraja, 2006, s. 41 – 52.
- HUIZINGA, J. 1990. Homo Ludens. Bratislava: Tatran, 1990. 376 s.
- JANÍKOVÁ, V. 2005. Jazyková tvorivosť a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. Cizí jazyky, roč. 49, 2005/2006, č. 2, s. 51 – 54.
- KLIMOVIČ, M. 2006a. Integrovaná povaha techník tvorivého písania. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU v Prešove, 12, 2006, s. 84 – 89.
- KLIMOVIČ, M. 2006b. Kaligram ako prostriedok rozvíjania (nielen) jazykovej tvorivosti žiakov. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi – Komunikace s dětmi v zrcadle času, Ostrava, Pedagogická fakulta, 2006, s. 264 – 271.
- KLIMOVIČ, M. 2006c. Cesty za kaligramom v 4. ročníku ZŠ. In: NOTES, roč. 7, 2006, č. 4, s. 11 – 14.
- LIPTÁKOVÁ, L. 2004. O písaní. In: PALEŇČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, L.: O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Združenie Orava, 2004, 96 s.
- MALEY, A. – DUFF, A. 1990. The Inward Ear. Poetry in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ŠTRAUS, F. – MORAVČÍK, Š. 2001. Princíp hry v slovenskej poézii. Martin: Matica slovenská, 2001, 226 s.
- TOKÁR, M. 2004. Kaligramy. In: Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry PF PU v Prešove, 10, 2004, s. 76 – 85.
- SAMPSON, M. B. – RASINSKI, T. V. – SAMSPON, M. 2003. Total Literacy. Reading, Writing, and Learning. 3rd ed. Thomson, Wadsworth, 2003. 568 s.

Summary

Pattern Writing for Children in the Primary School

In this paper several creative writing techniques are presented using patterns, models or certain rules to regulate the writing process. These techniques allow enough space for the self-expression of the author in the process of the generation of the final text. Step by step mainly poetic forms will be presented that help the author express an integrated thought by means of the content-related, formal and structured criteria.

PaedDr. Martin Klimovič

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: klimovic@unipo.sk

REFLEXIE O PRVKOCH MEDIÁLNEJ VÝCHOVY VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA NA I. STUPNI ZŠ

Jana PALENČÁROVÁ

Mediálna výchova je jednou z najmodernejších tendencií prenikajúcich do našich škôl. **Podporuje kritické myslenie prostredníctvom výberu, hodnotenia a spôsobu funkčného využitia médií**; je prevenciou proti funkčnej negramotnosti. Zараdenie prvkov mediálnej výchovy do hodín materinského jazyka je celkom prirodzené, umožňuje nám to posun v zameraní cieľov a rozšírení obsahu tohto vyučovacieho predmetu smerom k rozvíjaniu komunikačnej kompetencie. **Predpokladá prácu s textom** (činnosti spojené so získavaním, interpretáciou a hodnotením informácií, založené na analýze, porovnávaní a hodnotení mediálnych textov) **a kladie dôraz najmä na rozvíjanie receptívnych komunikačných zručností** (čítanie s porozumením a aktívne počúvanie). V tomto kontexte môže byť mediálna výchova chápaná ako neoddeliteľná a stimulujúca súčasť platných učebných osnov a zároveň cennou a inšpirujúcou dimenziou navyše.

Pragmatickým cieľom komunikačného vyučovania je praktická príprava žiakov na každodenné dorozumievanie sa s ľuďmi; je to vlastne snaha o adekvátne rečovo-jazykové zvládnutie každej komunikačnej situácie. Vymedzenie pragmatického cieľa ako cieľa hlavného, praktického prináša posuny aj v chápaní ostatných cieľov – kognitívneho, formatívneho a výchovného v užšom zmysle slova.

Kognitívny, poznávací cieľ zostáva aj v komunikačnom chápaní vyučovania materinského jazyka zachovaný. Okruh relevantných vedomostí sa rozširuje iba o niektoré v škole nové poznatky o komunikačných procesoch, zvlášť o dosiaľ zanedbávané javy z oblasti mediálnej komunikácie.

Ďalším cieľom je **formatívny cieľ**, ktorý vychádza z hypotézy, dosiaľ nepotvrdenej ani nevyvrátenej, že jazykové vyučovanie môže podstatne prispieť k rozvoju rozumových schopností žiakov. Komunikačne chápané vyučovanie materinského jazyka vnáša do rozumovej výchovy nový moment dôrazom na kritické myslenie, konkrétne dôrazom na analytické čítanie a počúvanie, resp. na rozvoj sprievodných aktivít, ako je napr. overovanie údajov, kladenie otázok, vedenie konštruktívnych diskusií o nastolených problémoch, odlíšenie faktov od subjektívnych názorov a pod.

Hlavný **výchovný cieľ** vyučovania materinského jazyka vidíme v tom, že žiakov učíme také spôsoby dorozumievania, ktoré sú spoločensky žiaduce (teda také, ktoré sú založené na dodržiavaní komunikačných noriem, rešpektujú princípy spoločenskej interakcie, napr. princíp spolupráce, zdvorilosti a pod.), učíme ich dokázať vyjadriť svoje postoje, city a zážitky otvorene, ale zdvorilo, s ohľadom na ostatných, že ich učíme snažiť sa porozumieť druhým, riešiť problémy a konflikty vecnou komunikáciou, nie hádkou alebo bojom, rozlišovať spoločensky nežiaduce (agresívne a manipulatívne) spôsoby komunikácie a brániť sa voči nim.

Všetky hromadné informačné prostriedky slúžia nielen na prenos informácií, ale sú aj spoločenskými a kultúrnymi inštitúciami, ktoré majú v súčasnosti výrazný vplyv na život každého z nás, ba i celej spoločnosti. Tento fakt vnímame zároveň ako dôvod, prečo sa nimi zaoberať aj v školách.

Médiá (televízia, film a video, printové médiá, auditívne médiá, „nové“

elektronické médiá, multimedialne služby...) možno charakterizovať ako **technológie, ktoré sprostredkujú komunikáciu na osobnej** (interpersonálnej) i **celo- spoločenskej** (masová komunikácia) úrovni. Sú nielen zdrojom informácií a zábavy, ale aj prostriedkom spoločenského dialógu, teda plnia okrem prenosu informácií i funkciu kultúrnu a spoločenskú.

Výchova, ktorá sa zaoberá predovšetkým masmediami (hromadnými informačnými prostriedkami) sa nazýva **mediálna výchova**. Nazdávame sa, že pre komunikačno-slohovú výchovu (ako integračnú zložku materinského jazyka, ktorá dáva priestor aj prvkom mediálnej výchovy) nie je rozdiel medzi mediálnou a masovou komunikáciou podstatný, lebo predmetom jej záujmu je a priori mediálna komunikácia s masovým dosahom. Mediálnu výchovu v zhode s K. Šebestom (1999, s. 124) definujeme ako výchovu, ktorej cieľom je pripraviť a „vybaviť“ žiaka tak, aby bol schopný „prežiť v mediálnom svete“ s minimom strát, a aby dokázal vyťažiť maximum úžitku z možností, ktoré mu médiá poskytujú, pre svoj osobný rozvoj. V súvislosti s mediálnou výchovou možno hovoriť aj o mediálnej gramotnosti ako o stave, ku ktorému by sme mali dospieť.

B. Ducan a kol. (1989) uvádzajú päť cieľov mediálnej gramotnosti: 1. Pochopiť, že médiá prinášajú obraz reality, nie však realitu samotnú. 2. Získať vedomosti, zručnosti a postoje potrebné na interpretáciu toho, ako médiá konštruujú zdanie reality. 3. Uvedomiť si kultúrne, spoločenské, ekonomické a politické dosahy a dôsledky mediálnych konštrukcií a kriticky vnímať, ako médiá zároveň odrážajú a súčasne formujú a ospravedlňujú kultúrne, spoločenské, ekonomické a politické trendy. 4. Rozvíjať zručnosť dekódovať a analyzovať prijímané informácie, dokázať samostatne odhaliť a dešifrovať kultúrne podmienené stereotypy, mienky, myšlienky, ideologické a hodnotovo orientované informácie. 5. Uvedomiť si, že médiá, aj tí, ktorí ich utvárajú, majú veľa rôznych dôvodov, bývajú pod rôznym tlakom mnohých snáh o ich ovládnutie a rôznych druhov obmedzení (ekonomických, politických, organizačných, technických, spoločenských, kultúrnych)... mnohé z týchto vplyvov na médiá sa usilujú udržať prevládajúce ideológie a spoločenské usporiadania; médiá chcú využiť na svoje udržanie.

Za **primárnym cieľom**, ktorým je **naučiť žiakov kompetentne zaobchádzať s médiami** (kriticky a aktívne využívať médiá a ich produkty; orientovať sa v mediálnej ponuke (posúdiť kvalitu a význam informačných zdrojov) a mediálnom svete (chápať pravidlá jeho fungovania); uvedomiť si pozitíva i negatíva vplyvu médií na osobnosť jednotlivca a vedieť sa efektívne brániť voči ich tlaku) stoja mnohé ďalšie (sekundárne) ciele. Z pohľadu vyučovania materinského jazyka je to najmä rôznorodý jazykový materiál, ktorý nám médiá poskytujú a vytvárajú tak priestor na upevnenie či rozšírenie vedomostí o jazykovom systéme. Navyše, šikovný a vnímavý učiteľ dokáže využiť mnohé z mediálneho sveta ako motiváciu na čítanie s porozumením, kreatívne písanie či aktívne počúvanie v súčinnosti s tvorivou dramatikou.

Keď uvažujeme o **didaktickej transformácii prvkov mediálnej výchovy**, obzvlášť **na 1. stupni ZŠ** by mal byť aspekt zážitkovosti a emocionálnej zainteresovanosti neustále prítomný. Všetky činnosti a aktivity musia vychádzať z reality (reálne úlohy, skutočné „problémy“) a musia byť ukončené hmatateľným výstupom, výsledkom. Totiž, mnohé z oblastí mediálnej komunikácie môžu deti v tomto veku

skutočne pochopiť iba v procese tvorby (pripraviť interview, zahrať sa na hlásateľa správ, moderátora či urobiť komentár napr. k športovému prenosu, vymyslieť reklamu, vedieť diskutovať o počutom – čítanom – videnom, experimentovať s rôznymi spôsobmi vyjadrenia istej myšlienky a pod.). V interaktívne zameraných cvičeniach nám **nejde o teoretické poznatky a vedomosti**, hoci nepopierame, že na úspešnú realizáciu aktivít je dôležité mať isté množstvo informácií, poznať zo pár faktov, nemali by však tvoriť základ hodín. Nazdávame sa, že dôraz na vedomosti by výrazne obmedzil dosť vysoký motivačný potenciál práce s textom, ktorý nám médiá poskytujú. Navyše, mediálna výchova je predovšetkým výchovou, teda pôjde nám skôr (či najmä) o **získanie istých schopností a zručností potrebných na orientáciu a aktívne zapojenie sa do života dnešnej medializovanej spoločnosti**. K. Šebesta (1999, s. 128) vymedzil v oblasti mediálnej výchovy tri základné okruhy zručností:

- zručnosť **vyhľadávať** v rôznych médiách **informácie** rôzneho typu;
- zručnosť **prijímať mediálnu komunikáciu s porozumením** čo najväčšiemu množstvu prenášaných významov;
- zručnosť prijímané **informácie analyzovať a kriticky hodnotiť**.

Čo je dôležité uvedomiť si pri vyučovaní mediálnej výchovy, resp. vnášaní jej prvkov do hodín? Jednosmernosť mediálnej komunikácie a jej obchodnú povahu. Všetky jej produkty (a práve tým patrí vo vyučovaní naša najväčšia pozornosť) sú tovarom. Vychádzajúc z uvedeného bude potrebné naučiť žiakov vyberať, hodnotiť a využívať informácie, teda **všetky činnosti, cvičenia a aktivity by mali byť založené na analýze, komparácii a hodnotení mediálnych textov**. S dôrazom na už spomínané schopnosti a zručnosti súvisia aj procesy analýzy (máme na mysli analýzu obsahovú, obrazovú i neobrazovú, t. j. vzťah obsahu a štýlu) a interpretácie. A práve interpretácia môže byť dosť individuálna, preto by sme chceli pripomenúť istý nadhľad, opatrnosť a obozretnosť pri hodnotení interpretácií mediálnych produktov našich žiakov v zmysle (ne)hľadania „jediného správneho“ významu obsahu. Výchova, ktorá najviac prispieva k mediálnej výchove, je neautoritatívna, akčne orientovaná, procesne založená a kooperatívna. Mediálne výpovede sú samy osebe interpretáciami (ďalší dôležitý fakt, ktorý je potrebné si uvedomiť), preto je vhodné cvičiť si schopnosť komplexného spracovania mediálnych obsahov, zručnosť „nadvlády“ nad interpretáciami interpretácií. Aktivita, samostatnosť v myslení, rozhodovaní a asertivita v prístupe k médiám sú tou najlepšou obranou proti ich nežiaducim vplyvom.

Mediálna komunikácia predstavuje v postmoderných spoločnostiach významný zdroj skúseností a poznatkov pre čoraz väčší okruh príjemcov. Podľa J. Jiráka – B. Köpplovej (2003, s. 11) problém „zdieľanej“ informovanosti, chápanie súvislostí a reflexia vlastného postavenia a „zdieľanej“ hodnotovej orientácie sa pre moderného človeka stávajú základnou podmienkou uplatnenia jednotlivca a jeho zapojenia sa do spoločnosti. Je teda zjavné, že mediálna výchova si (skôr či neskôr) svoju cestu do slovenských škôl určite nájde. Vzhľadom na miesto médií v živote jednotlivca i spoločnosti sa nazdávame, že by mala byť súčasťou všeobecného vzdelania na všetkých stupňoch škôl tak ako vo väčšine krajín OECD.

Literatúra

- DUNCAN, B. a kol.: Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1989.
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B.: Média a spoločnosť. Praha: Portál, 2003.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikatívne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o., 2003.
- PALENČÁROVÁ, J.: Komunikačné a zážitkové vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni základnej školy. 1. časť – Umenie počúvať (Súbor modifikovaných štúdií). [Doktorandská dizertačná práca.] Prešov: PF PU, 2004.
- PALENČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K.: Aktivní naslouchání při vyučování. Praha: Portál, 2006.
- ŠEBESTA, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1999.

Summary

Reflections upon media Education Components in Teaching Mother Tongue at the First Stage of the Basic School

The study is a mixture of the theory with practical ingredients, with the aim to outline possibilities of media education components transformation into mother tongue teaching at the 1st stage of the basic school.

The sooner we manage to encourage our students to reject notions of media being „windows of the world“, the sooner we allow them to get into presentation of reality, the sooner they manage to identify media production – they will be able to „read“ images created by media, to interpret texts „generated“ by up-to-date technologies and commercialism.

PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

e-mail: janapale@mail.t-com.sk

KOMUNIKAČNÝ ASPEKT PROPRIÍ VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

Mária BELÁKOVÁ

Komunikáciu chápeme ako „prenos najrozličnejších informačných obsahov v rámci rozličných komunikačných systémov s použitím rozličných komunikačných médií, najmä prostredníctvom jazyka“ (SCS, s. 489). Proces komunikácie ako vzájomného interakčného pôsobenia vystupuje v súčasnej školskej praxi do popredia. Dokladajú nám to učebné osnovy Slovenský jazyk a literatúra pre základné školy (UO, 1997), ktoré vyučovanie materinského jazyka zakotvujú na komunikačno-poznávacom princípe. Ten sa zakladá na tvorivosti a hre s jazykom. Poznatky, ktoré si žiaci osvojujú, majú byť podávané systematicky, komplexne, názorne, s prihliadaním na základné didaktické zásady. Jednou zo zásad je požiadavka komunikatívnosti, čiže uplatňovania dialógu vo vyučovacom procese, hovoríme teda o didaktickej komunikácii. V školskej praxi sa však často stretávame s nesprávnym chápaním dialógu vo vyučovaní. Nadobúda direktívnu formu, pri ktorej učiteľ kladie častokrát uzatvorené otázky s nárokom na jednoznačnú odpoveď a bez akéhokoľvek náznaku divergentného myslenia.

J. Kesselová (2003, s. 122) považuje komunikáciu za hru, „raz súhru, inokedy protihru komunikačných zámerov účastníkov.“ Vymedzenie J. Kesselovej je príkladom otvorenej didaktickej komunikácie, ktorá stavia na problémovom riešení úloh. Ako hru chápeme nielen komunikáciu, ale aj vyučovanie ako-také – vyučovanie vlastného mena. Ide o hru s propriom, pri ktorej hľadáme nové možnosti, ktoré vlastné meno v komunikácii ponúka. Rozumieme nimi odkrývanie etymológie a pôvodu, motivácie, lexikálne rozборы či možnosti jeho využitia v iných zložkách materinského jazyka (začleňovanie do slohovo-literárnych prejavov žiakov, napr. vytvorenie detektívky s použitím mien osôb, miest, zvierat, napísanie legendy či etymologickej povesti). V praxi sa stretávame s faktom, že vlastné meno nie je vo vyučovaní vnímané ako komunikačný prostriedok, ale ako jazykový prvok s určitými gramatickými charakteristikami. Prevažná väčšina cvičení a úloh v súčasných učebniciach slovenského jazyka (najmä na druhom stupni) je koncipovaná na základe pravopisných charakteristík. Avšak, nielen cez vybrané typy cvičení v učebniciach materinského jazyka, ale cez konkrétne rečové akty spoznáваме základnú úlohu proprií. Ako hovorí R. Šrámek (2003): „Vlastné mená nemôžu existovať bez včlenenia do komunikačných aktov, zúčastniť sa na komunikácii je ich hlavnou funkciou“. Komunikačným aktom však nie je len rečový prejav vo vyučovacom procese, ale predovšetkým v živej komunikácii určitej society, ktorá, či chceme, alebo nie, ovplyvňuje rečovú kultúru každého žiaka. Mali by sme sa azda zamyslieť nad tendenciou násilného odstraňovania prirodzených vžitých jazykových prvkov žiakov, ktoré sú často poznačené dialektom alebo inými nespisovnými formami jazyka. Ich primerané využitie vo vyučovacom procese pôsobí ako silný motivačný faktor, pretože vychádza zo zásady zážitkovosti dieťaťa a spája „neosobné“ prostredie školskej triedy s jemu blízkou societou.

Propriá sa do spoločensko-komunikačných vzťahov zapájajú užšie a bezprostrednejšie ako apelatíva (porov. Blanár, 1996, s. 15). Súvisí to s označením konkrétneho a jedinečného onymického objektu, na ktorý je proprium naviazané. Vlastné meno sa viaže na konkrétne pomenovanie, čím mu prisdudzuje „význam“ jedinečnosti a neopakovateľnosti v jeho mikroprostredí. Problém vzniká pri unikách (mesiac, raj, peklo a.i.), ktoré u nás nepovažujeme za vlastné mená. Napätie, ktoré funguje medzi apelatívnou a propriálnou lexikou je jedným z problémov pri osvojovaní si gramatickej stránky jazyka. V detskej komunikácii sledujeme aj fakt, že deti vlastné mená využívajú v úlohe apelatív a apelatívami, naopak, označujú propriá. Ak dieťa vníma svoje okolie a pomenuje si napr. príľahlý les ako Lesík, v jeho myslení vystupuje ako proprium, pretože označuje konkrétnu lokalitu. Opačným prípadom je jav vyskytujúci sa u mladších detí. Stretli sme sa s prípadom, že dieťa sledovalo rozprávku, v ktorej vystupovala ryba Nemo. Po osvojení si tohto vlastného mena začalo dieťa na označovanie iných, aj úplne odlišných rýb, využívať toto pomenovanie. Vlastné meno procesom apelativizácie prešlo do jeho všeobecnej lexiky. V tomto prípade nie je dôležité, ako by dieťa pomenovanie napísalo, pretože v jeho vnímaní plní úlohu apelatíva. Práve nad týmto faktom by sme sa mali v komunikácii a vo výučbe vlastných mien zamyslieť.

Komunikačnosť propriá považujeme za dôležitú, pretože existencia a fungovanie vlastného mena závisí od jeho realizácie v spoločnosti. Vlastné meno nadobúda status propriá v prípade, ak je prijaté aspoň menším okruhom používateľov a plní dorozumievaciu funkciu. Komunikačná funkcia vlastného mena podľa R. Šrámka (2003, s. 20) vyplýva zo „schopnosti proprií postihnúť a vyjadriť v komunikácii ten druh vzájomného vzťahu medzi pomenovaným a pomenovaním, ktorý vyžaduje vytvorenie a stabilizáciu špeciálneho, totiž propriálne sémantického obsahu.“. V onomastickej edukácii sa zameriame na spomínaný sémantický obsah propriá a na špecifický vzťah pomenovaného objektu k jeho pomenovaniu. V didaktickej transformácii pôjde o postihnutie rozdielu medzi objektom a jeho pomenovaním. Postrehnutie rozdielov medzi názvom a vecou samou nie je len záležitosťou vyučovania vlastného mena, ale pomenúvania ako-takého. Ak naučíme žiaka vnímať charakteristiky vecí, ktoré ho obklopujú, a spojitost' s ich pomenovaniami, dáme mu možnosť logicky v jazyku uvažovať. Poznatky, ktoré bude získavať, budú vytvárané na základe asociácií, vlastnej skúsenosti a zážitku, nie ako namemorované normy. Škola má žiaka naučiť premýšľať o svede, zatried'ovať objekty a javy, t. j. aj dávať im mená.

Človek si v procese poznávania osvojuje kultúrne významy slov na základe určitých asociácií. Pri poznávaní spája denotát a jeho pomenovanie. V prípade proprií ide o súvzťahnosť onymického objektu a jeho názvu (porov. Blanár, 2002, s. 11). Poznávanie prvkov onymickej sústavy podľa V. Blanára (op. cit.) vybočuje z rámca jazykovej kompetencie, pretože má silne individuálny charakter a v komunikácii predpokladá tieto prípady:

1. komunikant vie, do ktorej triedy vlastných mien pomenovaný onymický objekt patrí (t. j. žiak vie identifikovať onymický objekt, napr. vo vete: Bývam vo Voderadoch. Žiak je schopný zatriediť onymický objekt do triedy ojkónym a konkrétne si ho vybaví.);

Komunikačná situácia, v ktorej komunikant rozozná onymickú triedu (napr. pomenovanie človeka (antroponymum), zvieratá (zoonymum), terénny názov (to-

ponymum) a iné), zohráva dôležitú úlohu. Napomáha mu orientovať sa v komunikácii a kompetentne na ňu reagovať. V prípade, že žiak nie je z rôznych dôvodov schopný rozoznať triedu, môže vzniknúť komunikačný šum. Napr. v prípade homonymie – Napoleon ako pomenovanie človeka a v prenesenom význame zvierat'a (psa). Vlastné meno zastupuje dve rôzne onymické triedy, ktoré žiak vie bezpečne identifikovať. Problémom je však začlenenie propria do jednej z nich. Kategorizácia súvisí v danom prípade s mikrokontextom, napr. Napoleon zaliezol do budy a viac z nej nevystřčil ňufák (referencia na psa). Francúzsky Napoleon vynikal nízkou postavou (referuje na človeka). O tomto prípade hovorí bod 3.

2. komunikant nevie identifikovať onymický objekt, prípadne vie určiť len triedu, napr.: Kde môžeme nájsť mesto Bayonne? (žiak vie identifikovať onymickú triedu (ojkonymum);

V danom prípade sa neuplatňuje referenčný vzťah, pretože žiak nie je na základe podanej informácie schopný spojiť pomenovanie s označovaným objektom. V praktickej rovine zostáva preňho pojmom, s ktorým nemá skúsenosť a v komunikácii ho nebude prirodzene používať alebo len nefunkčne bez vytvorenia asociácií. S týmto spôsobom sa stretávame v prípadoch, keď si žiak osvojí akékoľvek učivo (aj nedotýkajúce sa vlastného mena), ale nerozumie jeho obsahu a významu.

3. komunikant pozná onymickú triedu, ale referenčný vzťah zostáva vedome utajený, napr. Nakupoval som v bratislavskom Dunaji. (vzniká predpoklad, že si komunikant na základe kontextu vyvodí záver).

V didaktickej komunikácii a onomastickej edukácii nám, prirodzene, nejde o osvojenie si všetkých onymických tried a zákonitostí, ale o primeranú schopnosť žiaka reagovať na vlastné meno v komunikácii. Rozlišovanie, aspoň základných, onymických tried je v bežnej komunikácii dôležité a prirodzené. Výrok Stretneme sa v Dunaji môže pre percipienta, ktorý nepozná onymický objekt a triedu, pôsobiť zmätočne. Komunikant, ktorý dešifruje kontext a rozpozná zatriedenie do onymickej triedy, dokáže objekt bezpečne identifikovať ako hotel (nie ako vodný tok). V prvom prípade (primárny význam) ide o hydronymum, v druhom o metonymické urbanonymum. Na základe homonymie prešlo proprium z jednej triedy do druhej. Tento proces poskytuje žiakom, okrem iného, pohľad na prirodzené procesy v jazyku a pomáha mu pochopiť ho ako systém s určitými zákonitosťami a predovšetkým možnosťami.

Proprium je vždy viazané na konkrétny jazyk a na jeho národné podoby. V komunikácii je často prezentované v živej reči používateľov, v dialekte. Dialekt je základným predpokladom na uchovanie dnes už zaniknutých archaických lexém, ktoré sú používané v propriách. Zachovanie propria a jeho neskoršie využívanie v písomnej alebo ústnej podobe však musí vychádzať zo zákonitostí a systému konkrétneho dialektu. V prípade propria, ktoré nie je dialektu vlastné, sa často stretávame s faktom, že používatelia ho v aktívnej slovnej zásobe nevyužívajú. Takýmto prípadom sú napríklad umelo štandardizované podoby zemepisných názvov (Pavlická roľ'a). Štandardizované formy v bežnej komunikácii ustupujú do úzadia a v popredí stoja živé podoby mien. Ilustrovat' to môžeme na niekoľkých vlastných menách, ktoré žiaci využívajú v komunikácii. Väčšina z nich má podobu nárečovej lexémy, napr. Drustevná rola (pole pri poľnohospodárskom družstve), Cinterná rola (pole pri cintoríne), Páldanská rola (Páld je nárečový tvar ojkonyma Pavlice), Vo-

dzerady (Voderady), Novejsa (Slovenská Nová Ves), Jaskina (umelo vybudovaná jaskyňa v obci). Spomínané fakty by sme nemali odkladať do úzadia, ale zamyslieť sa nad funkčným začlenením živých vlastných mien do vyučovacieho procesu. Týmto spôsobom by sme žiakom priblížili vyučovanie propii a sprostredkovali by sme im jeho zážitkové vnímanie.

Literatúra

UO UČEBNÉ OSNOVY. SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA PRE 5. AŽ 9. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Bratislava: SPN, 1997. 48 s. ISBN 80-08-02659-6.

BLANÁR, V.: Teória vlastného mena (Status, organizácie a fungovanie v spoločenskej komunikácii). Bratislava: Veda, 1996. 250 s. ISBN 80-224-0490-X.

BLANÁR, V.: Vlastné meno v komunikácii (Teoretické východiská). In: Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie v Bratislave 6. – 7. septembra 2003. Zost. M. Majtán, P. Žigo, Bratislava: Jazykovedný ústav ĽŠSAV, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Veda, 2002. ISBN 80-224-0791-7.

KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii detí. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003. 149 s.

ŠRÁMEK, R.: Znovu o komunikační funkci vlastních jmen. In: Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie v Bratislave 6. – 7. septembra 2002. Zost. M. Majtán, P. Žigo, Bratislava: Jazykovedný ústav ĽŠSAV, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Veda, 2003. ISBN 80-224-0791-7.

Summary

Article concerns questions of proper noun from communication aspect. We are offering here unconventional elevation on proper noun, whose basics is in constant existence.

We are offering 3 primer concepts of functioning of proper noun in society. We are endeavoring new approach of proper noun in process of pedagogy.

PaedDr. Mária Beláková

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

e-mail: maria.belakova@centrum.sk

PRÁCA S TEXTOM AKO VÝCHODISKO PRE HEURISTICKÉ RIEŠENIE PROBLÉMOV ALEBO ABY DETI MALI MOŽNOSŤ ZAŽIŤ RADOSŤ Z TVORENIA

Brigita LEHOŤANOVÁ

Podnetom na napísanie nášho príspevku boli námety na prácu s textom, s ktorým sa dalo urobiť pre rozvoj osobností žiakov omnoho viac, ako ponúkali autori čítanky. Treba však podotknúť, že nejde o jav ojedinelý a vôbec nejde len o problém Čítanky pre 3. ročník ZŠ. Tvorba čítanky určite nie je jednoduchou prácou. Nie je jednoduché vybrať do čítanky vhodné texty a nie je jednoduché vymyslieť námety na prácu s textami. Námety na prácu by mali vyťažiť z textu maximum pre rozvoj osobností žiakov.

Teoretické východiská

Teória tvorivo-humanistickej výchovy, z ktorej vychádza projekt Milénium, patrí k personalistickým pedagogickým teóriám. Jej cieľom je rozvoj osobnosti. Východiskom pri štruktúrovaní obsahu a výbere metód tvorivo-humanistickej výchovy je rozvíjanie nonkognitívnych funkcií.

M. Zelina (1994) ich uvádza v systéme KEMSAK:

- K – kognitivizácia – naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy,
- E – emocionalizácia – naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetencie na čítanie, prežívanie, rozvíjať jeho city, emócie,
- M – motivácia – rozvinúť záujmy, potreby, túžby, aktivity osobnosti,
- S – socializácia – naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy,
- A – axiologizácia – rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť,
- K – kreativizácia – rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života.

Nonkognitívne funkcie sa rozvíjajú činnosťami. Jedna činnosť môže rozvíjať viac funkcií.

Komplexne treba rozvíjať i kognitívne procesy.

L. W. Anderson a D. D. Krathwohl (2001) kognitívne procesy delia takto:

1. úroveň – pamäť,
2. úroveň – porozumenie,
3. úroveň – aplikácia,
4. úroveň – analýza,
5. úroveň – hodnotenie,
6. úroveň – kreativita.

Úlohy rozvíjajúce hodnotenie a tvorivé myslenie kladú na najvyššiu úroveň. Rozvíjanie týchto procesov je pre človeka veľmi dôležité. Bohužiaľ, úloh rozvíjajúcich vyššie poznávacie procesy je v našich učebniciach veľmi málo.

Podľa miery alebo komplexnosti rozvoja tvorivosti M. Zelina (1994) delí úlohy takto:

1. Antirigidne úlohy. Trénujú flexibilitu myslenia. Patria sem hlavolamy, prešmyčky, slovné hračky, vtipy s viacmyselnými slovami. Žiaci ich riešia a sami tvoria.
2. Úlohy na tvorivé vnímanie sveta. Trénujú otvorenosť myslenia a senzitivitu k prežívanému. Učia vnímať problémy, kriticky myslieť.
3. Úlohy na rozvíjanie imaginácie, predstavivosti, fantázie.
4. Úlohy na rozvíjanie fluencie, flexibility, originality a elaborácie.
5. Úlohy formulované ako problémy.

Pri zadávaní tvorivých úloh treba dbať na podnecovanie k čo najväčšiemu množstvu najrozličnejších a čo najoriginálnejších nápadov. Ich hodnotenie by malo nastať až po fáze produkcie. Podporovať treba u žiakov odvahu, ochotu riskovať, neuspokojenie sa s prvým riešením, zlepšovanie, zdokonaľovanie, vnímanie vecí komplexne, vytrvalosť, zvedavosť, samostatnosť.

Metódy heuristického riešenia problémov patria k metódam s najvyšším stupňom komplexnosti rozvoja tvorivosti. Heuristické riešenie problémov je zamerané na objavovanie, zlepšovanie, tvorenie.

Osvedčilo sa nám pracovať na 1. stupni ZŠ podľa heuristickej schémy M. Zelinu (1994) DITOR.

- D – definuj problém,
- I – informuj sa o probléme,
- T – tvor riešenia,
- O – ohodnot' riešenia,
- R – realizuj riešenia, využi ich v praxi.

V prvom kroku učíme žiakov vyhľadávať a formulovať problémy. Táto fáza je do veľkej miery usmerňovaná na 1. stupni učiteľom. V druhom kroku sa učia pracovať s rozličnými zdrojmi informácií. V treťom produkujú nápady. Rozvíja sa najmä ich tvorivosť. Vo štvrtom kroku sa rozvíja hodnotiace myslenie. Žiaci vyberajú a dotvárajú najlepšie riešenia. V piatom kroku sa učia doviesť svoje riešenie do konečnej podoby, použijú ho v praxi. Naučia sa prezentovať riešenie.

Na 1. stupni ZŠ zvyčajne začíname heuristické riešenie problémov rozhovorom alebo motivačným rozprávaním, ktorým vovedieme žiakov do problematiky a definujeme problém.

Výborným východiskom môže byť aj práca s textom.

Ukážka

V ukážke uvádzame prácu s textom Petra Režucha: Rozprávka o nespokojných ľuďoch, ktorý je uvedený v Čítanke pre 3. ročník ZŠ. Najskôr uvádzame text a úlohy, ktoré odporúčajú autori čítanky.

Text

Voľakedy veľmi **dávno** sa **ľudia** mali dobre: neboli autá ani vozy a všetci **chodili peši**. Nikto sa nebál, že ho niečo zrazí. Lenže našli sa aj takí, ktorí **neboli spokojní**, vraj, zle je chodiť peši. Ďaleko nezájdeš a aj nohy ťa bolia. **Nasadli na kone, na ťavu**, na somárika a už sa vozili. **Ale nestačilo im to. Vymysleli vozy a koče**. Bolo to užitočné. Naraz sa odviezlo viac ľudí alebo vecí a bolo to aj rýchlejšie. Netrvalo dlho a **nespokojní ľudia začali opäť uvažovať**. Prečo by sa kôň nemohol pohybovať sám, pýtali sa. **A zrazu boli na cestách tisíce áut**. Práve vtedy sa to stalo! Autá obsadili cesty len pre seba. Nielen srnky, ježkovia, zajace a iné zvieratká, ale aj ľudia sa báli čo len vstúpiť na cestu. **Rýchle a ťažké vozidlá boli pre každého nebezpečné**.

Autá však postupne ľudí aj rozdelili, a to na tých, ktorí chodili peši, a na tých, ktorí sa vozili. Nikto na nikoho nedával pozor. Navzájom si prekážali a hnevali sa na seba. Keď **nastal veľký zmätok**, ľudia pochopili, že si musia spraviť na cestách poriadok. **Vymysleli pravidlá, podľa ktorých každý vie, ako sa má správať na ceste**, aby nikomu neprekážal a aby sa mu nič nestalo.

A čo bolo v tých pravidlách najdôležitejšie? Nuž to, že **odvtedy chodníky patria chodcom a cesty vozidlám.**

Rozprávky je koniec. Vlastne to ani nebola rozprávka. Pretože to skutočne bolo tak. **A poučenie?**

Kto chce byť dobrým vodičom, musí sa najprv stať dobrým a múdрым chodcom.

Námety na prácu s textom

Úlohy odporúčané autormi čítanky:

1. Vysvetli, prečo múdry vodič musí byť najprv dobrým chodcom.
2. Pozorne si prečítaj stručný dej, ktorý je napísaný iným druhom písma.
3. Zatvor knihu a stručne povedz, o čom si čítal.

V prvej úlohe autori nepresne vychádzajú z textu. Zist'ujú porozumenie textu. Druhá a tretia úloha smerujú k reprodukcii textu.

Text je však výborným východiskom pre heuristické riešenie problémov. Odporúčame pracovať v skupinách. Žiaci môžu riešiť tri okruhy problémov:

1. Dala by sa ešte zlepšiť doprava? Napíšte čo najviac návrhov. Nakreslite ich.
2. Povedzte, čo okrem dopravy sa ešte menilo. Menilo sa obliekanie, písanie, meranie času...? Vyberte si jednu z činností. Získajte čo najviac informácií, napíšte, ako sa zdokonaľovala a ako by sa ešte mohla zlepšiť. Nakreslite o tom obrázkovú osnovu.
3. Prečo by sa mal človek usilovať robiť veci lepšie, zdokonaľovať predmety? Poznáte nejakého vynálezcu? Zistite o ňom čo najviac informácií. Napíšte ňom, o jeho vynáleze.

Z pripravených materiálov môžu žiaci urobiť nástenku alebo internetovú stránku.

Záver

Pri heuristickom riešení problémov sa komplexne rozvíjali osobnosti žiakov.

- K – kognitivizácia – učili sa vyhľadávať a spracovávať informácie, riešiť problémy,
- E – emocionalizácia – rozvíjali sa vyššie city,
- M – motivácia – rozvíjali sa záujmy, túžby po poznaní,
- S – socializácia – učili sa komunikovať, spolupracovať pri riešení problémov,
- A – axiologizácia – rozvíjala sa progresívna hodnotová orientácia, učili sa hodnotiť,
- K – kreativitizácia – rozvíjali sa tvorivé schopnosti a vlastnosti podporujúce tvorivosť.

Preto odporúčame učiteľom, aby sa neuspokojili s riešením úloh, ktoré sú uvedené v učebniciach. Aby sa usilovali tvoriť úlohy, ktoré budú rozvíjať nonkognitívne funkcie. Aby texty nevyužívali len na nácvik čítania alebo na reprodukcii, hoci i to je na prvom stupni ZŠ veľmi dôležité. Aby rešpektovali špecifiká svojej triedy. Aby dali deťom možnosť zažiť radosť z objavovania, z vlastnej tvorby.

Literatúra

- ANDERSON, L. W., – KRATHWOHL, D. R.: A taxonomy for learning Teaching and Assessing: New York, Longman, 2001
- REŽUCHA, P.: Rozprávka o nespokojných ľuďoch. In: Benková, S. – Komlóssyová, H. – Pavlovič, J. – Štefeková, K.: Čítanka pre 3. ročník ZŠ. Bratislava: Poľana, 2003, s. 23
- ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1994

Summary

The article presents the heuristic problem solving as an effective method of a creative humanistic education.

PaedDr. Brigita Lehotánová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav humanitných štúdií

e-mail: Brigita.Lehotanova@fedu.uniba.sk

KOMUNIKAČNÉ AKTIVITY NA HODINÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA

Marcel OLŠIAK

V novej koncepcii vo vyučovaní slovenského jazyka na základných školách sa novátorstvo objavilo najmä vo vyzdvihnutí komunikatívno-poznávacieho princípu. Tento krok si vyžiadali zmeny v našej spoločnosti po roku 1989. Kvalitné komunikačné schopnosti a zručnosti sa stali predpokladom úspešného uplatnenia sa v bežnom živote a po ukončení štúdia v pracovnej oblasti. Práca v kolektíve, práca vyžadujúca každodennú komunikáciu, oblasti, ako médiá, reklama, politika, cestovný ruch. Kvalitná jazyková kompetencia sa len ťažko získa memorovaním naucej teórie. Osvojené jazykové javy treba upevňovať prepojením na komunikačné situácie a cieľ jazykového prejavu.

Na hodinách slovenského jazyka by jednotlivé cvičenia prispeli k zlepšeniu komunikačných schopností, vyzdvihli by sa základné prvky komunikácie, názorne by sa priblížila neverbálna komunikácia. Pozornosť by sa mala venovať realizácii suprasegmentálnych javov. Chybne intonovaná veta sťažuje pochopenie významu na strane adresáta: počúvajúci musí počuté korigovať, čo odpútava jeho pozornosť, rozptyľuje ho a sťažuje mu prijímanie informácie. Rekonštrukcia prijatého zdržania prijímateľa. Dôsledkom môže byť strata začiatku nasledujúcej informácie, teda aj vážna porucha komunikácie. Spätosť jazykovej formy a jazykového obsahu je vo zvukovej reči kanonizovaná. Ustálené a v norme uložené intonačné typy významne prispievajú k jednoznačnej platnosti výpovedí a neodôvodnené, nefunkčné intonačné varianty sťažujú komunikačný proces, sťažujú dorozumievanie a môžu spôsobiť aj vážne komunikačné poruchy.

Aktivity, ktoré opisujeme v tomto príspevku, rozvíjajú tvorivosť, dávajú priestor fantázii, predstavivosti, uplatňujú súťaživosť, ktorá je pre žiakov veľmi motivujúca. Inšpiráciou boli cvičenia, ktorá sa uplatňujú na hodinách etickej výchovy. Program etickej výchovy vedie deti k rozvoju osobnosti, k poznávaniu vlastnej identity, k prosociálnosti. Optimálnym štartom tohto programu je komunikácia.

Cvičenie: Rozhovor

Cieľ: Osvojiť si základné prvky komunikácie – pozdrav, prosba, podakovanie. Pozdrav je prejavom úcty a patrí do kategórie kontaktných slov, ktoré signalizujú začiatok komunikácie. Samotný pozdrav naznačí jej ďalší priebeh. Dvojiciam žiakov rozdáme lístky, na ktorých budú mať napísaných účastníkov rozhovoru. Úlohou bude zahrať ich stretnutie a vzájomný rozhovor (učiteľ – žiak, predavač – zákazník, turista – obyvateľ mesta, učiteľ – rodič žiaka, žiak – nový spolužiak, vodič autobusu – cestujúci, reportér – respondent, herec – režisér apod.). Môžeme uviesť aj jeho tému. Dej scénky by nemali hodnotiť spolužiaci, lebo by sa niektorí mohli zľaknúť prezentácie, keďže nie všetci majú herecké schopnosti. Hodnotiť by mal učiteľ s dôrazom na primeranosť použitých jazykových prostriedkov.

Cvičenie: Kruh informácií

Cieľ: Schopnosť viesť rozhovor, sledovať zrakový kontakt

Žiaci sa postavia do dvoch kruhov, vnútorného a vonkajšieho tak, aby dvojice stáli oproti sebe. Vnútorný kruh sa po uplynutí 30 sekúnd posunie, pričom počas tohto časového limitu sa majú dvojice porozprávať na danú tému (strach z niečoho, obľúbený predmet, vysnívané miesto na svete, zaujímavá kniha apod.). Cvičenie sa končí, keď vnútorný kruh vystrieda všetkých partnerov z vonkajšieho kruhu. Zmyslom tejto hry je prirodzený rozhovor dvojíc, a to v obmedzenom čase. Dvojica sa snaží vymeniť si navzájom informácie, pričom počas rozhovoru si majú uvedomovať zrakový kontakt. Po tejto aktivite by mali žiaci opísať svoje pocity z rozhovorov, zhodnotiť, ktorý bol najzaujímavejší. Dobrou rozcvičkou pamäti bude rekapitulácia jednotlivých tém, kde sa ukáže, kto si zapamätal najviac informácií o svojich spolužiakoch.

Cvičenie: Náľady

Cieľ: Priblíženie neverbálnej komunikácie

Žiaci si z pripravených lístkov vyžrebujú názov náľady, pocitu, duševného stavu (veselý, smutný, nahnevaný, zasnívajú).

Na tabuľu napíšeme dlhšiu vetu, ktorú budú mať žiaci prečítať v určenom duševnom rozporení. Najprv budú artikulovať len potichu, ostatní majú odhaliť, v akej náľade sa hovoriaci nachádzajú. Potom prečítajú vetu nahlas. Takto sa poukáže na výpovednú silu mimiky, gestikulácie, na význam neverbálnej komunikácie.

Cvičenie: Umenie počúvať

Cieľ: Naučiť sa počúvať počas rozhovoru

V diskusiách sa často stane, že účastníci rozhovoru sa vôbec nepočúvajú a každý sa venuje vlastnej téme. Mnohí si až po skončení rozhovoru uvedomujú, že toho druhého nepustili ani k slovu a vlastne sa nič nového nedozvedeli.

Dvojice žiakov sa spolu rozprávajú. Jeden v dvojici povie niekoľko viet, druhý ich zopakuje formou: „Povedal si, že...“ Hovoriaci potvrdí správnosť zopakovaných myšlienok. Počas rozhovorov si všímame, ako prejavuje neverbálne počúvajúci pozornosť, súhlas či nesúhlas s hovoriacim.

Cvičenie: Umenie pýtať sa

Cieľ: Naučiť sa klásť otázky

Učiteľ myslí na nejaký pojem (vec, zviera, štát apod.). Žiaci mu striedavo dávajú otázky, na ktoré môže odpovedať áno alebo nie. Kto sa rozhodne hádať pojem a jeho tip nebude správny, vypadáva z hry. Učiteľ by si mal všimnúť melodický priebeh otázok a upozorniť na prípadné nedostatky.

Cvičenie: Ide slovo dokola

Cieľ: Schopnosť rýchlo dotvoriť vetu

Žiaci si spolu s učiteľom sadnú do kruhu. Učiteľ dáva kolovať nejaký menší predmet, napríklad pero. Každý, kto ho drží, môže povedať len jedno slovo a posunie ho ďalej. Pred začiatkom sa skupina dohodne, aký jazykový útvar budú tvoriť, napríklad rozprávku, povesť apod. Čím rýchlejšie sa predmet posúva, tým pohotovejšie musia „tvorcovia“ nového príbehu reagovať.

Cvičenie: Páchateľ/ predmet neznámy

Cieľ: Využívať aktívne bohatstvo slovnej zásoby

Jeden žiak sa stáva detektívom, odchádza na chvíľu za dvere. Učiteľ so žiakmi vyberú jedného, ktorý je zlodejom. Detektívovi potom žiaci – očití svedkovia (vrátane páchatel'a) opisujú hľadaného. Pri opise postavy, nosa, chôdze, vlasov, povahy by mali využívať čo najviac prídavných mien.

Druhým variantom tejto aktivity je odhaliť slovo, ktoré sa napíše na zadnú stranu tabule. Určený žiak si slovo prečíta a zvyšku triedy ho približuje bez toho, aby použil dané slovo (či slová odvodené). Tí majú čo najskôr uhádnuť, ktoré slovo je napísané na tabuli.

Učiteľ prezradí len slovný druh.

Cvičenie: Prievan

Cieľ: Vytvoriť požadovaný jazykový útvar

Z novín a časopisov povystrihujeme slová, ktoré po zamiešaní rozdelíme žiakom. Každý žiak si potom vyžrebuje lístok so štylistickým útvarom, ktorý má z týchto slov zostaviť. Takto má pomôcť redakcii, v ktorej spôsobil prievan chaos v pripravovanom vydaní, vytvoriť správu zo zahraničia, predpoveď počasia, reklamu, horoskop, pozvánku na kultúrne podujatie, program televízie, čiernu kroniku, recept apod.

Po dvadsiatich minútach každý predstaví svoje dielo, pričom sa môže navodiť atmosféra vysielania spravodajstva v rozhlase či televízii. (Toto cvičenie by bolo vhodné realizovať na slohovej zložke slovenského jazyka.)

Uvedené cvičenia sú len akýmsi reprezentatívnym výberom z množstva aktivít etickej výchovy. Treba zdôrazniť, že žiaci obľubujú netradičné formy, ktoré oživujú vyučovacie hodiny. Ak dokáže učiteľ slovenského jazyka inšpirovať žiakov, navodiť tvorivú atmosféru, využiť ich túžbu súťažiť, dosiahne to, čo žiada vzdelávací štandard MŠ SR, a to učiť hravou formou.

Literatúra

LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O. : Metodický materiál k predmetu etická výchova. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 1993. 156 s.

TIBENSKÁ, E. – SEDLÁKOVÁ, M.: Metodická príručka. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1999. 84 s.

Summary

At present we put emphasis not only on the content but also on the format side of utterance. In the contribution we are describing exercises that help to improve communicative skills while focusing on realisation of phenomenon of the intonation in speech.

PhDr. Marcel Olšiak

Filozofická fakulta UKF v Nitre

e-mail: molsiak@ukf.sk

ROZVOJ DETSKEJ REČI V PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCII SO ZAMERANÍM NA NÁPRAVU A PREVENCIU CHÝB, AKO AJ NA NÁCVIK SPISOVNEJ VÝSLOVNOSTI

Renáta GUMANOVÁ

„... keby nebolo reči, nič by sme nevedeli ani o dobrom, ani o zlom, ani o pravde, ani o klamstve, ani o príjemnom, ani o nepríjemnom. Reč nám umožňuje to všetko chápať. Premýšľajte o reči“ (Sovák, 1984).

Ľudská reč je nástrojom myslenia a dorozumievania. Vyrástla z ľudského spoločenstva a slúži jeho potrebám. Dieťa sa stáva členom ľudskej spoločnosti vtedy, keď sa do nej zapája svojou rečou a udržuje sa v nej schopnosťou vzájomného dorozumievania.

Základ reči sa vytvára už v ranom detstve, keď dieťa ešte samo nerozpráva, ale už rozumie reči svojho okolia. Proces osvojovania reči je individuálny. Ak však dieťa v reči nápadne zaostáva aj napriek dostatočne stimulujúcemu prostrediu, má chudobný aktívny slovník, alebo vývin fonetickej stránky reči sa neskončí ani po piatom roku, je potrebné logopedické vyšetrenie dieťaťa, pretože každý hlasový a rečový problém je záležitosťou konkrétneho jedinca. Čím ťažšie a zložitejšie je narušenie komunikačnej schopnosti, tým viac si logopedická terapia vyžaduje širšiu zainteresovanosť medicínskych alebo spoločenských vedných odborov, ako napr.: foniatrie, neurológie, ORL, neuropsychológie, stomatochirurgie, fonetiky, fonológie, lingvistiky, psychológie, sociológie, pedagogiky. Výskum a dôkladná analýza foneticko- fonologických procesov, ich poznanie, môže pomôcť deťom s poruchami reči.

Artikulačné poruchy v detskom veku patria medzi najfrekvencovanejšie narušenie komunikačnej schopnosti. Tradičný prístup k týmto poruchám by sme mohli charakterizovať prívlastkom fonetický. V posledných desaťročiach minulého storočia sa v niektorých krajinách začal uplatňovať kvalitatívne iný pohľad na artikulačné poruchy u detí. Tento nový prístup nesie prívlastok fonologický. Zvukový systém dieťaťa sa v ňom vyšetruje ako celok a porovnáva sa so zvukovým systémom dospelého človeka, hovoriaceho daným jazykom.

Prv než uvedieme ukážku jednej z viacerých analýz (uvedených v diplomovej práci) fonologických procesov 4 – 5-ročných detí, ktorú sme realizovali v materskej škole na Bajkalskej ulici v Prešove, v stručnosti predstavíme diagnostický súbor. Tento súbor tvoria štyri diagnostické testy (spontánna reč, jednoslovné produkcie, test stimulability a fonetická diferenciacia). Uvádzame ich stručnú charakteristiku.

- *Vzorky spontánnej reči*

Umožňujú pozorovať produkciu foném v rôznych fonetických kontextoch, pozorovať chybné zaužívané vzory, ako aj posúdiť zrozumiteľnosť hovoriaceho v spontánnom prejave. Touto vzorkou sme skúmali zvukovú produkciu v kontexte slovnnej zásoby dieťaťa aj s jeho prirodzenými návykmi (Tabuľka 1).

- *Jednoslovné produkcie*

Je to bežná metóda na určenie, či jedinec správne produkuje jednotlivé hlásky, analýzy produkcie foném v súbore jednoslovných produkcií (zvyčajne sa zisťuje pri pomenúvaní obrázkov, hračiek a predmetov). Pri malých deťoch si terapeut transkribuje slová, ktoré dieťa vysloví (Tabuľka 2).

- *Test stimulability*

Toto testovanie preveruje, ako správne dieťa imituje (napodobňuje) správne modely rečových zvukov, ktoré samo produkuje chybné v jednoslovných produkciách alebo vo vzorke spontánnej komunikácie (Tabuľka 3).

- *Fonematická diferenciácia*

Fonematická diferenciácia je schopnosť sluchovou cestou rozlišovať dištinkívne príznaky foném materinského jazyka (napr. znelosť – neznelosť, oralita – nazalita, ostrosť – tuposť). Postupovali sme podľa obrázkov, ktorých pomenovanie obsahovalo protikladné fonémy. (Tabuľka 4).

Tieto štyri súbory nám umožnili posúdiť správnosť individuálnych zvukov, nesprávne návyky, celkovú zrozumiteľnosť prejavu detí predškolského veku, ako aj používanie hlások v ich prirodzenej podobe (Tabuľka 1 – 4).

Tabuľka 1: Dominika – Spontánna reč

slovo	správna produkcia	produkcia dieťaťa	zmena
ľúbim	ľúbim	ľúbim	l' → l (Dp)
šunka	šučka	sunka	š → s (PoaFr)
hrnček	hŕnček	hlncek	R → l (LCh), č → c (PoaFr)
po	po	po	
rebríku	rebríku	leblíku	2-krát r → l (LCh)

Tabuľka 2: Dominika – Jednoslovné produkcie

slovo	správna produkcia	produkcia dieťaťa	zmena
auto	auto	auto	
bager	bager	bagel	r → l (LCh)
buchtíčky	buxt'ički	buxt'icki	č → c (PoaFr)
cencúl'	cencúl'	cencúl'	
džem	džem	zem	dž → z (PoaFr)
električka	električka	elektlička	r → l (LCh)

Tabuľka 3: Dominika – Test stimulability

slovo	správna produkcia	produkcia dieťaťa	zmena
cap	cap	cap	
čajník	čajník	čajník	
dyňa	diňa	dina	ň → n (Dp)
d'akujem	d'akujem	d'akujem	
Edo	edo	edo	
fazuľa	fazuľa	fazula	l' → l (Dp)

Tabuľka 4: Dominika – Fonematická diferenciácia

dvojice slov			dieťa		
			dobr e	s náp.	zle
p, b, m	neznelá : znelá	pije : bije	*		
		puk : buk		*	
	ústna : nosová	pije : myje	*		
		baba : mama	*		
f, v	pernozubná : obojperná	vije : pije	*		
		valec : palec		*	
	pernozubná : obojperná : d'asnová	fúka : múka : lúka	*		
t, d, n	neznelá : znelá	tuby : duby	*		

Diagnostika hrou spojená s pozorovaním nám dala priestor na pedagogické poznávanie dieťaťa v prirodzených situáciách. Testy a rečové skúšky mali definovaný priebeh, oblasti diagnostického poznávania, aj kritériá hodnotenia rečových výkonov dieťaťa. Testovanie vývinu reči je súčasťou diagnostického záujmu o celkový rozvoj osobnosti dieťaťa, či jeho školskú pripravenosť.

V ďalšej časti predkladáme jeden z vlastných námetov na nápravu a prevenciu rečových porúch detí, ktoré sme realizovali v diplomovej práci (2007). Ťažiskom v nich sú návrhy logopedických plánov na vyvodzovanie jednotlivých hlások a hláskových skupín. Logopedické plány sú zostavované tak, aby s automatizáciou hlások v bežnej reči rozvíjali aj komunikačné schopnosti.

Logopedický plán

Cvičenia aplikovať denne v časovom intervale 5 minút

Kognitívny – poznávací cieľ:

Uvedomiť si dôležitosť správnej zreteľnej artikulácie jednotlivých hlások a hláskových skupín pri dorozumievaní (komunikácii).

Upevniť správnu polohu hovoridiel pri vyvodzovaní hlások.

Komunikačný cieľ:

Stimulovať schopnosť napodobniť správne dýchanie, polohu hovoridiel v jazykových hrách a cvičeniach.

Formatívny cieľ:

Podnecovať radosť a verbálnu tvorivosť.

• Dychové cvičenia:

Nácvik správneho dýchania:

- predĺžený nádych nosom (motivácia: privoňať teplý bylinkový čajík)
- dlhý nádych – krátky výdych (motivácia: sfúknuť sviece)
- dlhý nádych, dlhý výdych – len jednou nosnou dierkou, druhú si pritlačiť prstom – vystriedať
- rýchly nádych, rýchly výdych – iba nosom (motivácia: rýchly bežec)

• Artikulačné cvičenia: (cvičenia pred zrkadlom)

Začíname napodobňovaním prírodných alebo technických zvukov:

- rozkmitanie obidvoch pier, jazyk je v neutrálnej polohe, nekmitá

- cvičenie motivované zimou: „*Břřř, ale je zima*“, pridávame šúchanie rúk
- vyplazovanie, pohybovanie jazykom hore – dolu
- vysúvanie, zasúvanie jazyka
- mľaskanie
- tlačenie jazyka na vrchné zuby
- olizovanie pier, fľkanie
- jazyk vysunutý ďaleko z ústnej dutiny vykonáva krúživý pohyb špičky
- cvičenie motivované zvukom motora, rukou naznačovať pridávanie plynu: – *dddd – dddd*

Hlásku *d* tvoríť ľahko, zoslabene, aby hrot jazyka neprilnul k ďasnám.

Zvuky:

Vtáčik spieva *tdnk, tdnk, tdnk, tdnk* alebo *tddn*

Zvonček drnčí *dddd, dddd, dddd*.....

Trúbka trúbi.....*tdú, tdú, tdú*.....

Na strunu sa drnká.....*ddnky, ddnky, ddnky*.....

• **Hlasové – fonetické cvičenie:**

- nácvik fonácie samohlások *a, e, i, o, u* v spojení so spoluhláskami *da, de, di, do, du*

melódiu známej piesne napr. *Prší, prší...* zaspievať na slabiku....*ta, ta, ta*, alebo *da, da, da*, alebo *la, la, la*...

- prebúdza sa drak: nádych, pri pomalom výdychu vyslovujeme samohlásky:
Á – zíval drak
Ě – jějě, povedal drak
Í – smial sa drak
Ó – diví sa drak
Ú – jú, volá drak od radosti

Fonačné cvičenie s pohybom rúk. Drak sa rád hral, pobehoval po lese, preskakoval pníčky.

• **Rytmické cvičenie:**

Hlásku „*D*“ zapájame do slabík.

Slabiky opakujeme niekoľkokrát za sebou – vytlieskavame, plieskame, vydupávame.

Cvičenia slabík v cyklickom spojení:

ud-ud-ud-ud.....*du-du-du-du*

od-od-od-od.....*do-do-do-do*

ad-ad-ad-ad.....*da-da-da-da*

Cvičenia slabík v necyklickom spojení:

du-do-do.....*du-du-do-do*

da-da-de.....*da-de-da-do*

do-da-di.....*da-de-di-do*

• **Fonetická diferenciacia:**

Určiť prítomnosť alebo neprítomnosť hlásky „*R*“:

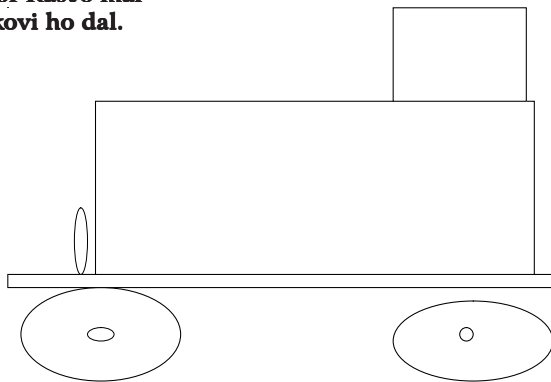
rak – lak ruky – luky rodina – hodina baran – banán ryža – lyža orol – osol
fúrik – fúzík rohatý – bohatý reč – meč rak – mak

- správne pomenovať a ukázať zhodný obrázok so slovom
- zaspievať úryvok zo známej piesne na slabiku *da – de – di – do – du, la – le – li – lo – lu*

- **Zpracovanie hlásky „R“ do slov a viet** (použitie obrázkového materiálu)
 - výber ľubovoľného obrázku dieťaťom – pomenovať ho a určiť zvuk
- **Určiť polohu „R“ v slovách (hra s obrázkami)**

repa – ráno – rameno
 párky – herná – karta
 jar – javor – tábor

 - po každom slove, ktoré zaznie, vybrať príslušný obrázok z obálky a pomenovať ho
 - určiť, kde počuje hlásku „R“ – na začiatku, v strede, na konci slova
- **Fixácia, grafomotorické cvičenie**
 Opíš obrázok a rozprávaj podľa obrázka:
 Mrkva je zdravá. Rybár chytá ryby.
Opakuj a kresli! (pracovný list)
Traktor Rast'o mal
a Ferkovi ho dal.



- **Hra na slová:**
Drundá, drundá, drundili drum, šiši, šuši, šuši ši šum.
Kto to vie, nech nám ukáže, ako jazyčkom hýbat' dokáže!
Drundá, drundá, drundili drum, šiši, šuši, šuši ši šum.
Nevie to každý hneď, teraz tu ticho sed'!
Drundá, drundá, drundili drum, šiši, šuši, šuši ši šum, šuši ši šum, šuši ši šum.
Bumbalajky, kulifajky, boli toho plné stránky, že táto hra na slová len pre nás tu dnes bola.
Drundili drum.
- **Hry so slovami — logopedické hry a cvičenia:**
 Na šnúrke je červená lopta, ktorú budeme vyťahovať do výšky koša a pritom hovoríme: „*Lopta letí, lopta letí, lopta letí.....*“, tie slová vyslovujeme viackrát za sebou, kým nám dych vystačí. Loptu pomaly na šnúrke vytiahneme až do výšky koša.
- **Čarovná škatuľka s obrázkami :**
 - triediť podľa začiatočného písmena, vymyslieť vetu na dané slová, rozložiť vetu na dané slová, rozložiť slová na slabiky, slabiky na hlásky, slová na hlásky.

- **Tieňové divadlo:**

- podľa tieňa zistiť, o aký predmet alebo zviera ide
 - pomenovať viditeľný predmet, napodobniť jeho zvuk, zreteľne a jasne vysloviť slovo a utvoriť zdobeninu, jednoduchú holú vetu, spomenúť si na riekanku alebo báseň.
- napr.: *kôň* – *koník*, cval koníka napodobniť a pod.

V pedagogickej praxi by sme mali neustále analyzovať stav jazykovej výchovy, hľadať korene a príčiny problémov, navrhnúť východiská na jej skvalitnenie. Neexistuje „lepší“ alebo „horší“ prístup k artikulačným poruchám v detskom veku. Fonetická a fonologická terapia sa navzájom dopĺňajú. Každá z nich má svoje opodstatnenie, no na inej úrovni: fonetická na úrovni motorickej, fonologická na úrovni kognitívno-lingvistickej.

Spracovaný materiál by mal uľahčiť výchovno-vzdelávací proces pedagógom s deťmi pri zautomatizovaní a fixovaní vyvedených hlások a pri systematickom nácviku spisovnej výslovnosti. Predškolský vek je veľmi krátke obdobie. Ale aj za krátky čas je možné veľa dosiahnuť.

Vysvetlenie skratiek v tabuľkách 1, 2, 3:

Dp – (Palatal Fronting) – depalatizácia – alveo-palatálne zvuky sa stávajú alveolárnymi, teda *d'*, *t'*, *ň*, *l'* sa mení na *d*, *t*, *n*, *l* napr. *d'atel'* – [*datel*]

PoaFr – (Postalveolar Fronting) – posúvanie sykaviek dopredu – tento proces zasahuje postalveolárne sykavky *č*, *š*, *ž*, *dž*, ktoré sa menia na *c*, *s*, *z*, *dz*, napr. *čaj* – [*caj*], *žuvačka* – [*zuvacka*]

LCh – (Liquid Change) – zámena likvid – dieťa zamieňa *r* za *l* alebo naopak napr. *ruka* – [*luka*]

Literatúra

- GUMANOVÁ, R.: Rozvoj detskej reči v predškolskej edukácii so zameraním na nápravu a prevenciu chýb, ako aj na nácvik spisovnej výslovnosti (Diplomová práca). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2007. 113s.
- SOVÁK, M.: Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

Summary

The diploma thesis deals with the speech development of pre-school age. It defines linguistic disciplines, such as phonetics and phonology. It describes the child's speech development phases and sound pronunciation, the analyses phonological processes of 4 – 5 years-old children. And there is the Program of children education at kindergarten to be characterized. The attention is paid to children language culture of pre-school age. There are some logopedic exercises recommended to be used in pre-school educational institutions.

Mgr. Renáta Gumanová

MŠ – Bajkalská 31, Prešov

e-mail: renatagumanova@post.sk

POROZUMENIE TEXTU AKO JEDEN Z TROCH ASPEKTOV ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI (NA MATERIÁLI ČASTÍC)

Antónia MIŽENKOVÁ

V tomto príspevku sa zameriavame predovšetkým na porozumenie textu, čitateľskú gramotnosť a zároveň uvádzame možnosti rozvoja štyroch úrovní porozumenia častíc v texte u žiaka mladšieho školského veku. Vychádzame z toho, že častice ako nižšia rovina textu interferujú celkové porozumenia textu a súčasne ovplyvňujú aj dosahovanú úroveň čitateľskej gramotnosti.

Porozumenie ako také je možné definovať z niekoľkých aspektov, no aj napriek tomu ich nemožno chápať izolovane. Existuje medzi nimi podmieňujúci vzťah. Ide o tieto aspekty:

1. porozumenie ako pedagogický jav – predstavuje skupinu intelektových schopností a zručností;
2. porozumenie ako jeden z troch aspektov čitateľskej gramotnosti – súvisí s tým, ako si čitateľ utvára význam z prečítaného textu;
3. porozumenie ako súčasť komunikačnej kompetencie – vo vzťahu s počúvaním a čítaním prispievajú k formovaniu komunikačnej kompetencie;
4. porozumenie ako špecifický druh porozumenia – porozumenie textu – psycholingvistická činnosť.

Vo vzťahu gramotnosť – porozumenie chápeme gramotnosť už nielen ako schopnosť čítať a písať, je to určitá premenná integrujúca kognitívne, sociálne a kultúrne vlastnosti človeka, ktorá mu umožňuje zmysluplne žiť, učiť sa, zabávať sa, pracovať atď. v danom prostredí a v rôznych situáciách (Gavora, 2004/2005, s. 26).

Štúdiom čitateľskej gramotnosti 9 – 10-ročných žiakov sa zaoberá štúdia PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)¹, ktorá definuje termín čitateľská gramotnosť ako „*schopnosť porozumieť a aktívne používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitateľa dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v čitateľskej komunite alebo pre zábavu*“ (Campbell, In: Obrancová, 2004, s. 8).

Vychádzajúc z tejto definície štúdia sleduje tri aspekty čitateľskej gramotnosti:

- porozumenie,
- ciele čítania,
- čitateľské návyky a postoje.

Porozumenie možno rozčleniť do štyroch úrovní², pri ktorých zároveň uvádzame jazykové cvičenia zamerané na rozvíjanie porozumenia častíc.

I. úroveň: *schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte (nájsť informáciu uvedenú v texte);*

- 1 Výsledky štúdie PIRLS z roku 2001 poukazujú na dosahovanie nižších úrovní porozumenia našimi žiaci.
- 2 Na Slovensku zvládlo úroveň jedna 88 % žiakov, úroveň dva 59 % žiakov, úroveň tri 27 % žiakov a úroveň štyri 7 % žiakov (Gavora, 2005/2006, s. 145).

1. Pozorne si prečítaj rozhovor v triede.

Učiteľ'ka: „Koľko rokov má najstarší dedo našej obce?“

Majka: „Má aspoň 102 rokov!“

Učiteľ'ka: „To znamená, že môže mať aj viac?“

Majka: „Áno.“

Juro: „Ja si myslím, že má najviac 100 rokov.“

Učiteľ'ka: „Takže, to by mohol mať aj 86 rokov?“

Juro: „Áno.“

Učiteľ'ka: „Milka, čo si myslíš ty?“

Milka: „Ja si myslím, že môže mať asi 78 rokov.“

Učiteľ'ka: „Takže nie si si istá?“

Milka: „Nie.“

Učiteľ'ka: „Tak vám to prezradím. Najstarší dedo našej obce má práve 88 rokov. Ani viac, ani menej.“

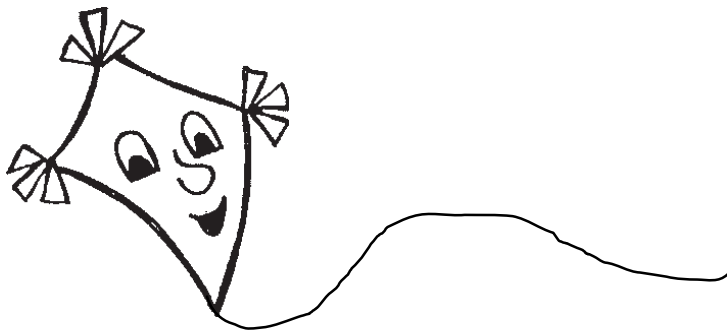
Vypíš z rozhovoru všetky častice spojené s číslami. Vysvetli ich.

(Napoviem ti, pani učiteľ'ka vysvetlila všetky tieto spojenia.)

2. Prečítajte si rozprávku o slnku a severáku.

Severák a slnko sa stretli vysoko nad zemou a dohadovali sa, kto je z nich silnejší. Spor trval už dva týždne. Slnko nechcelo ustúpiť a severák tiež. Až zabudli na svoju prácu. Ľudia však ich spor vyriešili. Povedali im: „Potrebujeme vás oboch!“ Severák sa iba usmial a odletel. Slnko sa tak rozžiarilo od radosti, že vyčarilo úsmev na tvári asi všetkým ľuďom na zemi.

Na šarkana dokresli mašličky a vpiš do nich častice z textu.



II. úroveň: schopnosť dedukovať z textu (napr. vedieť rozpoznať vzťahy medzi informáciami, určiť prvky textu);

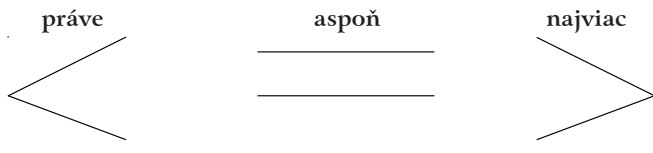
1. Ako každý slovný druh, tak aj častice sú niečím výnimočné. Prečítaj si vetu a potom ju obmieňaj s použitím častíc aspoň, asi, ešte, však, dokonca. Vety napíš. Mení sa význam vety?

Iba lesné húštiny sú domovom pre medvede, divé svine a sysle

2. Do vety doplň časticu *iba*. Kam do vety ju môžeš vložiť? Napíš všetky vety.

Po skalnatých bralách poskakujú kamzíky a pobehujú svište i lasice.

3. Určite vieš, čo sú synonymá – slová, ktoré majú podobný význam. Niektoré častice majú svoju dvojicu v matematike. Spájajú sa s niektorými znakmi, ktoré často využívaš. Vieš ktoré? Spoj znaky s takými časticami, ktoré vyjadrujú to isté.



4. Podčiarkni v texte častice. Potom prepíš text tak, že vynecháš častice. Ešte besnela búrka. Vietor sa čo najrýchlejšie prehnal okolo psej búdy. „Pšíček, už ma vidíš?” fičal vietor. Pšíček však nepočul. Čo mal robiť vietor? Len odletel. Jeho hlas znel čoraz slabšie. Aspoň psík mohol pokojne spať ďalej.

Má veta ten istý význam, aj keď si časticu vypustil?

5. Najprv si prečítaj všetky vety pozorne. Čo znamená, ak gazda povie:

Mačka sa už napila mlieka. _____

Mačka sa ešte napila mlieka. _____

Mačka sa tiež napila mlieka.

6. Do viet doplň slová v zátvorkách.

Začala sa tuhá zima. (už)

Na zem padali snehové vločky. (iba)

Blížili sa Vianoce. (dokonca)

Celá rodina bude spolu. (aspoň)

Napečieme sladké medovníky. (tiež)

III. úroveň: schopnosť interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z textu (pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti);

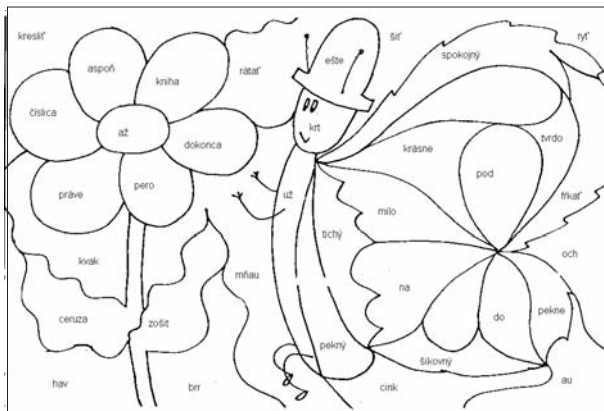


1. Usmievavé jablčko ukrýva v sebe hľbu slov. Chcelo by z nich zostaviť niekoľko pekných viet. Pomôž jablčku! Pozorne si prečítaj všetky slová, daj ich do správneho tvaru a poradia. Vety napíš.

zelený	zo	nemôže spadnúť	ešte	jablko	strom
jeseň	plný	už v	mat'	kôš	ovocie
mat' rád	sladký	hrušky	iba	Milka	
Anička	kyslý	jeť	jablká	dokonca	

2. Preskúšaj sa.

Modrou farbou vyfarbi aspoň 4 slovesá, červenou najviac 3 podstatné mená, žltou práve 4 častice, svetlozelenou iba 7 citosloviec, hnedou ešte 2 častice, oranžovou až 4 prídavné mená, fialovou práve 4 príslovky, tmavozelenou len 2 podstatné mená a aspoň 2 predložky vyfarbi ružovou. Obrázok si potom dokresli.



3. Vyhľadaj slová, ktoré do skupiny nepatria, a odôvodni, prečo.

mačka, koza, ešte, dvor
štekát', mňaučát', kotkodákát', už
pred, iba, v, pod, so
hav, tiež, mňau, mú, bé



4. Podčiarkni slovo, ktoré do radu nepatrí.

- december, január, november, asi, zima
- studený, chladný, kľzavý, biely, aspoň
- guľovať, ohrievať sa, sánkovať, práve, lyžovať
- tiež, prvý, sto, osemkrát, tisíci
- na, od, však, v, so

Urč slovný druh podčiarknutých slov.

IV. úroveň: schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text (napr. vedieť spájať informácie z celého textu, interpretovať postavy v texte, spájať informácie z rôznych textov s vlastnými vedomosťami).

1. Najprv si prečítaj všetky vety pozorne. Čo znamená, ak gazda povie:

Mačka sa už napila mlieka.

Mačka sa ešte napila mlieka.

Mačka sa tiež napila mlieka.

Táto úloha patrí aj do druhej úrovne, pretože žiaci dochádzajú k záveru, že sa mení význam vety a zároveň do štvrtej úrovne, lebo analyzujú význam viet.

2. Do viet doplň slová v zátvorkách.
Začala sa tuhá zima. (už)
Na zem padali snehové vločky. (iba)
Blížili sa Vianoce. (dokonca)
Celá rodina bude spolu. (aspoň)
Napečieme sladké medovníky. (tiež)

Žiak musí najprv zhodnotiť obsah vety, pri doplnení častice analyzovať formu a nový obsah vety a po zvážení významu napísať vetu.

Na prvom stupni základných škôl sa učivo o častiach nevyučuje, ale vo veľkej miere sa objavujú v učebniciach matematiky aj v reči detí (pozri Kesselová, 2003, s. 66). Z toho hľadiska uvádzame jednotlivé jazykové cvičenia, ktoré možno využívať vo vyučovaní materinského jazyka, čím sa zvyšuje u žiakov ich schopnosť porozumieť textu na vyššej úrovni.

Literatúra

- GAVORA, P.: Niektoré súčasné koncepcie gramotnosti. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 1 – 2, roč. 51, 2004/2005, s. 20 – 26. ISSN 1335-2040
- MIŽENKOVÁ, A.: Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách. Diplomová práca. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2006.
- OBRANCOVÁ, E. – HÉLDOVÁ, D. – LUKÁČKOVÁ, Z. – SKLENAROVÁ, I.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava: Parasline, 2004. ISBN 80-85756-56-4

Summary

The paper studies localizes on comprehension of text, reading literacy and shows ways how can we develop four levels of comprehension of particles in text at a younger school-age pupil. It goes out from that – particles as a lower level of text affect global comprehension of text as well as influence level of reading literacy.

Mgr. Antónia Miženková

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: mizenkoa@unipo.sk

TYPOLÓGIA FRAZEOLOGICKÝCH CVIČENÍ A JEJ PRAKTICKÁ APLIKÁCIA

Alžbeta DUJAVOVÁ

Deti školského veku sa na rozvíjaní svojich rečových schopností aktívne podieľajú. Jazyk nie je len niečím, čo sa im „stane“ v dôsledku činnosti iných ľudí (D. Fontana, 1997, s. 88 – 89). Žiaci mladšieho školského veku túžia spoznávať svet okolo seba pomocou lepšej lexikálnej výbavy a frazeológia je jedným zo spôsobov, ako môže škola žiakom v tejto snahe pomôcť.

Praktický výcvik frazeológie sa vzťahuje na porozumenie frazém, ktoré závisí od prostredia, v ktorom deti vyrastajú, od ich individuálnych skúseností, od mentálnych schopností, od systematickej práce s frazémami na vyučovacích hodinách.

Na pochopenie frazém v učebných textoch slúžia frazeologické cvičenia, ktoré rozvíjajú rozličné rozumové úrovne žiakov. Aby sme ich začlenili podľa jednotlivých kognitívnych úrovní, vychádzali sme zo štyroch úrovní porozumenia textu podľa E. Obrancovej a kol. (2004, podľa J. Kesselovej, 2005, s. 63 – 64), ktoré sme upravili pre potreby frazeológie:

- a) **schopnosť identifikovať frazému v texte;**
- b) **schopnosť dedukovať z frazémy a vyvodit' informácie, ktoré z nej vyplývajú;**
- c) **schopnosť integrovať myšlienky z frazém s predchádzajúcimi poznatkami a skúsenosťami žiakov;**
- d) **schopnosť hodnotiť frazému.**

Uvádzané štyri úrovne porozumenia zodpovedajú podľa P. Gavoru (2003, podľa J. Kesselovej, 2005, s. 66 – 68) reprodukcií a aplikácií (nižšie kognitívne úrovne), produkcií a hodnoteniu (vyššie kognitívne úrovne).

Z uvádzaných kognitívnych úrovní sme vychádzali pri zostavovaní jednotlivých typov frazeologických cvičení.

Frazeologické cvičenia na reprodukciu:

- prečítať frazému;
- prepísať frazému;
- vysloviť známu frazému;
- vyhľadať frazému v texte.

Frazeologické cvičenia na aplikáciu:

- **vysvetliť význam frazémy;**
- **doplniť slovo do frazémy**, *Na svätého Martina drž sa, synu, ...*
- **vymýšľať frazému k slovným druhom**, napr. k prídavným menám, ktoré označujú farbu, vymýšľať prirovnania: zelený ..., biely ..., čierne ..., červená ...;
- **vybrať vhodnú frazému**, napr. vybrať spomedzi štyroch práností (*September – z poľa ber! Na Tri krále zima stále. Májová kvapka za dukát stojí. Margita volá žencov do žita.*) tú, ktorá najviac súvisí s aktuálnym ročným obdobím;
- **využiť frazému vo vete.**

Frazeologické cvičenia na produkciu:

- **produkovať frazeologické synonymá**, napr. *červená ako ruža, plameň, krv*;
- **produkovať frazeologické antonymá**, napr. *usilovný ako včielka – lenivý ako voš*;
- **produkovať významovo podobné frazémy**, napr. *aká matka, taká Katka – akoby jej z oka vypadla*;
- **vymýšľať rozprávku, príbeh na danú frazému**, napr. *Leňoch nerád myslí. Klamal, až sa hory zelenali. Rozumu mal ani prorok*.
- **vyrozprávať vlastný zážitok na motívy frazémy**;
- **vysloviť frazému vyplývajúcu z príbehu**.

Frazeologické cvičenia na hodnotenie:

- **hodnotiť človeka na základe frazémy**, napr. *Kto rozmýšľa, ten vie. Kto vysoko skáče, nízko spadne. Kto ako činí, takú odplatu berie*.
- **hodnotiť negatívne a pozitívne vlastnosti u človeka na základe dvoch frazém**, napr. *má kamenné srdce – má srdce zo zlata, má prajnú ruku – je lakomý, ktorý nikdy nemá dosť*;
- **nachádzať podobné alebo rozdielne vlastnosti vyplývajúce z frazémy**, napr. *Dobrý s každým dobre vyjde. Do očí brat, za chrbtom had. Je pyšný ako páv. Kto sa bojí, neobstojí*.
- **odhaliť poučenie vo frazеме**, napr. *Bez práce nie sú koláče. Čo sa Janko nenaučí, to sa Jano nedoučí*.
- **odkrývať humor vo frazеме**, napr. *Koňa hl'adal, na ňom sedel. Breh pluhom orie a vodu hrabl'ami hrabe*.

Uvedené typy frazeologických cvičení nie sú definitívne. V priamej práci so žiakmi ich môžu učitelia obohacovať o zaujímavejšie, tvorivejšie, ktoré budú podporovať kognitívnu stránku osobnosti žiaka nielen na nižšej, ale predovšetkým na vyššej úrovni.

Aby sme poukázali na možnosti ich využitia, predkladáme dve aktivity, v ktorých sú uvedené jednotlivé typy frazeologických cvičení. V aktivitách využívame frazémy nachádzajúce sa v platných učebných textoch slovenského jazyka. Sú prispôbené učivu, ktoré sa v jednotlivých ročníkoch preberá, sú založené na integrácii jazykovej, slohovej a literárnej zložky a štruktúrované podľa rámca E – U – R, pričom jednotlivé fázy rámca sú rozčlenené podľa vyučovacích aktivít, ku ktorým je priradená použitá metóda, prípadne forma vyučovania (Liptáková, 2005). Dopĺňame ich žiackymi slohovými prácami, interpretáciou žiackych odpovedí uverejnených v zátvorkách a stručným zhodnotením práce žiakov.

PYTAČKY (2. ročník)

Poznávací cieľ: pochopiť význam frazém; poznávať nové frazémy; poznávať samohlásky; vymenovať samohlásky; zdôrazniť rozdiel v písaní a vo výslovnosti medzi krátkou a dlhou samohláskou a, á; upevniť písanie vlastných podstatných mien; pozorovať rým.

Komunikačný cieľ: obohacovať slovnú zásobu o frazémy; rozširovať slovnú zásobu o slová so samohláskami a, á; rozvíjať zručnosť dokončiť príbeh; čítať s po-

rozumením; tvoriť jazykový prejav na danú tému; rozvíjať zručnosť drama-
tizovať daný text; tvoriť slová, ktoré sa rýmujú.

Formatívny cieľ: prehodnotiť vzťah k rodičom; uvedomiť si podobnosť rodičov a
detí na základe frazém *Aká matka, taká Katka. Aký otec, taký syn.*

EVOKÁCIA

1. Hlasné čítanie učiteľ'a:

V jednom nevelkom rybníku žila Žabinka so svojimi rodičmi. Žabka to bola nao-
zaj krásna, prekrásna, mala štíhle nohy, veľké oči a peknú, zdravú farbu. Nečudo,
že sa zapáčila žabiakovi Kvakovi zo susedného rybníka. Jedného dňa sa Žabinka
rozhodla, že ho predstaví rodičom.

Vstúpil Kvak do izbičky svojej milej a *div mu oči nerypadli*. Všade na zemi pohode-
né špinavé šaty. Po chvíli nabral odvahu a opýtal sa: – Teta, a či ste nestihli oprat'?

Žabinkina mama pozrela Kvakovi priamo do očí a povedala:

– Načo prát' a žehliť tiež?
Pochopíš, keď vyrastieš.
Stratím veľa času s tým,
aj tak sa zas zašpiním.

Pokrútil Kvak začudovane hlavou a pozrel na Žabinku, ktorá mu práve niesla
pohostenie. Kvak zbadal akési suché kekсы na špinavom tanieriku a opatrne sa
opýtal: – Teta, a či ste nestihli navariť?

Žabinkina mama si napravila potrhanú zásteru a povedala:

– U nás doma nevaríme,
miesto toho radšej spíme.
Aj tak by sa to hneď zjedlo,
zbytočné je variť jedlo.

Kvako zbledol a pobral sa rýchlo domov.

STOP

2. Brainstorming:

Povedzte čo najviac nápadov, čo sa asi dialo ďalej s Kvakom a Žabinkou.

Rozmýšľajte najprv vo dvojici a potom nápady povedzte pred triedou.

*(Kvak si nezobral Žabinku, lebo nebola z poriadnej rodiny. Žabinka si nezobrala Kvaka,
lebo sa veľa pypytoval. Kvak si zobral Žabinku a boli spolu št'astní. Kvak odišiel a už sa
nikdy nevrátil. Kvak Žabinku prevychoval na poriadnu ženu.)*

3. Dočítanie príbehu učiteľ'om:

Krásna Žabinka sa jedného dňa stala Kvakovou ženou. Na Kvaka nečakalo veľa
šťastia.

Už po týždni, keď mu škákalo v bruchu od hladu, v izbičke prekračoval neporia-
dok a nemal v skrini ani jednej čistej nohavice do práce, pochopil, že spravil chybu.
Pobozkal Žabinku v špinavej roztrhanej zástere na čelo a povedal: – Ach, jaj, *aká
matka, taká Katka*.

– Hovoril si niečo? – usmiala sa Žabinka spokojne a nežne napravila Kvakovi
golier na špinavej košeli.

– Ale nič, – zasmial sa Kvak a odložil zo stoličky špinavý hrniec, aby si mal
kde sadnúť'.

(upravené podľa Vrabčeka, 2006, s. 7)

4. Hlasné čítanie žiakov

5. Frazeologické cvičenia na reprodukciu (vyhl'adat' frazémy v texte):

Ktoré slová alebo slovné spojenia vás zaujali a prečo?

Žiakov zaujali nasledujúce slovné spojenia:

Div mu oči nevypadli.

Kedy vám oči skoro vypadli? (Ked' som prišiel do garáže a tam bol veľký neporiadok. Ked' sestra zjedla špenát, ktorý nemá rada. Ked' chlapcom na telesnej výchove dala Laura gól.)

Škrkalo mu v bruchu od hladu.

Kedy vám poslednýkrát škrkalo v bruchu od hladu? (V škole na poslednej hodine. Večer po futbale. Ked' mamka nie je doma a ocko nevie nič navariť.)

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

5. Frazeologické cvičenie na aplikáciu (vysvetliť frazémy):

Prečo povedal Kvakovi Žabinke, *aká matka, taká Katka*? (*Bola taká istá ako jej mama.*)

V čom sa podobala Žabinka na svoju mamu? (*Žabinka bola lenivá a neporiadna, nevedela nič robiť.*)

Prečo Žabinka nebola iná, ako jej matka? (*Žabinku to nemal kto naučiť.*)

Kto robí poriadok u vás doma? (*Mamka, niekedy ocko.*)

Kto u vás perie, žehlí, varí? (*Mamka, ocko varí niekedy v nedeľu.*)

6. Frazeologické cvičenie na produkciu (produkovať významovo podobné frazémy):

O dievčatách, ktoré sa podobajú na svoju mamu, hovoríme *aká matka, taká Katka*.

Poznáte slovné spojenie, ktoré hovorí o podobnosti chlapcov s ich otcami? (*Aký otec, taký syn.*)

7. Frazeologické cvičenie na hodnotenie (nachádzať podobné vlastnosti vyplývajúce z frazémy):

V čom sa vy podobáte na svoju mamu, svojho otca?

- Napíšte do prvého stĺpca v tabuľke vaše vlastnosti a do druhého stĺpca mamine alebo otcove vlastnosti.
- K vlastnostiam, ktorými sa podobáte na svojich rodičov, nakreslite srdiečko.
- Prečítajte len vlastnosti, ktorými sa podobáte na svojich rodičov.

Medzi svoje vlastnosti žiaci uviedli: *neporiadna, občas usilovná, pracovitá, múdry ...*

Medzi vlastnosti rodičov zaradili: *milý, pracovitá, čistotná, usilovná, veľký, silný ...*

8. Pravopisno-výslovnostné cvičenie:

Obidve slovné spojenia sú napísané na tabuli.

aká matka, taká katka. aký otec, taký syn.

- Vymenujte všetky samohlásky.
- Ktorá samohláska sa najčastejšie opakuje?
- Prečítajte a podčiarknite na tabuli len slová, v ktorých je samohláska *a, á*.
- Sledujte výslovnosť krátkej a dlhšej samohlásky *a, á*.
- Vo veršovanej časti textu farebne vyznačte samohlásky *a, á*. Slová prečítajte.
- Z textu vypíšte 3 slová s dlhou samohláskou *á* a 3 slová s krátkou samohláskou *a*.

REFLEXIA

9. Pravopisné cvičenie:

Prečo v slovnom spojení Aká matka, taká Katka je slovo Katka napísané s veľkým písmenom?

10. Rečová hra:

Skúste meno Katka nahradiť iným menom, ale takým, aby sa rýmovalo. (*Kvetka, Betka, Radka, Pat'ka, Ot'ka, Tinka ...*).

11. Pravopisno-výslovnostné cvičenie:

- Na akú samohlásku sú zakončené všetky mená?
- Ako vyslovujeme samohlásku a (krátko), ako ju píšeme (bez dĺžňa)?
- Ako vyslovujeme samohlásku á (dlhšie), ako ju píšeme (s dĺžňom)?

12. Lexikálne cvičenie:

Práca v skupine.

Skupina si vyberie z obálky krátku alebo dlhú samohlásku a podľa nej napíše čo najviac slov, v ktorých sa daná samohláska nachádza.

Predkladáme iba časť slov s dlhou samohláskou, ako ich napísali žiaci druhej skupiny (*mám, vystrájam, dobrá, milá, vánok, zubatá, háklivá, hláska, január, lekár, pelikán, perá, kalendár, vráta ...*).

13. Štylizované cvičenie:

Predstavte si, že vaša mama má sviatok. Chcete jej urobiť radosť. Napíšte, aké prekvapenie jej prichystáte. Čo by najviac potešilo vašu mamu? Ako pripravíte izbu? Prečo máte radi svoju mamu?

Mamke v deň jej sviatku by som pripravila jedlo, spravila poriadok, umyla riad, utrela prach. Nachystala by som hostinu a vyrobila peknú ozdobu aj pozdravy. Ak by som mala našetrené peniaze, kúpila by som jej dezert. Dala by som mamke kvety, lebo ju mám rada.

L. Soporská

Uvaril by som len pre moju mamku. Pozval by som jej kamarátky. Povešal by som balónky po celej izbe a bol by som veľmi dobrý. Mamku mám rád preto, lebo sa o nás stará. Kúpi nám obrázky hokejistov.

P. Štelbacký

14. Dramatizácia textu:

Žiaci vybrali spomedzi seba Kvaka, Žabinku, Žabinkinu mamu. V dramatizovanom texte použili slovné spojenia *Aká matka, taká Katka. Div mu oči nevyypadli*.

Celkové hodnotenie:

Aktivita bola zameraná na porozumenie frázám *Aká matka, taká Katka. Aký otec, taký syn. Div mu oči nevyypadli*. Cieľ sa nám podarilo splniť. Žiaci boli aktívni, nemali problém zapojiť sa do rozhovoru. Už v úvode hodiny ich zaujal text, ktorý v závere úspešne zdramatizovali. Niektorí žiaci si až na hodine uvedomili, ktorými vlastnosťami sa podobajú na svojich rodičov. Pozitívne hodnotíme skupinovú prácu pri lexikálnom cvičení, kde žiaci napísali veľa slov na danú

samohlásku v krátkom čase, čo by sa nám nebolo podarilo, pokiaľ by sme boli zvolili formu samostatnej práce. Pri písaní textu sme žiakom pomohli stručnou osnovou. Poniektorí žiaci napísali iba pár viet, ale i napriek tomu môžeme vysloviť spokojnosť, pretože aj v malom množstve slov vyjadrili svoj vzťah k matke.

Ludia a ruže (3. ročník)

Poznávací cieľ: pochopiť význam frazém; pozorovať frazeologickú synonymiu; rozlišovať vety oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie zo stránky vyjadrenia komunikačného zámeru a zo zvukovej stránky.

Komunikačný cieľ: čítať výrazne a s porozumením; viesť rozhovor o prečítanom texte; využiť frazému vhodne v komunikačnej situácii; pripraviť vizitku a vedieť ju použiť.

Formatívny cieľ: rozlišovať medzi úprimnosťou a falošnosťou.

EVOKÁCIA

1. Hlasné čítanie učiteľom:

Istý človek mal vo svojej záhrade ruže. Keď fúkal vietor, dod'aleka bolo cítiť ich vôňu. Každý, kto šiel okolo, nevdojak utrúsil: „Aké krásne ruže!“ Alebo: „Ako tie ruže voňajú!“

Ten istý človek mal aj suseda, ktorý chodil k nemu často na návštevu. Nikdy ho nezabudol pochváliť, aký je šikovný záhradník. Keď odchádzal, vždy mu pripomenul: „Nethaj ruže! Mám rád ich vôňu.“

V skutočnosti sused pestovateľovi jeho ruže závidel. Závidel aj to, že sa ľudia pristavujú pri jeho plote a obdivujú ich. Raz v noci preskočil plot a všetky ruže obtrhal. Ráno postával na ulici a načúval, čo budú ľudia vraviť.

A ľudia hovorili: „Tu kvitli ruže. Nepamätáte sa? Ešte včera tu boli. Kde sú tie ruže? Istotne ich dáky zlomyseľný človek obtrhal.“

Sused sa začal hanbiť a radšej ani z domu nevychádzal. Naveľa-naveľa zasadil si aj on ruže. Susedove odkvitnuté ruže vopchal pod pohár, každý deň ich polieval, a keď pekne zakvitli, ľudia, čo šli okolo, sa zase pristavovali.

„Aké krásne ruže!“ Sused to počul a usmial sa: „Veď to chvália mňa!“

Ako ľahko sa možno stať dobrým človekom!

(upravené podľa V. Šikulu, 1997)

2. Tiché čítanie žiakmi

3. Rozhovor o prečítanom texte:

Aký človek bol sused? (*Bol to zlý človek, ktorý ublížil susedovi. Bol falošný, nedalo sa mu veriť, ale nakoniec sa polepšil. Bol neúprimný, zlomyseľný ...*)

Vysvetlite rozdiel medzi dobrým a falošným človekom. (*Dobrý človek by neublížil nikomu, ešte by pomáhal. Falošný človek len by ubližoval, treba byť pri ňom opatrný a neveriť mu.*)

Ako by ste sa zachovali vy, ak by ste mali suseda, ktorý pestuje ruže? (*Chodil by som pomáhať polievať ruže. Kúpil by som ruže pre mamku.*)

4. Frazeologické cvičenie na produkciu (povedať frazému vyplývajúcu z textu):

- a) Poznáte ľudovú múdrosť, ktorá vystihuje susedov charakter? (*Do očí brat, za chrbtom had. Falošný ako liška.*)
b) Prečítajte vety, ktoré hovoria o tom, ako sa mu sused prihovárал.

5. Frazeologické cvičenie na hodnotenie (odhaliť poučenie vo frazeme):

Aké poučenie si môže zobrať záhradník?

Akým rečiam nemá veriť? (*Never sladkým rečiam.*)

Kedy ste vy uverili sladkým rečiam? (*Kamarátka sľúbila, že mi pomôže s úlohou a nepomohla. Kamarát povedal, že pôjdeme na ryby a ja som ho čakal celú sobotu.*)

6. Frazeologické cvičenie na reprodukciu (napísať frazémy):

Napíšte ľudové múdrosti, ktoré vyplývajú z textu.

Do očí brat, za chrbtom had.

Never sladkým rečiam.

7. Frazeologické cvičenie na produkciu (vysvetliť a tvoriť synonymné prirovnania metódou zhlukovania):

a) Môžeme ruže prirovnávať k človeku?

O kom hovoríme, že je pichľavý ako ruža? (*Je nepríjemný, stále sa háda ...*)

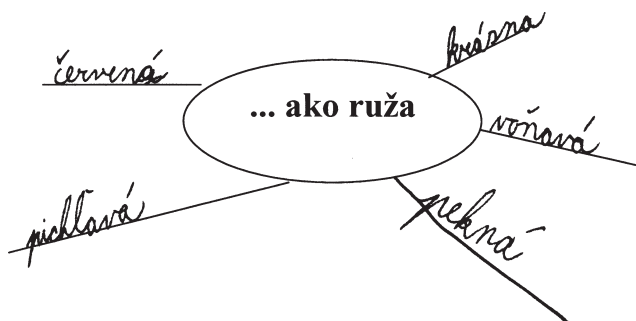
Komu poviete, že je červený ako ruža? (*Červená sa, hanbí sa, je nazlostený, je opálený, má vysokú horúčku ...*)

O kom poviete, že je voňavý ako ruža? (*O mamke, keď sa navoňavkuje, o ockovi, keď vyjde z kúpeľne.*)

Komu poviete, že je pekný ako ruža? (*Kto dobré vyzereá.*)

b) Napíšte prirovnania do zhluku

Predkladáme ukážku využitia metódy zhlukovania žiakmi.



UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

8. Frazeologické cvičenia na produkciu (vymyslieť situáciu na danú frazému):

Žiaci predviedli nasledujúcu komunikačnú situáciu.

Fero pomáhal Jožkovi s úlohami z matematiky. Len čo Jožko odišiel k druhým kamarátom, hovoril o Ferovi, že je nanič futbalista, dokonca musí mu pomáhať s úlohami. Jeden zo skupiny zašiel za Ferom, že ho Jožko ohovára. V závere Fero

vyslovil vetu: „Jožko je do očí brat, za chrbtom had.“

9. Syntakticko-pravopisné cvičenie:

- Prečítajte prvú vetu z textu.
- Aké znamienko je na konci vety?
- Akým písmenom sa začínajú vety?
- Aké znamienka ešte môžu byť na konci vety?
- Vyhľadajte v texte oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie vety.
- Ktoré druhy viet sa v texte vyskytujú najčastejšie?
- Prečítajte vety a všimnite si melódiu jednotlivých viet.
- Vypíšte z každého druhu viet po jednej na tabuľu a vyznačte ich melódiu.

10. Syntakticko-pravopisné cvičenie:

Doplňte začiatkové písmená a znamienka na konci viet.

- _ áhrada kvitla ružami
- _ de sú ruže
- _ epamätáte sa
- _ etrhaj ruže

REFLEXIA

11. Syntaktické cvičenie:

- Napište druhú ľudovú múdrosť ako vetu oznamovaciu, opytovaciu a rozkazovaciu.
- Povedzte, aká je melódia jednotlivých viet.

Neverím sladkým rečiam. (klesá)

Veríš sladkým rečiam? (stúpa)

Never sladkým rečiam! (klesá)

12. Syntakticko-lexikálne cvičenie:

Skupinová práca:

Žiaci vytvorili oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie skupiny, ktoré vytvorili vety o ružiach.

Oznamovacia skupina: Ruže pekne voňajú. Dnes polejem ruže.

Opytovacia skupina: Kúpila si ruže? Koľko stojí ruža?

Rozkazovacia skupina: Presad' ruže do záhrady! Dones ruže!

13. Štylistické cvičenie:

Prečo záhradníci pestujú ruže?

Aké druhy kvetov predávajú?

Obchodníci si medzi sebou vymieňajú vizitky.

Načo slúži vizitka? (Na rýchlu výmenu informácií o obchode s kvetmi, o aranžovaní kvetov...)

Čo je na nej napísané? (meno, povolanie, aktuálna ponuka, adresa, kontakt, obrázok kvetov – estetické hľadisko)

Kedy ju použijete? (na obchodnom rokovaní, obchodníci medzi sebou, venujeme zákazníkom ...).

Žiakom sme rozdali niekoľko vizitiek na ukážku.

Predstavte si, že máte obchod s kvetmi. Navrhnite vizitku.

14. Textové cvičenie:

Zahrajte situáciu, v ktorej použijete vizitku.

Celkové hodnotenie:

Ciele aktivity sa nám podarilo splniť. Aj keď frazéma *Do očí brat, za chrbtom had* nebola súčasťou aktívnej slovnnej zásoby žiakov, význam pochopili, dokázali ju použiť v komunikačnej situácii. V rámci integrácie so slohovou výchovou sme sa snažili začleniť aktivitu pripraviť vizitku, ktorú žiaci vedeli aj použiť.

Literatúra

- BAKALOVÁ, V. - KRAJČOVIČOVÁ, J. - BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl. Bratislava: Vydavateľstvo Litera, 1998.
- BAKALOVÁ, V. - KRAJČOVIČOVÁ, J. - BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo Poľana, 1999.
- BAKALOVÁ, V. - KRAJČOVIČOVÁ, J. - BUJALKA, A.: Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl. 2. vyd. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, 2001.
- DUJAVOVÁ, A.: Frazeológia vo vyučovacom procese na 1. stupni základnej školy. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.
- GAVORA, P.: Učiteľ a žiak v komunikácii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
- KESSELOVÁ, J.: Porozumenie textu ako znovuoživený lingvo-didaktický problém. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ed. L. Sičáková, L. Liptáková. Roč. 11. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005, s. 63 – 72.
- LIPTÁKOVÁ, L.: Integrovaný typ vyučovacej hodiny – nová vyučovacia i didaktická realita. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ed. L. Sičáková, L. Liptáková. Roč. 11. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005, s. 100 – 107.
- OBRANCOVÁ, E. a kol.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004.
- PYTÁČKY, VRABČEK, 7, 2006, 5, s. 7.
- ŠIKULA, V.: Medardove rozprávky. Bratislava: NONA, 1997.
- URBAN, J. – GUMAN, L.: Dobrodružstvá Vranky Danky. Bratislava: Vydavateľstvo Lienka, 1995.

Summary

The article deals with types of phraseological exercises by means of which pupils enrich their passive and active vocabulary with phraseological items. These activities are made up according to particular cognitive functions (reproduction, application, production and evaluation). Next are presented activities with phrasemes used in educational text of Slovak language and their types of phraseological activities.

PaedDr. Alžbeta Dujavová
ZŠ Veľký Šariš, Školská 29

KULTÚRA SLOVA, BUĎ KRÁĽOVSTVO TVOJE

(Esej)

Pre mnohých znamená sloboda robiť si, čo chcem, ako chcem, prípadne kedy chcem, a pritom si neuvedomujú, že nie je neohraničená. Takéto zmýšľanie sa odráža aj v používaní jazykových prostriedkov; tam, kde by sa nemali používať, pôsobia rušivo, napríklad vulgarizmy, a to nielen v súkromnej komunikácii. Karel Dvořák v štúdiu o vulgarite hovorí, že, „...vulgarita jestvuje ako veľmi pružný a nesmierne prispôsobivý parazit (pripomeňme iba mnohonásobné významy, ktoré sa ponúkajú pri používaní vulgarizmov). Z toho potom vyplýva, že priemerný Slovák (nech sa neurazia ani priemerní, ani nad- či podpriemerní Slováci, ani vedci, ktorým sa obyčajne žiada exaktného, najlepšie štatisticky vyjadreného výskumu) vysloví viackrát vulgárne pomenovanie než slová, ako chlieb, práca, láska, nádej, hodnota a pod. (...) Miera vulgárnosti v bežnej jazykovej komunikácii je skutočne alarmujúca. Bez ťažkostí zasahuje komunikáty verejné (...), súkromné (...), písomné (za všetky stačí uviesť prózy P. Hruza, P. Pišťanka, hoci tu vulgarita, respektíve vulgarizmus figuruje ako funkčný jazykovo-štylistický prvok, ústne (nieť lepších podmienok pre vulgaritu ako v ústnom komunikáte, najlepšie v situácii súkromnej). Vulgarita však s prehl'adom zasahuje aj neverbálnu komunikáciu.“

V rozhovore pre jeden časopis si český režisér Zdeněk Svěrák spomenul, ako sa naučil používať správne slová v správnej situácii: „Raz, keď si otec pri práci v šope udrel kladivom po prstoch, počul som, ako vykrikol isté neslušné slovo. Keď som to isté slovo potom zopakoval pri obede, dostal som také zaucho, že som nosom zalovil v polievke. Vtedy som si uvedomil, že sú slová, ktorými si človek môže uľaviť, keď sa udrel kladivom po prstoch, ale k nedeľnému obedu nepatria.“ Zástancovia humanistických metód výchovy iste nesúhlasia s metódou, akú použil otec v tomto príbehu, aby syna odnaučil nové slovo, na druhej strane by sa s ním určite zhodli v tom, že ak by takéto výstrelky podporoval, česká kinematografia by možno prišla o jednu zo svojich najvýraznejších osobností súčasnosti.

Naše jazykové vedomie testujú nedokonalosti v prekladoch, a to nielen z kultúrne vzdialenejších jazykov, ako je angličtina, kde sa stretávame s tým, že páni prekladatelia zabúdajú, že slovenčina pozná nielen zámená tvoj, jej, alebo jeho, ale aj zámeno svoj; z opytovacích zámen používa pri otázke prívlastňovacieho charakteru zámeno či namiesto koho. A dôsledne rozlišuje zámeno kam, ktoré používa so slovesami zosobňujúcimi pohyb. K ostatným, prirodzene, pasuje zámeno kde. Pri prekladoch však slovenčinu „nechytajú iba za slovíčka“. Vnucujú jej aj cudzie syntaktické modely. Vetu typu *Plán musí byť prijatý manažérmi*. musí slovenčina strpieť iba preto, že v ktoromsi cudzom jazyku majú slová vo vete stále rovnaké poradie. Nieкто však pozabudol, že slovenčina má páky na to, aby dala slová na miesta, ktoré im podľa kontextu právom patria. Ak sú teda manažéri takí dôležití, veta sa dá preložiť ako *Manažéri musia prijať plán.*, prípadne *Manažéri musia plán prijať.*, podľa kontextu. Ďalšou z možností je preložiť vetu v trpnom rode, ale vynechať z nej posledné slovo. Okrem nedokonale preložených sa objavujú aj polo-preložené, polonepreložené alebo nastrčené slová, ktoré sa z cudzích jazykov cez odborný slang snažia presvedčiť Slovákov, že sú „slovensky svetové“, nie sú však také užitočné, akoby sa mohlo zdať: slovo printový nás môže presvedčiť o tom, že je svetové – veď pochádza z hrdej angličtiny, vďaka prípone je aj „slovenské“, ale asi sotva niekoho presvedčí, že sloveso, ktoré by sa od neho malo dať utvoriť, je rovnako sveto-

vé, a to, že nie je slovenské, vieme všetci – hneď akoby niekto povedal, že ide niečo „vyprintit“, trhlo by nám to uši. Svoje prvky sa snaží presadiť aj čeština, a to aj plnovýznamové, ako sú krabica alebo sáček, čo sme si upravili na sáčok či sáčik. Z ostatných je to najmä predložka k, ktorú často zamieňame za domorodú predložku na. Niežeby predložka k nemala v slovenčine svoje miesto, ale na vyjadrenie účelu nie je kompetentná. Aby sme boli objektívni, musíme priznať, že na slovenčinu, lepšie povedané, na jej čistú podobu neútočia iba zvonka, ale musí zápasit' aj s vnútornými nepriateľmi: áno, sú to ozveny nárečí v reči Slovákov; pozrite sa na mape napravo, započúvajte sa a vášmu uchu iste neujde, že prízvuk nasadol až na predposlednú slabiku a dlhé slabiky zmeškali rýchlik; otočte sa vľavo a tu zasa – prízvuk, tam, kde má byť, nemešká, akoby upozorňoval na seba, ani dlhé slabiky nemeškajú, ale mäkké hlásky po tejto železnici necestujú. Nakoniec platí pravidlo zlatej strednej cesty: na tejto koľaji nikto nedobieha svoj vlak a nikto nechýba. Počúvajte. Televízie a rádiá, úrady, ani obchody, nikto by nemal zmeškať svoj vlak. Nehovoriac o tých, ktorí s našim jazykom pracujú alebo budú pracovať. A mali by to robiť naozaj opatrne, a pritom nezväzovať jazyku ruky ani nohy, ani mu nezaväzovať oči – je to systém, mení sa; musí sa meniť, aby sa jeho používatelia dokázali dohovoriť. Profesor Juraj Dolník, ktorý túto vlastnosť pomenoval ako adaptívnosť, ju charakterizuje takto: : „*Adaptívnosť systému je schopnosť zmeny vlastného stavu alebo vplyvu na okolie. V princípe sú možné štyri typy adaptácie: a) adaptácia systém – okolie, ktorá sa nazýva asimiláciou (systém si prispôsobuje okolie tým, že ho modifikuje), b) adaptácia okolie – systém, ktorá sa nazýva akomodácia (systém sa prispôsobuje okoliu tým, že sa sám mení), c) adaptácia systém – systém (na vnútornú zmenu odpovedá systém modifikáciou samého seba), d) adaptácia okolie – okolie) na vonkajšiu zmenu odpovedá systém tak, že modifikuje okolie.*“

Z rozdelenia profesora Dolníka vidieť, že proti sebe stoja dva tábory: na jednej strane sú tí, ktorí s jazykom svedomito pracujú, snažia sa ho očistiť od rôznych nánosov a módných výstrelkov, ktoré mu často navlečú príslušníci druhej skupiny. Opozíciu voči prvému táboru tvoria takzvaní „bežní používatelia“, respektíve laická verejnosť, alebo tí, ktorí by sa povolaním mohli zaradiť k prvej skupine, no tvoria si vlastné pravidlá alebo sa inšpirujú jazykom ulíc. Keby sme sa pozreli na spomínanú klasifikáciu, dalo by sa povedať, že kým skupina odborníkov by bola radšej, ak by okolie viac poslúchalo systém, druhá skupina by zasa uvítala, keby sa v ešte väčšej miere prispôboval systém jazyka okoliu, ako je to v súčasnosti.

Neexistencia pravidiel by mohla spôsobiť jazyku veľké škody, no keby sa niektoré pravidlá nedali obchádzať, paradoxne, trpeli by tým aj novinári, spisovatelia, jazykovedci, teda i ľudia, ktorí s jazykom pracujú – dobre pracujú: spisovatelia by nemohli miešať rôzne žánre, a museli by tak v jednom jedálnom lístku ponúkať iba jeden pokrm, a literárni teoretici by sa nemohli zamyšľovať, či je synkretizmus v tom či onom diele funkčný; novinári by toho tiež veľa nenamixovali, nepoznali by sme ani blogy. Na druhej strane treba uznať, že sa musíme brániť voči prebytočnému internacionalizmu, ktorý sa pod maskou europeizácie, nehľadiac pritom na geografické a najmä domáce fakty, snaží potláčať bohatosť slovenčiny a vylepšovať pomer prebratých slov oproti domácim. V opačnom prípade by sa z týchto výpožičiek mohol stať stereotyp a jazyk, napriek tomu, že by sa prispôboval, nebol by

nám dobrým sluhom. Súvisí to s dynamikou systému, ktorú profesor Dolník vysvetľuje ako: „(...) *reakčnú schopnosť systému, ktorej realizácia má za následok časovú postupnosť stavov. (...) S postupnosťou stavov súvisí pojem dynamickej rovnováhy (stacionárnosti), ktorým sa rozumie schopnosť otvorených systémov udržiavať si pri prijímaní vstupných údajov a pri zmene svojich prvkov stav stálej rovnováhy. (...) Ak systém dokáže spoľahlivo fungovať bez ohľadu na to, aké vplyvy naň pôsobia z okolia, systém je odolný.*“

Nuž a práve to robí vrásky jazykovedcom, a tak sa snažia podporiť imunitu slovenčiny rôznymi prostriedkami. Aký vplyv budú mať však akékoľvek dobré predpisy na tých, ktorí si radi tvoria pravidlá, prípadne sa neradi preučajú, zvlášť v tom, ako majú hovoriť, je otázne. Netreba nechať slovenčinu napospas osudu, ale iste by si zaslúžila aj viac dôvery – veď je dospelá, a to už niekoľko storočí. Jedno je isté: ak väčšina z nás nezmešká svoj vlak, budú doň musieť nastúpiť aj tí, čo sa neradi preučujú, a ak tam aj nenaskočia, náš jazyk má systémové páky a hravo si s nimi poradí.

Jaroslav Ryník

študent Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

O SLOVNÍKU SÚČASNÉHO SLOVENSKEHO JAZYKA

Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. Red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda, 2006. II34 s.

Na sklonku minulého roka vyšiel prvý zväzok viacväzkového výkladového *Slovníka súčasného slovenského jazyka* (ďalej SSSJ). Informácia o tomto výnimočnom edičnom počine sa slovenským masmediálnym éterom vehementnejšie prehnila na začiatku nového roka 2007, keď sa 22. januára na bratislavskom Bôriku konala na slovenské jazykovedné pomery nevidaná, ale oprávnené veľkolepá prezentácia tohto diela.

Po Bernolákovom *Slowári...* (1825 – 1827) a šesťväzkovom *Slovníku slovenského jazyka* (hlavný redaktor Š. Peciar, 1959 – 1968; ďalej SSJ) SSSJ predstavuje tretí mamutí lexikografický projekt v slovenskej jazykovede. Spoločenské zmeny na sklonku 20. storočia a nevidaný pokrok vo vedecko-technickej oblasti sa z pohľadu jazyka odrážajú najmä v jeho lexike. Je prirodzené, že slovenská slovná zásoba prešla za posledných približne dvadsať rokov pomerne veľkými zmenami (pokiaľ ide o celkové obohatenie, predovšetkým v zmysle nárastu abstraktných pomenovaní a odbornej terminológie, čo je prejavom tzv. intelektualizácie lexiky). Tieto procesy nemôže v komplexnosti zachytiť jediný reprezentatívny slovník súčasnej slovenčiny, *Krátky slovník slovenského jazyka* (4. vyd., 2003, ďalej KSSJ), ktorý má iné určenie a plní iné funkcie. Medzeru, ktorá sa v slovenskej kultúrnej verejnosti v tomto ohľade oprávnené pociťuje, by mal vyplniť práve SSSJ.

SSSJ zachytáva lexikálnu zásobu slovenčiny v rozpätí cca päťdesiat rokov (od roku 1955 dodnes), čo je v súlade so všeobecne prijímaným vymedzením pojmu súčasná spisovná slovenčina. Slovník je vo väčšej miere určený používateľom slovenčiny s vyšším vzdelaním, lingvistom i nelingvistom, profesionálnym používateľom slovenského jazyka (a teda aj učiteľom elementaristom), ako aj všetkým ostatným záujemcom o slovenčinu ako materinský i cudzí jazyk.

Monumentálnosť tohto lexikografického projektu sa zrači vo viacerých kvalitatívnych i kvantitatívnych aspektoch. Pozrime sa najprv na kvantitatívnu stránku. Prvý zväzok vychádza po viac než desaťročnej práci autorského kolektívu, ktorý sa, prirodzene, počas tohto obdobia viackrát obmenil. Autormi, presnejšie povedané autorkami prvého zväzku SSSJ je dvanásť „lexikografických apoštoliek“, pracovníčok Jazykovedného ústavu L. Štúra SAV v Bratislave. Sú to: L. Balážová, K. Buzássyová, M. Čierna, B. Holíčová, N. Janočková, Adriana Oravcová, Anna Oravcová, M. Petrufová, E. Porubská, A. Šebestová, A. Šufliarska a M. Zamborová. Ako sa môžeme dozvedieť z trojstranovej tiráže, na výslednej podobe SSSJ sa podieľalo oveľa viac ľudí, špecialistov z rôznych oblastí (jazyko)vedy: traja recenzenti, štyria redaktori, štyria editori, sedem odborných jazykovedných spolupracovníkov, desať členov pracovného kolektívu, ktorí sa podieľali na záverečných úpravách textu a korektúrach, dvaja počítačoví experti, jedna autorka návrhu obálky, jeden zodpovedný redaktor (šéfredaktor vydavateľstva Veda) a sedemdesiattri (73!) odborných konzultantov z rozličných oblastí života, vedy a techniky – od

kuchárstva cez astronómiu, leťectvo, zoológiu, výtvarníctvo a i. až po chémiu.

Výsledkom práce tohto „megakolektívu“ je prvý zväzok, ktorý na 1134 stranách obsahuje 30 293 heslových slov (písmená A – G) vrátane 3680 frazeologických jednotiek a terminológie z viac ako 100 vedných oblastí.

Nateraz sa plánuje osem zväzkov s rozsahom približne 200 000 slov, v lingvistickom zákulísi však najnovšie zaznieva aj číslo 240 000. Periodicita vydávania jednotlivých zväzkov by mala byť každé dva roky. To znamená, že ak počas ďalších prác budú byť priaznivé lexikografické vetry, projekt by mal byť zavŕšený niekedy okolo roku 2020.

Z viacerých strán (najmä z úst nejazykovednej verejnosti) počuť hlasy, že tento časový horizont je neúnosný. Že v tom čase už bude lexika slovenčiny iná ako dnes. Možno s tým čiastočne súhlasiť, ale treba pripomenúť niekoľko nepriaznivých, ale objektívne existujúcich faktov, ktoré tieto časovo nepriaznivé okolnosti vysvetľujú. Dôvody sú prozaické. Nemožnosť zrýchliť tempo slovníkárskych prác majú na svedomí finančné, personálne a materiálne obmedzenia. Tým sa vylučuje aj publikovanie všetkých zväzkov súčasne (aj otázky typu „*Prečo nevydajú všetky zväzky naraz?*“ totiž zaznievajú). V JÚLŠ však robia všetko pre to, aby bola dodržaná aspoň tá spomínaná dvojročná periodicitu. Viacročné projekty, behy na dlhé trate, akým je aj SSSJ, prinášajú so sebou viacero rizík. Treba dúfať, že nášho lexikografického vytrvalca nepostihne vážnejšia kríza a že v zdraví dôjde do cieľa v stanovenom časovom limite.

Materiálovou základňou SSSJ (na rozdiel od SSJ) už nie je len tradičná lístková lexikálna kartotéka jazykovedného ústavu, pochopiteľnou novinkou je využívanie slovenských internetových stránok a predovšetkým databázy Slovenského národného korpusu s 300 miliónmi textových jednotiek. Tieto zdroje sa primárne využívajú ako dokladový materiál pri uvádzaní príkladov v heslových statiach. V exemplifikácii sa tak ocitajú slovné spojenia a vety typické pre každodennú bežnú, poloodbornú či odbornú komunikáciu (na rozdiel od SSJ, kde sa v dokladovej časti uvádzali najmä príklady z umeleckej literatúry). Internet a korpus však modernizujú a skvalitňujú lexikografickú prácu aj inak; napr. údaje o frekvencii pomáhajú pri výbere lexikálnych jednotiek do heslára, na základe výskytu lexémy v istom kontexte môže lexikograf spresniť výklad významu, zaradiť do výkladovej časti významový odtienok či spracovať úplne nový význam.

Pri výbere lexém a ich významov sa dôraz kladol na lexikálny štandard: „Zachytávajú sa slová a slovné spojenia, ktoré sú zvyčajné, uzualizované pri vyjadrovaní v príslušnej komunikačnej sfére.“ (s. 13). Obmedzene sa zachytávajú zastarané a zastarávajúce slová, zriedkavo archaizmy, limitovane a výberovo slovník uvádza teritoriálne viazané lexémy (regionalizmy) a slangizmy. Je potrebné osobitne sa zmieniť o odbornej lexike. Tzv. všeobecnovedná lexika a odborná terminológia sa v slovníku vyskytuje vo veľkej miere. Dôležitým kritériom na zaradenie odborného termínu do SSSJ je rozšírenosť za hranicami materského odboru v rôznych typoch textov. Zaradením väčšieho množstva odbornej terminológie SSSJ odráža súčasné tendencie pribúdania odbornej terminológie „do informačnej výbavy človeka dnešnej spoločnosti“ (s. 14).

Podľa osobitných pravidiel sa spracúvajú vlastné mená. V osobitnej prílohe na konci slovníka sa uvádzajú názvy obcí (sídla) Slovenskej republiky s odvodenými

obyvateľskými menami a prídavnými menami. V každom zväzku budú uvedené názvy podľa príslušných písmen; v prvom zväzku sú to teda názvy, začínajúce sa na písmená A – G (*Ábelová – Gyňov*; s. 1105 – 1132). SSSJ v tejto oblasti prináša dve novinky: 1) Spracúvajú sa aj názvy častí obcí a mestské časti Bratislavy a Košíc. Podľa údajov na s. 1105 až 21 % obcí Slovenskej republiky sa člení na časti, ktoré boli pôvodne samostatnými obcami, ale pred rokom 1989 sa viaceré z nich zlúčili. Neskôr však nastal opačný proces a mnohé časti obcí sa administratívne osamostatnili. 2) Každá obec je lokalizovaná v podobe stručného opisu, napr. **Fričovce** *obec na východnom Slovensku v Prešovskom okrese západne od Prešova*, **Furmanec** *časť obce Malý Slivník*.

V hlavnom texte sa nachádzajú názvy území a štátov sveta, hlavné mestá štátov a niektoré ďalšie významné mestá (napr. *Brno*), v menšej miere možno nájsť iné toponymá (názvy riek, pohorí, morí, jazier a pod.). Z osobných mien sa uvádzajú rodné mená spolu s prihniezdovými hypokoristikami a deminutívami, napr. **Anna**: *Hana, Anča, Anica, Anina, Anul'a, Hanul'a, Anka, Hanka, Anička, Hanička*).

V lexikografii sa všeobecne prijíma názor, že „slovníkové heslo (predovšetkým v jednojazyčnom výkladovom slovníku) je kondenzovaná štúdiou o heslovej lexikálnej jednotke.“¹ V tejto súvislosti je namieste otázka, aké informácie ponúka a akým spôsobom tieto informácie spracúva SSSJ.

Heslo sa začína záhlavím s formálnou charakteristikou heslového slova. Do záhlavia patria: heslové slovo (s prípadnými variantmi), ktoré je vysádzané farebne tučným typom písma. Za heslovým slovom sa v odôvodnených prípadoch uvádza výslovnosť (v prevzatej lexike, resp. aj v domácich slovách, pri ktorých sa predpokladá neistota používateľov). Nasledujú gramatická charakteristika v podobe koncoviek, ktoré explikujú typ ohýbania (skloňovania alebo časovania), stupňovanie prídavných mien a prísloviek, a slovnodruhovú charakteristiku. Pri prevzatých slovách nájdeme informáciu o ich pôvode.

Po záhlaví nasleduje heslová stať, v ktorej sa na začiatku nachádzajú údaje o prítomnosti citovo-hodnotiacich prvkov vo význame slova, štýlová a normatívna určenosť a zaradenie do niektorého z vedných alebo technických odborov (napr. expr. – expresívny výraz, hovor. – hovorový výraz, dopr. – termín, výraz z oblasti dopravy). Najdôležitejšou časťou heslovej state je výklad významu, ktorý je typograficky odlišený: uvádza sa obyčajným typom písma za číslom (podľa poradia významu, ak ide o viacvýznamové lexémy) a za farebnou značkou ►. Druhý a všetky ďalšie významy v poradí sa uvádzajú v osobitných odsekoch. Po výklade nasleduje exemplifikácia (príklady), ktoré majú ilustračný a konkretizačný charakter a sú dôležitou súčasťou výkladovej časti. V rámci exemplifikácie sa za značkou □ uvádzajú nefrazeologické lexikalizované spojenia (združené pomenovania), napr. *dedo Mráz, v hrubých črtách, dať avízo*. Po výklade významov sa za značkou 8 nachádzajú frazémy (skratka fraz.) a parémie, najmä príslovia, porekadlá, pranostiky (skratka parem.). Na konci hesla sú prihniezdované odvodené lexémy (za značkou ►) s vlastnou gramatickou a funkčnou charakteristikou, sekundárne predložky, viacčlenné príslovky s odkazom na jednoslovnú podobu a odkazy na iné heslá (so šípkou 7). Niekoľko príkladov (bez farebného rozlíšenia):

1 Furdík, J.: „Zákonnosť jednotlivého“ v slovanskej lexike. In: *Slavica Slovaca*, 1995, roč. 30, č. 2, s. 123.

búda <i>búdy</i> <i>búd</i> ž. <nem.> 1. ► jednoduchý nízky (drevený) domček: <i>plechová, preglejková b.; poľovnícka, strážna b.; trhovničke, záhradné búdy; Otec podľa starého zvyku spával po kanceláriách a palierskych búdach.</i> [P. Karvaš]; <i>Keď na druhý deň ráno vyšli z došenej búdy, v ktorej spávali, na oblohu už svietilo slnce.</i> [V. Šíkula] 2. ► drevený úkryt pre domáce zvierata, obýč. psa: <i>psia b.; šteňa zaliezlo do búdy</i> 3. pejor. ► (stará, nevyhovujúca) budova: <i>potuchnutá, rozpadávajúca sa b.; v tej búde nebolo ani ústredné kúrenie; Mali by sme si zohnať riadny byt, lebo v tejto búde sa časom vyskytnú aj horšie problémy.</i> [R. Sloboda] □fraz. hovor. <i>Jano z búdy nadávka nespoločenskému, neohrabanému, trochu hlúpemu človeku</i> ▣zdrob. ↗ búdka	blýskať <i>-ka -kajú -kaj! -kal -kajúc -kanie</i> nedok. 1. ► vydávať silný jas, lesk; prejavovať sa leskom: syn. <i>lesknúť</i> sa, <i>ligotať</i> sa: <i>na rukách jej blýskajú prstene; V počernej tvári mu blýskajú oči, do diaľky i do šírky nesmierne.</i> [J. Buzássy] 2. (čím; o) ► spôsobovať ostré, prudké svetlo, záblesky: <i>fotoparáty blýskali zo všetkých strán; Hlboký belasý zvon neba blýskajúci iskrami jesenného mrazíka.</i> [J. Bodenek]; <i>Moderná náhrobná čerň presklených budov, chladne blýskajúcich akýmiś vylešteným kovom.</i> [InZ 2000] 3. expr. (na koho, na čo; po kom, po čom) ► pohľadom prejavovať svoj postoj (záujem, vyzývavosť, poháňanie a pod.): <i>Ja by som tak neblýskala na chlapov ako vy.</i> [A. Bednár]; <i>Jana s úškrnom blýskala po tých nepríťažlivých modeloch.</i> [E. Gašparová] □fraz. <i>blýskať očami</i> prejavovať zlosť, hnev ▣opak blýskavať <i>-va -vajú -va!</i>; dok. ↗ blýsnúť, blysknúť, zablýskať
dichotomický [d-] <i>-ká -ké</i> prid. 1. odb. ► delený na dve časti; syn. dvojdielny: <i>dichotomická klasifikácia, dichotomické triedenie vied</i> 2. bot. ► súvisiaci s dichotómiou, rozkonárením, vidlicovitý: <i>d. rast; dichotomické delenie dichotómia</i> 3. astron. ► súvisiaci s dichotómiou, úkazom z rozhrania svetla a tieňa: <i>dichotomické pozorovania</i>	celosvetovo prisl. ► so zreteľom na celý svet; syn. globálne: <i>chápať niečo c.; c. sa rozvíjajúci trend; c. úspešný film; c. prítiažlivý model; c. rozšírené choroby; c. stúpajúca cena ropy</i>

Podrobný opis výstavby hesla používateľ slovníka nájde v rozsiahlom úvode *Východiská a zásady spracovania slovníka* (Jarošová – Buzássyová – Bosák) na stranách 13 – 47; prehľadne a inštruktívne v podobe schém sú tieto zásady zhrnuté na predsádke (podobne ako v KSSJ). Úvodný text autorskej trojice sa dá chápať aj ako názorný lexikografický manuál, v ktorom sa síce prezentuje jeden z viacerých možných prístupov ku koncipovaniu jednojazyčného výkladového slovníka veľkého typu, čitateľ má však zároveň možnosť vstúpiť do lexikografickej kuchyne a oboznámiť sa aj so zásadami všeobecnejšieho charakteru, napr. s typmi výkladov (pomocou opisu – perifrázy, pomocou synonyma, pomocou priradenia), s princípmi uvádzania funkčných kvalifikátorov, ktoré sú výslednicou pôsobenia jazykových, komunikačných a štýlových noriem, so spôsobom uvádzania dokladov (exemplifikáciou), so spôsobom spracovania ustálených spojení a pod.

Ďalej sa výberovo zmienime o spracovaní morfológie v SSSJ. Gramatické tvary sa uvádzajú v podobe tzv. zreteľných koncoviek, ktoré nie sú totožné s gramatickým a slovotvorným členením slova, ale začínajú sa poslednou nemennou hláskou konkrétneho tvaru heslového slova, napr. **elegik** *-ka* pl. N *-ici* G *-kov, dobjáci* *-cia* *-cie*. V porovnaní s KSSJ a SSJ sa pri ohybných slovných druhoch uvádza viacej gramatických tvarov. Pri podstatných menách mužského rodu sú to tvary G. sg., N. pl. a podľa potreby aj ďalšie tvary (L. sg., G. pl., A. pl.): **bakchant** *-ta* pl. N *-ti* I *-tmi*; **dáždnik** *-ka* pl. N *-ky*; **arzenál** *-lu* L *-li* pl. N *-ly*; **dalmatínek** *-nca* pl. N a A *-nce* hovor. i *-ncov*. Pri podstatných menách ženského rodu sa uvádzajú tvary G. sg. a G. pl., ďalšie pády (D. sg., N. pl., D. pl., L. pl.)² sa uvádzajú vtedy, ak pri ich tvorení vznikne

2 Pravda, pri feminínach sa N. pl. uvádza redundantne (napr. v hesle *formula*), keďže platí G. sg. = N. pl.

ká váhanie: **cukrovina** -ny -vín; **esej** -je pl. G -jí D -jam L -jach; **digresia** -ie pl. G -ií D -iám L -iách. Pri podstatných menách stredného rodu sa uvádzajú tvary G.

a G. pl. a v odôvodnených prípadoch ďalšie pády: **digestívum** -va -tív; **Desatoro** -ra; **gymnázium** -ia D a L -ziu pl. N -iá G -ií D -iám L -iách.

Pri slovesách sa uvádzajú tvary prítomného času (3. os. sg. a 3. os. pl.), rozkazovacieho spôsobu (2. os. sg.), minulého času (3. os. sg. muž. rod, príp. aj žen. rod) a neurčité tvary (prechodník, činné a trpné prídastie, slovesné podstatné meno); neurčité tvary sa uvádzajú len vtedy, ak sa v komunikácii reálne tvoria, čo závisí od sémantiky slovesa: napr. **buchnúť** sa -chne sa -chnú sa -chni sa! -chol sa -chla sa -chnúc sa -chnutý -chnutie sa, **fiknúť** -kne -knú -kni! -kol -kla -knúc -knutie.

Nazdávame sa, že pri uvádzaní substantívnych gramatických tvarov sa autori SSSJ až príliš úzkostlivo pridržajú tradície KSSJ, v ktorom tvaroslovná charakteristika vo viacerých prípadoch nerešpektuje jazykovú prax. Napríklad pri životných maskulinách zakončených na -graf sa uvádzajú dvojtvary N. pl. v lexémach **geograf**, **etnograf** (-fi/-fovia), zatiaľ čo v lexéme **fotograf** je uvedený len tvar -fi (podľa našich výskumov je výlučný tvar -i adekvátnejší). V lexémach na -nóm (**ekonóm**, **astronóm**, **agronóm**, **gastronóm**) sú uvedené dvojtvary -mi/-movia, podľa výskumov v textoch výrazne prevláda tvar -ovia.³ Pri lexéme **autobus** (a analogicky pri všetkých slovách s druhou časťou -bus: napr. **duobus**, **gyrobus**) sa uvádza dvojtvár G. sg. -su/-sa, ale v textoch jednoznačne prevláda tvar s morféomou -u.⁴ Tieto riadky však netreba chápať ako výčitku, skôr ako diskusnú poznámku. Uvedomujeme si, že autorský kolektív SSSJ nemal k dispozícii najnovšie výsledky výskumov v tejto oblasti morfológického systému, keďže monografia *Nový deklináčny systém slovenských substantív* (Sokolová – Ološtiak – Ološtiaková), v ktorej sa na tieto skutočnosti upozorňuje, je zatiaľ v tlači.

Voči SSSJ zaznievajú aj rozličné motivované protestné hlasy. Je to prirodzené, pretože žiadne lexikografické dielo nemôže stopercentne vyhovieť všetkým používateľom. Napriek tomu kritika v zmysle „Prečo autori nezaradili do slovníka to a to slovo?“, ktorú sme zaregistrovali, podľa nášho názoru nevedie konštruktívnym smerom.

Azda najviac negatívnych ohlasov si SSSJ vyslúžil za uvádzanie kvantitatívnych dvojtvarov typu *céčkar/céčkár*, *céčkarský/céčkársky*, *desiatar/desiatar*, *čiapkar/čiapkár*. Tým sa podľa kritikov neadekvátne oslabuje vedomie spisovnej normy a „podkopáva“ sa autorita platných *Pravidiel slovenského pravopisu* (PSP; najnov. vyd. 2000), v ktorých sa dôsledne uplatňuje pravidlo o rytmickom krátení a po predchádzajúcej dlhej slabike sa v odvodeninách pripúšťajú len podoby s krátkym variantom -ar (*céčkar*, *desiatar*, *čiapkar*). Treba však poznamenať, že v odborných kruhoch sa o tomto kodifikačnom kroku od začiatku pochybuje (od r. 1991, od prvého vydania „poprevratových“ PSP) a v úze, najmä v hovorenej podobe spisovnej slovenčiny sa tento prípad rytmického krátenia veľmi často nedodržiava. V tomto ohľade považujeme uvádzanie dvojtvarov typu *desiatar/desiatar* za sociolingvisticky dostatočne odôvodnené a tento krok hodnotíme ako progresívny.

3 Pomer tvarov ekonómia : ekonómi 1449 : 40, astronómia : astronómi 610 : 24 (verzia Slovenského národného korpusu prim-3.0-public-all).

4 Pomer tvarov autobusu : autobusa 3890 : 89, trolejbusu : trolejbusa 137 : 5.

Projekt SSSJ si kladie za cieľ „predstaviť vo výkladovom slovníku národného jazyka veľkého typu bohatstvo slovnej zásoby súčasného slovenského jazyka v širokom reprezentatívnom výbere, v komplexnosti, s výstižnými výkladmi významu lexikálnych jednotiek s relevantnými gramatickými údajmi a so zachytením funkčného a stylistického rozvrstvenia“ (s. 13). Nazdávame sa, že tento cieľ sa v prvom zväzku SSSJ poradilo splniť na vynikajúcej úrovni. *Slovník súčasného slovenského jazyka* predstavuje moderný typ slovníka, ktorý používateľsky príjemným a vo viacerých ohľadoch inovatívnym spôsobom zachytáva lexikálny fond slovenského jazyka a adekvátne a prehľadne opisuje jednotlivé parametre jednoslovných i viacslovných lexikálnych jednotiek.

Mgr. Martin Ološtiak, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: olo.martin@gmail.com

DRUHÁ MONOGRAFIA O KOMPOZITÁCH

**Mitter, P.: Kompozice v kontextu současné češtiny.
Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
2006, 165 s.**

Vo všeobecnosti platí, že kompozitám sa v rámci derivatologických prác venovalo oveľa menej pozornosti ako derivátom. Preto vnímame ako veľmi prínosné vydanie už druhej monografie o kompozitách v češtine s názvom *Kompozice v kontextu současné češtiny*, ktorá je pokračovaním prvej časti výskumu P. Mittera o zložených slovách zhrnutého v knižke *Složená hybridní substantiva s prvním komponentem cizího původu v současné češtině* (2003). Neprehliadnuteľnou sa stáva vzhľadom na úvodné konštatovanie azda nie náhodná skutočnosť, že v roku 2006 prebehol paralelne, no nezávisle od seba výskum zložených slov v češtine i v slovenčine. Kým v Čechách sa P. Mitter zameriaval výlučne na stav v súčasnom jazyku (vychádza z lexicálnej zásoby slovníka *Nová slova v češtině 2*, 2004), z čoho vyplynula analýza hybridných kompozít, na Slovensku sa lingvistky (pozri Sokolová – Ivanová – Vužňáková, 2006; Vužňáková, 2006) pokúsili opísať slovotvorné parametre kompozít ako takých, pričom vychádzali zo stavu, ktorý zachytáva *Krátky slovník slovenského jazyka* z roku 1997. Aj keď v jednom i v druhom prípade sa pozornosť sústredila na kompozitá, ide o rôzne aspekty, a tak väčšinou o všímanie si a opísanie odlišných javov. Keďže slovenčina a čeština sú jazyky veľmi podobné, výsledky výskumu môžu slúžiť na komparáciu záverov i nedoriešených otázok a vzájomné dopĺňanie získaných poznatkov. Autor monografie *Kompozice v kontextu současné češtiny* zhrnul doterajšie informácie o slovotvornej motivácii v Čechách a doplnil ich o názory slovenského jazykovedca J. Furdíka. Známe fakty však posúva ďalej a vytvára priestor pre nové podnety a impulzy aj pre slovenskú slovotvorbu. Ide predovšetkým o vzťahy kompozície a univerbizácie, kompozície a abreviácie a kompozície a akronymizácie.

Monografiu autor rozdelil na 5 oddielov. V prvých dvoch vychádza z charakteristiky súčasnej slovnej zásoby po roku 1989 a na prelome storočí i zo všeobecných otázok kompozície. Pripomína známe skutočnosti o spôsobe utvárania a o klasifikácii slovotvorne motivovaných slov s dôrazom na hybridné kompozitá. Zloženiny analyzuje autor v ďalších oddieloch vzhľadom na apelatívnu sféru súčasnej češtiny i na propriálnu oblasť jazyka a skúma frekvenciu výskytu hybridných kompozít v komunikácii.

V prvom oddiele P. Mitter opisuje svoje dôvody, ktoré ho viedli k skúmaniu hybridných zloženín. Vychádza z toho, že slovná zásoba češtiny prechádza už druhé desaťročie (od roku 1989) veľkými spoločenskými a kultúrnymi premenami. Tu treba povedať, že to isté platí aj pre slovenčinu, keďže Slovensko postihli rovnako spomenuté udalosti. Vzhľadom na to konštatácie autora nemožno obísť ani pri charakteristikách súčasnej slovenčiny. Možno teda povedať, že v posledných dvadsiatich rokoch v oboch jazykoch (nielen v češtine, ale aj v slovenčine) prešli predtým frekventované slová z aktívnej do pasívnej slovnej zásoby; že v oblasti školstva a vzdelávania sa začali udeľovať iné, „nové“ tituly; že zaniklo mnoho vlastných mien a názvov sviatkov a významných dní, resp. používajú sa iné, ktoré sú viazané na

cirkevnú oblasť; že veľký pohyb nastal v názvosloví ulíc spätých so sociálnym režimom a že do propriálneho systému sa premietol rozpad federálneho štátu Čechov a Slovákov.

Okrem toho došlo k zmenám v spôsobe obhacovania lexikálnej zásoby jazyka. Najproduktívnejším spôsobom sa v češtine stalo podľa slovníka Nová slová v češtine 2 preberanie slov z cudzích jazykov, hlavne z angličtiny, čo sa prejavilo napr. zreteľným nárastom slovných spojení s nesklonnými adjektívami. Spoločenské a ekonomické zmeny a rozvoj technológií sa odrazili zase v používaní nových viacslovných pomenovaní. Naopak, dynamika vývoja sa premietla do oblasti tvorby slov tak, že vedľa tradične silnej pozície derivácie (kde sa v posledných 10–15 rokoch uplatňuje viac prefixácia ako sufixácia) nadobúda dôležitosť kompozícia. Príčinou je podľa autora tendencia k ekonomizácii jazyka a vyjadrovania. Najpočetnejšiu skupinu z hľadiska produktivity pritom tvoria kompozitá s prvým komponentom cudzieho pôvodu, a preto sa výskum P. Mittera ubera práve týmto smerom.

Druhý oddiel sleduje kompozíciu v českej slovotvornej literatúre. Autor sa opiera pri klasifikácii zložených slov o tradičné prístupy. Zloženiny triedi na základe ich spôsobu utvárania, sémanticko-syntaktického vzťahu medzi jednotlivými komponentmi zloženiny a slovnodruhového charakteru prvého komponentu zloženého slova. Možno povedať, že ide o nadväznosť na dokulilovsko-furdíkovský model slovotvorného systému jazyka, teda nadväznosť nie na českú, ale na česko-slovenskú tradíciu, keďže P. Mitter vychádza priamo z chápania onomaziologickej štruktúry kompozít, ktorú uviedol do jazykovedy J. Furdík.

Niektoré skutočnosti, ktoré odhalila analýza slovenských kompozít, naznačil aj P. Mitter. Konkrétne ide o fakt, že nie ojedinele možno zloženiny vysvetliť dvojakým spôsobom, napr. hromobití „hromy bijí“ x „bití hromů“. Autor uvedenej monografie si však všima iba vzťah medzi modifikáciou a mutáciou. Slovenský výskum išiel v tomto prípade ďalej a naznačuje možné prechody, prechodné typy onomaziologických kategórií, ktoré sú ukazovateľom vývoja kompozít. Ten smeruje od integrácie k modifikácii, od modifikácie k mutácii a od mutácie k demotivácii (Sokolová – Ivanová – Vužňáková, op. cit.). Podobne je to v prípade kategorizácie. V slovenskej lingvistike v snahe po zjednotení slovotvorného systému došlo k vytvoreniu analogickej klasifikácie ako pri derivátoch (Vužňáková, op. cit.), kým P. Mitter zostal pri syntaktickej kategorizácii, ktorú prevzal aj J. Furdík od M. Dokulila a postupne ju dotváral ďalej.

Oba výskumy sa však zhodujú v tom, že okrem doteraz vymedzovaných postupov juxtapozície, čistej kompozície, kompozično-derivačného a kompozično-transflexného (v češtine kompozično-konverzného) postupu sa v jazyku objavuje v súvislosti s preberaním slov z cudzích jazykov aj kompozično-abreviačný, resp. v slovenčine označovaný ako kompozično-transflexný postup. Keďže centrom pozornosti P. Mittera sa stali hybridné kompozitá, je pochopiteľné v tejto oblasti väčším novátorom. Upozorňuje na to, že prvé komponenty zloženín sú nie zriedkavo slovnodruhovo nevyhranené, a preto nie je možné jednoznačne stanoviť spôsob vzniku kompozita, ktorý takýto prvok obsahuje (napr. auto- s významom automobil aj automobilový). Zároveň poukazuje na doteraz skôr nepovšimnutý jav, keď zloženina môže byť motivantom pre ďalšiu zloženinu, napr. watthodina → kilowatthodina, časopis → pornočasopis. Najproduktívnejšie sú z tohto

hl'adiska, aj keď to autor neuvádza, numeráliá, keďže ich tvorba je neobmedzená.

Autor sa nezaobrá zloženinami obsahujúcimi slovotvorné základy, ktoré možno chápať ako motivované i nemotivované (minikatalog: mini + katalog → minikatalog), pretože nie je jasné, či boli do jazyka v tejto podobe prevzaté alebo boli utvorené až v češtine. P. Mitter sa tu v podstate vyhol slovotvornej analýze, čo môže byť prospešné pre pedagogické výklady. V slovenčine sa takto plánuje zostavovanie pedagogickej verzie slovovorného slovníka, no zároveň jej autori si môžu dovoliť obchádzať takéto javy, keďže slovenská lingvistika disponuje materiálom v podobe Slovníka koreňových morférov slovenčiny (2005), v ktorom sú heslá analyzované bez ohľadu na to, či bolo slovo slovotvorne motivované v domácom jazyku alebo nie. So slovenským výkladom však plne korešponduje prístup k zloženinám obsahujúcim komponent nemajúci v súčasnom jazyku charakter samostatnej lexikálnej jednotky alebo komponent viazaný na zloženiny, teda sú súhlasne považované za slovotvorne nemotivované (notebook, touchpad, playmate atď.).

Až nasledujúce tri oddiely sú v podstate vlastným výskumom autora, ktorý je zameraný na hybridné kompozitá. Tretí oddiel s názvom Kompozícia v apelatívnej sfére súčasnej češtiny sleduje po prvé mieru slovotvornej adaptácie komponentov cudzieho pôvodu, na základe čoho autor vymedzuje komponenty s malou mierou slovotvornej adaptácie, s veľkou mierou slovotvornej adaptácie a komponenty slovotvorne adaptované. Po druhé vymedzuje jednotlivé typy internacionálnych komponentov s ohľadom na ich morfológickú stavbu. Z tohto aspektu môže byť prvý komponent radikálny, kryje sa s koreňovou morférou, superradikálny, nadkorenný, okrem koreňovej morféry obsahuje spájací vokál a subradikálny, subkorenný, ktorý sa nekryje s koreňovou morférou a má rysy fragmentárnosti a agramatickosti. Ide o fragmentárne komponenty, ktoré, ako sme uviedli, vedú k rozšíreniu slovotvorných postupov o postup kompozično-abreviačný. V spomínanom oddiele sa po tretie zisťuje to, či internacionálne komponenty majú ekvivalent v podobe domáceho komponentu. Podľa toho k niektorým komponentom existuje sémanticky rovnocenný ekvivalent, k niektorým iba sémanticky podobný domáci ekvivalent a k niektorým cudzím komponentom ekvivalent nemožno nájsť. Uvedenie si týchto skutočností, aj keď to autor neuvádza, je rozhodujúce pri slovotvornej analýze kompozit, ktoré možno, ako sme to vyššie spomínali, vysvetľovať dvojakým spôsobom. Z toho vyplýva, že ak sa dá domáce slovotvorne motivované slovo vysvetliť istým spôsobom, a to aj dvojakým, malo by to platiť aj pre sémanticky ekvivalentné hybridné kompozitum.

Zaujímavé je aj chápanie domácich slovotvorných prostriedkov na hranici prefixu a radixu. Hranicu je totiž, ako P. Mitter píše, ťažké jednoznačne vymedziť, a tak vzťah medzi prefixom a radixom sa rieši v rôznych národných lingvistikách, pri rôznych lexikografických opisoch, dodávame, že aj u jednotlivých lingvistov, rôzne. Termín prefixoid je podľa autorovho názoru vymedzený vágne, preto ho obchádza a klasifikuje morfémy len z hľadiska dištingcie prefix – radix.

Ďalej sa pozornosť sústreďuje na zložené substantíva a adjektíva a ich komparáciu z hľadiska slovnodruhového i na základe dištingcie domáca zloženina – hybridná zloženina. Cieľom je ukázať rolu kompozície v súčasnej češtine a opísať produktívne typy.

Nový pohľad na kompozíciu prináša vnímanie jej vzťahu k univerbizácii. Autor monografie je zástancom širšieho chápania univerbizácie, t. j. k univerbizácii podľa neho dochádza aj na základe kompozície. Snaží sa preto zachytiť všetky základné kompozičné typy, ktoré považuje za výsledky univerbizácie. Doteraz sa takéto príklady vzniku univerbizovaných pomenovaní nevyskytovali v lexikografických prácach tak v Čechách, ako na Slovensku. Je teda pochopiteľné, že sa tu objavujú viaceré otázky. Preto aj sám autor na záver podkapitoly poznamenáva, že niektoré vymedzenia sú zatiaľ skôr podnetom k diskusii.

Štvrtý oddiel sleduje kompozíciu v propriálnej sfére súčasnej češtiny. Východiskom je fakt, že v posledných desaťročiach narastá počet zložených slov aj v propriálnej sfére jazyka, a to predovšetkým v skupine chrématoným. P. Mitter sa zameria na logonymá, t. j. firemné názvy, ktoré podľa neho podávajú obraz o vzťahu používateľov jazyka k nemu samému, a tým o jazykovej kultúre daného spoločenstva. Autor tu vymedzuje a charakterizuje doteraz nepovšimnuté skratkové zloženiny, ktoré vznikli na základe východiskového viacslovného apelatívneho alebo propriálneho pomenovania. Špeciálne opisuje výskyt a tvorenie substantívnych kompozít v logonymách v okrese Ústí nad Labem (v autorovom bydlisku). Tento výskum považuje za prostriedok na objasnenie paralel a analógií v apelatívnej a propriálnej sfére a hlbšie pochopenie niektorých javov v nich. Ukazuje to na príkladoch fungovania morfém ing-/ing a ex-/ex, ktoré majú v oboch oblastiach jazyka rozdielny charakter.

V poslednom piatom oddiele autor zisťuje frekvenciu hybridných kompozít v súčasnej češtine. Na základe porovnávania frekvenčných slovníkov, frekvenčného a retrográdneho slovníka sa snaží ukázať fungovanie hybridných zloženín v komunikácii. Do pozornosti sa opäť dostávajú domáce a hybridné substantíva a adjektíva. Ide teda len o reprezentatívnu vzorku, a tak výsledky nemožno absolutizovať, čo si sám autor uvedomuje. No napriek tomu je to ukážka narastania počtu hybridných zloženín v komunikácii, hlavne počtu hybridných substantív s prvým komponentom cudzieho pôvodu.

Analyzovaná monografia nesie názov *Kompozice v kontextu současné češtiny*. Napriek tomu sa venuje podrobne len istému výseku v rámci zložených slov, hybridným kompozitám. Z našej strany však nejde o výčitku. Práve naopak, táto monografia je zaujímavá už len tým, že hovorí o kompozitách. No zároveň prináša nové pohľady na kompozitá, informácie o doteraz neanalyzovaných javoch, ktoré sú určite inšpiratívne aj vzhľadom na skúmanie slovenského slovotvorného systému jazyka. Deskripcia čiastkového problému je však zároveň ukazovateľom toho, že výskum kompozít zostáva naďalej otvorený.

Literatúra

- MITTER, P.: Složená hybridní kompozita s prvním komponentem cizího původu v současné češtině. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2003, 190 s.
- SOKOLOVÁ, M. – ŠIMON, F. – OLOŠTIAK, M. – IVANOVÁ, M. – VUŽŇÁKOVÁ, K. – CZÉREOVÁ, B. – BENKO, V. – MOŠKO, G.: Slovník koreňových morfém v slovenčine, Prešov 2005

- SOKOLOVÁ, M. – IVANOVÁ, M. – DZIAKOVÁ, K.: Prínos Slovníka koreňových morfév v slovenčine k výskumu kompozít. Jazykovedný časopis, 2005, 56, 2, s. 99 – 126.
- VUŽŇÁKOVÁ, K.: Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného slovníka slovenčiny. 2006. <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>.

Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: dziakova@unipo.sk

LITERÁRNA VEDA: GLOBALIZÁCIA KULTÚRY SA ZACIEĽUJE NA NÁVRATY DO HISTÓRIE A TEÓRIE NÁRODNÝCH LITERATÚR

Renesancia čítania a interpretovania umeleckej literatúry, asi takto možno odporúčať prácu **Michala Habaja** **Druhá moderna** (Bratislava: Ars Poetica, 2005) do pozornosti tým, ktorí sa z najrozličnejších príčin vyrovnávajú s literatúrou 20. storočia, s medzivojnovou prózou, s prózou, ktorá vykročila za ohraničenie určené tradíciou a vyžadované osobnosťami slovenskej literárnej vedy na prelome dvoch storočí. Pomenovanie práce je výzvou pre literárnu históriu, ale odpoveď by mala byť podľa M. Habaja v tomto: „Termín druhá moderna sa nevzťahuje na „uzavretú“ množinu prozaikov, vyjadruje tendenciu, ktorá má pomerne široké zázemie autorské i programové, a zároveň necháva nateraz otvorenú možnosť analogického výskumu oneskorenej vlny moderny v súvislosti s ďalšími literárnymi druhmi,“ teda s lyrikou a drámou (s. 15). Do práce sa dostali ako reprezentanti tejto Habajovej tendencie autorské *dielo Tida Jozefa Gašpara, Janka Alexyho, Jána Hrušovského, Ivana Horvátha, Gejzu Vámoša a Ivana Minárika*. Habajova práca si zaslúži pozornosť z viacerých (literárnohistorických, literárnoteoretických) podnetov, ale prijať ju treba ako „generačné“ návraty do dejín národnej literatúry (epiky), keď sa so zámerom pod clonou európskej moderny menila svojimi silami na „modernú.“

Kultúra a súčasnosť

Katedra areálových kultúr na pôde nitrianskej univerzity sa buduje ako lingvisticky pluralitné a otvorené pracovisko, ktoré vnímavo reaguje na reálne aj predpokladané potreby globalizujúceho sa európskeho „regiónu“ v novom tisícročí „bez bariér,“ a tak je len prirodzené, že sa týmto smerom uberajú aj jednotlivé čísla *série Kultúra a súčasnosť*. Nateraz posledné **Zošity (č. 9/2006) venované Kultúre a súčasnosti (4)**, sa otvorili, popri ďalšom, trom kultúrnym entitám: *maďarskej, slovenskej a ruskej - slavistickej*. Lingvistickým spektrom periodika sa zachytáva jednak súčasná profilácia univerzitného pracoviská, pre ktoré Zošity vychádzajú aj ako cenný a netradičný študijný materiál, a súčasne ako koncepcne precizovaná produkcia sa uvádzajú voči najširšej odbornej a kultúrnej verejnosti, pretože periodikum vystupuje ako aktuálne názorové fórum ťažiac takmer výlučne z umeleckého, literárneho, literárnovedného podložia s presahmi do spoločenských vied.

Príspevok Zuzany Vargovej, *Niektoré aspekty nemeckej romantickej filozofie v tvorbe Janka Kráľa*, vstupuje do generačne znova objavovaného literárnohistorického priestoru európskeho kultúrneho, literárneho a spoločenského romantizmu. Vargovej záujem o slovenský literárny romantizmus možno prijať aj ako generačne „nové“ čítanie národnej kultúrnej zásobnice na prirodzenom európskom pozadí, ktoré pred desaťročím podnietil všestranný a panoramaticky vedený európsky záujem o romantizmus ako dotykové aj odstredivé vývinové miesto jednotlivých národných spoločenstiev kontinentu, čo má však svoje impulzy v spôsobe i postupe, ako sa iniciálne vysporiadať s miléniovým (krízovým) prelomom. Partnerom pre zámary Zuzany

Vargovej je v tejto chvíli výskum a duchovná (mesianizmus, mysticizmus) vertikalizácia poézie slovenských romantikov, ako sa jej sústredene venuje Ľubomír Kováčik, ktorý textovou analýzou upozorňuje na to, že nastal čas – a reálne jestvujú na to literárnovedné (generačné) sily, ako dôslednejšie a jemnejšie diferencovať básnickú osobnosť slovenského literárneho romantika, teda na jednej strane rešpektovať podložie nemeckej filozofie, ale ďalej vykročiť do hlbinných poetologických a motivických systémov básnického obrazu.

Na počiatku literárnohistoricky koncipovaného príspevku Petra Andruška, *Národný princíp ako základ existenčných istôt v diele JGT*, sú výskumné, kultúrne a autorské záujmy rumunskej slovakistiky Dagmar Anocovej. Anocová na začiatku desaťročia vydala dejiny po slovensky napísanej literatúry v Rumunsku, nasledovala ju z Vojvodiny Jarmila Hodoličová, ktorá materiálovo spracovala po slovensky písanú literatúru pre detského čitateľa.

Obidva činy sú jedinečné a v spojené s prácou Michala Harpáňa – za mnohých ďalších. Ponúkajú profilový pohľad na životaschopnú, premyslenú a na univerzitnej pôde zveľaďovanú tvorbu po slovensky hovoriacich a píšucich slovakistov, ktorých od 90. rokov 20. storočia zhrnieme – ale aj sledujeme – do vymedzenia slovenská literatúra v zahraničí. Peter Andruška tejto autentickej, regionálne členitej literatúre, ktorá má svoje dejiny, ráta svoje činy i osobnosti na stáročia a vzniká, šíri sa i zhodnocuje sa na území Maďarska, Rumunska, Vojvodiny, v posledných rokoch venuje sústredenú pozornosť. Jeho záujem o problém je nasmerovaný do aktuálnych kontextových vzťahov medzi „veľkou“ literatúrou a jej historickými regionálnymi satelitmi. Skutočnosť, že Anocová edične pripravila Tajovského dielo pre svojich rodákov, podnietila Petra Andruška k vejáru komparácií, spresnení a „dopovedaní“ cez kultúrny čas a doterajšie kodifikované vedomosti o autorovi a jeho živote do historických, osobných a kultúrnych prepojení, v ktorých zložitá sa nezjednodušuje, ale osobnosť autora dostáva výraznejšie črty odlišnosti medzi rovesníkmi svojej doby. Autor príspevku uvažuje o tom takto: „Myslím, že ak pre Slovákov za hranicami svojej starej domoviny je Tajovského „tamojšie“ dielo oporou i vzpruhou, pre nás by malo byť pilierom rovnako cenným a spoľahlivým, ak nie ešte cennejším, ako sú niektoré súčasné výstupy z tvorivých aktivít. Pritom označenie národný je (a má byť) rovnako prirodzené, ako pre každé iné, čo ako nadetnicky sa tváriace spoločenstvo neodvratne sa uniformizujúcej Európy i sveta“ (s. 46).

Cestou súvislosti v reáliách ruskej literatúry (európskej slovanskej literárnej vedy) sa vydali Ivo Pospíšil a Miloš Zelenka v príspevku *Dějiny slovanských literatur – realita nebo mýtus?* Tento príspevok si získa pozornosť čitateľov informačným podloží a tým, že sa metódou komentovaného kritického čítania sústreďuje na dejiny slovanských literatúr ako na kolektívne alebo autorské projekty vydané v ruskom, českom, poľskom, nemeckom a slovenskom výskumnom prostredí. I tento príspevok slavistickej proveniencie sa dovoľáva odkazu na literárnohistorické poznanie, na jeho kritické, analytické čítanie, ktoré sa dominantne sústredilo na reflektovanie kolektívneho diela *Istorija literatur zapadnych i južnych slavian I – III* (Moskva 1997 – 2001), a tak „poučený čtenář po dlouhé době získal akdemicky koncipovanou, seriózní publikaci se solidní faktografií a celistvou metodologií“ (s. 53).

Vkladom do literárnohistorickej čítanky, do odkrytia korešpondenčných vzťahov osobností a do neznámych jednotlivostí zo vzťahov dvoch národných spoločenstiev, patrí aj príspevok *Anny Zelenkovej Trúfal som si obrátiť svet naruby* (Štefan Krčméry a jeho kontakty s T. G. Masarykom z rokov 1925 – 1935).

Osobitú líniu štvrtého čísla Kultúra a spoločnosť prinášajú tie príspevky, ktorá sa aktívnym i tenziýnym názorovým vkladom do slovenských a maďarských vzťahov v historickom priereze i v ich aktuálnom oživovaní dotýkajú jednotlivostí (napríklad Horné Uhorsko, Felvidék) so širokým spoločenským a dejinným dosahom *Čertovo kopytko* (Csaba Gy. Kiss), *Maďarská karta platí* (Karol Wlachovský), *Niektoré názvoslovné problémy v každodennom jazykovom prejave*, (Zuzana Szabová) *Niekoľko myšlienok o dvojazyčnosti a Od spoločných tradícií k novým vzťahom*, prvá časť, (Klaudia Körtvelyesiová). Odklonom od politologického, historiografického „videnia“ vzťahov v medziliterárnom priestore je príspevok Karola Wlachovského Slovenka na Dolniakoch (preklad poviedky so vstupným textom), raz ako textový klenot do dejín národných literatúr a po druhý raz ako podnetný príspevok do teórie moderného prekladu z pera jeho výraznej osobnosti. *Orestes Cápa a periferie*, čili *Literatura dvoch her*, z pera Daniela Bínu, má ambíciu v diele Petra Rákosa poukázať na textovú dispozíciu umeleckého textu.

Oživením, isto nie nezámerným, sú *Návraty* k osobnostiam vyjadrujúcim sa k aktualitám slovenského kultúrneho života s presahom za hranice národného, teda k *Mináčovmu* intelektuálnemu „výboju“ za pravdivé výklady činov slovenských romantikov, *Ladislava Balleka* o hodnote slova „medzi ideológiu a obchodom“ a napokon zaujímavé uvažovanie v súvislostiach, teda o dejoch v čase, z pera Gustáva Molnára *Stredná Európa medzi federalizmom a katastrofou*.

Prírodzenou, aktuálnou, nasýtenou a funkčne pripravenou pointou periodika sú *Recenzie, glosy*, kde sa globálne v regióne premieňa na jednotlivé vo vzťahu k literárnovednému výskumu „nového“ alebo „po novom“ riešeného v konkrétnej národnej literatúry a kultúre.

Medziodborovosť spravádza globalizáciu kultúry

Posledné roky cielene vedený výskum postmodernej a postmodernej kultúry vyústil pre **Tibora Žilku** do vydania súboru štúdií **(Post)moderná literatúra a film** (Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2006). V úvodnom slove sa glosuje nielen charakter Žilkovej literárnovednej aktivity, ale rekapituluje sa aj genéza, vývin a stav „nitrianskej školy“ od roku 1969 v slovenskej literárnej vede, ktorá sa spája s *Františkom Míkom* a „metodológiou interpretácie umeleckých diel rozličnej proveniencie“ (s. 7). Samotný súbor štúdií autor vyprevádza osobným presvedčením, „že náš výskum postmodernej mal za cieľ v slovenských súvislostiach trochu posunúť literárnu vedu dopredu. (...). Treba totiž o poetike textu hovoriť, diskutovať, napriek tomu, že nemáme do činenia s poetikou klasického typu“ (s. 11). Zámer postmodernej dostriedivosti a (predstava) globalizácie kultúry ako možného dialógu umení sa stáva skutočnosťou v kapitole *Literatúra a film*. V nej sa centrálnym príspevkom stal pohyb vo vaicerých rovinách „okolo“ románov *Milana Kundery*, ale aj monografických výstupov literárnej vedy, ktoré tomuto autorovi

venovala v posledných rokoch (*Novšia tvorba M. Kunderu v stredoeurópskom kontexte, Literárny text a jeho filmová podoba*). Žilkove príspevky majú pre študentov kulturológie, literárnej vedy a dejín umenia cennú vlastnosť: po téze prichádza aplikačná časť, ktorá má autorom očakávaný lineárny predpoklad, téza sa musí „rozpustiť“ v materiáli ním vybraných umení, ale umenie (umenia) má podporiť jeho tézu (**Slovenská a česká symbolika, Výrazové vlastnosti symbolizmu, Groteska vo filme a v literatúre, Šport a jeho estetické relácie**). Do „klasického“, viac ako desaťrošie koncentrovane sledovanému postmoderného výskumu Tibora Žilku patria príspevky, ktoré sú venované dvom okruhom: tomu, ktorý otvára historické „vedomie“ národnej kultúry (*Biblická téma ako archetyp, Baladickosť v tvorbe Mila Urbana*) a tomu, ktorý sa sústredil na prózu s dištančne chápaným i využívaním označením – súčasná (*Jednoduché žánre v súčasnej próze, Postmoderné tendencie v slovenskej próze, Literatúra inakosti v slovenskom kontexte*).

Do **Žilkovej** autorskej biografie od roku 2006 patrí aj **Vademecum poetiky** (Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2006). Tibor Žilka má dávnejšiu autorskú skúsenosť so slovníkom (Poetický slovník, 1984, 1987). Po „klasickú“ terminológiu „klasickú“ teóriu literatúry predkladá Tibor Žilka odbornej verejnosti slovník, do ktorého pojal nielen (dejinný) výklad pohybu poetiky od klasickej tradície (Aristoteles) po jej postmoderné premeny, na čo obzvlášť treba upozorniť slovakistov, pretože interpretačne rozvinuté textové príklady (Pavol Vilikovský, Pál Závada, Michal Hvorecký) a typológia postmodernej literatúry „2. obdobia“ sa stanú pre nich vďačným študijným materiálom. Autor slovníka upozorňuje v úvode i na to, že sa tejto edície vyprofilovanej produkcie autorsky posledné roky v slovenských vydavateľstvách darí (*František Štraus, Peter Valček – Libor Pavera a František Všetíčka, Dagmar Mocná a ďalší*), lenže jeho *Vademecum poetiky* má zámer obsiahnuť pojmy, termíny, druhy aj žánre, ktoré vznikli ako predpoklad alebo následok naznačeného globalizovania v kultúre, umení a vo vede 21. storočia (napríklad *inscenácia, televízny film, televízna hra, televízny seriál*).

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
e-mail: zember@unipo.sk

BIBIÁNA HLEBOVÁ: ĽUDO ONDREJOV V LITERÁRNOHISTORICKEJ RECEPCII

V súčasnosti sa v literárnovednom pohľade na umeleckú hodnotu a recepciu žánrov pôvodnej slovenskej literatúry pre deti a mládež preferuje záujem o retrospektívu dobovo akceptovaných, ale i zaznávaných žánrov slovenskej detskej literatúry.

Život a tvorba spisovateľa Ľuda Ondrejova sa s odstupom času dostáva opäť do centra pozornosti literárnych teoretikov a kritikov, aby v nových spoločenských podmienkach a z nového uhla pohľadu aktualizovali či prehodnotili jeho celoživotné dielo. V tejto súvislosti je monografická práca **Bibiány Hlebovej Ľudo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii** (Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. 215 s.) hodnotná práve v tom, že sa v nej autorka nanovo pokúsila konfrontovať dobovú a aktuálne vnímanú literárnohistorickú recepciu osobnosti Ľuda Ondrejova a jeho tvorby pre deti a mládež.

Ako východisko B. Hlebovej poslužil tzv. *biografický princíp literatúry* (Zajac, 1990, s. 141), čiže návrat do literárnohistorického času a priestoru, v ktorom autor žil a tvoril. Metodológia monografie spočíva v literárnohistorickom výskume bibliografických odkazov na Ľuda Ondrejova a jeho tvorbu pre deti a mládež. Jeho súčasťou je metóda získavania, zhromažďovania a triedenia historických a novodobých prameňov a metóda literárnohistorickej komparácie dobových a súčasných náhľadov.

Koncepcne je monografická práca výborne zvládnutá. Skladá sa z troch ústredných kapitol. V prvej kapitole **Ľudo Ondrejov v dobovej literárnohistorickej recepcii** (30. – 60. roky 20. storočia) autorka podáva dobové pohľady na ľudskú a umeleckú osobnosť Ľuda Ondrejova, najmä to, ako bol autor akceptovaný v období svojho života i tie okolnosti v Ondrejovovom živote, ktoré mohli ovplyvniť jeho tvorbu, ale aj smerovanie k literatúre pre deti a mládež. V tejto súvislosti sa autorka venuje tiež ohlasom dobovej čitateľskej verejnosti i formujúcej sa literárnej kritiky na žánrovo rôznorodú Ondrejovovu tvorbu pre mládež a tiež ohlasom samotného autora na niektoré kritické poznámky. Autorka sa v tejto kapitole zaoberá tiež spisovateľom a jeho umeleckou tvorbou ako inšpiračným stimulom pre iný druh dobového umenia.

V druhej kapitole **Ľudo Ondrejov v novodobej literárnohistorickej recepcii** (druhá polovica 20. a začiatok 21. storočia) sa autorka monografie zamerala na novodobé pohľady na ľudskú i umeleckú osobnosť Ľuda Ondrejova, na konfrontáciu názorov a postojov ešte žijúcich Ondrejovových generačných druhov, ale aj novodobých prijímateľov jeho diela, pričom dôraz kladie na poskytnutie netradičného pohľadu do vnútorného sveta autora, v ktorom sa odráža celá spleť zložitých vonkajších problémov a ktoré sa originálnym spôsobom pretransformovali do jeho literárneho diela. Za prínos práce považujeme aj to, že sa B. Hlebová v tejto kapitole zaoberá otázkou, aké miesto má Ľudo Ondrejov a jeho detská tvorba v novodobej recepcii slovenskej literatúry pre deti a mládež, ale aj v iných druhoch novodobého umenia.

V tretej kapitole **Komparácia literárnohistorickej recepcie Ľuda Ondrejova** autorka ponúka syntézu a komparáciu názorov z dobovej a novodobej literárnohistorickej recepcie osobnosti Ľuda Ondrejova a jeho tvorby pre deti a mládež.

V rámci súčasnej recepcie Ondrejovovej tvorby pre deti a mládež B. Hlebová pozitívne hodnotí skutočnosť, „že autori súčasnej slovenskej literárnej vedy sa systematickejšie a dôkladnejšie venujú Ondrejovovej tvorbe pre deti a mládež, zdôvodňujú jej umelecké hodnoty, čo podľa nášho názoru súvisí s kvalitatívnym vývinom literárnej vedy o detskej literatúre od 60. rokov 20. storočia po začiatok 21. storočia. V novodobých interpretáciách je Ľudo Ondrejov akceptovaný autor v slovenskej literatúre pre deti a mládež a jeho žáner detskej literatúry jednoznačne patria do jej kontextu. Prispel k tomu nový uhol pohľadu na autorovu detskú tvorbu, spočívajúci v objavovaní **Ondrejovho zohľadňovania detského aspektu** v knihách pre mládež“.

V rámci súčasného pohľadu a vnímania (druhá polovica 20. a začiatok 21. storočia) Ondrejovovej ľudskej i umeleckej osobnosti a okolností jej formovania B. Hlebová vychádza predovšetkým zo spomienok Ondrejovových priateľov a známych od roku 1962 po našu súčasnosť. Týmito podrobnými informáciami tak vytvorila komplexný obraz Ľuda Ondrejova ako jedinečného narátora a výnimočného človeka i umelca. Autorka monografie však nemohla obísť istú negatívnu skutočnosť v živote autora, a to aj napriek tomu, že Ľudo Ondrejov bol vnímaný vo všeobecnosti veľmi pozitívne v našej spoločnosti až do roku 2000, keď sa v tlači začínajú objavovať informácie o zlyhaní Ľuda Ondrejova v období druhej svetovej vojny v súvislosti s arizovaním Steinerovho antikvariátu v Bratislave a účasti spisovateľa na deportovaní rodiny Steinerovcov do koncentračných táborov.

B. Hlebová ďalej vo svojej práci zdôrazňuje, že „*Ľudo Ondrejov dokázal svojimi výnimočnými ľudskými a umeleckými schopnosťami osloviť všetky vekové kategórie: deti, mládež i dospelých, a to nielen v čase svojho života, ale aj dnes, kedy od jeho smrti uplynulo viac ako štyridsať rokov. Na základe neustáleho záujmu literárnej vedy i čitateľskej verejnosti o spisovateľovu osobnosť i literárnu tvorbu pre deti a mládež, odhaľovania nových poznatkov o nevyjasnených obdobiach z autorovho života sme si dokázali vytvoriť konkrétnejší obraz o autorovej osobnosti. Ľudo Ondrejov sa stal súčasťou kontextu tej tvorby pre mládež, ktorá svojou umeleckou hodnotou a aktuálnosťou nadobudla charakter nadčasovosti. Svedčia o tom nielen reedície Ondrejovových kníh pre deti a mládež, nové pohľady literárnej kritiky, ale aj odzvy jeho osobnosti a diela v rôznych žánroch slovesného i mimoliterárneho umenia.*“

V rámci novodobého pozorovania Ondrejovovej cesty k literatúre pre deti a mládež autorka vychádza z názorov renomovaných slovenských literárnych vedcov, kritikov a historikov (V. Žemberová, J. Poliak, O. Sliacky, Z. Stanislavová, O. Čepan, F. Koli, S. Rakús, B. Šimonová a i.) a konštatuje, že „*Ľudo Ondrejov bol inšpirujúcou osobnosťou pre autorov iných žánrov dobového slovesného i neslovesného umenia. Tento záujem pretrváva i po autorovej smrti, pričom osobitú pozornosť mu umelci venujú pri príležitosti jeho nedožitých životných jubileí*“.

Prínos monografickej práce vidíme predovšetkým v tom, že sa v nej autorka usilovala priblížiť osobnosť Ľuda Ondrejova a jeho tvorbu pre deti a mládež v literárnohistorickej recepcii spisovateľa a jeho detskej tvorby v rámci dvoch časových období: 1. 30. – 60. roky 20. storočia, ako klasické obdobie umeleckej detskej literatúry a prínos Ľuda Ondrejova do jej formovania; 2. 60. roky 20. storočia – začiatok 21. storočia ako obdobie modernej detskej literatúry a miesto Ľuda Ondrejova v kontexte súčasnej detskej tvorby. B. Hlebová vo

svojej práci ponúka obraz ľudskej i umeleckej osobnosti Ľuda Ondrejova, zmapovanie jeho tvorby pre deti a mládež a vplyvu na žánre slovesného i neslovesného umenia v rámci dvoch vytýčených časových období, nové informácie zo života autora a tiež vplyv tejto spisovateľskej osobnosti na súčasnú a budúcu generáciu.

PaedDr. Eva Dolinská, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

e-mail: edol@centrum.sk

IHLU POD JEHO VOŇAVÚ KOŽU

„*Som sústredený človek / preto mi ukradli kabelku*“, píše **Marcela Veselková** v úvode prvej básne svojho debutu **Najzvláštnejšie je neľúbiť ťa** (Bratislava, Slovenský spisovateľ 2005) a hneď nato sa pobavené vyznáva z pocitov, ktoré ju premkli po odcudzení dokladov. Formálna, aj to len chvíľková strata identity je pre ňu možnosťou symbolicky vystúpiť z tieňa akéhosi cudzieho, nič nehovoriaceho mena, na okamih nebyť konkrétnou a pomenovateľnou, ale éterickou a nezachytiteľnou, pripomínajúcou väčšmi slovesný neurčitok než substantívum. Sústredenosť tu zjavne nemá nič spoločné s ostrážitosťou. Navonok sa prejavuje skôr v podobe roztržitosti, čo je spôsobené plným zaujatím akoby hlboko do vnútra vtlačenuou husou kožou z ľúbostnej dezilúzie, samoty a neustále hroziacej smrti. Zbierka, ktorej dominuje téma vzťahu medzi mužom a ženou, má charakter vecného, miestami diagnosticky znečitliveného záznamu o silnej láske, ktorú rozleptali depresie, strach, nevera a napokon i pokusy o samovraždu. Veselkovej hrdinka sa viac-menej v každej básni odvážne ponára do lepkavej tekutiny zúfalstva a bolesti, pričom si dokáže zachovať ironický odstup (!), teatrálna sa nanomimovať do roly škaredého káčatka, len aby prevzala vinu na svoje plecia, zhnusila sa seba samej a dokázala so zdvihnutou hlavou hrdinsky, avšak bez pátosu, ďalej milovať: „*nikto nebol doma / preto som mohla / klesnúť na zem / zúfalá zúfalá zúfalá / tvár mi černala / prekliate očné tieň / bola som najhoršia osoba / v celom cnostnom vesmíre / najskazenejšia / najobľudnejšia / najohavnejšia / chcela som ťa / aj keď čakáš dieťa s inou*“ (s. 24). Povšimnutiahodné je u Veselkovej celkom iste pohrávanie sa s motívom dobrovoľnej smrti - okrem vydestilovania všetkej výlučnosti ba romantickej exkluzivity v dôsledku nadužitia, je pohlavne variantný, takže postupne sa z jednoznačne adresného príznaku stáva doslova dusivý opar či zlovestne sa vznášajúci démon. Obavy nechať priateľa napospas voľne dostupným tabletkám, flášiam, pohárom, ihlám, „*CD obalom, ktoré možno zlomiť, inzulinu starej mamy*“ (s. 54), prípadne „*nelegálne držanému morfiu v dome rodičov*“ (tamže) striedajú na jednej strane chladné, odosobnené konštatovania typu: „*v sobotu si sa chcel zabiť / a ja som sa voľakedy bála tmy / v ktorej sa môžeme dotýkať svojich tvári / neviem čo bude o hodinu o týždeň o mesiac...*“ (s. 56), inokedy zase srdcové výzvy: „*chcem / aby ste si teraz všetci / všetci predstavili / že si váš najbližší najmilovanejší človek / pred vami / podrezáva žily*“ (s. 57). Z pozície ženského subjektu je chuť zamordovať sa rozriedená mierne (seba)zomšieňujúcim, rezignovaným naladením, ktoré obsesiu pozvoľne modifikuje na najspolahlivejšiu zo zvažovaných alternatív úniku: „*v zrkadle vidím smrť / ako si češe vlasy / každé tri sekundy / sa niekto pokúsi spáchať samovraždu / každých 40 sekúnd sa mu to podarí*“ (s. 78). Ťarcha vlastnej existencie, jej „*neznesiteľnosť*“ (s. 82), líčenie citového napätia a úzkostných stavov vo vzťahu dvoch ľudí konštituuju postavu, pre ktorú je okolitý svet čoraz nepochopiteľnejší, máta ju napudrovanou konvenčnosťou a hygienickým prístupom k veciam. Isté vyvažovanie tohto „hendikepu“ nám autorka ponúka napríklad v rozvíjaní motívov krvácania, triašky, zvratkov, rezných rán, dáviacej nevesty (milovania sa s ňou) a pod., ktoré necháva vyznieť spolu s roboticky vnímanými úkonmi, tvoriacimi každodennú i menej každodennú realitu: „*automatizované prijímanie alkalických raňajok / mechanické holenie / nohy protézy / pospevovanie zvuku / ktorý vydáva televízor / pri prepínaní kanálov...*“ (s. 83) a i. V centre poetického diania sa síce nachádza zranená, neistá žena zahnaná do na pohľad bezútešného kúta osamelosti a smútku, no treba dodať, že

je to poloha, v ktorej sa cíti dobre. Materiálnym „*antisvetom*“ (s. 70), kde je vopred odsúdená na vystupovanie prinajlepšom v úlohe poslušnej manželky, úprimne pohŕda, štíti sa ho. Za zdroj autentických myšlienok pokladá výlučne stresové situácie, záchvaty šialenstva a blúznivé sny, keď zaliata studeným potom odvážne formuluje čosi na spôsob drastickej spovede a žalmu kajúcnika. Vyššie naznačenú, nezmieriteľnú dichotómiu sveta lapidárne vykresľuje báseň *Bizarre - No. 6, 1951*, ktorá predstavuje ťažisko poetiky celej zbierky: „*všetky moje známe / sa vydávajú alebo sú tehotné / priberajú / plánujú svadbu na jeseň (...), maľujú byty / kladú plávajúcu podlahu / kupujú teplé posteľné prikrývky // mne sa v noci sníva / že do mňa démon vnára ruku / chytá ma za črevá / hádže ma celou izbou / zbytočne si po prebudení opakujem / strach je iracionálny / bolesť v bruchu je skutočná...*“ (s. 75). Veselková má rada rozporuplnosti každého druhu. Vie ich pretaviť do pútavých náporov scén, obrazov, úvah, z ktorých skladá mimoriadne hutné pásma, pohyblivé, vyslovené cez „žánrológiu“ modernej hudby, v škále od komorného blues po hlučný grunge. Nebojí sa experimentovať, dať do básne hocičo, na čo si práve spomenie, a to aj za cenu, že občas bude protirečivá a neprehľadná. V básni *Miserere mei Deus* sa tak v tesnej blízkosti ocitá zvulgarizované počlovečenie Boha s pokornými prosbami o odpustenie, matersky starostlivý postoj k sokyni v láske s neochvejnou dôverou voči priateľovi a súčasne víziou definitívneho rozchodu o pár strán ďalej, roztrpčené až vnútorne rozorvané rebelantstvo s tínedžerskou vzdorovitosťou a pod. Veselkovej odhodlanie „*rozbiť tento krehký svet*“ (s. 8), dostať sa pod jemnú pokožku životu i človeku, ktorého miluje v úsilí vyznať sa v nich, je sympatické a čítavé. Rovnako cit pre hudobnosť jazyka, majstrovské zvládnutie kompozície a sloboda, priam sršiaci z jej originálneho básnenia sú pars pro toto atribúty talentu, ktoré sa, pevne verím, budú od knihy ku knihe iba ďalej kultivovať.

Mgr. Marek Mitka

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

TEÓRIA UMELECKÉHO DIELA

Žemberová, Viera (ved. redaktorka):

**Teória umeleckého diela I., ACTA FACULTATIS
PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS PREŠOVIENSIS.**

**Literárnovedný zborník 19 (AFPh UP 144/226). Filozofická
fakulta Prešovskej univerzity, Prešov 2006. s. 103)**

Umelecké dielo púta neustálu pozornosť odbornej, laickej, ako aj študentskej verejnosti. Otázka umeleckého diela či textu ako celku, ale aj jeho súčastí sa stala predmetom mnohých odborných, popularizačných a pedagogických publikácií rôzneho charakteru, rozsahu a kvality. Študent literatúry má teda na výber dostatok odbornej literatúry rôzneho zamerania. Zborník *Teória umeleckého diela I.* ponúka čitateľovi hlbšie vývinové, estetické a axiologické analýzy, ktoré literárne dielo analyzujú predovšetkým ako umelecký artefakt. Autori, ktorých príspevky sú do zborníka zaradené, majú značne široké vedeckovýskumné zameranie (literárna teória, kritika, história, preklad, komparatistika) a sú z rozličných odborných pracovísk (slovakistika, slavistika, germanistika), čo našlo odraz najmä v koncepcne širšom poňatí metodologického chápania samotnej teórie umeleckého textu. To umožňuje študentovi literatúry vybrať si z publikácie tie problémy umeleckého textu, ktoré zodpovedajú nielen jeho študijným, ale aj osobným a osobnostným potrebám, cieľom a záujmom.

Najširšie literárnoteoretické poňatie umeleckého diela (samozrejme, že diferencovaným prístupom) dominuje v príspevkoch Stanislava Rakúsa, Pavla Markoviča, Jána Gavuru a Viery Žemberovej.

Štúdia V. Žemberovej sa venuje otázke postavy v diele nielen v tradičnom chápaní len ako záväznej súčasti kompozície prozaického textu, ale charakterizuje ju najmä prostredníctvom širších genologických, synkretických, strategicko-intenčných a noetických súvislostí. Literárnu postavu tak autorka vysúva nielen do polohy nositeľa konfliktu ako dramatického nástroja, ale zároveň do polohy autonómneho vnútorne štruktúrovaného mikropriestoru, keďže práve ona je jeho dominantnou súčasťou. Čitateľovi tak ponúka zároveň iný, nadstavbový pohľad na problematiku literárnej postavy.

Príspevok S. Rakúsa je orientovaný do roviny literárnej komunikácie a dotýka sa problematiky autora a čitateľa s diferenciačným prístupom k literárnemu artefaktu. Už takmer tradičné rakúsovske zrovnoprávenie autora a čitateľa (čitateľ ako druhý autor) sa manifestuje aj v terminologickom literárnovednom prístupe, ktorý Rakús používa a objasňuje aj v príspevku (spolutvorba, sémantický s semiotický čitateľ), opierajúc sa najmä o bachtinovskú poetiku a koncepciu Umberta Eca, s ktorou sa študent mal možnosť stretnúť už v rámci širších literárnych súvislostí.

Pojem *mimésis* sa už takmer natrvalo usídlil v každej poetike vychádzajúcej z tradičného aristotelovského modelu. Vo svojom príspevku sa mu venuje P. Markovič. Pre študenta – čitateľa je však zaujímavé, že sa dotýka nielen jeho sémantického vymedzenia, ale ponúka aj diferenciáciu hodnovernosti, ktorú pokladá za blízku analyzovanému pojmu *mimésis*. Javová (vonkajšia) a vnútorná (sub-

jektovo-štruktúrna) hodnovernosť má priamy vplyv na samotný stupeň mímésis. Okrem pojmu mímésis v narácii sa Markovič venuje aj jeho presahu do literárnoteoretického priestoru, ale aj do priestoru komplexného procesu literárnej komunikácie.

Na pomedzí literárnoteoretického, literárnokritického a sčasti literárnohistorického prístupu je konštituovaný príspevok J. Gavuru, ktorý sa v úvode venuje problematike teleologického vzťahu autora k dielu, ale postupne prechádza k exemplifikácii na konkrétnom básnickom texte. Presné vymedzenie pojmu a presah do axiologickej roviny literárneho diela v teoretickej časti príspevku sú v druhej časti konfrontované na básnických textoch Jána Buzássyho. Tým sa venuje Gavura už nielen jednoduchou aplikáciou terminologického aparátu (ateologizmus), ale využíva najmä interpretačnú techniku pri analýze konkrétneho básnického textu.

Ďalší okruh príspevkov sme vymedzili skôr genologicky – ide o štúdie, ktoré sa opierajú o spoločnú literárnodruhovú koncepciu – poéziu, ale nezostávajú len pri nej.

Kvality v lyrickom texte, ktoré nespĺňajú atribút lyrickosti, sa stali predmetom príspevku S. Parilákovej, ktorá poukázala explicitne (len ako predstava pojmu) a implicitne (na základe interpretácií básní) na dramatický prvok, ktorý primárne nepatrí medzi konštitutívne elementy lyriky. Spomínanú reflexiu demonštrovala autorka pomocou interpretácie básne *Kameň* (Ján Ondruš). Naopak, v druhej časti príspevku je zaujímavé sledovať, ako Pariláková „odbürala“ tradičné chápanie lyrického obrazu ako expresívneho a emocionálne intenzívneho, pretože predmetom jej druhej analýzy sa stala báseň Jána Skacela *V druhej púlce léta*, v ktorej nachádza presný protipól – impresiu. Študent literatúry tak môže v príspevku nájsť nie často uvádzané, iné atribúty na vymedzenie lyriky ako literárneho druhu.

A. Valcerová príspevok o básnickom obraze koncipovala ako krátky exkurz literárnou históriou (enumerácia básnických smerov a v rámci nich pojem figuratívnosti, básnického obrazu, až po jeho spojitosť s detskou hrou). Autorka sa ďalej venovala poetologickému vymedzeniu básnických trópov a figúr, ich hierarchizácii a vzájomnej diferenciacii. Tie sa stávajú neraz problémové aj pre študentov literatúry. Premenám funkcií básnických trópov a figúr v českom a slovenskom literárnom kontexte 60., 70. a 80. rokov sa autorka venuje rozborom konkrétnych básnických textov určených pre osobitý typ čitateľa (Válkove, Feldekove, Moravčikove a Hevierove texty pre deti a mládež).

Štúdia L. Šimona využíva dominantne komparatívny prístup k analýze dvoch básnických textov (slovenská ľudová pieseň a Goetheho báseň *Ružička*), ktorého hlavným cieľom je aproximácia smerom k formulovaniu širšieho literárnoteoretického vymedzenia pojmu symbol. Ten sa vo všeobecnosti pokladá za základný invariantný element umeleckého textu. O symbolickosti a najmä o symbole uvažuje Šimon presahujúc vymedzenie v rámci rétorickej figúry, uvažujúc o symbole až na existenciálnej rovine.

Do poslednej skupiny úvah sme zaradili príspevky využívajúce predovšetkým metódy literárnokritické, interpretačné, analytické, ale v neposlednom rade stále sa opierajúce o najširšie literárnoteoretické úvahy, pretože práve tie boli zjednocujúcim elementom pri konštituovaní celej publikácie.

Príspevok M. Petrikovej podáva percipientovi – študentovi jednu z možností axiologického, filozofického, ba až transcendentálneho poňatia dvoch Hronského textov. V prvej časti príspevku sa autorka zamýšľa nad vzťahom rozprávko-

vosti, piesňovosti a modlitby v románe *Andreas Búr Majster*, najmä prostredníctvom exponovania hlavnej postavy a jej konfrontácie s prostredím archetypálneho charakteru, v druhej časti sa predmetom analýzy stáva Hronského novela *Predavač talizmanov Liberius Gaius od Porta Collina*, v ktorej si Petriková všima najmä horizontálny a vertikálny pohyb, synkretizmus, zvýznamňovanie, symbolické označovanie a iné noetické či filozofické parametre textu.

Štúdia M. Součkovej reflektuje základné vývinové problémy literatúry v našom priestore po roku 1989 a jej základné tendencie či potenciálne smerovanie sledujúc tri sukcesívne texty P. Pišťaneka, z ktorých prvý román *Rivers of Babylon* sa vo všeobecnosti pokladá za prelomový, iný či odlišný. Autorka poukazuje v texte na základné tendenčné smerovania v súčasnej literatúre (detabuizácia, antiliterárnosť, štylizovanosť postáv, redukcionizmus, hyperrealizmus, groteskná absurdnosť atď.) na základe konkrétného textu, ale venuje sa aj otázke axiologického a estetického posunu v rámci romárovej tvorby autorského subjektu.

X. Činčurová analyzovala vo svojom príspevku dva texty rôznych autorov (poviedka *Matka* od A. Platonova a novela *Chýr* od V. Stefanyka), ktorých spôsob modelovania konfliktu je diametrálne odlišný, čo autorka následne ilustrovala interpretáciami oboch textov. Študentovi – čitateľovi tak Činčurová poskytuje jednu z možností, ako pristupovať ku konfrontačnej interpretačnej metóde textov, v ktorých sa budovanie konfliktu (ale aj iných invariantných zložiek umeleckého diela) realizuje divergentným spôsobom.

Zborník príspevkov *Teória umeleckého diela I.*, zaiste určený nielen študentom slovakistiky, ale svojím záberom a širokou koncepciou jednotlivých úvah (aj keď naoko len literárnych) má možnosť zaujať aj tých percipientov, ktorí majú záujem o umelecké dielo (či literárny text) v širších súvislostiach než len literárnohistorických, literárnoteoretických či literárnokritických. Koncepcia zborníka a jednotlivých príspevkov sa vymyká jednostrannému (aj keď komplexnému) pohľadu jednotlivých zložiek literárnej vedy a nadobúda charakter pluridisciplinárnej publikácie. Tematicky rozmanitá koncepcia zborníka je cennejšia najmä preto, že v plnej miere korešponduje s neustálou potrebou presadzovať vo formovaní osobnosti interdisciplinárnosť, poukazovať na súvislosti a prepojenosť poznatkov príbuzných vied (v našom prípade sú to disciplíny, ako literatúra, filozofia, noetika, axiológia, estetika). Samozrejme, že rozsah publikácie neumožňuje pokryť všetky priesečníky v rámci humanitných vied, percipientovi – študentovi (a nielen jemu) s istou metodologickou prípravou a s istou sumou vedomostí však môže poslúžiť nielen pri riešení konkrétnych teoretických či metodologických problémov, ale umožní mu pomôcť sa zorientovať v širokej textovej a nadtextovej rovine komplexného umeleckého artefaktu, ktorým je nepochybné každý umelecký text.

Vladimír Dziak

študent Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

KE VZTAHU LITERATURY A HUDBY

Eva Dolinská: Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu (Interpretácia textov s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii)

Na počátku roku se na Slovensku v oblasti literatury pro děti a mládež objevil nový titul autorky Evy Dolinské *Hudobné motívy v diele Vincenta Šikulu* s podtitulem *Interpretácia textov s prvkami hudobnosti v didaktickej komunikácii*. V první části knihy se autorka pokouší analyzovat dílčí prvky „hudebnosti“ v díle Vincenta Šikuly, v aplikační části pak svých teoretických poznatků využívá jako východiska k tvořivému pojetí literární výchovy v interdisciplinárním kontextu.

Úctyhodný je už výběr samotného tématu vztahu mezi literaturou a hudbou. Pokud je mi známo, neexistuje v oblasti srovnávací literatury ani v České, ani v Slovenské republice výzkumný tým, který by se vzájemným vztahům mezi literaturou a jinými druhy umění systematicky věnoval. Autorka tedy prokázala velkou odvalu, protože se ve svých analýzách nemohla opřít o výsledky širšího badatelského výzkumu. Poněkud lepší výchozí situaci měla v oblasti didaktické, kde jen na Slovensku existuje celá řada velice fundovaných a moderních přístupů k literární výchově (např. Germušková, Obert, Palenčárová, Simonová ad.). Z výčtu použité literatury vyplývá, že ani život a dílo Vincenta Šikuly dosud nebylo uspokojivě (monograficky) zpracováno. O to záslušnější je předkládaný počín, neboť ho můžeme považovat za v některých ohledech ucelující pohled na dílo jmenovaného autora.

Před samotnými dílčími analýzami nás autorka seznamuje s osobností Vincenta Šikuly jako průsečíku citlivé „hudebnosti“ a umělce slova, synkretické osobnosti, ve které se téměř ideálním způsobem prolнула dvě „blízká“ umění. Je vyzdvížena autorova láska k hudbě jako trvalý rys jeho osobnosti i poetiky, je zachycen jeho tvůrčí typ, tematika děl, žánrový rejstřík, klíčové tituly atd. Už z této kapitoly je pak zřejmé, odkud vyrůstá symbióza hudby a literatury v Šikulově díle a že právě hudební prvky činí jeho dílo výjimečným.

V prvních dvou kapitolách vlastního pojednání E. Dolinská odkrývá spjatost Šikulových próz s písní (zejména folklorní písní a koledami, poté také s umělou písní), činí tak nejdříve v rovině lexikální a zvukové, poté v motivice díla a také ve fabulační složce. Už v této části práce lze pozorovat autorčinu bohatou zkušenost s oběma druhy umění jak v teoretické, tak v praktické rovině, její obdivuhodnou vnímavost a citlivost ke všem nuancím textu.

Motivy hudebních nástrojů v próze a poezii V. Šikuly se stávají předmětem zájmu autorky ve třetí kapitole. V souvislosti s hudebními nástroji se pak opět dostává k otázce zvuku, barvy a nálady textu, vidí souvislosti mezi použitým hudebním nástrojem a charakteristikou postav. Implikovaná paralela zvukovosti slova a hudebního nástroje se zde jeví jako složitý a obtížně pojmenovatelný problém.

I v dalších kapitolách autorka zdařile postihuje uplatnění principů hudebních forem v textech zkoumaného autora. Relevantní by bylo zkoumání a postupné oddělování toho, co vzniká vnětetextově a co vzniká jakoby „mimo text“, tedy zkoumání „hudebnosti“ jako problému „vnětetextového“ a „vnitrotetextového“. Po-

střehy k využívání principů hudebních forem v Šikulově díle jsou v předkládané monografii původní a inspirující.

V závěrečné kapitole první části knihy (*Genéza hudobnosti diela V. Šikulu*) se autorka opět vrací k fenoménu „hudebnosti“ a pojímá ho široce jako estetickou kategorii (v práci však mnohdy splývá s konkrétními hudebními projevy nebo např. s lyričností textu). Sumarizuje Šikulův „epický koncept hudebnosti“ a v kontextu slovenské literatury jmenuje další autory, které hudba v jejich díle inspirovala.

Neméně přínosnou a v mnohých ohledech inspirativní částí knihy je didaktická aplikace „hudebnosti“ v literární výchově, přesněji řečeno využití literárního textu inspirovaného hudbou v didaktické komunikaci. Autorka problém pojímá komplexně, spojuje přístup pedagogický, psychologický a didaktický, hodnotí zpětnou vazbu z praktického využití postupů moderní tvořivé didaktiky v hodinách čtení a literární výchovy na ZŠ i gymnáziu. V návrzích jednotlivých tematických celků a projektů autorka využívá všech poznatků moderní metodiky i tvořivé dramatiky, vnímá proces „výchovy literaturou a hudbou“ v rovnováze kognitivní a emocionální, rozumové a citové oblasti dítěte, uplatňuje tvořivé a zážitkové interpretační metody, efektivně a neschematicky pojímá mezipředmětové vztahy (literatura, hudba, výtvarno). Závěry této části práce se jistě stanou inspirací pro tvořivé učitele na všech stupních škol.

Shrnuto máme před sebou knihu, ve které se snoubí odborná vybavenost s citlivou vnímavostí v oblasti hudební i literární interpretace. Komplikované téma vzájemných vztahů mezi hudbou a literaturou je zde v teoretické části řešeno s odvahou a velkou zaujatostí pro věc, v aplikační části pak s velkým entuziasmem pro uplatnění teoretických východisek ve školní praxi. Publikace bude velkým obohacením nejen pro badatele v této oblasti, ale také pro učitelskou veřejnost.

Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava

INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ II.

BURYÁNEK, J. (ed.) Interkulturní vzdělávání II.
Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro
středoškolské pedagogy. Praha : Člověk v tísní, o. p. s.,
2005. 169 s. ISBN 80-903510-5-0.

V roce 2002 vydala občansky prospěšná společnost Člověk v tísní v rámci svého projektu Varianty – IKV publikaci s názvem *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy* a reagovala tak na tehdejší poptávku po literatuře, která by pomohla odpovědět na klíčové otázky pomalu se prosazující multikulturní problematiky.

Druhý díl interkulturní příručky vstoupil do poněkud jiné společenské a edukační reality. Současný výchovně-vzdělávací proces sleduje mimo jiné jeden přesně definovaný cíl, a to respektování individuálních potřeb a možností žáků, které mají být odhalovány na pozadí vhodných a prakticky zaměřených metod, jež by svou podstatou žáky co nejvíce motivovaly, posilovaly jejich touhu po poznání a směřovaly k nalezení optimální cesty vedoucí k řešení rozličných problémů. České školství si prosazení těchto snah slibuje od zavedení tzv. rámcových vzdělávacích programů (na Slovensku se takto pojatá kurikulární reforma teprve připravuje). Na všechny typy škol je tedy zaváděna jako jedno z podstatných průřezových témat právě multikulturní výchova, která se tímto způsobem jednak dostává do popředí pedagogického zájmu, jednak je donucena hledat těsnější vazby na široké spektrum nově zformovaných vzdělávacích oblastí (např. Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, popř. Člověk a příroda).

Publikace *Interkulturní vzdělávání II.* je logicky rozčleněna na dvě velké části – didaktickou a tematickou. Obsahovou náplní první z nich jsou klíčové informace zaměřené zejména na metodiku multikulturně pojaté výuky.

V první kapitole s názvem „Pilíře IKV“ představuje její autor Jan Buryánek čtyři základní aspekty, na nichž je multikulturní vzdělávání založeno (pedagogický konstruktivismus, kritické myšlení, interakce a kooperace) a na jejichž základě může každý učitel vytvářet hodiny splňující mimo jiné i náročné požadavky multikulturní výchovy. Je pochopitelné, že konkrétní uplatňování vyjmenovaných principů je zcela v rukou jednotlivých pedagogů. Ti budou tyto tendence prosazovat v rámci své vlastní výuky s odlišnou intenzitou, v závislosti na mnoha různých faktorech (druh školy, počet žáků ve třídě, míra vzdělání v této oblasti apod.). Kromě velmi systematicky zprostředkovaných poznatků teoretické povahy jsou učitelé k dispozici také konkrétní aktivity (např. velmi univerzální technika myšlenkové mapy na principu brainstormingu) napomáhající funkčnímu zapojení výše uvedených principů do běžné výuky.

V porovnání s ostatními je kapitola „Komunikace ve výuce“ takřka jako Popelkou. Mohlo by se zdát, že autoři při tvorbě tohoto textu počítali s minimálně poučeným adresátem, neboť předkládají skutečně jen elementární informace (např.

definici komunikace, komunikační bariéry apod.). Bohužel deskripci, nebo alespoň hrubému výčtu stěžejních specifik současné multikulturní školské komunikace je zde věnována nulová pozornost. Bylo by zřejmě vhodné zvážit, zda by zvláště pro praxi nebylo užitečné zaměřit se spíše na problematiku školských komunikačních strategií či jazykově diverzifikované komunikace učitele a jeho (ne vždy českých) žáků. Jako další možná inspirace by mohlo fungovat alespoň povšechné seznámení se strukturou výukového dialogu a s funkcemi jeho dílčích částí. Pouze prostřednictvím předem promyšlených a logicky formulovaných iniciačních replik dosáhne učitel zvýšení kvality žákovských odpovědí, a to jak z jazykového, tak z obsahového hlediska.

Odborné pojednání „Práce s předsudky a stereotypy“ zahrnuje poměrně detailní rozbor možných nebezpečí, s nimiž se potýká v 21. století nejen česká pedagogická praxe. Autor zde kromě přesného vymezení základních termínů a popisu rozličných funkcí stereotypů a mechanismů skupinové identifikace předkládá velmi podnětné návrhy směřující k výchovné práci s předsudky ve výuce. Nabízené strategie korigování předsudků zachycují širokou škálu argumentačních možností, jež lze v rámci výchovně-vzdělávacího procesu použít. Záleží už jen na samotné osobnosti učitele, kterou z nabízených variant (popř. jejich kombinací) zvolí ke konkrétní realizaci v hodině.

Autor kapitoly s názvem „Kritická analýza mediálního textu“ Ondřej Hausenblas reflektuje nejen potřebu současného českého pedagoga reagovat na vzrůstající požadavky v souvislosti s multikulturní výchovou. Mimo jiného totiž částečně pokrývá také náplň dalšího z průřezových témat – mediální výchovy, jejíž nejtěsnější vazby směřují právě ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Avšak nejen učitelům mateřského jazyka je určeno seznámení se základními typy mediálních komunikátů, s nároky kladenými dnešní mediální situací na tzv. kriticky orientovaného příjemce a v neposlední řadě také se samotným průběhem práce s mediálními konstrukty. Zvláště u posledně jmenovaného bodu je potřeba ocenit skutečnost, že Hausenblas prezentuje učitelovu práci postupně krok za krokem, a to na skutečném produktu českých sdělovacích prostředků. Bylo by však jistě užitečné, kdyby tato část nabízela objemnější škálu textů vhodných pro kritickou analýzu.

Druhá část publikace nepřináší čtenáři poznatky o jiných kulturách a národnostech. To bylo obsahem prvního dílu „interkulturní příručky“. Ve snaze zaměřit výuku multikulturní výchovy k elementárním cílům autoři nenabízejí pouhé kvantitativní informování o rozdílech mezi různými národnostmi a etniky, ale spíše pozvolné seznamování s tím, co je všem národům společné. Nalézání tohoto „obecně lidského“ je v rámci tematické části docíleno prostřednictvím tří obsáhlých oblastí (gender, česko-německé vztahy a subkultury), které rozhodně nemohou být označeny jako „cizokulturně“ orientované. Zároveň skrze tato témata dochází k žádoucímu rozšíření některých multikulturních otázek i do výuky jiných předmětů než je tradiční občanská výchova, popř. základy společenských věd (např. český jazyk, cizí jazyky, zeměpis, výtvarná výchova apod.).

Z pohledu jazykového vzdělávání na základní a střední škole jsou více než přínosné dílčí podkapitoly věnující se dnes stále diskutovanější problematice gendrově „čistého“ jazyka a nejčastějším gendrovým stereotypům reprezentovanými současnými médii. Výhodou z didaktického hlediska je především dostatečné množství příkladů.

Jedním ze sporných bodů představované publikace by mohla být poněkud problematická terminologická nejednostnost. Zatímco recenzovaná příručka užívá výhradně adjektiva „interkulturní“, veškeré české školské dokumenty pracují se synonymním pojmem „multikulturní“.

Závěrem je nutné opět zdůraznit, že právě *Interkulturní vzdělávání II.* může být více než vhodným metodickým pomocníkem, který umožní inovacím otevřenému učiteli vytvořit po mnoha stránkách zajímavé a inspirativní hodiny.

Mgr. Kamila Sekerová

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

POĎME SA HRAŤ A ROZPRÁVAŤ

**Palenčárová, J. – Bajžíková, V.: Rozcvičme si jazyčky...
(prípravné cvičenia na nácvik ústnych jazykových
prejavov). Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu
vo vzdelávaní, 2006.**

Publikácia poukazuje na to, že komunikácia a verbálne vyjadrovanie je pre formovanie osobnosti človeka takmer primárnou potrebou. Touto myšlienkou sa začína aj prvá kapitola K ústnym prejavom, ktorá je exkurzom do histórie formovania rečníctva a osobností, ktoré sa pričínili o rozvoj techniky reči. Prehľadným je prechod do podkapitoly O rozprávaní a dialógu vo vyučovaní na 1. stupni ZŠ. Dieťa objavuje reč v útlom veku a prichádza do školy už s primeranou slovnou zásobou. Na schopnosť dieťaťa komunikovať je v škole kladený dôraz. To znamená neustále zvyšovať kvalitu pohotového, presného a správneho vyjadrovania sa.

Autorky v teréne a v priamej práci s deťmi zmapovali výskyt dôvodov. Autorky porúch u žiakov 1. stupňa, keďže obe sa zameriavajú na učiteľstvo 1. stupňa základných škôl.

Z výskumu vyplynulo, že na správnom rozvíjaní zvukovej stránky rečového prejavu detí zohrávajú kľúčovú úlohu učitelia a jazykové prostredie, v ktorom sa deti pohybujú. Paradoxom je, že škola na jednej strane sa významne podieľa na formovaní jazykových schopností detí, na druhej strane žiaci rozprávať prestanú. Dominantným komunikantom sa stáva učiteľ, a to z niekoľkých dôvodov. Autorky sa odvolávajú na výsledky výskumu, ktoré potvrdzujú už uvedený fakt. Zároveň uvádzajú následky komunikačnej pasivity u detí. Návrhy, ako s deťmi viesť rozhovor, sú upriamené na učiteľa. Je ťažšie naučiť deti viesť rozhovor. Kniha poskytuje návrhy, ako podnietiť v deťoch snahu začať hovoriť. Všetky vychádzajú z tých aspektov, ktoré sa podieľajú na udusení iniciatívy komunikovať. Je to najmä priestor a podmienky, ktoré sú demotivujúce pre obe strany. Ak má učiteľ zasiahnuť do komunikácie detí, mal by sa zásah uberať tým smerom, aby dieťa rečové schopnosti rozvíjalo, nie naopak, tlmilo.

Kapitola O detskej reči sa zameriava na funkčnosť rečových a sluchových orgánov, ktoré sa podieľajú na verbálnom vývine dieťaťa. Jednotlivé pasáže približujú aj mentálny rečový prejav cez predrečovú fázu až po mladší školský vek. Deti disponujú takou slovnou zásobou, ktorá pokryje myšlienky a pocity, ktoré potrebujú vyjadriť. Po nástupe do školy sa reč stáva ich nástrojom vo vyučovaní. S tým súvisí postupné osvojovanie si jednotlivých slovných druhov a autorky zároveň zdôrazňujú závažnosť, s akou sa významne podieľajú na rozvoji detskej lexiky. K dobrej jazykovej kompetencii dopomáha prostredie. V živom prostredí sa vyskytujú rodičia a učiteľ. Zo sociálneho aspektu môžu tieto činitele vývoj rozvíjať alebo brzdiť. Prístup rodičov a učiteľa k vývoju rečových schopností ovplyvňuje život dieťaťa natrvalo.

Kapitola K prípravným cvičeniam sa už detailnejšie zaoberá rozvojom a technikou reči, z ktorých vychádzajú ústne cvičenia. Autorky chápu cvičenia na rozvíjanie ústnych prejavov dvojako. Delia ich na prípravné a vlastné. Ide o nácvik správneho dýchania alebo cibrenie správnej artikulácie. Cvičenia sa využívajú aj pre

ich zdravotný význam. Ich podoba a realizácia sa uskutočňuje pomocou hry s motivačným výsledkom na deti. Prípravné cvičenia slúžia aj na prevenciu nežiaducich javov. Tieto aktivity majú niekoľko etáp a ak sa kombinujú s inými cvičeniami, výsledky sú efektívnejšie. K etapám sa priradujú zásady, ktoré sú prípravnou fázou k dychovým cvičeniam.

Pri hlasových cvičeniach autorky načrtli anatomickú prácu hlasových orgánov so vzduchom. Úlohou a výsledkom týchto aktivít je správne utvorený hlas a osvojenie si správnych fonačných techník.

Pri artikulačných cvičeniach sa predpokladá, že napomôžu k správnej výslovnosti a prirodzeným spôsobom rozvinú rečové schopnosti. Správny argument, že artikulačné orgány sú orgánmi rečovými a dýchacími navádza hľadať východisko v tomto smere. „Dieťa musí najprv dokonale ovládať primárne pohybové schopnosti, aby sa mohlo správne naučiť vyslovovať jednotlivé hlásky“ (s. 28). Pri realizácii artikulačných cvičení sa predpokladá, že učiteľ vie, aký význam jednotlivé orgány pri rozvoji reči majú. Sú to pery, sánka, jazyk a ku každému autorky pridelili vhodné aktivity na ich rozvíjanie. Z lingvistického hľadiska majú nezastupiteľný význam pre výslovnosť jednotlivých hlások. Podľa autoriek sú na realizáciu artikulačných cvičení vhodné básnické texty založené na slovných hrách, alebo už overené žánre ľudovej slovesnosti. Efektivita sa zvyšuje, ak sú slovné cvičenia kombinované použitím obrazového materiálu.

Pri rozprávaní prebiehajú aj určité motorické procesy. Autorky venovali pozornosť problematike rozvíjania hrubej a jemnej motoriky. Motorické schopnosti detí sa rozvíjajú predovšetkým na hodinách telesnej výchovy. Jemná motorika má pripraviť deti na písanie, zameriava sa teda na rozvoj pohybu prstov.

Fonematický sluch a vnímanie si deti osvojujú často spontánne. Rozvíjanie fonematického sluchu vedie ku schopnosti rozlišovať význam a tvar slov. Od osvojenia si tejto dispozície závisí výcvik zručností čítania a písania.

Autorky venujú priestor aj relaxačným (meditačným) cvičeniam. Podľa ich slov vzájomne sa prekrývajú a dopĺňajú s dychovými cvičeniami. Odbúravadajú stres a trému.

Tretí súbor kapitol sa nazýva Zásobník prípravných cvičení. Je to praktická časť knihy. Každá kapitola obsahuje komplex inšpiratívnych aktivít s podrobným návodom. Kapitola Rozcvičme sa raz, dva, tri je zameraná na rozvoj hrubých a jemných motorických schopností detí. Manuál na realizáciu hier je doplnený o riekanky a veršovanky. Nasledujúcou kapitolou sú relaxačné cvičenia. Tieto metódy slúžia na celkové uvoľnenie mysle, vedomia a tela. Prostredníctvom hier s dychom sa vytvárajú predpoklady zdravého a správneho dýchania. Keďže pri dýchacích cvičeniach sa zapája aj hlas, na inšpiráciu je kapitola doplnená opäť veršovanými, hravými básňami. Hry s hlasom pomáhajú osvojiť si správnu artikuláciu a intonáciu hlások, slabík a slabikových spojení. Cvičenia na nácvik fonematickej diferenciácie autorky rozdelili podľa zamerania: Hry na vnímanie zvukov, na rozoznávanie zvukov, na fonematické vnímanie a fonematickú analýzu.

Artikulačné cvičenia sú najobsažnejšou kapitolou. V Hrách na rozvíjanie pohyblivosti artikulačných orgánov majú svoje miesto aj básne na problémové hlásky, ktoré napomáhajú správnu výslovnosť. Hry so slovom uzatvárajú praktickú časť publikácie.

Mgr. Lucia Blažeková

Fakulta telesnej výchovy a športu UK Bratislava

e-mail: m.wechechova@gmail.com

VYJADRENIE EMÓCIÍ V KONVERZAČNEJ ANGLIČTINE

Kačmárová, A.: On conveying strong judgments in conversational English. Prešov, 2006. 153 s.

Výrazy *skype, icq, msn messenger, byť na chate, chatovať* sa za posledné roky stali neodmysliteľnou súčasťou moderného sveta. Ľudia sa stretávajú na nete, vedú siahodlhé diskusie, zoznamujú sa, vymieňajú si názory, hádajú sa, uzmierujú a to všetko bez toho, aby sa navzájom videli, aby mohli pozorovať reč tela, mimiku či gestá toho druhého, bez toho, aby videli emotívne reakcie partnera v rozhovore. Tieto zložky komunikácie však nemôžu chýbať a v internetovej komunikácii ich hovoriaci nahrádza čímsi iným. Aj takto by sa dal opísať predmet záujmu autorky Aleny Kačmárovej. Internetová synchrónna chatová komunikácia dnes často nahrádza bezprostrednú konverzáciu a zároveň je výborným materiálom na výskum, keďže predstavuje konverzáciu zachytenú písmom. Korpus zložený zo 165 chatov (297.606 slov), ktorých prepis sa nachádza na webstránke Lycos, tvoril predmet výskumu. Cieľom bolo poskytnúť synchrónny pohľad na jazykový prejav s emocionálne podfarbenými výpoveďami. Konkrétne chaty sa do výsledného korpusu vybrali po splnení nasledujúcich kritérií: súčasný hovorový anglický jazyk, emotívne komunikatívne situácie, interakcia niekoľkých strán. Takto definovaný materiál bol analyzovaný z hľadiska možnosti vyjadrenia citového dôrazu, pričom zvláštny dôraz bol kladený na adverbá a sufixom -ly.

Východiskovým pojmom bol pojem *intenzifikácia výpovede*. Spája sa s vyjadrením postoja a pocitov hovoriaceho. Aj keď sa na prvý pohľad javí, že pojem intenzifikácie by mal byť bezproblémový, autorka zistila, že lingvistická literatúra sa pri jeho definovaní nezhoduje. Pri skúmaní daného pojmu narazila autorka aj na rozdiely medzi slovenskou a anglickou odbornou literatúrou. Veľkým pozitívom uvedenej monografie je snaha o zjednotenie definovania potrebnej terminológie, pričom v mnohých prípadoch autorka uvádza termín, ktorý v slovenskej literatúre zrejme zatiaľ neexistuje. Ide o nasledujúce pojmy: navrstvovanie dôrazu na výpoveď, tak, ako to vníma a cíti hovoriaci (accentuation); figúry akcentuácie, figúry použité na účely akcentuácie (accentuation figures); schopnosť adverbia pripísať zvýšenú intenzitu syntaktickému partnerovi (amplification); zmena kódu v rámci výpovede, „prepínanie“ medzi jazykmi podľa situácie a komunikantov (code-switching); adverbium vo funkcii adverbálie, ktoré nesie dodatočnú informáciu o obsahu výpovede z pohľadu expedienta; obvyčajne je oddelené čiarkou (content disjuncts); schopnosť adverbia pripísať zníženú intenzitu syntaktickému partnerovi (diminution); také modifikovanie prvku výpovede, ktoré nesie emotívny náboj (emotive modification); potvrdenie/zdôraznenie pravdivostnej hodnoty syntaktického partnera adverbia, popr. celej výpovede; vychádza z polaritného vnímania pravdivostnej hodnoty (emphasis); zdôraznenie prvku vety, zameranie pozornosti na bezprostredne nasledujúci prvok vety (focus), adverbium vo funkcii adverbálie upriamujúce pozornosť na syntaktického partnera (focusing subjunct); nadradený vetný člen v určujúcom vetnom sklade (head); vysoko emotívna lexikálna jednotka (highly emotive lexical unit); schopnosť adverbia umiestniť syntaktického partne-

ra na osi intenzity, pripísať zvýšenú alebo zníženú intenzitu (intensification); pomocné sloveso, ktoré je súčasťou zloženého predikátu (operator); lexikálna jednotka určujúca substantívum ((pre)determiner); lexikálna jednotka modifikujúca sloveso, druhý prvok v dvojsovných slovesách (adverb particle).

Monografia pozostáva zo 7 kapitol a 2 príloh. Jednotlivé kapitoly predstavujú analyzovaný materiál, zaoberajú sa terminológiou, prozodickými a neprozodickými prostriedkami intenzifikácie, resp. akcentuácie a charakteristikou adverbii. Posledná, siedma kapitola obsahuje záverečné poznámky. Prílohu tvorí zoznam rozhovorov (chatov), ktoré sú zoradené podľa dátumu realizácie a prehľad lingvistických prostriedkov intenzifikácie.

Celkovo predstavuje monografia nový uhol pohľadu na jazyk internetových rozhovorov. Ako autorka v práci niekoľkokrát zdôrazňuje, chatová komunikácia predstavuje písané médium a vďaka tomu ponúka veľké množstvo grafických a typografických alternácií preberajúcich funkciu paralingvistických vokálnych prostriedkov. Rozsah prostriedkov je ovplyvnený typom chatovania, a je preto výrazne idiosynkretický. Autorku prioritne zaujíma problematika jazykových prostriedkov intenzifikovania výpovede, pričom svoj výskum realizuje na pozadí diskurzu internetového chatovania. Práve tento fakt môže byť pre čitateľa zaujímavý. Z uvedených dôvodov je monografia vysoko aktuálnym objektom ďalších výskumov a štúdií. Je vhodným študijným materiálom pre tých, ktorí sa chcú zaoberať internetovou komunikáciou. Keďže sa zaoberá internetovou komunikáciou na pozadí anglického jazyka, je výborným východiskom na porovnávacie štúdie.

PaedDr. Livia Körtvélyessy

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

SLOVENSKÝ JAZYK. KROK ZA KROKOM K MATURITE.

Ološtiak, M. – Gianitsová-Ološtiaková, L.: Slovenský jazyk. Krok za krokom k maturite. I. vyd. Bratislava: Fragment, 2007. 192 s.

Slovenský knižný trh sa každoročne usiluje reagovať na zvyšujúcu sa náročnosť novej maturitnej skúšky. Zaujímavú príručku tento rok prinieslo vydavateľstvo Fragment. Ide o publikáciu Slovenský jazyk. Krok za krokom k maturite, ktorá vznikla v spoluautorstve Martina Ološtiaka a Lucie Gianitsovej-Ološtiakovej.

Ako uvádzajú samotní autori, cieľom knihy je „predstaviť jazyk ako živý, dynamický, neustále sa rozvíjajúci fenomén“ (s. 4). Opierajú sa o najnovšie kodifikačné príručky (Pravidlá slovenského pravopisu z roku 2000 a Krátky slovník slovenského jazyka z roku 2003), na mnohých miestach sa však pokúsili jednotlivé výklady obohatiť o aktuálne poznatky z inej lingvistickej literatúry. Oba autori pracujú prevažne vo vysokoškolskom prostredí, no i napriek tejto skutočnosti je kniha koncipovaná s ohľadom na jej využitie v stredoškolskej didaktickej praxi. Zvlášť treba oceniť jednoduchú výrazovú stránku knihy, percipient sa popri slovenských ekvivalentoch veľmi prirodzeným spôsobom zoznamuje aj so základnou lingvistickou odbornou terminológiou.

Príručka je kompozične rozdelená do desiatich kapitol. V úvodnej časti sa autori venujú všeobecným informáciám o jazyku a slovenčine, svetovému jazykom, ako aj vývinu a dejinám slovenského jazyka. Ďalšie kapitoly prinášajú teoretické poznatky z jednotlivých jazykových rovín: fonetiky a fonológie (súčasťou tejto kapitoly je aj niekoľko poznámok zo slovenskej ortoepie a ukážka fonetického transkriptu textu), lexikológie, morfológie, syntaxe a štylistiky s ohľadom na ich praktické využitie. Osobitné kapitoly sú venované problematike slovenskej ortografie a tvorbe odbornej práce. Na konci učebnice sa nachádza kľúč k cvičeniam a register použitých termínov.

Trendom mnohých moderných učebníc sa v súčasnosti stáva výrazné, často preexponované využívanie farebnosti, ktorá môže pôsobiť rušivo a neprehľadne. V prípade recenzovanej príručky bol však výber iba dvoch farieb (zelenej a čiernej, príp. ich odtieňov) s použitím rôzneho typu písma veľmi vhodným riešením, ktorý napomáha lepšiu orientáciu v texte. Pútavo pôsobí samotná grafická úprava knihy. Každá dvojstrana má dizajn okna operačného systému Windows. Učebnica je tvorená interaktívnou a taxatívnou metódou (formou odrážok), vďaka ktorej sa autorom podarilo aj na obmedzenej ploche podať kvantitatívne bohaté množstvo informácií z danej problematiky. Jednotlivé kapitoly obsahujú výstižné definície, prehľadné tabuľky, schémy, ukážky textov, „help“ okienka (prepojené kreslenou postavičkou) s dopĺňujúcimi vysvetľovkami, odkazmi na inú odbornú literatúru, zaujímavosťami z lingvistickej oblasti a tzv. ťahákmi, ktoré predstavujú sumarizáciu poznatkov. Teoretická stránka podávaných informácií je na viacerých miestach zaujímavou prepojená s príkladmi z praktického života: napr. „vzťah jazyka a reči možno pripodobniť napr. k dvojici recept – jedlo pripravené podľa receptu, projekt stavby – hotová stavba, vzorec vody H₂O – skutočná voda“ (s. 7); príp. explikácia definície štylistiky ako náuky o funkčnom využívaní jazykových prostriedkov:

„funkčné znamená primerané vzhľadom na danú príležitosť, napr. funkčné je obliecť si montérky, ak chceme pracovať v záhrade alebo opravovať automobil; na svadobnom obrade by však toto oblečenie pôsobilo mimoriadne nefunkčne a spoločensky znehodnocujúco“ (s. 143).

Príručka ponúka návody na praktickú analýzu textov (postup pri morfológickom a syntaktickom rozbere), veľmi prehľadne je spracovaná kapitola o ortografii, ktorá je užitočnou pomôckou aj pre bežného používateľa jazyka. Prostredníctvom tabuliek s konkrétnymi príkladmi má možnosť rýchlo sa zorientovať v najnovších normách slovenského pravopisu (písanie i/í, y/ý, veľkých písmen, interpunkcie, písanie slov osobitne a dovedna a pod.). Osobitnú pozornosť si zaslúži posledná časť publikácie *Metódy získavania a spracovania informácií*, tvorba odbornej práce (SOČ), v ktorej autori prinášajú veľa cenných rád pri písaní prác odborného charakteru, využitelných aj pre študentov vysokých škôl. Percipient sa tu zoznámuje s rôznymi zdrojmi informácií aj s mailovými odkazmi na najvýznamnejšie knižnice na Slovensku či internetové vyhľadávače. V danej kapitole sú predstavené základné žánre odborného štýlu a postupy spracovávania informácií s konkrétnymi ukážkami. Autori predstavujú najnovšie normy na formálnu úpravu odborných prác, vrátane techniky citovania, parafrázovania a záznamu bibliografických údajov.

V závere každej kapitoly si študenti môžu preveriť nadobudnuté vedomosti a rozvíjať svoju kreativitu a zručnosti pri práci s textom prostredníctvom úloh a cvičení.

Publikácia prekračuje rozsah časovo-tematických plánov vyučovania slovenského jazyka na gymnáziách. Je teda určená nielen študentom – maturantom, môže slúžiť ako alternatívna učebnica vo všetkých ročníkoch stredoškolského štúdia, je výbornou pomôckou pre pedagógov základných a stredných škôl či pre študentov pri príprave na prijímacie skúšky zo slovenského jazyka na vysokú školu. Vďaka mnohým odkazom na praktické využitie poznatkov je zároveň vhodná aj pre bežného používateľa jazyka v praxi.

Mgr. Stanislava Zajacová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

FELDEKOVSKÁ BIBIANA

**Bibiana revue o umení pre deti a mládež, roč. XIII., 2006,
č. 4. ISSN 1335-7263.**

Úspešným zavŕšením každej konferencie býva vydanie zborníka. Tomuto aktu o krôčik predišlo štvrté číslo minuloročnej BIBIANÝ revue o umení pre deti a mládež, ktoré svojim čitateľom ponúklo príspevky popredných účastníkov konferencie usporiadanej 10. 11. 2006 Katedrou slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UK v Bratislave a BIBIANOU, medzinárodným domom umenia pre deti, pri príležitosti 70. narodenín spisovateľa Ľubomíra Feldeka.

Účastníci konferencie si jubilanta „podali“ zo všetkých strán. Venovali sa nielen jeho poézii, próze, knihám pre deti a mládež, ale v nemalej miere aj ilustráciám jeho detských kníh (príspevok Fedora Krišku *Inšpirátor Majstrov*) a dramatickej tvorbe. Kým úvodné slovo v BIBIANE patrí jej šéfredaktorovi Ondrejovi Sliackemu („*Ustúpte od kol'ají, príde tu rýchlik*“), záverečné slová odznegli (aj na konferencii) priamo z úst Ľubomíra Feldeka.

Príspevok Reného Bilíka *Feldekove podoby autentickosti* umožní čitateľom nahliadnuť (aj) do problematiky socialistického realizmu, čo nepochybne ocenia najmä tí neskôr narodení. Sondou do dramatickej tvorby Ľubomíra Feldeka je príspevok Martina Porubjaka *Homo ludens a homo politicus*. Osudy Feldekovej hry Botafogo priateľskými a úsmevnými spomienkami poslucháčom (i čitateľom) priblížil Vladimír Predmerský (*Ako sa Ľubomír Feldek stal dramatikom*). V duchu myšlienky „za všetkým hľadá ženu“ sa nesie príspevok Viery Žemberovej *Keď sa povie Feldekovi*, v ktorom si autorka všima spisovateľovu „polovičku“ Ol'gu, pretože „*Ol'ga Feldeková je dostredivá sila životov Feldekovcov, nech majú roky alebo len rôčky*“ (s. 23) Rodina a jej odraz vo Feldekovej tvorbe si našli svoje miesto v príspevku Zuzany Stanislavovej *Ja, Ol'ga a naše deti*. Pohnutý osud románu Van Stiphout i človeka Ľubomíra Feldeka sa stali témou príspevku Vladimíra Petrika *O pálení prstov*. O tom, že Ľubomír Feldek sa vie hrať, a navyše to robí rád, nás nepresviedča len Feldekova Veľká kniha slovenských rozprávok, ale aj príspevok Ondreja Sliackeho *Rozprávky, ktoré nás napísali*.

Pomyselnú bodku za všetkými príspevkami predstavujú v BIBIANE nielen Feldekove texty (Báseň na obranu detí, O rybe Rebeke, Čo maľovala Ol'ga...), ale aj rozhovor Antona Baláza s Ľubomírom Feldekom (*Hra v šrotujúcej dobe*) i nezabudnuteľné ukážky ilustrácií z nezabudnuteľných Feldekových kníh.

BIBIANA sa pokúsila (a myslím si, že úspešne) predstaviť svojim čitateľom Ľubomíra Feldeka nielen ako významnú osobnosť slovenskej literatúry, ale aj ako človeka (manžela, otca, starého otca) s jeho vlastným osudom. Verše na oslavu Feldekovho jubilea sa zaskveli aj stránkach BIBIANÝ (Erik Ondrejčka *Čo zapriat' bardovi...*). Nám už len ostáva zaželať BIBIANE, aby takých jubilantských čísel bolo stále viac.

Mgr. Martina Kasaničová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

VALJANCIN AKUDOVIČ A JEHO „ESEJ O ESEJI“

Esej je osobitý žánr, který se díky svým specifickým zvláštnotem umístil uprostřed dvou stylů: umělecké literatury a publicistiky. Je to navíc žánr obtížný. Můžeme ho označit jako dílo nevelkého objemu, které interpretuje různorodé problémy: literární, filozofické, sociální a j., používaje volný styl.

Možnost rozvoje esejistiky se často spojuje s tím, nakolik mají autoři možnost svobodného vyjádření v určitém státním útvaru a politické situaci.

„Esej – to je polygon svobody. Na jeho teritoriu zkoušely síly nejenom svoboda slova a myšlení, ale i touha po lepším životě.“

Nová kniha běloruského spisovatele a kulturologa Valjancina Akudoviče **„Dialogy s Bohem“** (sbírka intelligibelných reflexí) je knihou esejů. Pro běloruskou literaturu celkově je tento žánr nový, skoro nedotčený, nerozpracovaný. Jeho využití v současném běloruském kontextu vyžaduje za prvé směrlosti, za druhé svědčí o přechodu novější běloruské literatury k nové ideové a kvalitativně nové etapě, za třetí potvrzuje neustále rostoucí propast mezi běloruskou literaturou oficiální a neoficiální.

V. Akudovič není mladý spisovatel, nevstoupil do literatury teprve dnes, Akudovič je spisovatel, který je už nějaký čas známý. Ale skutečné popularity se dočkal před nedávnem, od té doby, co vyšly knihy **„Neexistuji. Úvahy na ruinách člověka“**, **„Zbourat Paříž“** 2004, a **„Dialogy s Bohem“** 2006.

Popularita V. Akudoviče byla podmíněna dvěma důvody: návratem k mateřskému jazyku a oslovením žánru eseye v mateřském jazyce. Sám o sobě píše: *„V kontextu tvoření státní nezávislosti začíná moje už «běloruská próza». Byla psána ani ne tak pro sebe, jako za účelem stvrzení kontextu svobody, který pomáhal k jejímu zrození“*. Takto autor označuje historickou křižovatku své cesty k eseji. Zdůrazníme, že nelze napsat esej, pokud písař necítí jemné specifikum tohoto žánru. Procítěnost a vztah k eseji potvzují následující řádky: *„Uplynulo několik let sladkého a veselého opojení. Za ta léta jsme upevnili svou nezávislost, ale ztratili svobodu. A v té době se začala nová epocha... <...> Jednoho sychravého dne této už jiné epochy jsem znovu přečetl všechna svá díla a dílka a pochopil jsem, že byla psána ani ne tak mnou, jako kontextem doby, a bez něho (nenávratně zmizelého) nemají žádný smysl.“*

Někteří spisovatelé píší prózu, jiní poezii, ale někdy osudovou roli může sehrát volba žánru. V dané situaci spíše šlo o to, že ne autor si vybral esej, ale esej si vybral autora. *„Dříve než jsem vyhmátl svůj diskurs, sám od sebe se objevil žánr, který je pro mne nejvíce odpovídající – esej. <...> Dále at' jsem se snažil psát cokoliv (článek, příspěvek na konferenci nebo filozofický traktát) – stejně ze všeho vycházel esej.“*

Apoteozou celé sbírky **„Dialogy s Bohem“** lze nazvat **„Esej o eseji“**. Akudovič jako zkušený chirurg diagnostikuje žánr, charakterizuje ho s anatomickou přesností, uváděje chorobopis, „průběh nemoci“ a „chování“ v odlišných národních kontextech. Všechny úvahy jsou propojeny s procítěnými, jemnými charakteristikami a lyrickými pasážemi. Autor popisuje, jak se rodí esej:

„Když tě vzrušuje žena – píšeš verše.

Když tě znepokojuje člověk – píšeš román.

Když tě jitrí život – píšeš esej.

Veselý esej píšeš, když se velmi nudíš. A to se stává tehdy, když cosi zmizelo nenávratně: kamarádství, láska, naděje... A nic nového ještě nezačalo“.

Eseje Akudoviče se nabízejí jako vhodná látka při vyučování stylistiky, jsou to sverázné učební pomůcky, ze kterých se dají čerpat hojné příklady pro každou příležitost, též mohou být využity při hodinách tvůrčího psaní na střední a vysoké škole, protože použité prostředky jsou jednoduché a srozumitelné. Vytvářejí zvláštní „mnohvrstevnaté“ podtexty a textové polysemie, mohou se stát zajímavými příklady při analýze konaně různými věkovými kategoriemi, které mají rozdílné zkušenosti, podmíněné věkem i vzděláním. Též jako užitečné se jeví seznámení s běloruským esejem ve studentském prostředí v jiných národních kontextech s cílem poznat rysy národního a všelidského rázu, včetně aktuálnosti-neaktuálnosti problémů, jejich významnosti v určitém národním kontextu v současném světě.

Autor ve svém „**Eseji o eseji**“ dává hojné definice uvedeného žánru, jsou hodně různorodé – teoretická, lyrická, metaforická a jiná.

„Esej to je ostrov, kam se lze dostat jen po ztrozkotání. Přesně proto esej vždy začíná z bezútešné samoty. Stojíš na opuštěném břehu a pomalu začínáš chápat: abys nezmizel navždy spolu z tím, o co ses dříve zajímal a měl jsi rád, je třeba všechno nově vynalézt a stvořit – i přítele Pátka, i hliněný džbán.

A tak kráčíš do hloubi ostrova, odkud se k lidem sice nevrátíš brzy, ale potom jim můžeš povědět příběh svého návratu...”

Akudovič opakuje všeobecně známé tvrzení, že neexistuje viditelná hranice mezi esejem a některými dalšími žánry. Ale současně zdůrazňuje rozdíl, který, podle jeho mínění, nespočívá ani ve formě, ani v obsahu, ale v příčině, v jejímž důsledku se esej zrodil.

„Články, črty a traktáty přicházejí jako ozvěna po nějakých událostech. A proto nemohou být nenapsané – pokud je nenapíše jeden autor, tak to udělá jiný...”

S esejem je všechno jinak. <...>

Esej je událost, neočekávané vyvolaná prožitky srdce a zahalená rozmyšlením. Proto o každém opravdovém eseji lze říci, že mohl být nenapsaným.”

Pro Akudoviče je esej – nejen uměleckým žánrem, v jeho chápání je to nesmírně rozsáhlý a vícevrstevnatý žánr, který se může realizovat nejen ve verbálním projevu. Ke geniálním esejům autor řadí „**Černý čtverec**“ Kazimira Maleviče a polonézu „**Loučení s Vlastí**“ Michala Kleofasa Oginského.

Charakteristiku eseje autor odvozuje z vyjadřování **Rene Dekarta**: „*Myslím – to znamená - žiji*“, podle Akudoviče, první část vyjadřování – „*myslím*“ je formulí žánru eseje.

Lyrická formule eseje, k níž konečně dospívá V. Akudovič, zní takto:

„Napsat esej – znamená nabrat hrst z bouřlivého proudění bytí a chvíli se rozhlížet, jak bytí průhlednými pramínky protéká přes tvoje prsty...”

Jestliže jste napsal esej, tak jste nenapsal nic.”

Autor se obrací i k dějinám eseje, nazývá konkrétního autora - tvůrce - Mišel Montel. „*To on byl prvním, ještě v 16. století, koho přestalo bavit schovávat se za literární hrdiny, a on jménem svým vypověděl pravdu o sobě jako o člověku se vším všudy, přesněji řečeno, o všem „příliš lidském”.*

Jedna z Akudovičových charakteristik eseje – „*statečný žánr*” – „*v povídce autor vysvléká hrdinu v lidech - v eseji se autor svléká sám*”.

V tomto kontextu autor charakterizuje i celkovou současnou běloruskou situaci, jejíž problematika se odráží jak v jazyce, tak i v literatuře a rovněž i v literární kritice.

„<...> Bělorusko začínalo od toho samého eseje. <...> ale odpovídajícího pokračování tento velký začátek neměl. Formování běloruské literatury bylo spojeno s formováním národnosti, a proto se v potaz nebralo personální „já“, ale především hromadné „my“: my – bělorusové.

Později esej v Bělorusku neexistoval, jelikož začala epocha bolševické totality.

A je pochopitelné, že esej a totalita – jsou jevy neslučitelné”.

Z hlediska esejistické tvorby se běloruští spisovatelé dělí na dvě fronty: starší generace, která je zvyklá držet se určitých mezí a píše s ohledem na existující pořádek: *„Běloruští spisovatelé starší generace se doposud neodvážili svléknout slavnostní uniformu, aby nazí vstoupili do chladného a průzračného proudění esejistiky”*. Druhou skupinu tvoří spisovatelé nové generace, kteří chápou funkci literatury jinak. Vztah ke svobodě je vyjadřován prostřednictvím chápání eseje, v daném případě Akudovič konstatuje fakt, že *„Od začátku devadesátých let (získání nezávislosti) esej ovládl vše: filozofii, literaturu, dějiny, žurnalistiku ... ale pouze naše literární kritika doposud nezaregistrovala tento fenomén. Podobně jako předtím hledají plody národní výřečnosti v poezii a v próze – ale nenacházejí je, což je přirozené, neboť vše nejceněnější, co se odehrálo v běloruské literatuře za posledního půldruhého desetiletí, se odehrálo v žánru eseje.”*

Esej autor nazývá evropským žánrem. Zrodil se ve Francii, propagoval individualismus jako estetický prvek, díky němuž se člověk stával středem pozornosti, nabýval práva žít *„bez závislosti na Bohu a Státu”*.

Tuto šablonu autor vkládá do běloruské mentality, hovoří o střetnutí a neustálém vzepření se dvou mentalit na běloruském teritoriu – *„jedna z nich, vlastně evropská, upřednostňuje jako základní hodnotu individualismus, druhá - ruská, prokazuje povinnou úctu kolektivnímu „my”*.

Autor zdůrazňuje nestabilitu současné běloruské situace, v tomto kontextu vyslovuje názor, že *„běloruská literatura i nadále bude rozdělena podle mentality jejích autorů. Ale pokud se člověk sám splete, k jakému světu patří (evropskému nebo ruskému), zeptejte se ho: zda píše esej.”*

V. Akudovič je dnes populární běloruský esejista. Svou tvorbou a přesným zpracováním žánru eseje potvrzuje netradičnost běloruské situace. Tvrdí, že esej je polygon svobody, a zároveň hovoří o tom, že v 90. letech svoboda v Bělorusku vypukla esejistikou, vyvolává novou hypotézu o možných variantách a formách existence svobody. Teto otázce se věnuje ve zvláštním eseji, který má název *„Svoboda”*.

Zkoumá a rozpracovává pro běloruskou literaturu nový žánr eseje, do něhož V. Akudovič infiltruje národní kontext, ale kupodivu tato skutečnost naopak vytrhává jeho eseje z národního rámce, odražejí se v nich všelidské zájmy, problémy a pocity.

Literatura

Akudovič V.: Dyjalogi z bogam, Minsk, Logvinaj, 2006

Citáty – překlad z bělorustiny vlastní

Mgr. Inna Kalita

Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem

e-mail: kalita@pf.ujep.cz

DVANÁSTY ROČNÍK SLOVO O SLOVE

Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ročník 12. Ed. Ľ. Sičáková, Ľ. Liptáková. Prešov, 2006. 314 s.

Začiatok nového akademického roka na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity býva už tradične spätý s vydaním zborníka *Slovo o slove*, ktorý každoročne ponúka odbornej čitateľskej verejnosti (pedagógom a študentom slovenského jazyka) nové výsledky z oblasti jazykovedného a literárnovedného výskumu s ohľadom na ich didakticko-aplikačné využitie.

Minuloročné *Slovo o slove* opäť zaznamenalo rozsahový nárast, z hľadiska svojej štruktúry však nadväzuje na minulé ročníky. V dvoch hlavných rubrikách (*Z teórie a didaktiky jazyka* a *Z teórie a didaktiky literatúry*) sa výsledkami svojich vedeckých prác prezentujú členovia a bývalí študenti katedry, rovnako ako aj „hostia“ z iných slovenských a českých vysokoškolských pracovísk. Príspevky sú tematicky zamerané, ako sa uvádza v úvode zborníka, primárne na teoretickú prípravu učiteľov preelementaristov a elementaristov a na problematiku rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie detí predškolského a mladšieho školského veku, zborník má však v skutočnosti širšie zameranie.

Rubriku lingvisticcky zameraných príspevkov otvára štúdia Daniely Slančovej *K vymedzení pojmu a termínu štýléma*. Od rôznych definícií základnej štylistickej jednotky (pozri J. Mistrík, J. Findra, J. Bosák, M. Krčmová) dospieva k chápaniu štýlémy ako „jednotky štylistickej a štylovej kvality, ktorá je súčasťou obsahu (jazykového) vedomia“ (s. 11) a ktorej základom chápania je „predstava intencionalnosti, zámernosti jazykovej komunikácie“ (s. 13). Štýlémy spolu s normami tvoria podľa autorky obsah axiologického subsystému verbálneho správania. D. Slančová pri chápaní jazyka ako systému verbálneho správania vychádza z psycholingvistického konceptu J. Horeckého, ktorý pre potreby štylistiky modifikuje.

Na aktuálny problém výrazného ústupu zrozumiteľnosti slovenčiny v českom prostredí po rozdelení Československa poukázala Jana Svobodová (*K pasivnímu bilingvismu dětí v česko-slovenském prostoru*). V príspevku prináša výsledky výskumu realizovaného na vzorke respondentov vo veku 12 - 15 rokov. Autorka pomocou dotazníkovej metódy zistila, že takmer polovica sledovaných detí nedokázala správne preložiť ani jeden z vybraných výrazov z textov slovenskej populárnej hudby, prostredníctvom ktorej sa česká mládež najčastejšie dostáva do kontaktu so slovenčinou. J. Svobodová vidí možnosti riešenia v aspoň čiastočnom nenásilnom návrate slovenčiny do škôl a v spolupráci so slovenskou stranou, kde vo vzťahu k porozumeniu češtiny vzniká podobná situácia.

Problematike gramotnosti a jej jednotlivým typom sa venuje Peter Gavora (*Čítanie, písanie a gramotnost' - ich premeny v súčasnom svete*). Autor v reakcii na neuspokojivé výsledky Slovenska dosiahnuté v medzinárodnej štúdii gramotnosti detí (PIRLS, PISA) upozorňuje, že „je potrebné naučiť žiakov činnostiam s textom, ktoré budú používať v každodennom živote“ (s. 25). Navrhuje zahrnúť do učebných

osnov texty rozličného charakteru a sústrediť pozornosť na vyhľadávanie, syntézu a hodnotenie textových informácií.

Historickému vývinu hydronymického názvoslovia a jeho súčasnému fungovaniu v rôznych komunikačných situáciách vo výskumne zaujímavom prostredí povodia rieky Slaná (kde možno hovoriť o existencii viacerých jazykových spoločenstiev: slovenskom, maďarskom, nemeckom, rusínskom) sa venuje Ľuba Sičáková v príspevku *Hydronymá povodia Slanej v komunikačných súvislostiach*.

Peter Karpinský v článku *Kultúrny jazyk alebo nárečie? (Náčrt vzťahu kultúrneho jazyka a nárečia v nadväznosti ku kodifikácii spisovnej slovenčiny)* upozorňuje na neustále sa objavujúce vzájomné zamieňanie a nedostatočné rozlišovanie termínov nárečie a kultúrny jazyk v školskej praxi v súvislosti s kodifikáciou spisovného jazyka. Autor preto ponúka systematické vymedzenie vzájomného vzťahu týchto pojmov.

Diana Svobodová v príspevku *Vliv jazyka počítačů na slovní zásobu žáků na 1. stupni ZŠ* prezentuje výsledky svojej sondy, ktorej cieľom bolo zistiť mieru obľúbenosti práce s PC zo strany detí a ich schopnosť porozumieť jednotlivým počítačovým výrazom. Uvažuje o možnostiach využitia počítačovej techniky vo výučbe materinského jazyka.

So zaujímavou a aktuálnou témou prichádza aj Kamila Sekerová (*Jazyk výukového dialogu vedeného v multikultúrném prostredí*). V súvislosti so vzrastajúcou migráciou prisťahovalcov rôznych národností upozorňuje na zvyšujúce sa nároky na učiteľa, ktorý musí čeliť jazykovej diverzifikácii svojich žiakov. Ako najdeľnejšie riešenie tejto situácie sa ukazuje ovládanie spoločného komunikačného kódu (v českom kultúrnom kontexte predovšetkým angličtiny a ruštiny). Autorka túto skutočnosť potvrdzuje uvádzaním ukážok z nahrávok školských dialógov medzi českými učiteľmi a ich nečeskými žiakmi, ktoré získala na svojho druhu priekopníckej, 1st International School of Ostrava.

Marie Zouharová a Miloš Mlčoch (*Charakteristika některých lingvodidaktických výrazů*) objasňujú vybrané lingvodidaktické výrazy (pojem, termín, znak, význam, slovo) vzhľadom na negatívne dosahy vo vyučovacom procese spôsobené ich nedostatočným ovládaním.

V zborníku je venovaný priestor aj praktickým otázkam týkajúcim sa písania diplomovej práce a prípravy na štátnu skúšku zo slovenského jazyka a literatúry s didaktikou. Týmto otázkam sú venované príspevky Bibiány Hlebovej (*Ako písať diplomovú prácu /nielen/ zo slovenského jazyka a literatúry*), Márie Imrichovej (*Techniky citovania podľa slovenskej technickej normy ISO 690*) a Ľudmily Liptákovovej (*Komplexnosť ako základný princíp priebehu a záveru štúdia budúceho učiteľa materinského jazyka na 1. stupni základnej školy*). Ľ. Liptáková zdôvodňuje obsahovú a formálnu inováciu štátnej skúšky na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy PF PU a v závere svojho príspevku ponúka ukážku integrovaného vyučovacieho modelu s dominantnou komunikačno-slohovou zložkou ako možnú podobu štátnicového projektu.

Jana Palenčárová a Jana Kesselová (*Písanie ako proces alebo Tvorivé písanie na 1. stupni ZŠ*) ponúkajú pedagogom možnosti rozvíjania komunikačných zručností detí prostredníctvom metódy tvorivého písania. Ako samy spomínajú, „najlepším spôsobom, ako naučiť deti písať, je veľa čítať a veľa sa spolu rozprávať“ (s. 75). Detailne analyzujú jednotlivé kroky procesu písania, navrhujú spôsoby motivácie žiakov a zároveň upozorňujú na niektoré nedostatky objavujúce sa v školskej praxi. Základný problém vidia práve v chápaní písomného pre-

javu ako produktu, nie ako procesu. V závere príspevku uvádzajú možnú prípravu vyučovacej hodiny podporujúcej komunikačnú zručnosť písať.

Tematicky príbuzným je článok Martina Klimoviča (*Integračná povaha techník tvorivého písania*). Autor chápe tvorivé písanie ako činnosť, ktorá „má tendenciu 'premost'ovať' zložky v predmete slovenský jazyk a literatúra“ (s. 84), a ako prípravné cvičenie „na pochopenie iných literárnych diel cez vlastný proces tvorby“ (s. 85). Vychádzajú z typológie I. Böttcherovej, uvádza (s istou modifikáciou) jednotlivé metódy tvorivého písania (asociatívne techniky; písanie hrou; písanie podľa predlôh, pravidiel a vzorov; literárne písanie) a ponúka vlastný námet na integrovanú vyučovaciu hodinu s ich využitím.

Na potrebu inovovaného komunikačného prístupu vo výučbe materinského jazyka vychádzajúceho z radu zmien, ktoré sa riadia „Národným programom vzdelávania České republiky a rámcovými vzdelávacími programy (RVP)“, poukazuje Rada Metelková-Svobodová v článku *Problematika vnitropredmetových a mezipredmetových vzťahů při výuce českého jazyka na základních školách*. Autorka v príspevku prezentuje aj výsledky vlastnej výskumnej sondy, v ktorej zisťovala aktuálny stav komunikačného prístupu k výučbe materinského jazyka u pedagógov i študentov.

Na možnosti využitia biblických textov či frazém vo vyučovacom procese ukazuje niekoľko ďalších príspevkov v lingvistickej rubrike. Martina Ferencová (*Kresťanské a biblické frazémy a ich miesto vo vyučovacom procese*) navrhuje niekoľko zaujímavých príkladov, ako možno vo vyučovacom procese využiť kresťanské – a biblické frazémy – či už na hodinách slovenského jazyka (pri vysvetľovaní písania veľkých a malých písmen pri propriách a apelatívach), na hodinách cudzích jazykov (pre lepšie pochopenie idiómov), na hodinách dejepisu (na priblíženie istých historických udalostí), na hodinách etiky a filozofie (pri diskusiách o milosrdenstve, spravodlivosti, vine a pod.).

Eleonóra Zvalená (*Obsahové modelové štruktúry biblických textov a ich využitie vo vyučovaní slohu*) na základe štylistickej analýzy vybraných textov Starého zákona ponúka návod na výučbu modelových štruktúr textu: opisného slohového postupu (knihy Exodus), informačného SP (knihy Numeri), rozprávacieho SP (Prvá kniha kráľov) a výkladového SP (Kniha múdrosti).

S príbuznou témou prichádza aj Katarína Pancáková v príspevku *Ilokučná štruktúra homílie*, v ktorom autorka ponúka charakteristiku homílie a na základe textovej analýzy zdôrazňuje potrebu využitia jednotlivých typov argumentov v danom žánri.

Výsledky zaujímavého výskumu percepcie didaktického obrazu žiakmi základnej školy prezentuje Vendula Kútová (*Percepce didaktického obrazu na druhém stupni ZŠ*). Na základe dotazníkovej metódy ponúka autorka žiakom vo veku 11 - 15 rokov úryvok z „Divé Báry“ od Boženy Němcovej spolu s obrazovou prílohou, ktorou mali deti text doplniť. V. Kútová prináša v príspevku výsledky výskumu interpretovaného z hľadiska rozdielného veku, pohlavia a úspešnosti žiakov v škole.

Mária Beláková v článku *Vlastné meno - didaktický problém?* uvažuje o zlepšení spôsobu výučby problematiky proprií na hodinách slovenského jazyka. Vychádzajú z pedagogickej praxe totiž zisťuje, že „žiaci sú s vlastným menom oboznamovaní ako s niečím, čo sa píše s veľkým písmenom“ (s. 128).

Vynikajúcim príspevkom využiteľným pre učiteľov - elementaristov je práca Antónie Miženkovej (*Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách*). Autorka

zdôrazňuje význam častíc v komunikácii detí (resp. dospelých s deťmi) a uvažuje o potrebe ich zaradenia do obsahu morfológického učiva na 1. stupni ZŠ. Osobitnú pozornosť venuje problému porozumenia časticiam v úlohách z matematiky. V závere príspevku uvádza ukážku pracovného listu, v ktorom sa jej podarilo sklbiť matematické učivo s návodmi, ako zvýšiť schopnosť detí porozumieť významu niektorých frekventovaných častíc.

Marta Urdová (*O integrácii cudzieho jazyka s vyučovaním materinského jazyka*) ponúka námet na medzijazykovú integráciu. Autorka zdôrazňuje, že nevyhnutnou súčasťou výučby istej témy v cudzom jazyku je predovšetkým jasná predstava a dostatočná slovná zásoba v materinskom jazyku a vzájomné prepojenie oboch jazykov.

Druhá časť zborníka *Z teórie a didaktiky literatúry* sa začína bilancovaním roku 2005 (ktorý sa ukazuje ako mimoriadne priaznivý vo vzťahu k literatúre pre deti predškolského a mladšieho školského veku) v podaní Zuzany Stanislavovej (*Čo rok 2005 dal /pôvodnej literatúre pre deti predškolského a mladšieho školského veku/*). Autorka predstavuje niekoľko nových titulov (od J. Blažkovej, J. Pavloviča, J. Bodnárovej a ďalších) rozličného žánrového zamerania. Zároveň zdôrazňuje nedostatočnú kvantitu i kvalitu básnickej tvorby pre deti a tvorby pre mládež.

Situáciu v próze 70. rokov 20. storočia ako obdobia „nového ‘kódovania’ socialistického realizmu“ (s. 147) na rovine látky, témy, žánru, autora a postavy približuje vo svojej štúdii *Próza návratov (literárnohistorická panoráma)* Viera Žemberová.

Príspevok Radoslava Rusňáka *Doba, rozpráva a dieťa v mediálnom kontexte* je ďalšou reakciou na výsledky výskumu PIRLS. Negatívne dôsledky na gramotnosť detí vznikajú podľa autora vplyvom mediálneho trendu. R. Rusňák sa snaží odhaliť dôvody odmietavého postoja detí k súčasným autorským rozprávkam.

Milena Šubrtová (*Literatúra pro mládež jako obrana proti hrozbě ztráty historické paměti /Nad románem Jiřího Stránského Perlorodky/*) približuje spisovateľa, scenáristu, publicistu a prekladateľa Jiřího Stránskeho, ktorého celá tvorba, vrátane textov pre deti a mládež, je poznamenaná autentickými zážitkami z väzenia a pracovných táborov. M. Šubrtová analyzuje Stránskeho texty venované vlastným deťom, ktoré po mnohých rokoch vyšli aj knižne (Povídačky pro Kláru, Povídačky pro moje slunce, Perlorodky). Napriek umeleckým nedostatkom možno podľa autorky pripísať Stránskému prvenstvo v tom, „jak se i ve sféře literatury pro děti a mládež vyrovnat s citlivými otázkami nedávné národní minulosti“ (s. 172).

Na tendenciu zblížovania sa detskej literatúry s tvorbou pre dospelých, ktorá sa začala výraznejšie prejavovať najmä od 2. polovice 20. storočia, poukazuje Olga Kubeczková v príspevku *Filozofizace existenciálních motivů v tvorbě pro děti* v aplikácii na román Astrid Lindgrenovej *Bratři Lví srdce* (téma smrti, zdôraznenie poslania roly dieťaťa v spoločnosti, vlastná obet' v prospech iných dodávajú príbehu reálne prvky).

Pavol Zubal (*Literární text a jeho přieniky na osi: /školská/ metakomunikácia - cudzojazyčná kompetencia - „inakosť“ v rozdielnom kultúrnom priestore*) na konkrétnom príklade interpretácie troch príbehov o Eulenspiegelovi dokumentuje potrebu efektívneho využívania literárnych textov pri budovaní cudzojazyčných kompetencií (osvojovanie si gramatických štruktúr, obohacovanie slovnej zásoby, oboznámenie sa s cudzou kultúrou, kreatívne písanie ako sekundárny aspekt).

S témou motivácie žiakov k prvému čítaniu prichádza Kateřina Homolová (*Motivace pro první čtení. Obsahová analýza vybraných českých čítanek pro 1. stupeň ZŠ*). Autorka upozorňuje, že jedným z dôležitých motivujúcich činiteľov k čítaniu (okrem samotného pôsobenia školy a rodičov) je aj vhodná formálna a sémantická stránka prvých čítaniek. K. Homolová analyzuje čítanky pre 2. ročník ZŠ z produkcie nakladateľstva Fortuna a čítanky pre 3. ročník ZŠ nakladateľstva Prodos a Scienta. Kritériami posudzovania ich kvalít sa pre autorku stali: aktuálnosť ukážok, zábavnosť a tematická orientovanosť na záujmy a potreby detí.

Problematikou zážitkového čítania sa zaoberá aj Eva Dolinská (*Od konzervatívnosti k tvorivej metodike*). Za dôležitý prostriedok schopnosti interpretácie textu považuje rozličné tvorivé metódy a mimoverbálne činnosti, napr. ilustrácie, spev, hru na hudobnom nástroji, tanec či najrôznejšie dialogické metódy.

Lucia Vlkovičová v článku *Prvky a metódy tvorivej dramatiky ako aktivizačný faktor vo výučbe* predkladá niektoré ďalšie metódy práce na hodinách literárnej výchovy, ktoré rozvíjajú čitateľskú gramotnosť žiakov. Konkrétne ide o metódy dramatických, simulačných hier a hier v role.

Podnetným je príspevok Andrey Lobovej *Fenomén parodizácie v rozprávkovej tvorbe Lubomíra Feldeka*, v ktorom autorka na základe detailnej analýzy Feldekovho cyklu Rozprávky na niti prezentuje prvky parodizácie ľudovej rozprávky (prostredníctvom hry, lyrickej imaginácie, pretvárania tradičných postáv a motívov, vsúvania moderných prvkov - nonsensu, groteskna, absurdna a pod.).

Zaujímavú paralelu medzi textami Čintet od Daniela Pastirčáka a Krajina Agord od Daniela Heviera „na základe pomenovania niektorých dominantných indikátorov fantastického epického priestoru“ (s. 202) (motívy zrkadla, domu, stromu a cesty) prináša Markéta Andričíková v štúdiu *Podoby fantastického epického priestoru (Čintet a Krajina Agord)*.

Riešenie problémov výučby dyslektických detí prostredníctvom arteterapeutickej metódy ponúka vo svojom príspevku *Dyslexia ako vzdelávacia prekážka dieťaťa a alternatívna možnosť riešenia problematiky hrou so semiotikou umeleckej ilustrácie* Alena Sedláková. Autorka vychádza z vlastných skúseností s prácou s dieťaťom zo špeciálnej školy, načrtáva spôsob voľnej výtvarno-komunikačnej hry s ilustráciami z knihy Eleny Lackovej *Rómske rozprávky*.

Magdaléna Palaščáková (*Biografia alebo generačný román? – F. Hečko: Červené víno*) na základe interpretácie románu Červené víno z hľadiska postáv, ich vzťahu ku skutočnosti; priestoru a na základe skutočností, ktoré o svojom románe vypovedal samotný autor, nachádza odpoveď na otázku, ktorú si položila v titulku príspevku, že ide o biografický román.

Tragikou postavy Pavla Duchaja v Urbanovej novele Staroba sa zaoberá (na osi: tradícia - moderna, mestské - dedinské, kolektív - jednotlivec) Mária Bušiková v článku *Tragický rozmer Urbanových noviel (Uvažovanie nad tragickým rozmerom postavy v novele Mila Urbana Staroba)*. Autorka pristupuje k interpretácii z hľadiska kompozičného usporiadania textu. Od prvej po dvanástu kapitolu zachytáva postupné zmeny psychických reakcií hlavnej postavy až po vyústenie do závažného osobnostného a individuálneho problému.

Neoddeliteľnou súčasťou Slova o slove je rubrika *Recenzie, kultúrna a odborná informácia*, v ktorej majú čitatelia možnosť získať informácie o odbornom a kultúrnom dianí na Prešovskej univerzite (napr. o konferencii K poetologickým a axiolo-

gickým aspektom slovenskej literatúry po roku 1989 na FF PU či o stretnutí študentov PF PU so spisovateľkou Janou Bodnárovou). V podobe recenzií je v rámci tejto rubriky predstavených niekoľko nových filologických a didaktických publikácií.

Uzatvárajúcimi kapitolami zborníka je popularizačná rubrika *Z jazykových okienok Rádia Regina Košice* a *Vlastná tvorba študentov a učiteľov*.

Aj dvanásť ročník Slova o slove potvrdil tradíciu kvalitného zborníka s množstvom inšpirujúcich príspevkov a podnetov na kreatívne a inovačné metódy komunikačnej výučby slovenského jazyka, literatúry a slohu nielen v rámci 1. stupňa ZŠ, ale aj na vyšších stupňoch.

Mgr. Stanislava Zajacová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

„DNEŠNÉ DETI UŽ NEBAVÍ POČÚVAŤ,“



vecne skonštatovala vyštudovaná novinárka a šarmantná bestsellerová spisovateľka Gabriela Futová, ktorá 17. apríla 2007 na pozvanie **Katedry komunikačnej a literárnej výchovy** a **Kabinetu pre výskum detskej reči a kultúry** zavítala na pôdu Pedagogickej fakulty PU. Ved' sa už stalo milou a nesporne aj očakávanou tradíciou, že s príchodom jari a priletom lastovičiek a bocianov na Slovensko vstúpi na akademickú zem PF aj noha nejakej významnej osobnosti, zmysluplne „derúcej“ pero v literatúre pre deti a mládež. Pre zaujímavosť, pre G. Futovú to bola v poradí sto- deväť- desiata piata beseda, na ktorú bola po-

zvaná a ktorej nedala košom. Hoci hneď na úvod úprimne priznala, že je z dospeliejšieho publika, tvoreného poslucháčmi našej fakulty, mierne strémovaná, na jej prejave to nebola ani zamak badať.

V autorke tretieho tisícročia (ako G. Futovú nazvala ďalšia príjemná žena v miestnosti – moderátorka besedy prof. Z. Stanislavová) je ukrytých niekoľko polôh modernej ženy. Z úprimnej osobnej výpovede spisovateľky totiž vyplynulo, že okrem úlohy ženy-spisovateľky v jej živote dominuje aj postavenie ženy-matky, ženy-manželky, ženy-živiteľky, ženy-žienky domácej a v neposlednom rade i ženy zastrešujúcej aktivity prešovského HEVI klubu. Pre dnešnú generáciu slovenských detí je vynikajúce, že metodička Knížnice P. O. Hviezdoslava v Prešove sa usiluje udržať si kontakt s detským publikom nielen cez svoje dve deti – Elišku a Maroša, ale aj cez svoju prácu, v ktorej sa – a to je podstatné – osobne i osobnostne našla.

Možno povedať, že autorka svojimi besedami pokračuje vo feldekovskom úsilí demýtizovania autora v procese jeho tvorby i recepcie diela. Spontánnosťou, energickou bezprostrednosťou a humorom aj ona prítomným študentom odhalila, že autor-spisovateľ, plávajúci vo vodách literatúry, je vždy len človek z mäsa a kostí, ktorý má svoje muchy, vlastný plavecký štýl, vlastné radosti a smútky, vlastné problémy, starosti i osobné víťazstvá. Vďaka úprimnosti a bezprostrednosti Gabriely Futovej sme sa dozvedeli aj o jej tajomnom biorytme písania. Ten ju vedie k tvorbe iba v určitom čase dňa či noci, pričom práve v dennom režime sa jej spisovateľské chút'ky musia neraz podriaďiť špecifickému biorytmu vlastnej rodiny, vnímajúcej ju predsa len prioritne ako „obyčajnú“ mamu a manželku.

Prekvapujúcim pre prítomných bolo najmä priznanie autorky, že momentálne má zvieracie obdobie... Po prirodzenom zdesení poslucháčov autorka uviedla všetko na správnu mieru r. vysvetlením, že po sérii titulov s prevažne detským hrdinom (napr. **Naša mama je bosorka**, **Hľadáť lepšiu mamu**, **Lepší otec v hrsti ako kamoš na streche**, **Nezblázni sa, mamička**) prichádza na rad hrdi-

na zvierací (*Rozruch v škole na Kavuličovej ulici*). Aj v najnovšie pripravovanej knihe, z ktorej si pre účastníkov besedy G. Futová pripravila sugestívne autorské čítanie, sa objaví Fliper – skrotená a zdomácnená chlpatá bytosť s chvostom, štyrmi nohami, špicatými ušami, pevnými zubami a s hav-hav prejavom...

Nejedného besedníka zaujímalo, kde berie táto zaujímavá žena toľko invenčných nápadov na písanie a kto sa vlastne za jej postavami ukrýva. Majú vôbec jej hrdinovia skutočné vzory z reálneho života? Odpoveď znie: Majú! Či už ide o vlastné zážitky, najlepšiu kamarátku, alebo situácie odpozorované zo života (medzi rečou zachytených napr. v trolejbuse) atď. Samozrejme, bez tvorivej dávky fantázie by to nebolo to pravé orechové... Ak by ste mali nejaký vynikajúci nápad, ktorým by ste chceli obohatiť repertoár autorkiných tém, tak si ho radšej uchovajte pre seba alebo pre nasledujúce generácie autorov, pretože u G. Futovej zrejme nepochodíte. Spisovateľka totiž vyšla s farbou von, keď priznala, že je natol'ko tvrdohlavá, že pri písaní sa nenechá ovplyvniť ani brainstormingom vlastného manžela. A to je dosť závažné vyhlásenie. Škoda, práve mi napadla vynikajúca téma pre ďalší detský bestseller...

Na záver si dovoľím ešte jedno osobné konštatovanie: Ak úprimnosť človeka otvára cestu k srdciam druhých ľudí, tak Gabriela Futová dokázala počas besedy otvoriť virtuálne brány naozaj dokorán...

Radoslav Rusňák

SYMPÓZIUM O TVORIVOM ČÍTANÍ A KNIŽNÉ HODY



Veľkolepé názvy podujatí organizovaných v máji si priam vyžadovali unikátne scenáre. A stalo sa. Poďme teda po poriadku.

Dvojdnové stretnutie veľkých a malých prívržencov čítania pod názvom *Sympózium o tvorivom čítaní* počas dvoch májových dní (17. – 18. 5.) na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove naplnilo všetky (možno aj netušené) očakávania zúčastnených. O čo vlastne šlo?

Nápad usporiadať podujatie, na ktorom by sa mohli dospelí i deti podeliť so svojimi zážitkami z čítania, sa zrodil v hlave dr. T. Vráblovej, koordinátorky Heviklubov na Slovensku. Organizačne sa na ňom podieľali Občianske združenie Fanfáry, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy PF PU v Prešove a Kabinet výskumu detskej reči a kultúry pri PF PU v Prešove. Nemalou mierou prispelo i vedenie PF PU, ktoré sa vynikajúco ujalo úlohy hostiteľa. Stretnutie v triáde dospelý – literárny text – dieťa sa tak mohlo naplno rozbehnúť. Treba dodať, že sa ozaj zúčastnili všetky tri strany. Dospelých zastupovali autori kníh pre deti, knihovníci, vedúci Heviklubov, animátori, vysokoškolskí učitelia, ako aj učitelia 1. stupňa ZŠ z Prešova a okolia. Najpočetnejšiu skupinu detí zastupovali členovia Heviklubov zo Slovenska (Hnúšťa, Kalinovo, D. Kubín, Vranov, Martin, Prešov) a žiaci prešovských základných škôl (ul. Važecká, Kúpeľná, Šrobárova) vo veku 9 – 12 rokov.

Literárny text sa dostal na pretras v troch rôznych podobách. Prvú tvár dali textu a jeho recepcii prednášateľky detskej univerzity, ktorými boli riaditeľka Knihnice P. O. Hviezdoslavav Prešove I. Hurná, literárna teoretička a kritička profesorka Z. Stanislavová a dr. Timotea Vráblová, literárna historička z Ústavu slovenskej literatúry SAV v Bratislave. Postupne priblížili v prednáškach deťom i dospelým svoj pohľad na knihu a jej spätosť so životom. Druhú tvár si text nachádzal počas tvorivých dielní pre zúčastnených dospelých (najmä cvičných učiteľov z Prešova a okolia) a pre deti vedených známy-



mi menami vo svete detskej knihy, spisovateľmi G. Futovou, A. Verešpejovou, P. Karpinským, V. Šefčíkom, ilustrátorom L. Paľom, no i učiteľmi E. Kollárovou, T. Vráblovou, R. Rusňákom, M. Klimovičom. Tieto pracovné stretnutia dospelých s deťmi cez text však mali osobitý náboj, a to aj preto, že zmyslom „workshopov“ bolo pripraviť deti na prezentáciu vlastnej tvorivej dielne, ktorú počas druhého dňa podujatia predviedli dospelým. Takto uzrela svetlo sveta tretia tvár literárneho textu. Detské interpretovanie zažitého textu a videnie sveta inými očami bolo podstatou celého podujatia. Dospelí si tak mohli vyskúšať byť pozornými žiakmi svojich detí a deti mohli zas „prevetrať“ svojich učiteľov a animátorov. Vyvrcholením dvojdnového podujatia na akademickej pôde bolo slávnostné odovzdávanie „indexov“ deťom, v ktorých boli zapísané absolvované prednášky a tvorivé dielne. Takto sa naplnilo poslanie akéhosi nultého ročníka detskej univerzity na PF PU, ktorá sa otvorila detskému svetu práve cez čítanie.

Ťažko súdiť, na koho bolo Sympóziu o tvorivom čítaní orientované v prvom rade. Istotne si každý, kto o to len trochu stojí, našiel v jednotlivých podobách literárneho textu predstavených na vydarenom podujatí svoje pole poznania, ktoré zrazu, nevtieravo a nehlučne, rozšírilo svoje hranice. Prinajmenšom hranice poznania, že kniha je neustále živým a prepotrebným stavebným prvkom mozaiky, ktorá pri dotvorení nadobudne tvár človeka – čitateľa.

Z takejto východiskovej pozície ťažilo nadväzujúce podujatie, ktoré sa z rýdzo akademických priestorov presunulo do centra mesta Prešov. *Knižné hody*, ako znie názov tohto podujatia, je festival knihy a zážitkového čítania, ktorý sa týždeň po skončení Sympózia (v poslednú májovú sobotu) po prvýkrát konal v metropole Šariša. Pod záštitou primátora mesta a v spolupráci viacerých inštitúcií sa na pešej zóne rozohral príbeh knihy života, ktorú úspešne svojimi „kapitolami“ zaplnila aj Pedagogická fakulta PU. Prešovská verejnosť sa mohla stať aktívnou súčasťou ponúkaných pracovných dielní (výroba hračiek k literárnym textom pod vedením dr. I. Šebeňovej, recitácie a čítanie s deťmi pod vedením dr. R. Rusňáka, prezentácia autorských kníh).

Mesto Prešov sa *Knižnými hodmi* stalo pilotným v „seriáli“ knižných podujatí s týmto názvom a zameraním, ktoré sa postupne v priebehu júna uskutočnia aj v ostatných slovenských mestách.

Martin Klimovič

UČITEĽSKÉ MOBILITY POKRAČUJÚ...

V 12. ročníku ročníku Slova o slove sme informovali o úspešne začatej realizácii mobilitného programu Socrates/Erasmus na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. A v 13. ročníku k tejto informácii s radosťou pripájame ďalšiu: výmenné pobyty učiteľov našťastie neboli len jednorazovou záležitosťou, ale pokračovali aj v uplynulom akademickom roku.

Z pracovníkov katedry sa na partnerskú Pedagogickú fakultu Ostravskej univerzity vybrali v novembri 2006 prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., a doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc. Súčasťou ich pracovného pobytu bola okrem prednáškovej činnosti aj príprava elektronických študijných opôr, ktoré sú prístupné na:

<http://www.osu.cz/fpd/kcd/hoste/stanislavova.pdf>;
<http://www.osu.cz/fpd/kcd/hoste/sicakova.pdf>.

Našu katedru zase svojou návštevou poctili štyria českí kolegovia, ktorých krátko predstavíme v nasledujúcom prehľade. Aj oni ako súčasť učiteľskej mobility pripravili publikačné výstupy, s ktorými sa môžete oboznámiť práve v tomto zborníku.

Ludmila Liptáková



doc. PhDr. Eva Höflerová, Ph.D.

Česká republika, Ostravská univerzita,
 Pedagogická fakulta,
 Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
 Termín pobytu: 2. 10. 2006 – 6. 10. 2006

Témy prednášok:

Děti s dyslexií ve školském dialogu.
 Hypertext ve výuce.



Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.

Česká republika, Ústí nad Labem,
 Pedagogická fakulta UJEP
 Katedra primární jazykové výchovy
 Termín pobytu: 5. 3. 2007 – 9. 3. 2007

Témy prednášok:

Hybridní kompozita v současné češtině.
 Recepte slovenštiny u studentů PF UJEP
 v Ústí nad Labem.



Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.

Česká republika, Ostravská univerzita,
 Pedagogická fakulta
 Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
 Termín pobytu: 2. 10. 2006 – 6. 10. 2006

Témy prednášok:

České filmové pohádky 90. let.
 Poezie in blue (blues v poezii Josefa Kainara).



Mgr. Kamila Sekerová

Česká republika, Ostravská univerzita,
 Pedagogická fakulta
 Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
 Termín pobytu: 2. 10. 2006 – 6. 10. 2006

Témy prednášok:

Multikulturní problematika ve výuce mateřského
 jazyka.
 Reality show jako hra na komunikaci.

ARTUŠOVANIE

Artuš – oficiálny semestrálny časopis Pedagogickej fakulty PU – začal svoje artušovanie v roku 2006. Tento semester vychádza už jeho tretie číslo. Svojím informačno-estetickým charakterom oslovuje nielen osadenstvo rodnej fakulty, ale aj tých, ktorých zaujíma život a dianie akademickej obce.

Kde povinnosti ustúpia, tam je miesto pre Artuša. Ak by som mala začať od najobľúbenejšej rubriky študentov fakulty, nesporne to bude rubrika pod názvom Infoár. Tá sa pokúša byť zrkadlom študijných i mimoštudijných aktivít z viacerých oblastí, v ktorých sa angažujú študenti a učitelia pedagogickej fakulty. Tak sa každý môže dozvedieť, že fakulta nezaháľa v žiadnej sfére a aktívne organizuje najrôznejšie akcie a výpravy. Zároveň tu nájdete aj študentské príspevky, v ktorých sa s čitateľmi delia o svoje zážitky a skúsenosti.

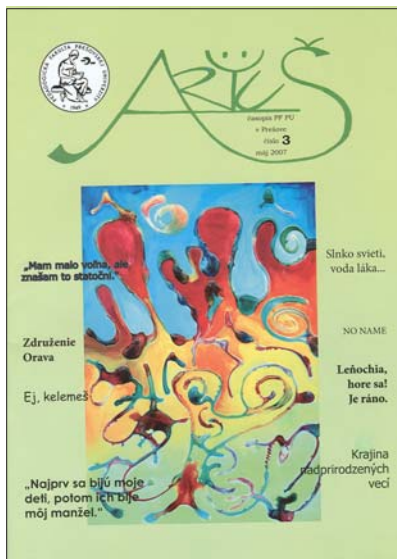
Ďalšou rubrikou, ktorú študenti v ankete označili za prvotne čítanú, je Bez brnenia. Ani sa im nedivím, pretože v nej sa dozvedia všetko o vyučujúcom z fakulty. No nie sú to len informácie o ich vzdelaní či láske k svojej práci. Táto rubrika má takýto názov preto, lebo skutočne odhaľuje učiteľa bez jeho „brnenia“, t. j. aj jeho pôvod, rodinný život, záľuby a pod. Jednou z ďalších zaujímavostí tejto rubriky je, že jej výlučným jazykom nie je iba slovenčina. V najnovšom čísle je rozhovor vedený (a aj zapísaný) v rusínčine.

Podobný je aj Extrakaliber. Tu sa však predstavuje extra-významná osobnosť „s brnením“. Sú to osobnosti, ktoré dosiahli alebo vykonalí niečo mimoriadne významné.

Anketie – otázky a odpovede študentov i učiteľov. Tak v tejto časti sa dozvieme, čo trápi študentov, s čím sú (ne)spokojní, aké sú ich názory, kam sa zberajú študenti aj učitelia počas prázdnin...

Celkovo v Artušovi možno nájsť jedenásť rubriek. Všetky však vytvárajú podmienky na zdokonaľovanie žurnalistických zručností študentov fakulty. V ankete uviedli, že by v Artušovi radi uvítali väčšiu fotogalériu, autorské poviedky, viac informácií o dianí na fakulte a o vyučovaných predmetoch, chceli by si prostredníctvom Artuša vymieňať praktické námety a rady... ALE! Chcieť nestačí, na tom treba pracovať. V tíme Artuša je vítaný každý študent a aj jeho nápady. Možno sa uplatniť ako fotograf, interviewer, anketár či výtvarník.

ČASOPIS JE TU PRE VÁS!



Antónia Miženková

O PRAVOPISNEJ PODOBE SLOV RÓM/CIGÁN A CIGÁN, CIGÁŇ

V istej diskusnej relácii jeden z účastníkov opakovane a vytrvalo na pomenovanie skupiny našich spoluobčanov používal slovo [cigáňi] i napriek tomu, že moderátor a spoludiskutujúci hovorili o *Rómoch*. Vyvolalo to vtedy záujem verejnosti o vhodnosť používania pomenovania *Cigán* na označenie príslušníka tejto etnickej skupiny. Hneď na úvod treba povedať, že slová ako *cigáňit'* a *cigánstvo* vo význame klamať, klamstvo sú starodávne, zrozumiteľné slovenské slová a sú vo všetkých doteraz vydaných slovenských slovníkoch. Použité v pejoratívnom význame ich nájdeme napr. v Kamaldulskom slovníku z roku 1763, u H. Gavloviča (1775), ale aj v slovníku A. Bernoláka (1825 – 1827). Slovo *cigáň* v hanlivom, pejoratívnom význame klamár vzniklo apelaťviziáciou vlastného mena *Cigán* už v 16. – 17. storočí, keď sa v skupinách potulovali po Európe, živili sa veštením, čarovaním, ale aj krádežami a tvrdili o sebe, že sú pôvodom Egypt'anía či potomkovia Saracénov.

V istom období prišla spoločenská požiadavka termín *Cigán* nepoužívať, a to práve pre súvislosti so sebauvedomením sa *Cigánov/Rómov* ako etnickej skupiny. Oni sami pri dorozumívaní vo vlastnom jazyku (rómcine, nie rómštine!) používajú slovo *Róm*, ale pri dorozumívaní v slovenčine používajú slovo *Cigán* (všimli sme si, že najmä tí, ktorí sú lepšie situovaní, vzdelaní a spoločensky úspešní, sa k označeniu *Cigán* hrdo hlásia). V Slovníku slovenského jazyka (1959) sa pri hesle *cigán* v antropologickom zmysle (s malým začiatočným písmenom) a v etnografickom zmysle (s veľkým začiatočným písmenom) dozvedáme, že je to pomenovanie príslušníka antropologickej, resp. etnickej skupiny indického pôvodu žijúcej rozptýlene po svete a sčasti dodnes vedúci kočovný život. V novšom Krátkom slovníku slovenského jazyka (2003) je už pri tomto hesle aj poznámka, že novšie sa miesto pomenovania *Cigán* používa slovo *Róm*. To znamená, že v etnickom zmysle sú tieto slová synonymné, majú rovnaký význam. Viac sa však v súčasnosti najmä vo verejnom styku používa slovo *Róm*. Je to pre to, o čom sme hovorili v úvode. V povedomí Slovákov, ale i *Rómov* slovo [cigán] vyvoláva nelichotivé asociácie. (Encyklopédia Beliana či Ottova všeobecná encyklopédia už napríklad pri hesle *Cigán* uvádzajú odkaz – pozri *Róm*.) Málokto však vie, že správna pravopisná podoba slova pomenúvajúceho osobu, ktorá klame, luže je *cigáň*, nie *cigán*. Klamár, luhár sa teda v slovenčine volá i *cigáň*. *Cigán* je pomenovaním príslušníka etnickej skupiny a píše sa s veľkým začiatočným písmenom, *cigán* ako príslušník spoločenskej skupiny indického pôvodu sa píše s malým začiatočným písmenom. Dnes sú však nahrádzané novším pomenovaním *Róm*, *Rómovia*, a to hlavne vo verejnom, oficiálnom styku. Netreba však tých, ktorí uprednostnia použitie tradičného pomenovania [cigán], odsudzovať.

Literatúra

Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 2003.

Ondrejková, R.: O pôvode názvu *Cigán* (cigáň) a o význame jeho derivátov. In *Slovenská reč*, 56, 1991, č. 5 – 6, s. 323 – 327.

Ottova všeobecná encyklopédia vo dvoch zväzkoch. A – L. Bratislava: Agentúra Cesty, 2006.
Slovník slovenského jazyka. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1959.

Mária Imrichová

[Odznelo v Rádiu Regina]

Vlastná tvorba študentov

Jozef PALAŠČÁK

študent Filozofickej fakulty PU

Básne

1

Ja som jas,
ktorý robí videnie presným,
ale jeho neha iba ostrejšie kreslí
vrásky okolo očí a úst.
Ty si teplo,
ktoré sa ani nedá uchopiť.

Ale moje ramená sú schýlené v oblúku,
akým sa ich dotýkaš.
A nielen moje telo si pamätá tvoju tvár.

Ty sa strácaš
a ja sa ti začínam podobat'.
Dávam
a ty sa stávaš mnou.

V tomto zanikaní je toľko nehy.
V tomto zanikaní je Svetlo.

2

Si dar, ktorý svojou cenou
vraší aj o mojej cene.

Ja Ti však nesiem iba nepokoj,
čo nie je posvätený
úzkosťou zo zblúdenia.
Nesiem zotročujúcu túžbu
po tvárach a telách,
čo sa Ti len približne podobajú.
Nesiem seba - nočné mesto
s hmlou v tepnách,
tvar presný, ale nesprávny.

Povedz, čo je také dôležité
medzi nami,
že Ťa musím tol'ko zrádzať,
aby som to poprel.

3

Kto chce piť, uchopí džbán za driek.
Uchá, hrdlá, kolená
a miska, čo sa z nich sama miesi.
Na nej dužina bedier
prelomená po jadierka.

Krehká červená terakota.
Mastná okrová prst'.
Hlina, ktorou si potrieš líčne kosti.

Džbán je hniezdo ulepené z tiel a slín.
Džbán je kolíska, v ktorej hlina odstúpila k stenám,
aby urobila miesto Tomu,
ktorý vteká

4

Aj milovanie môže byť nepresné.

Lavírovanie sýtych akvarelov.
Pitie hlbokými dúškami
ochromujúce ako púšť.
Štítna chrupavka vychýlená
na okraji napnutého oblúku.

Kto chce byť presný,
skúša zanechávať stopy
nielen na povrchu vecí.
Kto hľadá dokonalosť povrchu,
oblubuje smrť

Z autorských kníh

ROMAN GOROL'

študent Pedagogickej fakulty PU

Odysea v smetnom koši

Pamätáš,
keď som t'a našiel v koši na odpadky
Bola si celkom dokrčená
s nápisom v očiach MOŽNO POUŽIŤ

Bol tuším utorok, a ja som celý deň
žehlil ti dušu dlaňou, perami
Alebo keď si prvýkrát otvorila ústa
snažil som sa byť tvojím kúskom chleba
Vrátil som dychom farbu tvojim očiam
bozkami ponaprával divé kadere

A teraz sedím ja v tom istom
smetnom koši
vyžmýkaný a prázdny, bez iskry nádeje
že možno niekto objaví ma
a zrecykluje moje srdce

Čakanie na radosť

Dym módnych cigariet
obcuje so slzami dažďa
ich buchot vo mne umocňuje
splín a nevôľu.

Vtáhujú ma do temných chrámov
smútku a presviedčajú,
že už nemám síl
otvoriť bránu z olovených slz
a spraviť prievan v zatuchnutej duši.

Vždy rád sa klamem, že tie depresívne
stavy
spopolnia prvé lúče slnka

a odhodím aj sklíčka z tmavých
zrniek sadzí
zacia sa mi jazvy smútku
na duši

JÚLIA TOMKOVÁ

študentka Pedagogickej fakulty PU

Anjel umiera

Keď si bol maličký, často sme sa zhovárali.
Niekedy si sa na mňa pozrel,
verím, že o mne vieš.
Tešil ma tvoj úsmev,
v bolesti som ťa niesol.

Prišiel som sa rozlúčiť.
Dávam ti svoje krídla,
leť za svetlom.
Slzičky zmenené na perly
hodíme do mora.
Spinkaj pokojne,
snívaj o mne.

Túžba

Vyzerám ako chudobný bez zlata.
Zniem ako výkrik pripútaného.
Voniam ako najkrajší kvietok slepému.
Chutím ako sladkosť obéznemu.
A keď sa ma dotkneš, pocítiš rozkoš
a už ma nemáš.

Aliterácie

JANA PECUCHOVÁ

študentka Pedagogickej fakulty PU

POPOLVÁR, PREFÍKANÝ PÁN

Priateľská postava pomalého, priameho, potmehúdskeho Popolvára pôsobí presvedčivo a pohodlne, pretože Popolvár, prirodzene pomalovaný páv pekne, pokojne, premyslene polihúva po peciach, predovšetkým po priestranstvách pitvorov, popritom podceňuje prednosti pilnej, poctivej práce. Ponúka po privoňaní peceň pagáča počas pečenia, počká prepečené prasiatko pospaním pri pecíku, potom potajomky pregláva pri povere.

Popolvár pomazaný popolom predsa pomôcť potrebuje, predovšetkým perie ponadúvať, paplóny podávať pred pitvor, popretierať podlahu, prach, poukladať papriku, paradajky, pór, petržlen po polici, poprepierať prádlo, ponavíjať priadzu. Popolvára postupne posmeľujú pomalé postupy počas práce po panstvách.

Po príkladne preukázanej práci, po popribíjaní poličiek, pretože predošlé prilepil, preferuje pomocné práce počas pochodu od pitvora po predsieň. Popolvár potrebuje presné pokyny pri práci. Prehodnotí predpoklady predošlej praxe, pridá poriadne pedantné pokusy. Pochopí prednosti povznášajúce pozemský priestor pre prácu, pre poriadny plat a príkladnú pochvalu počas pracovného pomeru. Pred pracovníkov predstupuje príkladne, prípadným poval'áčom pohrozí, pretože peklo prípeka päťkrát poriadnejšie pre polihavých pečenášov.

Práca prináša predovšetkým pokoru a presné platenie poštových poukázok.

MIROSLAVA VOROŇÁKOVÁ

študentka Pedagogickej fakulty PU

ZÁHADA ZLATÉHO ZUBA

Zuzke zo Zvolena zazvonil zrána zvonček. Zobudila sa, zdriemla, zaspala znova. Zazvonenie zvončeka zase začalo. Záclona sa zvlnila. Zrazu zadriemaná zbada-la za záhradou zajaca. Zaškrípala zubami, zarevala a zajac zutekal. Zvonením zavolala záhradníka. Zaskočený zoskočil zo záchoda, zakasal zásteru a zatiahol zips.

Zišli sa za záhradou. Zuza zatiaľ zajedla zákusok a záhradník zrazu zazrel záblesk zlatého zuba. Zuze zabehlo, zvyšok závinu zahodila. Zachvátení zlatým zábleskom zisťovali záhadné zmeny. Zlatníkovi zmizlo zlato, Zuze zásteru, záhradníkovi zeler. Zvolali Združenie zubných zdravotníkov zo západného Zvolena. Zis-tili zaškolenie zverolekára zubárom. Zvláštna záhada! Závistlivý zberač zatajil zmiznutie záhradnej zámky a záhadné zahynutie zverolekárových zvierat. Zamys-lel sa, zažmurkal a zavolať Zuzu. „Zverolekár znamenite zbohatol!“ – zakri-čal. „Záhada zaručene zistená! Zverolekár zhotovil zajacovi zlatý zub!“ – zarevala Zuza.

Zainteresovaným zopárkrát zopakovala zážitok zrána: Zazrela zajaca za záhradou, zarevala, zajko zdupkal a zub zostal zapadnutý záhradnou zeminou. Zblázneného zverolekára zobrala záchranka.

MÁRIA BUJŇÁKOVÁ

študentka Pedagogickej fakulty PU

PREJAV

Prezident, práve pripravený predniesť prejav, palicou podopretý, predstúpil pred parlament priamo. Potlesk. Predniesol predobry prejav. Predvádza podvody priamo pred parlamentom. Podnikatelia poslanci prepierajú práčkou peniaze. Poistujú prípady prehry. Podvodníci. Prezident prekrúca pohľadom. Prechýtil palicu. Plynovým potrubím putuje preč. Prd.

Prenos poznatkov postupuje pokojne. Prefikany prezident premysleným plánom presvedčil pracovníkov prispieť peniazmi parlamentu. Parlament prespevuje. Ples, pálenka. Pasažieri politici prikyvujú prezidentovi. Predobre prezidentovi, predobre premiérovi, predobre politikom – podnikateľom, predobre pracujúcim...

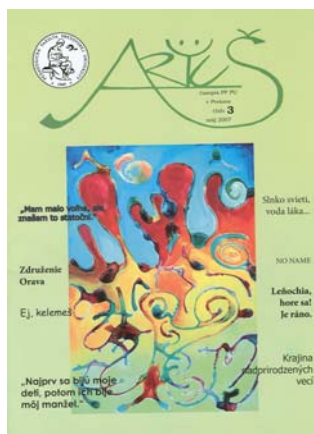
KNIŽNÉ A ČASOPISECKÉ NOVINKY KATEDRY



URBANOVÁ, S. – STANISLAVOVÁ, Z.: Současná slovenská literatúra pre deti a mládež (antologie). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2006. 259 s. ISBN 80-7368-206-0.



HLEBOVÁ, B.: Ľudo Ondrejov v literárnohistorickej recepcii. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8068-600-0 (multimediálne CD).



ARTUŠ – časopis Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, číslo 3, máj 2007, šéfredaktori M. Klimovič – R. Rusňák.

SLOVO O SLOVE

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

Ročník 13

- Editorky:** Doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.,
Doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
- Redakčná rada:** Prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc., PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.,
Mgr. Katarína Vužňáková, PhD., PaedDr. Martin Klimovič,
Mgr. Markéta Andričíková, Mgr. Antónia Miženková
- 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, 2007
- Počet strán:** 350
- Náklad:** 600 ks
- Tlač:** Alldata, v. o. s., Prešov

ISBN 978-80-8068-646-8