



SLOVO O SLOVE

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity



Ročník 12

Prešov 2006

SLOVO O SLOVE

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Ročník 12



Prešov 2006

Slovo o slove

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

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

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

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

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity v Prešove, 2006

ISBN 80 - 8068 - 491 - X

OBSAH

<i>Na úvod</i>	9
Z teórie a didaktiky jazyka	
Daniela SLANČOVÁ K VYMEDZENIU POJMU A TERMÍNU ŠTYLÉMA	10
Jana SVOBODOVÁ K PASIVNÍMU BILINGVISMU DĚTÍ V ČESKO-SLOVENSKÉM PROSTORU	17
Peter GAVORA ČÍTANIE, PÍSANIE A GRAMOTNOSŤ – ICH PREMENY V SÚČASNOM SVETE	23
Ľuba SIČÁKOVÁ HYDRONYMÁ POVODIA SLANEJ V KOMUNIKAČNÝCH SÚVISLOSTIACH ...	31
Peter KARPINSKÝ KULTÚRNY JAZYK ALEBO NÁREČIE? (Náčrt vzťahu kultúrneho jazyka a nárečia v nadväznosti na kodifikáciu spisovnej slovenčiny)	35
Diana SVOBODOVÁ VLIV JAZYKA POČÍTAČŮ NA SLOVNÍ ZÁSOBU ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ	43
Kamila SEKEROVÁ JAZYK VÝUKOVÉHO DIALOGU VEDENÉHO V MULTIKULTURNÍM PROSTŘEDÍ	51
Marie ZOUHAROVÁ – Miloš MLČOCH CHARAKTERISTIKA NĚKTERÝCH LINGVODIDAKTICKÝCH VÝRAZŮ	57
Mária IMRICHOVÁ TECHNIKY CITOVANIA PODĽA SLOVENSKEJ TECHNICKEJ NORMY ISO	64
Jana PALENČÁROVÁ – Jana KESSELOVÁ PÍSANIE AKO PROCES alebo TVORIVÉ PÍSANIE NA 1. STUPNI ZŠ	71
Radana METELKOVÁ-SVOBODOVÁ PROBLEMATIKA VNITROPŘEDMĚTOVÝCH A MEZIPŘEDMĚTOVÝCH VZTAHŮ PŘI VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	79

Martin KLIMOVICH INTEGRAČNÁ POVAHA TECHNIK TVORIVÉHO PÍSANIA	84
Martina FERENCOVÁ KREŠŤANSKÉ A BIBLICKÉ FRAZÉMY A ICH MIESTO VO VYUČOVACOM PROCESE	90
Eleonóra ZVALENÁ OBSAHOVÉ MODELOVÉ ŠTRUKTÚRY BIBLICKÝCH TEXTOV A ICH VYUŽITIE VO VYUČOVANÍ SLOHU	98
Katarína PANCÁKOVÁ ILOKUČNÁ ŠTRUKTÚRA HOMÍLIE	104
Ľudmila LIPTÁKOVÁ KOMPLEXNOSŤ AKO ZÁKLADNÝ PRINCÍP PRIEBEHU A ZÁVERU ŠTÚDIA BUDÚCEHO UČITEĽA MATERINSKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	108
Vendula KŮTOVÁ PERCEPCIE DIDAKTICKÉHO OBRAZU NA DRUHÉM STUPNI ZŠ	119
Mária BELÁKOVÁ VLASTNÉ MENO – DIDAKTICKÝ PROBLÉM?	128
Antónia MIŽENKOVÁ VÝZNAMOTVORNÁ FUNKCIA ČASŤÍ V MATEMATICKÝCH ÚLOHÁCH	130
Marta URDOVÁ O INTEGRÁCIU CUDZIEHO JAZYKA S VYUČOVANÍM MATERINSKÉHO JAZYKA	136

Z teórie a didaktiky literatúry

Zuzana STANISLAVOVÁ ČO ROK 2005 DAL (pôvodnej literatúre pre deti predškolského a mladšieho školského veku)	141
Viera ŽEMBEROVÁ PRÓZA NÁVRATOV (literárnohistorická panoráma)	147
Radoslav RUSŇÁK DOBA, ROZPRÁVKA A DIEŤA V MEDIÁLNO M KONTEXTE	156

Milena ŠUBRTOVÁ LITERATURA PRO MLÁDEŽ JAKO OBRANA PROTI HROZBĚ ZTRÁTY HISTORICKÉ PAMĚTI (Nad románem Jiřího Stránského Perlorodky)	169
Olga KUBECZKOVÁ FILOZOFIZACE EXISTENCIÁLNÍCH MOTIVŮ V TVORBĚ PRO DĚTI (Astrid Lindgrenová: Bratři Lví srdce)	173
Pavol ZUBAL LITERÁRNÝ TEXT A JEHO PRIENIKY NA OSI: (ŠKOLSKÁ) METAKOMUNIKÁCIA – CUDZOJAZYČNÁ KOMPETENCIA – „INAKOSŤ“ V ROZDIELNOM KULTÚRNOM PRIESTORE	178
Andrea LOBOVÁ FENOMÉN PARODIZÁCIE V ROZPRÁVKOVEJ TVORBE ĽUBOMÍRA FELDEKA	185
Markéta ANDRIČÍKOVÁ PODOBY FANTASTICKÉHO EPICKÉHO PRIESTORU (Čintet a Krajina Agord)	197
Bibiána HLEBOVÁ AKO PÍSAŤ DIPLOMOVÉ PRÁCE (NIELEN) ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY	203
Kateřina HOMOLOVÁ MOTIVACE PRO PRVNÍ ČTENÍ. OBSAHOVÁ ANALÝZA VYBRANÝCH ČESKÝCH ČÍTANEK PRO 1. STUPEŇ ZŠ	217
Alena SEDLÁKOVÁ K PROBLEMATIKE DYSLEXIE AJ HROU PROSTREDNÍCTVOM SEMIOTIKY UMELECKEJ ILUSTRÁCIE	224
Magdaléna PALAŠČÁKOVÁ BIOGRAFIA ALEBO GENERAČNÝ ROMÁN? – F. Hečko: Červené víno	231
Mária BUŠIKOVÁ TRAGICKÝ ROZMER URBANOVÝCH NOVEL	236
Eva DOLINSKÁ OD KONZERVATÍVNOSTI K TVORIVEJ METODIKE	242
Lucia VLKOVIČOVÁ PRVKY A METÓDY TVORIVEJ DRAMATIKY AKO AKTIVIZAČNÝ FAKTOR VO VÝUČBE	246

Recenzie, kultúrna a odborná informácia

LITERÁRNA VEDA SÚ VZŤAHY, SÚVISLOSTI, INTERPRETÁCIE	250
(Viera Žemberová)	
LITERATÚRA A LITERÁRNY ŽIVOT OD DEVÄĎDESIATYCH ROKOV	255
(Martina Balážová, Marcel Forgáč)	
VYŠIEL NOVÝ SLOVNÍK	257
(Ľuba Sičáková)	
ŽIVOT SO SLOVOTVORBOU A LEXIKOLÓGIU	261
(Katarína Vužňáková)	
KNIHY O DETSKEJ REČI	264
(Petra Harčariková)	
RADOMIL NOVÁK: HUDBA JAKO INSPIRACE POEZIE	268
(Eva Dolinská)	
NA PRAHU KLASICKÉHO FONDU MODERNEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY ...	270
(Zuzana Bariaková)	
DOTYKY S LITERATÚROU	272
(Sylvia Malankievičová)	
UMELECKÁ LITERATÚRA V DIDAKTICKEJ TRANSFORMÁCII	273
(Markéta Andričíková)	
TVORIVÉ PÍSANIE – KLÚČOVÁ KOMPETENCIA NA VYSOKEJ ŠKOLE	275
(Brigita Lehoťanová)	
ANGLIČTINA NIELEN PRE SAMOUKOV	277
(Lívia Demjanová)	
INOVACE, ORGANIZACE A PREZENTACE SYNTAKTICKÝCH TERMÍNŮ V UČIVU ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	279
(Vendula Kůtová)	
„SVET NIE JE PYRAMÍDA, ALE KRUH...“	282
(Radoslav Rusňák)	
„LITERATÚRE NEMUSÍME ROZUMIEŤ, STAČÍ, ŽE ONA ROZUMIE NÁM...“	284
(Radoslav Rusňák)	

EXISTUJÚ KNIŽKY „NUĎASKY“?	286
(Martin Klimovič)	
LITERÁRNA BESEDA JE AKO MALÁ SLÁVNOSŤ(reflexia)	288
(Peter Karpinský)	
ÚSPEŠNE ROZBEHNUTÉ UČITELSKÉ MOBILITY	289
(Eudmila Liptáková)	
KATEDROVÁ ŠVUK	291
(Jana Kallová)	

Z jazykových okienok Rádia Regina Košice

O SILNÝCH RODOVÝCH PRÍPONÁCH V SLOVENČINE	293
ŇASPÄŤ DO <i>VAJÍČIEK</i> ?	293
DVA KUSY KALERÁB?	294
ŠTÚDIUM A ŠTÚDIA	295
PRÍDAVNÉ MENO ŠTUDIJNÝ	295
SOSÁČIK, CICAČIK ČI CUCIAČIK?	296
(Marianna Sedláková)	
POĎME SI ZABULVÁROVAŤ!	297
KEDY POUŽIŤ <i>KEDY</i> ?	298
(Eudmila Liptáková)	

Vlastná tvorba študentov a učiteľov

Valentín ŠEFČÍK	
EPIDÉMIA	299
Martin KLIMOVÍČ	
MESIAC SO ZVONCOM; LOĎKA	300
Júlia KOPČÁKOVÁ	
BEZ NÁZVU	301
Mária KUFFOVÁ	
PRÁZDNY PAPIER	302
Marianna LABANTOVÁ	
ŽIVOT? DROGA? SMRŤ?	303

Zuzana HAVRILOVÁ AKROSTICHY	305
Marcel FORGÁČ BÁSNE – ZLOMKY	306
Jozef PALAŠČÁK BÁSNE	308
Jana VINTEROVÁ SPRÁVA Z PRAXE <i>ALEBO</i> AKO SA NEZBLÁZNIŤ V TRIEDE S OPICAMI	311
<i>Knižné novinky katedry</i>	314

Na úvod

Milí čitatelia, kolegovia a študenti,

príchod jesene a začiatok nového akademického roka sa v aktivitách Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity už nerozlučne spája s vydaním ďalšieho ročníka zborníka Slovo o slove. Aktuálny dvanásty ročník k Vám prichádza opätovne s ambíciou ponúknuť výsledky najnovších vedeckých, odborných a umeleckých prác nielen členov a študentov katedry, ale, ako je už dobrým zvykom, aj blízkych spolupracovníkov zo slovenských a českých vysokoškolských pracovísk.

Tohtoročné Slovo o slove svojou štruktúrou nadväzuje na minulý ročník – prináša dve hlavné rubriky venované lingvistickým a lingvodidaktickým príspevkom, resp. literárnovedným a literárnodidaktickým príspevkom. Aj tento rok v oboch blokoch dominuje v súlade s profiláciou katedry tematické zameranie na teoretickú bázu prípravy učiteľov preelementaristov a elementaristov, ako aj na aktuálne otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie detí predškolského a mladšieho školského veku. Aby sme vyšli v ústrety najpočetnejšej cieľovej skupine čitateľov zborníka, teda študentom, väčší priestor venujeme aj praktickým otázkam prípravy na štátnu skúšku zo slovenského jazyka a literatúry s didaktikou a písaniu diplomovej práce.

Tradičnou súčasťou zborníka sú recenzie najnovších filologických a didaktických publikácií a informácie z kultúrneho a odborného života katedry. Osobitné miesto v zborníku patrí jazykovopopularizačnej rubrike a vlastnej literárnej tvorbe študentov a učiteľov.

Milí čitatelia, prajeme Vám zaujímavé, poučné a inšpiratívne čítanie!

redakčná rada

K VYMEDZENIU POJMU A TERMÍNU ŠTYLÉMA

Daniela SLANČOVÁ

Medzi základné pojmy v slovenských štylistických koncepciách patrí pojem štylémy. Podľa J. Mistríka (1997, s. 31) sa „pojem štyléma sa po prvý raz v slovenskej štylistike uplatnil a vysvetlil v práci J. Mistríka Jazykovo-intonačné prostriedky recitátora (1967) takto: Slovo štyléma je odvodené od základu štýl. Podobne je graféma prvok, pomocou ktorého sa písomne, graficky vyjadrujeme, fonéma je prvok zvukového prejavu (...) a syntagméma je prvok syntagmy atď.... Štyléma je prvok, ktorý robí štýl, pomocou ktorého sa štylizuje. ... Štylémomou môže byť každé slovo, veta alebo časť textu, ktorá má takú výraznú podobu, že nám pri štylistickej typológii textu signalizuje zameranie, charakter textu... je to prvok, ktorý je nezvyčajný, nápadný, pútajúci adresáta prejavu“.

Kriticky sa k takémuto systémovému chápaniu štylémy vyjadril J. Bosák (1991, s. 71): „Štyléma je podľa nášho názoru len kvázisystémová jednotka, pretože sa vyznačuje subjektívnosťou, intuitívnosťou, jedinečnosťou a podobne a nespĺňa základné kritériá (formálno-obsahová konzistentnosť a realizácia) pre vymedzovanie jednotiek v stratifikačnom modeli jazykovej stavby“.

Systémové a komunikačné chápanie pojmu štyléma rozpracoval J. Findra (1984 a predovšetkým 2004). Štyléma je v jeho chápaní „základným štylistickým pojmom“, v ktorom „sú zahrnuté všetky výrazové prostriedky, ktoré vo funkčnej synchronizácii zabezpečujú štýlový profil textu, a to tak na úrovni systému (...), ako aj na úrovni realizácie (...).“ Systémová klasifikácia a charakteristika štýlém predstavuje v koncepcii J. Findru základný program štylistiky. Štylistická paradigmatica zahŕňa jazykové (tie predovšetkým), kompozičné a kinetické štýlémy; z pragmalingvistického hľadiska sú to informémy a pragmémy. „Relatívna identickosť medzi zámerom expedienta a interpretáciou tohto zámeru percipientom zabezpečuje povedomie o funkčnej, sémanticko-štylistickej hodnote štylémy, ktoré je ukotvené v intuitívnej alebo uvedomenej jazykovej a komunikačnej kompetencii účastníkov komunikačného procesu, ako aj povedomie o štýlovej a komunikačnej norme“ (Findra, 2004, s. 15 – 21).

Od J. Mistríka a J. Findru preberá pojem štyléma aj česká štylistika (porov. Krčmová, 2003, s. 20). Štyléma sa chápe ako štýlovo aktivizačný prvok („Prvky, pomocí nichž se text stylově aktivizuje, se označují jako stylémy.“ – Krčmová, *ibid.*), pričom štýlová aktivnosť prvkov jednotlivých rovín jazyka sa uplatňuje popri vlastnej pojmovej náplni výrazového prostriedku. Štylémy tvoria v jazyku sústavu, ktorá je v podstate ustálená, no nie statická. Sústava šty-

lém tvorí paradigmaticku štylistiky. Štyléma sa teda chápe ako „výrazový prostriedok z ktorejkoľvek roviny gramatickej a z ktorejkoľvek oblasti lexikálnej, ktorý je nositeľom stylistického príznaku“, resp. štyléma je „obecné označenie prostriedku konstituujúceho styl textu“ (Krčmová, 2002).

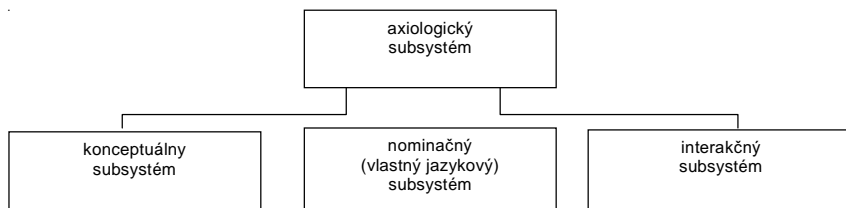
V našej štylistickej koncepcii (porov. Slančová, 2003, 2004) chápeme štylému ako jednotku štylistickej a štylovej kvality, ktorá je súčasťou obsahu (jazykového) vedomia, konkrétne, spolu s normami tvoria štylémy obsah axiologického subsystému verbálneho správania.

Pri chápaní jazyka ako systému verbálneho správania vychádzame hlavne z konceptu ktorý vo viacerých svojich prácach publikoval J. Horecký. Ide o psycholiongvistický koncept, jeden z možných, ktorým sa autor usiluje vysvetliť podstatu verbálnej komunikácie. Východiskom je dynamické, procesuálne chápanie jazyka a reči. Jazyk a reč je proces nielen tým, že predstavuje rečové správanie, ale aj ako predpoklad tohto správania, t. j. ako dynamický systém znakových vzťahov medzi výrazovými prostriedkami, no aj vzťahov medzi týmito prostriedkami a objektívnou realitou (Horecký, 2001, s. 25). Pripomeňme si základné tézy jeho koncepcie:

- Jazykové vedomie je špecifická zložka vedomia. Jeho funkciou je objektivizovať stavy individuálneho vedomia pri komunikačnej i poznávacej činnosti.
- Rozoznávame individuálne a spoločenské jazykové vedomie, teda jazykové vedomie jednotlivca a jazykové vedomie istého komunikačného a jazykového spoločenstva.
- Obsahom jazykového vedomia je (zvnútornený) systém verbálneho správania. Formou jazykového vedomia je banka dát.
- Systém verbálneho správania má tri základné podsystémy: jazykový, konceptuálny a interakčný.
- Systém verbálneho správania nie je uzavretý sám do seba. Spoločne s ním jestvuje a funguje systém extrajazykových a parajazykových prostriedkov. Všetky spája jednak spoločné fungovanie pri komunikácii, jednak hlboká zakotvenosť v historickom vývine i v súčasnom stave kultúrnej situácie daného komunikačného a jazykového spoločenstva
- Rozoznávame niekoľko typov jazykového vedomia: spontánne, poučené, teoretické, reflexívne, kreatívne.

Ďalší výklad bude našou zámerne zjednodušenou a pre potreby štylistiky modifikovanou interpretáciou predchádzajúcich východísk. Systém verbálneho správania je zložitý systém, ktorý sa skladá zo štyroch navzájom prepojených podsystémov:

system verbálneho správania



Tvorba textu vychádza z referenčnej reality. Je to reálny svet, ktorý nás obklopuje, my sami v tomto svete, naše myšlienky, predstavy, túžby, je to realita tak reálna, ako aj fiktívna. Výsek tejto reality, o ktorú sa chceme ako autori textu podeliť so svojimi poslucháčmi alebo čitateľmi (ktorými môžeme byť aj my sami), sa stáva témou textu. Ako pripomína J. Dolník (1998, s. 54), téma je kognitívny koncentrát referencie textu, teda v podstate kognitívne (myšlienkové, poznávacie) sústredenie v texte stvárňovanej skutočnosti. Tento myšlienkový koncentrát sa v jazykovej komunikácii musí jazykovo spracovať: najprv prostredníctvom konceptuálneho subsystému, v ktorom fungujú prostriedky na vyjadrenie vzťahu medzi myšlienkovou a jazykovou oblasťou. Konceptuálne spracovaná referenčná realita ďalej prechádza jazykovým subsystémom. Ten si môžeme predstaviť ako rozsiahlu a komplikovanú sieť pomenovaní, bázu dát koreňových morfém a pravidiel na ich spájanie: súbor gramatických a derivačných morfém, foném a súbor onomaziologických pravidiel a modelov na tvorenie pomenovaní. Veľmi zjednodušene možno hovoriť o lexike a gramatike. Jazykovo spracovaný koncept však ešte nemôže fungovať ako komunikačná jednotka – komunikačnú podobu mu dodajú prostriedky interakčného subsystému, do ktorého patrí predovšetkým súbor modelov komunikačných aktov, ku ktorým by sme mohli na vyššej úrovni priradiť aj súbor textových modelov, žánrov.

Výrazy najprv, potom, ktoré pri interpretácii systému verbálneho správania používame, je potrebné chápať veľmi relatívne, ide skôr o názornosť ako o objektívne zachytenie reálnych procesov: neurolingvistika prináša dôkazy o tom, že pri jazykovej aktivite ide o komplikované spolupôsobenie oboch hemisfér mozgu, pričom mnohé z tajomstiev vzniku reči doteraz nie sú odhalené.

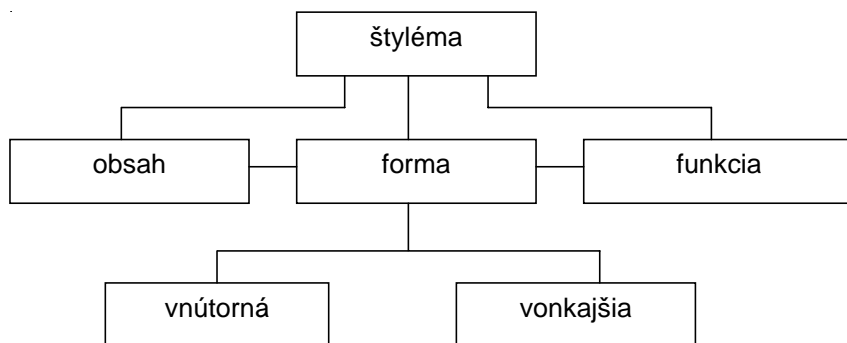
Zo štylistického hľadiska je zvlášť dôležité fungovanie axiologického, hodnotového subsystému, ktorý v zložitom systéme verbálneho správania funguje ako riadiaci podsystem. Vychádzame z predpokladu, že textotvorná činnosť je zámerná, intenciálna, v prevažnej väčšine komunikujeme s určitým zámerom a týmto zámerom v najvšeobecnejšom zmysle slova je tvorba komunikačne efektívneho textu. (Frazéma *trepasť do vetra* je jazykovým zhodnotením nezmyselného, neefektívneho jazykového prejavu.) Obsahom axiologického subsystému

je súbor kategoriálnych kritérií, na základe ktorých hodnotíme prvky jednotlivých subsystémov a na základe ktorých pripisujeme „použitým prvkom, resp. výsledkom komunikačnej činnosti isté hodnoty“ (Horecký, 2001, s. 112).

Potenciálne hodnotíme všetky zložky textotvorného procesu na všetkých úrovniach systému verbálneho správania, procesu hodnotenia podrobujeme už aj prvky reality, o ktorej budeme v texte komunikovať. V tejto súvislosti pripomíname, že jazykové vedomie je len vyšpecifikovanou zložkou vedomia a že sústava hodnotových reťazcov jestvuje vo vedomí vôbec. Pre proces hodnotenia je dôležitá „zóna normy“, teda vedomie o tom, akú podobu by mal mať jazykový prejav v istej konkrétnej komunikačnej situácii alebo v zovšeobecnene chápanej komunikačnej sfére. Hodnotenie je nevyhnutným predpokladom procesu aktivizácie štýlém (kategoriálnych hodnotových reťazcov), teda štylizáčného a štýlotvorného procesu, ktorého výsledkom je vznik štylistickej a štýlovej kvality. (Pripomeňme si ešte, že prídavné meno štýlový – odvodené od motívananta štýl – znamená týkajúci sa štýlu a prídavné meno štylistický – odvodené od motívananta štylistika – znamená týkajúci sa variability fungovania komplexu prostriedkov vo verbálnej interakcii.) Obsahom axiologického subsystému verbálneho správania sú teda štýlémy a normy (normám nateraz nevenujeme pozornosť).

Základom chápania štýlémy je teda predstava intencionálnosti, zámernosti jazykovej komunikácie. V rámci realizácie komunikačných zámerov a dosahovania komunikačných cieľov tvoríme text tak, aby obsahoval také kvality, ktorými sa dá komunikačný zámer dosiahnuť, máme teda predstavu, ako danú kvalitu môžeme vo verbálnej komunikácii realizovať. Takéto predstavy nadobúdame v celoživotnom procese jazykovej socializácie a v konkrétnych komunikačných situáciách ich aj aktivizujeme. Tento proces si môžeme predstaviť ako reakciu na konkrétnu komunikačnú situáciu, ktorá pôsobí ako podnet na aktivizovanie vedomia príslušnej kvality, čím sa následne uvedie do činnosti sieť vzťahov, ktoré vedú k jej konkrétnej realizácii. Predstavme si napríklad komunikačnú situáciu, v ktorej sa dospelý človek prihovára bábätku. Na základe svojej axiologickej kompetencie zhodnotí danú situáciu ako takú, v ktorej by sa mala uplatniť kvalita „detskosti“. Axiologická kompetencia (v zóne normy aj mimo nej) mu ďalej „velí“, aby v rámci svojej komunikačnej a jazykovej kompetencie selektoval tie prostriedky, ktoré sú podľa neho výrazom „detskosti“, napríklad úsmev, skrátenie vzdialenosti medzi komunikantmi, špecifická intonácia s výraznejším rozkmitom amplitúdy a vyššie nasadeným hlasovým registrom, palatalizovaná („šušlavá“) výslovnosť, využitie deminutív a kontaktočných operatívnych komunikačných aktov, ktoré potom vo svojom prejave aj využije (porov. aj Slančová, 1999). Takto využitie prostriedky majú podľa nášho hovoriaceho pôsobiť na vytvorenie blízkeho a pozitívneho emocionálneho vzťahu ku komunikačnému partnerovi (dieťaťu).

Štyléma je teda jednotka štylistickej a štylovej kvality, ktorá má svoj obsah, formu a funkciu. Obsahovú zložku štylémy si možno predstaviť ako individuálne a/alebo socializovane konvencionalizované zovšeobecnené vedomie čiastkovej alebo komplexnej kvality rozličného typu, ako kategoriálnu kvalitu (teda napríklad ako výrazové kategórie, ktoré vo svojej štylistickej koncepcii uplatňuje F. Miko, napr. 1973, 1983 a v mnohých ďalších prácach). Forma štylémy je vnútorná a vonkajšia. Vnútorňú formu štylémy tvorí vedomie asociatívne (napríklad a hlavne na báze synonymie) usporiadaných konceptuálnych (aj tematických), nominačných (vlastných jazykových) a interakčných (teda aj parajazykových) prostriedkov. Vonkajšiu formu štylémy tvoria konkrétne tematické, jazykové a parajazykové prostriedky, ktorými sa príslušná kategória realizuje v konkrétnom komunikačnom akte. L. Plesník (2002) v súvislosti s rozpracovaním sústavy výrazových kategórií F. Mika ako estetických kategórií hovorí o kategóriách a ich štruktúrnych indikátoroch. Funkciou štylémy je vyvolať zamýšľaný štylistický účinok.



Pri **receptii textu** sa použité tematické, jazykové a parajazykové prostriedky vnímajú aj ako nositeľa štylovej a štylistickej kvality. Ich interpretáciou sa aktivizuje obsahová zložka štylémy u prijímateľa. Pravda, ani pri štylistickej receptívnej interpretácii nie je recepcia zrkadlovým obrazom produkcie, pretože v komunikačnom akte fungujú aspoň dvaja účastníci s vlastným jazykovým vedomím. Neuvedenie si štylistickej kvality (resp. miery jej realizácie), ktorú do textu vložil autor prejavu, resp. uvedenie si nezamýšľanej štylistickej kvality (resp. miery jej realizácie) či posun v interpretácii štylistickej kvality (resp. miery jej realizácie) sú potenciálnym zdrojmi interakčného šumu.

Proces aktivácie štylémy môže byť výrazne výberový (selektívny), tvorivo selektívny, napríklad pri umeleckých textoch, štandardizovaný, zautomatizovaný alebo intuitívny. Keď sám človek nie je schopný realizovať vonkajšou

formou svoju predstavu obsahu, vnútornej formy a funkcie štylémy, volí si náhradný spôsob – siahne po imitácii, po hotových textových prefabrikátoch alebo svoj zámer realizovať danú kvalitu nechá na iného človeka. Príkladom na takúto situáciu môže byť špecifická mediálna komunikačná sféra textovej zložky relácie Hudobné pozdravy (porov. Steinerová, 2000). V textovej zložke hudobného pozdravu, ktorého komunikačným zámerom je gratulácia k jubileu prostredníctvom rozhlasového média, sa konvencionalizovane objavujú eticko-jazykové štylémy – kategória zdvorilosť a v jej rámci kategórie kontakt, sympatia, veľkorysosť, ocenenie, takt, úcta (ide o konverzačné maximy zdvorilosti) – porov. Slančová, 1996, 2001, ako aj esteticko-jazykové štylémy (kategórie), napr. kategória pekného, vznešeného. Tie sa potom realizujú buď tvorivo originálne alebo „prefabrikátovo“ – gratulant siahne po už vypracovaných textoch. Existujú dokonca akési príručky so vzormi gratulačných textov, ktoré sa potom objavujú v redakciách relácie Hudobné pozdravy. Takéto texty, spolu s blahoželaniami v tlači, v telegramoch na svadbách či najnovšie prostredníctvom smsiek sa stávajú reprezentantmi novodobého folklóru.

Na záver uvedieme názor V. Puchalu, ktorý v spomínanej práci ...cituje L. Steinerová. Tento výrok totiž názorne dokumentuje fungovanie axiologického subsystému verbálneho správania, a to na základe vedomia jazykovo-estetických a jazykovo-etických štylém (explicitné pomenovania štylistických kvalít sme v citáte zvýraznili):

„Možno sa každému z vás niekedy už stalo, že vás oslovili príbuzní alebo známi s prosbou, aby ste im napísali nejaký ľúbivý veršík pri príležitosti okrúhlych narodenín alebo iných katastrof. Ty si básnik, ty to vieš povedať krajšie, argumentujú zvyčajne pri takejto prosbe a vy im často vyhoviete, pretože je to jednoduchšie ako vysvetľovanie, že básnik nie je ten, kto hovorí pekné veci, ale ten, kto vidí do človeka hlboko. Problém je však v tom, že vami krvopotne stvorený veršík na poslednej hranici kompromisu medzi vkusom a požiadavkou bude rodinná komisia klasifikovať ako nevhodný pre kultovú reláciu typu Pozdravy jubilantom a vyjadrí úprimné sklamanie nad vašim talentom. „Píšeš básničky a nevieš urobiť taký jeden obyčajný jednoduchý veršík?“ rozhorčene vyjadří rodina sklamanie. Čím to je, že neprejdete? Ten, kto narába so slovom, by mal byť schopný zvládať všetky jeho polohy. A predsa nie. Existuje čosi v človeku, čo mu nedovolí ísť za hranicu svojho vkusu a hierarchie“ (Puchala, 1997, s. 47).

Literatúra

- BOSÁK, Ján: Poznámky o funkčných štýloch, komunikačných sférach a niektorých štylistických problémoch. In: Všeobecné a špecifické otázky komunikácie. Red. J. Findra. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1991, s. 69 – 77.
- ČECHOVÁ, Marie – CHLOUPEK, Jan – KRČMOVÁ, Marie – MINÁŘOVÁ, Eva: Současná česká stylistika. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 342 s.
- DOLNÍK, Juraj – BAJZÍKOVÁ, Eugénia: Textová lingvistika. Bratislava: Stimul, 1998. 134 s.
- FINDRA, Ján: Štýléma a text. In: Štylistické otázky textu. Prešov: PdF UPJŠ, 1984, s. 14 – 25.
- FINDRA, Ján: Štylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 2004. 232 s.
- HORECKÝ, Ján: Jazykové vedomie. In: Človek a jeho jazyk. 2. Jazyk ako pamäť kultúry. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda, 2001, s. 109 – 116.
- HORECKÝ, Ján: Systém verbálneho správania. In: Človek a jeho jazyk. 2. Jazyk ako pamäť kultúry. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda, 2001, s. 25 – 34.
- KRČMOVÁ, Marie: Stylém. Heslo. In: Encyklopedický slovník češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 453.
- MIKO, František: Od epiky k lyrike. Bratislava: Tatran, 1973. 296 s.
- MIKO, František – POPOVIČ, Anton: Tvorba a recepcia. Bratislava: Tatran, 1983.
- MISTRÍK, Jozef: Štylistika. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1997. 600 s.
- PLESNÍK, Lubomír: Výrazová kategória. Výrazová sústava. Materiály na prípravu Slovníka estetických výrazových kategórií. Nitra, 2001.
- PUCHALA, Vladimír: Presah literatúry do mimoliterárnych kontextov. In: Literika, 2, 1997, s. 47 – 51.
- SLANČOVÁ, D.: Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). Slovenská reč, 68, 2003, s. 207 – 223.
- SLANČOVÁ, Daniela: Praktická štylistika (Štylistická príručka). Prešov: Slovacontact, 1996. 176 s.
- SLANČOVÁ, Daniela: Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy – opis registra. Prešov: FF PU, 1999. 278 s.
- SLANČOVÁ, Daniela: Vymedzenie predmetu štylistiky... alebo: privoňajme ku kvetu interaktívnej štylistiky. In: Slovo o slove. 10. Ed. L. Sičáková. Prešov: KSJL PdF PU, 2004, s. 17 – 23.
- SLANČOVÁ, Daniela: Základy praktickej rétoriky. Prešov: Náuka, 2001. 211 s.
- STEINEROVÁ, Ľubica: Štýl textov hudobných pozdravov v Slovenskom rozhlase. Diplomová práca. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2000. 68 s. + 18 s. príloh.
- Vinšovačky. Red. J. Čižmár. 2. vyd. Banská Bystrica: Trian, 1995. 160 s.

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

K PASIVNÍMU BILINGVISMU DĚTÍ V ČESKO-SLOVENSKÉM PROSTORU

Jana SVOBODOVÁ

Podle údajů předsedkyně Slovensko-českého klubu Nadi Vokušové, které byly zveřejněny v lednu 2006 na internetovém serveru <http://deletedbytomorrow.blogspot.com>, se odhaduje, že srozumitelnost slovenštiny pro Čechy aktuálně klesá a pohybuje se nyní přibližně na úrovni pochopení 70 % obsahu sdělení, pokud se příjemce soustředí.¹ Stejná srozumitelnost se předpokládá pro Čechy také u polštiny. Postupem času se tedy vytrácí někdejší značně výhodný stav pasivního (receptivního) bilingvismu, který byl v období společného státu udržován díky dvojjazyčné povaze politické, mediální i umělecké komunikace v tehdejších Československu, v němž se uplatnil systém dvou rovnoprávných spisovných jazyků.² Občané při užívání češtiny i slovenštiny v obou částech republiky vcelku přesně a bez větších nesnází rozuměli sdělením v jiném z jazyků, protože mimo jiné alespoň pasivně znali navzájem se lišící problematické jazykové rysy a základní odchylné výrazivo. Od 1. ledna 1993, kdy se zrodily samostatné Česká republika a Slovenská republika, se sice dvojjazyčnost nevytratila ihned, avšak s odstupem času se stále jasněji potvrzuje, že pasivní bilingvismus je zejména na české straně na ústupu. Z povědomí širokého okruhu českého obyvatelstva mizí dřív běžně odposlouchávaná nebo čtená slova ve slovenštině; nejvíc zřetelné je to u mladé generace a u dětí, které už společný stát nezažily. V této souvislosti se objevují obavy, aby nenarostla jazyková bariéra a aby slovenština nezačala patřit v očích mladých Čechů skutečně mezi cizí jazyky.³

Pokládáme za užitečné využít nyní společné evropské platformy, neboť Češi a Slováci se od května 2004 opět sešli v Evropské unii, kde už je možno spatřovat prostor pro to, aby jak na základních, tak i na středních a vysokých školách žáci a studenti slovenštinu opět vnímali jako nejbližší západoslovanský jazyk a zabývali se jí. Také média a kulturní scéna v České republice v poslední době

- 1 Podle L. Lendelové (viz také v poznámce 4) se potvrzuje stále zřetelnější ústup porozumění slovenštině u mladší generace Čechů, ověřovala to sondou z let 2003/2004 mezi mládeží ve věku mezi čtrnácti a pětadvaceti lety. Jiná sonda J. Svobodové (2003) dokládá situaci v roce 2003 na Ostravsku: ve skupině 228 dětí od jedenácti do patnácti let se zjišťovala např. srozumitelnost slovenského příkazu *Čuš! (Mlč!)*; ten náležitě pochopilo 46 % dětských respondentů, zatímco z menší kontrolní skupinky dospělých, kteří ještě zažili společný stát, si význam slova pamatovalo téměř 90 %.
- 2 Blíže k této problematice např. K. Musilová (1999, 2000) nebo K. Kopecký (2005).
- 3 Srov. např. Hozová, M. *Úroveň česko-slovenského pasivního bilingvismu*. Závěrečná práce. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1999.

sehrály pozitivní roli při uplatnění slovenštiny, i když příležitostí, kdy je možno slyšet mluvenou slovenštinu, je stále ještě málo. Dotazníkové sondy mezi českou mládeží potvrzují, že nejčastěji se mladí lidé se slovenštinou setkávají prostřednictvím slovenské populární hudby.

Souhlasíme s názorem L. Lendelové, že k tomu, „abychom mohli rozšířit kulturní a společenské vztahy o skutečné porozumění slovenštině, je nutné alespoň zčásti vrátit slovenštinu do škol”.⁴ Autorčin námět lze v českém prostředí poměrně dobře realizovat v mezích aktuálního Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání už od 1. stupně základních škol za předpokladu, že do vzdělávací oblasti nazvané Jazyk a jazyková komunikace si v duchu její širší koncepce zakomponují jednotlivé školy i bližší charakteristiku slovenštiny. Nejde o to, aby se slovenština začala na českých školách vyučovat jako další cizí jazyk, spíše se nabízejí neotřelé, zajímavé srovnávací pohledy a textové analýzy se zaměřením na odlišné prvky obou západoslovenských jazyků. Pro podporu včlenění prvků slovenštiny do inovovaných školních osnov hovoří i zjevný zájem českých žáků o tuto jazykovou oblast: z dotazníku zadávaného na Ostravsku v roce 2003 vyplynulo, že ačkoli starší generace (dospělých) respondentů si udržela pasivní znalost slovenštiny vcelku dobrou, už neprojevuje valný zájem o další vzdělávání v této oblasti (dvě třetiny dospělých tvrdí, že jim dosavadní znalosti o slovenštině vyhovují), kdežto u dětí vítězí snaha dozvídat se o slovenštině víc – v roce 2003 to uvedla téměř polovina oslovených žáků základních škol,⁵ potom při navazující sondě o rok později se k zájmu o slovenštinu hlásily dokonce plně dvě třetiny mladých respondentů.⁶

Z hlediska četnosti výskytu lze pokládat za stěžejní komunikaci mluvenou a poslech mluveného slova. Podle L. Lendelové se ukazuje, že mluvené slovo ve slovenštině nečinilo většinu jejich českých respondentů z let 2003/2004 problém, neboť podle subjektivního názoru respondentů mluvenému slovu ve slovenštině velmi dobře rozumí 11,5 % a dobře rozumí 80,5 % respondentů. Jen malá část přiznává, že mluvenému slovu ve slovenštině nerozumí (8 %). Méně potěšitelná situace panuje u psané slovenštiny, s ní se totiž setkávají respondenti jen zřídka: v daném vzorku L. Lendelové téměř 70 % uvádí, že slovenské texty nečte nikdy, pouze 1,5 % (tzn. 3 respondenti z oslovených 203 osob) naopak čte slovenské texty (časopisy) často. Nikdo z respondentů L. Lendelové

4 Citovaná diplomová práce L. Lendelové (2004) přináší mj. i výsledek sociolingvistické sondy mezi mladými lidmi na severní i jižní Moravě, provedené ve druhé půli roku 2003 a počátkem roku 2004. Vzorek respondentů představovala skupina 108 dívek a 95 chlapců ve věku mezi 14 a 25 lety. Je zajímavé, že z nich jenom 9,5 % neuvádí poslech slovenského rocku a pop music jako zdroj kontaktu se slovenštinou. Zdá se skutečně, že slovenská hudební scéna má na mladou českou generaci nejvýraznější vliv i jako nejčastější nositel slovenštiny.

5 Blíže viz Svobodová, J. (2003).

6 Srov. také Svobodová, J. (2005).

nechte často slovenské knihy, což je stav obecně odpovídající nynější skutečnosti mezi mládeží, kde čtenářství knih ustupuje do pozadí.

O něco mladší respondenti z naší vlastní sondy z roku 2004 (420 žáků ZŠ ze širšího Ostravska, jimž je 10 až 12 let a společný stát už nezažily) asi ve 40 % přicházejí do kontaktu s mluvenou slovenštinou v médiích (rozhlas, televize, v nich zvláště při poslechu slovenských písniček), asi 34 procent v rodině, 23 % při cestách na Slovensko. Slovenské psané texty čte jen velmi malá skupina oslovených dětí, cca 18 %. Zajímavé je, že v procentuálním výskytu jsou uvedeny knihy častěji (10,6 %) než časopisy (7,7 %), zřejmě zásluhou výpravných slovenských encyklopedií a obrazových publikací pro tuto věkovou kategorii dětí.

Vzeme-li v potaz předchozí srovnávací výzkumy a sondy pasivního (receptivního bilingvismu) u mládeže v česko-slovenském prostoru, spojuje je stejný rys: jako nejproblematictější se jeví nikoli obecné, rámcové porozumění (i když to je horší u textů psaných než u mluvených), nýbrž srozumitelnost rozdílných výrazů, případně výrazů stejně či podobně znějících, avšak významem odlišných. U mladých českých respondentů v rozmezí 14 až 25 let zjistila L. Lendelová na přelomu 2003/2004 přibližně u 70 % neschopnost správně přeložit izolované slovenské výrazy. Podle jejího názoru není tento výsledek znepokojivý, protože celkový kontext a situace obvykle komunikaci usnadní. Naše stanovisko k tomuto úkazu není tak smírné: bude třeba zaměřit se i na tyto dílčí „blokátory komunikace“, neboť mohou významně zkreslit sdělení a zkomplikovat vzájemné porozumění. Potvrzuje to nepřimo i L. Lendelová, když uvádí jako nejproblematictější slovo ve své sondě slovenské *smäd* (*žízeň*), které se v běžné každodenní komunikaci vyskytuje často.

Na takových výrazech by bylo možno – mimo jiné – žákům ve škole dokumentovat specifickou jazykovou znaku a jeho arbitrárnosti, nezávislosti na označované realitě. Podle J. Štefánika skutečně platí, že děti bilingvní si tento jazykový rys uvědomí daleko dříve, neboť rychleji oddělují významy slov od zvuku. Dětský bilingvismus je tedy třeba jednoznačně vnímat jako výhodu pro jazykové vzdělávání, proto bude užitečné podporovat alespoň dílčí projevy pasivního bilingvismu mezi žáky v českých a slovenských školách. Slovenská situace u žáků ZŠ se u porozumění češtině i u odlišných výrazů momentálně jeví lepší,⁷ jakkoli je zde Zákonem o štátnom jazyku SR z roku 1995 vymezeno, že

7 Srov. např. Kesselová, J. – Palenčárová, J. (2004); autorky popsaly stav pasivního slovensko-českého bilingvismu podle vzorku 500 respondentů z řad žáků a studentů na Slovensku po přechodu z horizontální dvojazyčnosti na jednojazyčnost. Potvrzuje se, že procento úspěšnosti při kontextovém porozumění souvislého textu kontinuálně narůstá (z 46 % u mladšího školního věku až po 67 % u středoškoláků a vysokoškoláků), skokový nárůst je zaznamenán mezi mladším školním věkem a starším školním věkem (z 46 % na 64 %). Autorky to vysvětlují přibýváním a rozšířením zdrojů kontaktů s češtinou u starších dětí.

všechna jinojazyčná audiovizuální díla pro děti do 12 let je třeba předabovat do slovenštiny. Podle J. Kesselové a J. Palenčárové děti tohoto věku (žáci 1. stupně ZŠ) neprojevují zájem dozvídat se něco víc o češtině jako nejbližším slovanském jazyku, což patrně pramení z jejich dojmu, že čeština není zase tolik „cizí“. V tomto smyslu by se potvrzovalo, že v českém prostředí se dětem slovenština opravdu jeví už jako cizí jazyk, proto zájem o ni roste, jako by byla něčím raritním, svým způsobem exotickým. Naše sondy prokázaly, že děti mladšího školního věku si představují slovenštinu jako jakousi „zvláštní odrůdu češtiny“: v sondách z let 2003 i 2004 si při překladu slovenských výrazů do slovenštiny vybírali z nabízených variant velmi často takovou, která jim zadávané slovo co nejvíc připomínala. Například u spojení *zrátané dni* označili v roce 2004 dětští respondenti z Ostravska jako český ekvivalent adjektiva stejným písmenem začínající adjektivum „*ztracené*“ (58 %) nebo „*zrazené*“ (18 %), kdežto správný ekvivalent *spočítané dny* mělo zatrženo jen 10 % žáků.

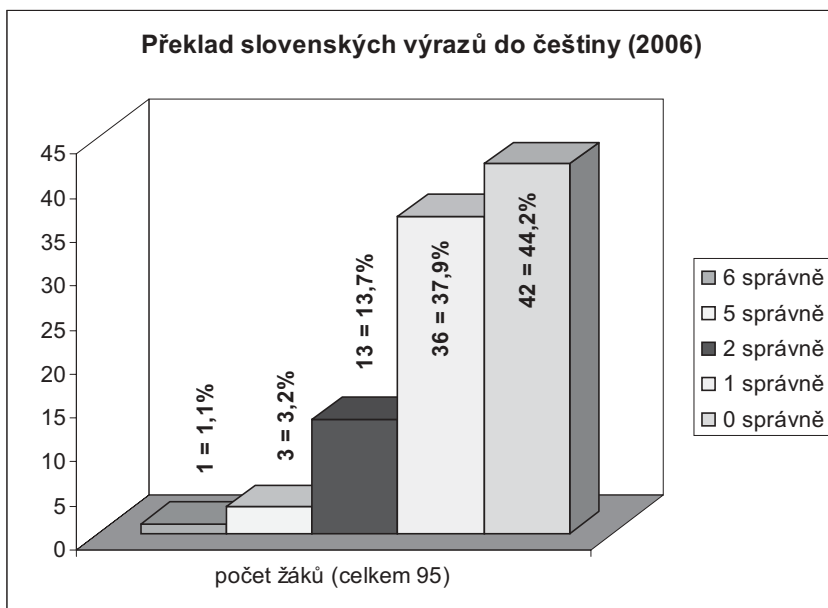
V letošní nové sondě, která byla provedena u 95 respondentů ve věku od 12 do 15 let na počátku roku 2006 v Hlučíně (ZŠ Tyršova), jsme se proto cíleně soustředili právě na obtížné dílčí slovenské výrazy jako nejčastější problém, který komplikuje či blokuje průběh komunikace.⁸ Očekávali jsme, že samostatný překlad slovenských výrazů do češtiny bez nápovědy bude pro žáky mnohem obtížnější než pouze výběr ze čtveřice nabízených možností, nicméně jsme zvolili tuto cestu, aby se rozkryl pravý stav znalosti, nikoli jen náhodné uhodnutí či vytipování ekvivalentu. Sledovaných osm výrazů jsme (s jednou výjimkou) zařadili do jednoduchého slovního kontextu: 1. *driek tak do dvoch dlaní*; 2. *na topánkach blato*; 3. *opuchnuté pery*; 4. *môžeš zabudnúť*; 5. *nad konármi hľadajú*; 6. *zrátané dni*; 7. *ospravedlniť sa*; 8. *s prázdnyim vreckom*. Volili jsme úmyslně slova, která jsme našli v textech slovenské pop music, z nichž jsme právě nejbližší slovní kontext převzali do dotazníku, pouze izolované sloveso *ospravedlniť sa* jsme jako typické matoucí slovo ponechali bez kontextu.⁹ Zopakovali jsme tedy i spojení *zrátané dni*, které už v roce 2004 působilo problémy navzdory připojené nabídce českých ekvivalentů. Žáci měli označit buď odpověď a) nevím, anebo b) myslím, že znamená ...; případně c) vím určitě, že znamená

Výsledky lze označit za mnohem horší, než bylo naše vstupní očekávání, neboť 44,1 % žáků nedokázalo správně přeložit žádný z osmi vybraných výrazů. Nejlepší výsledek zaznamenala třináctiletá dívka, která rozuměla šesti vý-

8 J. Kesselová s J. Palenčárovou (2004) se porozumění českých izolovaných lexikálních jednotek u slovenských žáků ZŠ a studentů SŠ vyhnuly, neboť vycházely z názoru, že není možno obejít spolupůsobení interference. Domníváme se, že volba úkolu v našem textu z roku 2006 nezbytný minimální kontext zajišťovala.

9 Toto slovo nesprávně „převádějí“ do češtiny jako své mateřštiny i novináři informující v ČR o situaci na Slovensku – nabízí se ekvivalent „*ospravedlnit se*“, kdežto náležitě je to *omlavit se*.

razům, z nich pěti s jistotou (vážala u spojení *zrátané dni*, ale uvedla význam adjektiva správně jako *spočítané*). Nerozuměla výrazům *driek* a *konáre*. Další tři žáci (chlapci ve věku 13 a 14 let) uvedli správně pět výrazů (nikdo z nich neznal *driek* ani *konáre*).¹⁰ Alarmující stav je zachycen v připojené tabulce. Domníváme se, že už uvedená sonda nás opravňuje k tomu, abychom se pokusili spolu s partnery ze Slovenska hledat cestu, jak by se dal stav česko-slovenského pasivního bilingvismu u dětí nenásilně zlepšit.



Literatura

- HOZOVÁ, M.: Úroveň česko-slovenského pasivního bilingvismu. Závěrečná práce. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1999.
- KESSELOVÁ, J. – PALEŇČÁROVÁ, J.: Slovensko-český pasivní bilingvizmus dětí a mládeže. Sonda do jazykového vedomia dětí a mládeže. In: Slovo o slove, roč. 10, Prešov: Prešovská univerzita, 2004, s. 24 – 33.

10 Slovo *konáre* neznal vůbec nikdo (0 % úspěšnosti), *driek* jako *pas* bylo správně přeloženo pouze jednou, tzn. 1 % úspěšnosti; třetí nejhorší bylo *zrátané dni* (3 správné odpovědi, tzn. 3 % úspěšnosti) a pak *ospravedniť sa* (*omluvit se*; 4 správné odpovědi, tzn. 4,2 % úspěšnosti). Naopak nejlépe dopadly *topánky* (*boty*) s 25 správnými odpověďmi, tzn. 26,3 % úspěšnosti; po nich následovaly *zabudnúť* (*zapomenout*, 19 správně, tzn. 20 % úspěšnosti), *pery* (*rtý*, 16 správně, tzn. 16,8 % úspěšnosti) a *vrecko* (*kapsa*, 15 správně, tzn. 15,8 % úspěšnosti).

- KOPECKÝ, K.: Význam a kontext ve výuce českého jazyka na II. stupni základních škol. In: Novák, R. (ed.) Čeština – jazyk slovanský 2. Sborník příspěvků z konference pořádané katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU a katedrou slavistiky FF OU v Ostravě dne 10. 11. 2005. Ostrava : Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta OU, 2005, s. 49.
- KOPECKÝ, K.: K podstatě termínu pasivní bilingvismus. Dostupné na Internetu <<http://epedagog.upol.cz>>.
- KOPECKÝ, K.: Slovenčina na českých základních školách. Dostupné na Internetu <<http://www.czsk.net>>.
- KARLÍK, P., aj.: Encyklopedický slovník češtiny. 1. vyd. Praha: Nakladatelství LN, 2002.
- LENDELOVÁ, L.: Slovenské výrazy v češtině. Diplomová práce. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004, 80 s.
- MUSILOVÁ, K.: Česko-slovenský a slovensko-český pasivní bilingvismus ve změněných jazykových podmínkách. Referát na mezinárodní vědecké konferenci o komunikaci. Banská Bystrica: UMB, září 2000.
- MUSILOVÁ, K.: Retrospektivní a perspektivní pohled na komunikaci Čechů a Slováků. In: Retrospektívne a perpektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. Banská Bystrica – Donovaly: UMB, 1999, s. 12 – 14.
- SVOBODOVÁ, J.: Rozumíme si ještě navzájem? In: Novák, R. (ed.): Slovo a obraz v komunikaci dětmi. Komunikace s dětmi v proměnách doby. Sborník příspěvků z odborného semináře pořádaného katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU a Kabinetem literatury pro mládež, jazykové a literární komunikace KCD PdF OU 21. listopadu 2003. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2003, s. 10 – 15.
- SVOBODOVÁ, J.: Čeština a slovenština v kontaktu. In: Svobodová, J. – Svobodová, D. – Höflerová, E. (eds.). Západoslovanské jazyky v 21. století 2. Ostrava : Ostravská univerzita, 2005, s. 139 – 148.
- ŠTEFÁNIK, J.: Jeden člověk, dva jazyky. Dvojjazyčnost u dětí – Predsudky a skutočnosti. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000.
- VÍŠKA, V.: K výzkumu pasivního bilingvizmu současných českých vysokoškoláků. Češtinář, 12, 2001/02, č. 4, s.105 – 107.
- ZEMAN, J.: K výzkumu kontaktů češtiny a slovenštiny v České republice po rozpadu Československa. In: Patráš, V. (ed.) Sociologické a psycholingvistické aspekty jazykové komunikácie. Banská Bystrica: 1996, s. 109 – 118.

Internetový zdroj:

<http://deletedbytomorrow.blogspot.com>

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

ČÍTANIE, PÍSANIE A GRAMOTNOSŤ – ICH PREMENY V SÚČASNOM SVETE¹

Peter GAVORA

Gramotnosť je v súčasnosti frekventovaným výrazom. Hovorí sa o nej v nových, širších súvislostiach, chápe sa komplexnejšie a hlbšie ako v nedávnej minulosti. Dosahy tohto chápania gramotnosti majú význam pre širokú prax gramotnosti, pre vyučovanie žiakov i stimulovanie čítania žiakov v rodinnom prostredí. V tomto príspevku sa sústreďíme na objasnenie pojmu funkčná gramotnosť, budeme sa venovať začiatkom gramotnosti u detí, socio-kultúrnym aspektom gramotnosti, situácii čítania a písania v elektronickej komunikácii a nakoniec významným aspektom motivácie detí čítať.

+ + +

Ak sa pozrieme do minulosti, zistíme, že pred tridsiatimi-štyridsiatimi rokmi sa výraz gramotnosť vyskytoval ojedinele a mal viac-menej nepríjemnú konotáciu – spájal sa totiž s negramotnosťou, s neschopnosťou používať písanú reč. Keďže sa u nás negramotnosť prakticky nevyskytovala (udávalo sa, že len asi 1 % populácie nevie čítať alebo písať), nebol dôvod o nej písať, ani otvoriť gramotnosť ako pedagogický či sociálny problém. Písalo sa len o negramotnosti v menej rozvinutých krajinách a o alfabetizačných programoch v oblastiach, kde sa viedol boj s negramotnosťou – v Južnej Amerike alebo v ázijských štátoch. U nás sa negramotnosť vynárala sporadicky napríklad pri nástupoch brancov na vojenskú službu, ale údaje o tom sa nepublikovali. Školský systém pracoval spoľahlivo, takže takmer úplná populácia žiakov sa naučila čítať a písať. Tým sa problém uzavrel, prestal byť problémom.

Funkčná gramotnosť

Približne v sedemdesiatych rokoch minulého storočia sa o probléme gramotnosti začalo diskutovať v novom svetle. Stalo sa to paradoxne v ekonomicky vyspelých štátoch a – opäť paradoxne – v súvislosti s dospelou populáciou, nie so žiakmi. Veľká pozornosť sa začala venovať otázkam gramotnosti v Kanade, USA, Austrálii a Veľkej Británii. Odborníci (i zamestnávateľia) si všimli, že isté percento ľudí má problémy s používaním písanej reči. Spozorovali, že niektorí ľudia majú ťažkosti pri vyplňovaní formulárov a dotazníkov, nerozumejú písomnej inštrukcii, podľa ktorej majú ovládať zariadenie na pracovisku, nevyznajú sa v cestovnom poriadku, nerozumejú textu záručného listu tovaru, ktorý si kúpili, alebo poučeniu, ktoré je pribalené k lieku. Tak sa dostala do popredia

1 Príspevok vznikol v rámci grantu KEGA 3/3034/05 „Rozvoj porozumenia textu žiakmi“.

otázka neschopnosti efektívne používať písanú reč v každodenných situáciách. Tento jav sa označil ako **funkčná negramotnosť**.²

Ako je zrejmé, ide o inú insuficienciu, než je úplná neschopnosť čítať a písať, s ktorou zápasia málo rozvinuté štáty. Funkčne negramotní ľudia nemusia mať vždy problémy s čítaním, môžu napr. dobre rozumieť novinám, ale zlyhávajú pri niektorých iných textoch (napr. pri spomínanom cestovnom poriadku). Je to preto, lebo takéto texty si vyžadujú iné čítanie. Pri nich sa využíva nielen lineárny, ale aj nelineárny postup – čítanie naprieč textom, ďalej selektívne a vyhľadávacie čítanie. Kritériom je dosiahnuť pragmatický cieľ, hlavnou snahou je efektívnosť činnosti.

Ľudia s nízkou gramotnosťou často nedostatočne spracúvajú verejné informácie – oznamy, vyhlášky, pokyny, nariadenia. Môžu sa preto vyhýbať občianskym a verejným aktom (voľby, petície). Nie sú schopní teda dobre fungovať ako občania, nevedia si presadzovať vlastné práva. Často si nedokážu zvýšiť kvalifikáciu, lebo si nevedia dostatočne poradiť s písaným textom, na ktorom je väčšina odborného vzdelávania založená. Ale aj keď títo ľudia majú odborné vzdelanie, často si nemôžu nájsť vhodné miesto, lebo úroveň čítania a písania, ktorú dosahujú, je taká nízka, že im neumožňuje pochopiť písomné materiály na pracovisku alebo takéto materiály produkovať. Nízka gramotnosť sa obyčajne prenáša i do rodiny. Ľudia s nízkou gramotnosťou nemôžu dostatočne pomôcť svojim deťom pri vzdelávaní.

Opakom funkčnej negramotnosti je **funkčná gramotnosť**. Je to schopnosť efektívne používať písomný materiál v životných situáciách na splnenie širokých potrieb človeka, na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu osobnosti (Kirsch – Jungeblut, 1986). Je to čítanie a písanie nad úrovňou elementárnej gramotnosti, pričom sa uplatňuje v reálnych situáciách.

Funkčná gramotnosť u nás už nie je neznámym pojmom. Svedčia o tom viaceré publikácie, ktoré skúmajú pedagogické, psychologické a sociologické aspekty tohto javu. Sú to nielen časopisecké príspevky, ale i vedecké monografie (Rabušicová, 2002; Doležalová, 2005; Zápotočná, 2004; Gavora, 1998; 2000).

Koncepcia funkčnej gramotnosti ovplyvnila aj medzinárodné štúdie gramotnosti desaťročných žiakov PIRLS a pätnásťročných žiakov PISA, v ktorých participovalo aj Slovensko (Obrancová a kol., 2004; Koršňáková – Tomengová, 2004). Úlohy, ktoré naši žiaci museli riešiť v rámci tohto testovania, si vyžadovali činnosti s textom na rôznej úrovni: identifikovať informácie podľa určitého kľúča, vyvodzovať informácie z textu, spájať informácie z rôznych častí

2 Treba povedať, že tento výraz nebol utvorený šťastne. Niečo nemôže byť totiž funkčné a zároveň zlé alebo neprítomné. Výraz vznikol pravdepodobne otrockým prekladom anglického slova *functional*. Tento výraz okrem iného znamená „životný“, „pre život potrebný“. Napríklad v spojení so slovom *skills* (zručnosti) znamená zručnosti potrebné pre život (*functional skills*). Termín však prijali v oficiálnych dokumentoch UNESCO, a preto sa používa.

textu, schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť obsah textu atď. Mnohé úlohy si vyžadovali nelineárne čítanie a obsahovali praktické, každodenné obsahy. Tým sa veľmi približovali koncepcii funkčnej gramotnosti.

Názov zručnosti, resp. schopnosti, na ktorú sa sústredili tieto medzinárodné štúdie, je **čitateľská gramotnosť** (*reading literacy*). Na prvý pohľad si tento názov protirečí, veď gramotnosť nemôže byť iná ako tá, ktorá sa týka čítania. Lenže tento pojem nám „ukradli“ a prispôbili si iné oblasti, a tak počúvame a čítame o počítačovej gramotnosti, dopravnej gramotnosti, právnej gramotnosti a pod. Ide však o oblasti, kde jadrom činnosti alebo poznania nie je čítanie a písanie textov. Gramotnosť je dnes výraz, ktorý má široký význam a zahrnuje vlastne to, čo sa nazýva kompetencia človeka. Preto sa musíme brániť, keď hovoríme o „našej“ gramotnosti tým, že pripájame slovo čitateľská.

Funkčná gramotnosť sa často chápe ako kontrastný výraz (niekde ako komplementárny pojem) k pojmu **školská gramotnosť** (*academic literacy*). Školská gramotnosť (najmä v tradičnej škole) plní inú funkciu, než je funkčná gramotnosť. Tradičná koncepcia vyučovania je založená na mechanickom osvojení. Žiaci sa učia – najmä v náukových predmetoch – texty učebníc naspamäť, a to často bez ich dostatočného porozumenia. Učiteľ sa často uspokojuje s tým, že žiak plynulo reprodukuje učivo. Obyčajne nemá čas na skúmanie, či žiak rozumie všetkým aspektom učiva a či ho vie používať v iných situáciách, než sú tie, ktoré sa v škole naučil.

Podobné je to s činnosťami s textom. V škole prevláda súvislé čítanie. Napak, v živote sú silne zastúpené iné operácie s textom – vyhľadávanie informácií, syntéza informácií, prevod textových informácií do schémy, grafu a pod.

Ďalším nedostatkom je, že väčšina textov, ktoré sa používajú v škole, sú súvislé, výkladové texty. Mimo školy sa však vyskytujú i iné textové, resp. grafické zdroje informácií: formuláre, tabuľky, prehľady. Tie sa v škole používajú málo, a preto sa žiaci nenaučia dostatočne s nimi pracovať.

Inými slovami, školská gramotnosť, t. j. gramotnosť nacvičovaná a využívaná v tradičnej škole, je čiastočne iná než funkčná gramotnosť, gramotnosť potrebná pre život. Absolventi prichádzajúci do praxe sú niekedy bezradní, keď dostávajú do ruky texty, ktoré majú inú štruktúru a formu, ako boli tie, s ktorými sa stretávali v škole. Musia robiť s nimi iné činnosti, než tie, ktoré využívali v škole.

Základnou úlohou školy by malo byť priblížiť ju k životu. Je potrebné naučiť žiakov činnosti s textom, ktoré budú používať v každodennom živote. Je dôležité, aby už v škole mali kontakt so širokou škálou textov a zvykli si na ich formálne i obsahové špecifiká. Je potrebné, aby sa naučili nemechanické čítanie, aby vo väčšej miere vyhľadávali informácie, syntetizovali ich a hodnotili.

Raná gramotnosť

I keď problematika funkčnej gramotnosti rozšírila chápanie a skúmanie písanej reči smerom do dospelosti a gramotnosť sa chápe ako celoživotný fenomén (dáva sa do súvisu s celoživotným učením sa), významne sa prehĺbil aj opačný trend – skúmanie používania písanej reči **deťmi v ranom veku**.

Výskum ranej gramotnosti sa konštituoval ako svojbýtná výskumná i praktická oblasť, ktorá má vlastnú terminológiu, špecifické diagnostické nástroje a postupy a produkuje zaujímavé výsledky. V tejto súvislosti sa používa aj termín prevzatý z angličtiny – **vynárajúca sa (emergentná) gramotnosť**.

Nielen hlbkové výskumy, ale aj bežné pozorovanie odhalí, že mnohé deti sa naučili základy gramotnosti už pred začatím školskej dochádzky. Ukazuje sa, že gramotnosť si dieťa osvojuje prakticky od narodenia. Vníma tlačené slovo, nápisy, plagáty a vytvára si k nim vzťah. Vo veku 2 – 3 roky deti ovládajú koncept tlače – rozoznávajú začiatok a koniec knihy, vedia, kde sa začína čítať, ktorým smerom sa číta, vedia určiť začiatok riadku a pod. Vyspelejšie deti rozoznajú niekoľko písmen alebo slov. Podľa výskumu O. Zápotočnej (2005/2006) okolo 40 % slovenských detí na začiatku školskej dochádzky pozná niekoľko písmen, 13 % detí správne identifikuje 11 až 20 tlačéných písmen, 14 % detí identifikuje 21 až 30 tlačéných písmen a 16 % detí spozná viac ako 30 tlačéných písmen. Mnohé deti vedia napísať niekoľko písmen, dokonca niekoľko slov (tlačným písmom), niektoré deti si „píšu“ vlastné knihy – nakreslia obrázky a priradujú k nim znaky reprezentujúce písmená. Túto ranú čitateľskú vyspelosť podporuje priaznivé kultúrne prostredie domova, prostredie, ktoré je bohaté na texty (*text-rich environment*) – dieťa má dostatok **vlastných** kníh a rodičia mu ich čítajú, rozprávajú mu rozprávky, hrajú sa s ním slovné hry a podobne (tento aspekt skúmala aj štúdia PIRLS).

Do popredia sa dostáva aj skúmanie detí, ktorých čitateľský vývin je rýchlejší ako u bežnej populácie. Tieto deti používajú písanú reč na vlastné komunikačné zámery, vytvárajú si vlastné textové produkty a rozvíjajú si mnohé záľuby súvisiace s čítaním a písaním. Ich mimoriadna schopnosť sa obyčajne spája s mimoriadnou intelektovou nadanosťou (Harnúšková, 2003).

Socio-kultúrna koncepcia gramotnosti

Gramotnosť nie je len psycholigvistický a lingvodidaktický problém, ale je to aj **sociálno-kultúrny fenomén**. Spája sa s kultúrnym životom národa, regiónu, lokality. Gramotnosť Francúza je iná ako gramotnosť Inda a tá je iná ako gramotnosť Slováka. Títo ľudia čítajú iné obsahy, stretávajú sa s rozdielnymi žánrami, používajú písanú reč v iných situáciách a pravdepodobne majú aj odlišnú úroveň gramotnostných postojov a azda aj zručností.

Nedostatočné rešpektovanie socio-kultúrnych špecifik kriticky vystúpilo pri medzinárodných štúdiách gramotnosti dospelých (IALS) i detí (PIRLS, PISA),

ktoré boli postavené na opačnom koncepte, na koncepte jednotného, globalizovaného sveta. Napr. v úlohách PIRLS autori nepoužili texty šité na mieru konkrétneho národa, ale také texty, ktoré zahrnovali čo najširšie spektrum obsahov, situácií a autorov. V textoch boli situácie z Európy, Afriky, Indie a Antarktídy. Témy sa pohybovali od myši a kačíc po Leonarda da Vinciho. Autormi textov boli Islandčan, Dán, Rus, Brit, Novozélandčan, Talianka atď. Výsledkom však bola akási kultúrna zmes – „z každej kultúry trošku“, čo spôsobilo, že žiaci pri riešení úloh museli prepínať z jednej kultúry do druhej a niektorej ani nemuseli úplne rozumieť. To mohlo znížiť výkon detí, ktoré neboli multikultúrne skúsené (boli to aj slovenské deti) a, naopak, favorizovať deti z krajín, kde existuje veľký multikultúrny kontakt detí. A to boli práve krajiny s vysokým celkovým skóre v čítaní (Švédsko, Holandsko, Anglicko).³

Socio-kultúrna koncepcia gramotnosti sa stavia negatívne k takému typu štúdií. Gramotnosť nie je len technika spracovania písaných informácií recipientom, týka sa aj obsahov, ktoré texty prinášajú, činností, ktoré robia ľudia s textom, a napokon aj situácií, v ktorých sa texty používajú. Inakšie povedané, gramotnosť nie je neutrálna, ale je vždy spätá s určitou kultúrou – národnou, regionálnou, lokálnou, skupinovou, individuálnou. Preto je potrebné venovať pozornosť aj domácim špecifikám gramotnosti. Okrem veľkých, širokospektrálnych výskumov je potrebné prejsť k hĺbkovým výskumom a hľadať aj regionálne či miestne špecifiká.

Dobrym príkladom tohto smerovania je výskum ranej gramotnosti v záhorskom regióne, v ktorom autorka hĺbkovo preskúmala fungovanie gramotnosti u malej skupiny žiakov (Harnúšková, 2005). Výskumné dáta získala na dobre vybratej vzorke 62 prvákov vidieckych škôl. Použila metodiku M. M. Clayovej (pozri Zápotočná, 2005/2006), ktorá sa skladá zo 6 robustných subtestov, z ktorých každý sa ešte ďalej delí. Výskum bol longitudinálny, autorka získavala dáta počas jedného školského roka. Okrem celkového výkonu súboru detí v jednotlivých ukazovateľoch gramotnosti autorka podrobila analýze i vybraných jednotlivcov, ktorých gramotnosť podrobne preskúmala. Zisťovala aj to, v akých ukazovateľoch sa gramotnosť detí zo Záhoria líši od priemeru výkonov detí z celého Slovenska.

E-gramotnosť

Priamo pred našimi zrakmi sa masovým spôsobom rozširuje elektronická komunikácia. E-gramotnosť sa viaže na používanie elektronických médií, ako je počítač a mobil a ich vybavenia, ako je textový editor, tabuľkový procesor, internet, CD-ROM, e-mail. Tieto prostriedky umožňujú tvorbu a používanie

3 Dôležité spresnenie: netvrdíme, že by žiaci také to texty nemali čítať. Argumentujeme len, že takéto texty nemajú byť predmetom testovania výkonov v čítaní.

širokej škály produktov od elektronických textov cez informačné databázy, elektronické encyklopédie až po SMS správy. V elektronickej podobe sa vyskytujú aj učebnice, učivo spracované prostredníctvom power pointu a napokon i krásna literatúra. Počítač umožňuje nielen používanie textu, ale aj hypertextu, obrázkov, animácie a zvuku. Posun od „papierovej“ gramotnosti k elektronickej je asi taký revolučný, ako bol v minulosti prechod od písania kníh rukou ku kníhtlači. Problematika e-gramotnosti je taká široká a taká odlišná, že by si vyžadovala osobitnú štúdiu. Preto sa tu obmedzíme len na základné informácie.

Elektronika prináša úplnú novú gramotnostnú kultúru, nový systém hodnôt a potrebu nových zručností. E-gramotnosť si vyžaduje od človeka širokú škálu nových kompetencií. Na nižšom stupni je to zrejme ovládanie klávesnice a základné manipulácie s médiami, na vyššom stupni potom efektívne vyhľadávanie, spracúvanie alebo produkcia informácií. Zdôrazňujeme stránku vyhľadávaciu a získavaciu, pretože tá je významná pri prekonávaní transmisívneho modelu vyučovania tradičnej školy. Je preto možné, že elektronickej komunikácia bude stimulovať posun školy od pamäťovej koncepcie vyučovania k vyhľadávacej a produkujúcej. Dôležitá je tiež možnosť interaktívnych spôsobov písanej komunikácie pomocou internetu (*chat*) – čo má nielen gramotnostné, ale aj sociálno-komunikačné aspekty. Rabušicová (2002, s. 61) konštatuje, že niektorých ľudí (týka sa to aj žiakov) priviedli k pravidelnému písaniu textov vlastne elektronické médiá – píšú textové správy a používajú elektronickej poštu. Treba povedať, že gramatická, štylistická i obsahová úroveň týchto textov nemusí byť vysoká.

Najdôležitejšou vlastnosťou žiaka by však malo byť nie čítanie, ale hodnotenie textu, pretože v elektronických médiách sa síce vyskytuje obrovské množstvo informácií, ale veľká časť z nich je neúčinná, nesprávna, nespoľahlivá, nepravdivá, plagizovaná a pod. Žiak by ich mal vedieť hodnotiť. Najdôležitejšia kompetencia, ktorú by si mali používatelia elektronickej gramotnosti osvojiť, je preto **kritické hodnotenie** zdroja a obsahu elektronických informácií (Many, 2000, s. 66).

Základná škola by mala umožniť osvojenie si základov e-gramotnosti tým žiakom, ktorí doma nemajú prístup k elektronickým médiám. Pokiaľ ide o tých, ktorí tento prístup majú, zdá sa, že dôležitou úlohou bude naprávať deformácie toho, čo spontánny prístup k týmto médiám v súčasnosti spôsobuje (a v kritických prípadoch robí aj terapiu). Pre školu je veľkým otáznikom, aký postoj zaujať k podobe jazyka, ktorý sa používa v týchto médiách – ide o angloslovenčinu, e-mailový pravopis (bez interpunkčných znamienok ⁴), SMS-stenografiu a pod.

4 Niektorí používatelia e-mailu na Slovensku prispôbujú pravopis možnostiam (presnejšie obmedzeniam) anglickej abecedy. Namiesto písmena *o* píšú *uo*, namiesto *ä* píšú *e*, namiesto *ť* píšú *tj* atď.

Motivácia čítať

Motivácia je hnacím motorom každej činnosti, je preto aj hnacím motorom čítania. Čím viac žiak číta, tým má viac rozvinuté čitateľské zručnosti a tým viac vie o svete. Je preto prirodzeným cieľom školy i rodiny motivovať žiakov čítať. Učiteľ i rodič má veľa príležitostí, kedy a ako torobiť.

Psychológovia rozlišujú vnútornú a vonkajšiu motiváciu. Kým tá druhá je založená na incentívach, ako je odmena a známka, vnútorná motivácia pramení z pohnútok, ako je záujem a vnútorné potreby žiaka. Súčasné výskumy ukazujú, že motivácia čítať je silne spojená s kognitívnou úrovňou žiaka, teda s jeho schopnosťou spracovávať text a vedomosťami o svete. Vyučovanie, ktoré je zamerané na to, aby žiaci viac čítali, by malo prebiehať ruka v ruke s vyučovaním zameraným na rozvoj čitateľských zručností žiakov (Guthrie – Wigfield – Von-Secker, 2000; Guthrie – Anderson – Alao – Rinehart, 1999). Dobrými motivátormi sú **zvedavosť** žiaka (vôľa dozvedieť sa viac), **estetický záujem** (mať skúsenosť s krásou vyjadrenou v texte), **interakcia** s rovesníkmi a dospelými o prečítanom, **prekonávanie optimálne ťažkých prekážok** (t. j. nie príliš náročných prekážok) a **pozitívne sebapoňatie**. Ďalej sa ukazuje, že žiakov motivuje to, keď môžu spolurozhodovať o tom, o čom sa bude čítať. Keď čítajú text, ktorý si vybrali, vynakladajú viac úsilia na jeho porozumenie, než je to pri texte, ktorý ich nezaujíma. Ak žiaci môžu spolurozhodovať o tom, aké činnosti (úlohy) budú robiť s textom, práca ich nielen viac baví (motivačná zložka), ale sa im lepšie daria činnosti, ako je vyrozprávanie obsahu, súhrn textu, vyvodzovanie z textu a pod., a menej sa učia text mechanicky naspamäť (kognitívna zložka) (Turner – Paris, 1995). Inými slovami, podpora autonómie žiaka je silným faktorom pri rozvoji motívov čítať.

Čítanie žiaka sa nemá „svrchnúť“ na čítanie v škole, ale má byť jeho celodennou aktivitou. Účasť rodičov pri stimulovaní svojich detí do domáceho čítania je veľmi dôležitým faktorom pri rozvoji čitateľských zručností detí a ich záujmu o písaný text. Štúdia PIRLS 2001 ukázala na významný vzťah medzi výsledkami žiakov v teste čítania a podnetnosťou rodinného prostredia z hľadiska čitateľských aktivít. Škola i médiá by mali permanentne zdôrazňovať nutnosť, aby rodičia pozitívne pôsobili na gramotnosť svojich detí, ale okrem nabádania by im mali aj ponúkať návody, ako torobiť, teda istú metodiku práce. To je zatiaľ oblasť, v ktorej za vyspelejšími krajinami zaostávame.

Literatúra

- DOLEŽALOVÁ, J.: Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vstazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- GAVORA, P.: Čítanie a písanie v bežnom živote: funkčná gramotnosť. Paedagogica 15. - Bratislava: UK, 2000. s. 19 – 40.
- GAVORA, P.: Školská gramotnosť verzus funkčná gramotnosť. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 45, 1998, č. 5/6, s. 143 – 147.

- GUTHRIE, J. T. – ANDERSON, E. – ALAO, S. – RINEHART, J.: Influences of Concept-Oriented Reading Instruction on Strategy Use and Conceptual Learning From Text. *The Elementary School Journal*, 66, 1999, č. 4, s. 343 – 366.
- GUTHRIE, J. T. – WIGFIELD, A. – VONSECKER, C.: Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 2002, č. 2, s. 331 – 341.
- HARNÚŠKOVÁ, M.: Sledovanie gramotnosti žiakov v priebehu prvého ročníka ZŠ v jazykovej subkultúre slovenského záhorskeho regiónu. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2005.
- HARNÚŠKOVÁ, M.: Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosť jej stimulácie. In : Gavora, P. – Zápotočná, O. (eds.): *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, s. 90 – 112.
- KIRSCH, I. S. – JUNGBLUT, A.: *Literacy Profiles of America's Young Adults*. Výskumná správa. Princeton, NJ, Educational Testing Service 1986.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – TOMENGOVÁ, A.: PISA SK 2003. Národná správa. Bratislava: ŠPÚ, 2004.
- MANY, J. E.: How Will Literacy Be Defined in the New Millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 2000, č. 1, s. 65 – 67.
- OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKÁČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004.
- OECD/Statistics Canada: *Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey (IALS)*. Paríž a Ottawa: OECD/Statistics Canada, 1995.
- RABUŠICOVÁ, M.: *Gramotnosť: staré téma v novém pohľadu*. Brno: Masarykova univerzita a Georgetown, 2002.
- TURNER, J. – PARIS, S. G.: How Literacy Tasks Influence Children's Motivation for Literacy. *The Reading Teacher*, 48, 1999, č. 8, s. 662 – 673.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Diagnostika počiatočného čítania podľa M. M. Clayovej. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 52, 2005/06, č. 3 – 4, s. 65 – 75.
- ZÁPOTOČNÁ, O.: *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album, 2004.

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

HYDRONYMÁ POVODIA SLANEJ V KOMUNIKAČNÝCH SÚVISLOSTIACH

Luba SIČÁKOVÁ

Hydronymá, ako špecifický druh pomenovania, tvoria spolu s ostatnými vlastnými menami závažnú časť lexiky daného nárečia. Ich tvorcom je okolité etnikum, pomenúvajú onymické objekty daného onymického priestoru.

Vzhľadom na fungovanie onymických jednotiek možno hovoriť o ich používaní, ako aj o funkciách (identifikačnej, diferenčnej, lokalizačnej), ktoré tieto jednotky (a teda aj hydronymá) plnia v jazykovej a spoločenskej komunikácii. Pri tejto príležitosti sa zameriame najmä na pragmatické používanie hydronymických jednotiek a na ich miesto v komunikácii, ktorá sa realizuje v určitej komunikačnej situácii a v istom komunikačnom priestore daného spoločenstva.

Ak vychádzame z faktu, že proprium je sociálny jav, je potrebné v súvislosti s jeho fungovaním v spoločenskej komunikácii, ktorá určuje jeho vznik, existenciu i zánik, brať do úvahy aj jeho existujúce variantné podoby.

V súvislosti s komunikačným prostredím možno v povodí Slanej hovoriť o viacerých jazykových spoločenstvách (slovenskom, maďarskom, nemeckom, rusínskom). Južnú časť Gemera osídľuje prevažne kompaktné žijúce menštinové (maďarské) obyvateľstvo, severnú časť rozptýlene žijúce nemecké a rusínske obyvateľstvo. Na svoje komunikačné účely používa jazyk väčšiny alebo menšiny, a to v štandardizovanej alebo nárečovej podobe. Jeho fungovanie je podmienené rôznymi vonkajšími a vnútornými sociálnymi faktormi.

Vzhľadom na to, že jazyk je komunikačný a sociálny fenomén, všimneme si fungovanie onymických jednotiek v komunikácii istej mikrosociety, a to z hľadiska normovanosti, konvencií a zvyklostí.

Normovanosť hydroným súvisí so štandardizačným procesom, v ktorom sa ustáľuje úradná podoba hydroným v procese ich vzniku v súvislosti s potrebami spoločenskej komunikácie. Štandardizačný proces spočíva v úprave názvov tak, aby ich jazyková podoba bola v súlade s kodifikáciou spisovného jazyka z gramatického a pravopisného hľadiska. Úradné podoby názvov boli do roku 1918 maďarské, aj keď sa popri nich používali v niektorých prípadoch aj slovenské, respektíve nárečové podoby názvov. Po roku 1918 sa začali postupne ustáľovať slovenské názvy, ktoré sa v slovenskej etnickej oblasti používajú aj v súčasnosti. V južnej časti povodia Slanej však popri slovenských štandardizovaných podobách existujú aj maďarské, ktoré sa v komunikácii používajú častejšie. Pohyby vo vývine hydronymického názvoslovia nastali v druhej polovici 19. storočia (maďarizovanie) a potom po rozpade Rakúsko-Uhorska a po druhej svetovej vojne (slovakizovanie). Tento proces znamenal najmä odstra-

ňovanie nemeckých a maďarských názvov a ich nahrádzanie slovenskými názvami. Štandardizácia, najmä po roku 1970, predstavovala už iba úpravu nespisovných hláskových a gramatických podôb a ich nahrádzanie podobami zodpovedajúcimi súčasnej kodifikácii spisovného jazyka (neupravovali sa charakteristické lexikálne a slovotvorné podoby názvov).

Hydronymá sa v komunikácii nepoužívajú len v štandardizovanej, ale aj v hovorovej (nárečovej) podobe, alebo v jazyku etnika, ktoré obýva danú lokalitu. V južnej časti Gemera je to maďarské etnikum, v severnej časti v okolí Pače a Krásnohorského Podhradia aj rusínske etnikum a v okolí Rožňavy a Dobšinej nemecké etnikum. Tento fakt súvisí s tým, že v komunikácii sa používajú i názvy menších tokov, ktoré nie sú v kartografických dielach pomenované. V súvislosti s potrebou orientovať sa v teréne musia byť aj menšie toky, identifikované, a teda pomenované. Tento jav je najvýraznejší v okolí Ratkovského Bystrého, kde sa v komunikácii používajú hovorové podoby názvov, napr. *Korimovja potok* aj *Korimový*, úradná podoba (*Korimovský potok*), *Knázó potok* aj *Knázový potok* (*Kňazov potok*). Jeden z názvov má štandardizovanú, druhý hovorovú podobu.

Sú toky, ktoré môžu mať viac pomenovaní, iné jedno. Niektoré toky zostali nepomenované alebo ich názvy existujú iba v menšej sociálnej skupine. Existujú názvy, ktoré sú známe celej obci, ale susedná mikrosocieta ich neakceptuje. Je to prípad menších tokov. Väčšia časť tokov má však dva alebo tri názvy. Týka sa to stredne dlhých tokov, ktoré pretekajú viacerými katastrami. Akceptovanie určitého názvu je vecou konvencie prijímajúceho spoločenstva, aby sa dorozumelo pri orientácii v blízkom teréne. Prijaté názvy sú záväzné pre celý kolektív používateľov a väčšinou majú platnosť len v tomto úzkom kolektíve. Tie názvy, ktoré sa používajú iba v istej mikrosociete, možno charakterizovať ako mikrosociálne hydronymá s nízkou komunikačnou silou. Tento jav je najvýraznejší v lokalitách s výskytom neštandardizovaných názvov, teda v tých lokalitách, v ktorých sa vyskytujú názvy iba v komunikácii a kvôli lepšej orientácii v teréne. Ide najmä o oblasti so zachovanými nárečovými podobami názvov (*Priščovjã potok*), ako aj v časti maďarskej etnickej oblasti, napr. *Árintó patak*. V súčasných kartografických dielach uvedená skupina názvov nie je zachytená. V menšej miere sa v komunikácii využívajú aj dva názvy súčasne (paralelne), napr. *Bredácsky potok* aj *Hrádok*.

Vzhľadom na uvedené fakty možno konštatovať, že v skúmanej lokalite sa vyskytujú dve skupiny paralelných názvov (Sičáková, 2002), a) a to skupina paralelne používaných názvov (v jednom období tým istým spoločenstvom ľudí), čo znamená, že v konkrétnej komunikačnej situácii sa používajú súčasne obidva názvy, pretože ide o menší tok, napr. *Brezina* (3,8 km) aj *Borzikovský potok*, *Budikoviansky potok* (5,5 km) aj *Kamenný potok*; b) ako aj skupina paralelne používaných názvov (v jednom období dvoma rôznymi spoločenstvami ľudí),

čo zase znamená, že v konkrétnej komunikačnej situácii sa používa jeden z dvoch názvov. Ide väčšinou o hydronymá motivované názvami blízko ležiacich osád, ktorými tok preteká, napr. *Krásnohorský potok* alebo *Pačiansky potok*. V skúmanej lokalite tak dochádza k viacnázvovosti (polyonymii). Daný jav súvisí s tým, že toky pretekajú viacerými katastrami a majú od prameňa po ústie viac názvov alebo variantov názvov. Každý z týchto názvov vznikol za iných jazykových a mimojazykových okolností. Spoločenstvo, ktoré tok v istej lokalite pomenúvalo, si vybralo najšpecifickejšie príznaky, vlastnosti, vplyvajúce na vznik nového názvu. Spoločenstvo obce pretekajúci tok pomenovalo odznovu, aj keď už bol pomenovaný. Vznik nového názvu (pomenovací proces) a výber jedného z viacerých už existujúcich názvov na komunikačné účely nestotožňujeme.

Ak išlo o menej významný tok, ktorého názov nebol na identifikáciu potrebný, v komunikačných súvislostiach ho často nahradilo apelatívum *potok*, ktoré sa neskôr proprializovalo (*Potok*). Bolo to vtedy, keď nebol v okolí ďalší tok, ktorý by sťažoval jeho identifikáciu. V skúmanom povodí existujú dva názvy *Potok*. Hydronymum *Potok* je jediný názov pre tok vlievajúci sa do *Javoriny*, tá do *Klenovskej Rimavy*, tá do *Rimavy* a *Rimava* do *Slanej*. Ide o malý pramenný tok. Ďalší názov *Potok* (ľavý prítok *Hankovského potoka*) existoval ako jediný na katastrálnej mape a až v súčasnosti sa začal používať nový názov *Brdárka* (aj *Potok Brdárka*), so spresňujúcim lokalizačným obsahovo-sémantickým príznakom – potok tečúci cez obec *Brdárka*. Lokalizačný príznak je súčasťou identifikácie. Je to špecifický relevantný príznak najmä toponým a hydronym. Pomenovacím princípom sa stala transonymizácia ojkonyma *Brdárka*. V novom názve sa odrazili tie činitele, ktoré v danom spoločenstve tok charakterizovali najvýstižnejšie.

Z hľadiska viacnázvovosti sú najustálenejšie názvy významných a väčších tokov. Tieto názvy odolali aj náporu národnostných a jazykových zmien a udržali sa v svojej hláskovej podobe až do súčasnosti. Ustálenosť podôb názvov prispieva k zlepšeniu orientácie v spoločenskej komunikácii. Najčastejšia polyonymia názvov je v skúmanej lokalite na rovine *ustálený – bežne používaný názov*. Za ustálený názov pokladáme štandardizovaný názov a za bežne používaný názov každú hovorovú, nárečovú podobu názvu. Bežne používaný názov má niekedy formu zhodnú so štandardizovanou podobou, napr. *Lúčka*, *Brádňanský potok*, ale častejšie má nárečovú podobu, a to najmä v stredogemerskom regióne, napr. *Brusníček – Brusníšok*, *Čremošná – Čermošňa*, *Kňazov potok – Knáz potok*. V komunikačnej situácii sa strieda štandardizovaný názov s nárečovým.

Na etnických hraniciach a v zmiešanom slovensko-maďarskom prostredí dochádza aj v súčasnosti k polyonymii na rovine *slovenský (pôvodný) názov – maďarský názov* (názov adaptovaný do maďarčiny), z ktorých v konkrétnej lokalite prevláda vždy jeden názov. V maďarskej etnickej oblasti je to obyčajne maďarský názov oproti slovenskému, napr. *Macskás – Mačací potok*, *Óvez –*

Pásový potok, Czigány patak – Cigánsky potok. V zmiešanej oblasti existujú v niektorých lokalitách vedľa seba slovenské i maďarské názvy, napr. *Veľký jarok – Nagy árok, Dražický potok – Perjesi patak* a niekedy aj tri používané názvy toku, napr. *Chrámecký potok – Harmaci patak – Farkas völgy.*

O polyonymii možno hovoriť aj na rovne *starší kodifikovaný názov – novší kodifikovaný názov.* Obidva typy názvov pochádzajú zo súčasných hydrologických a hydrografických prameňov, v ktorých sú názvy kodifikované, napr. *Honcov potok – Hončiansky potok, Hutiansky potok – Hutský potok.* Výber a používanie jednotlivých názvov je záležitosťou sociálnej interakcie spoločenstva ľudí žijúceho v danej lokalite.

Vodné toky boli odpradáva spol'ahlivými orientačnými bodmi v teréne. Ich názvy patrili medzi najstaršie doložené vlastné mená. Vzhľadom na úlohu, ktorú majú v komunikačných situáciách možno konštatovať, že hydronymá plnia okrem základných jazykových funkcií (spoločných pre apelatíva a propriá) a okrem onymických funkcií (charakteristických pre všetky skupiny onymických jednotiek) aj osobitnú funkciu, a to funkciu orientačnú, ktorá súvisí s tým, že tok preteká viacerými katastrami.

Literatúra

SICÁKOVÁ, L.: Polyonymia, polysémia, homonymia a antonymia hydronym. Slovenská reč, 67, 2002, č. 6, s. 330 – 341.

doc. PhDr. Euba Sičáková, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

KULTÚRNY JAZYK ALEBO NÁREČIE? (Náčrt vzťahu kultúrneho jazyka a nárečia v nadväznosti ku kodifikácii spisovnej slovenčiny)

Peter KARPINSKÝ

I. Napriek tomu, že slovenská jazykoveda priniesla dostatok relevantných dokladov a dôkazov na podporu tézy existencie kultúrneho jazyka, v súčasnej školskej praxi sa v kontexte vývinu spisovnej slovenčiny ešte stále vyskytuje tvrdenie, že Anton Bernolák kodifikoval svoj typ spisovného jazyka na základe západoslovenského nárečia a rovnako Ľudovít Štúr použil ako základ svojej spisovnej slovenčiny stredoslovenské nárečie. Prirodzene, ide o mylné tvrdenie. Z hľadiska jazykového charakteru Bernolákovho i Štúrovho spisovného jazyka nemôže ísť o konkrétne monolitné nárečie, pretože obaja v štruktúre svojich typov spisovných jazykov použili prvky a javy pochádzajúce z viacerých nárečových areálov a zároveň sa v ich kodifikáciách objavili javy, ktoré nie sú typické pre žiadne slovenské nárečie. Bernolák i Štúr ako základ svojich kodifikácií využívajú taký jazykový útvar, ktorý v danom období zastával vyššiu komunikačnú funkciu než nárečie. Takýto jazykový útvar sa v súčasnej slovenskej jazykovede obvykle nazýva kultúrnym jazykom.

II. Termín kultúrny jazyk na označenie istého predspisovného nadnárečového jazykového útvaru je v slovenskej jazykovede pomerne etablovaný.

II.1. Pravdepodobne po prvýkrát tento termín v rámci česko-slovenskej lingvistiky¹ v päťdesiatych rokoch vo svojom diele *K problematice dějin spisovného jazyka*² použil Karel Horálek. Autor s týmto termínom pracuje aj vo svojich ďalších prácach, napríklad v *Úvode do studia slovanských jazyků*, zároveň však v tej istej monografii Horálek používa i termín „kultúrní nářečí předspisovné“, hoci obsah tohto termínu je totožný s termínom kultúrny jazyk. V sedemdesiatych rokoch termín kultúrny jazyk (jazyk kulturní) vo svojich jazykovedných prá-

1 V rámci medzinárodnej slavistiky sa však termín kultúrny jazyk (kultúrny dialekt) objavuje už v roku 1913 napríklad v diele K. Nitscha *O wzajemnym stosunku gwar ludowych i języka literackiego*, v ktorom sa autor zaoberá otázkou, ktorý zo starých miestnych dialektov sa stal kultúrnym jazykom, a teda následne základom spisovného jazyka. V roku 1958 na IV. medzinárodnom zjazde slavistov v Moskve sa okrem iných jazykovedných problémov tiež pre-
rokovával problém nárečového základu spisovných jazykov. V. V. Vinogradov odporúča, že v prípade uvažovania o jazykovom základe spisovných jazykov by bolo lepšie hovoriť o interdialektovej báze, o naddialektových formách, o kultúrnych dialektoch, o koiné (Smirnov, 2001, s. 98).

2 HORÁLEK, K.: *K problematice dějin spisovného jazyka. Studie a práce lingvistické I*, Praha 1954, s. 371 – 372.

cach používa aj Bohuslav Havránek. Napríklad v diele *Studie o spisovném jazyce* v stati K obecným vývojovým zákonitostem spisovných jazyků Havránek dokonca vysvetľuje a zdôvodňuje voľbu tohto termínu:

„Proto např. ruský termín *literaturnyj jazyk* alebo zvláště český termín *spisovný jazyk* a německý *Schriftsprache* zužují nezbytný pojem jednotného národního jazyka viděného v celé šíři a hloubce historického vývoje jazykových potřeb ekonomického, politického a společenského života vytvářejícího se národního celku. Proto je vhodnější pro onu dobu užívat již obvyklého termínu *jazyk kulturní*“ (1963, s. 91 – 92).

Havránek v inom mieste svojej práce uvádza, že termín kultúrny jazyk v doslovnom chápaní nie je celkom presný, no on sám lepší termín nepozná a nedokáže ho nahradiť iným termínom (1963, s. 92).

II.2. V slovenskej jazykovede termín kultúrny jazyk ako jeden z prvých vo svojej štúdiu *Čeština a jej význam pri rozvoji slovenského spisovného jazyka a našej národnej kultúry* používa Eugen Pauliny:

„[...] teraz sa ukazuje, že slovenský jazyk sa už v 17. – 18. storočí výrazne začal uplatňovať – hoci spontánne a živelne – aj ako spoločensky závažný prostriedok kultúrneho vyjadrovania. Môžeme tu prevziať od prof. Karla Horálka pojem kultúrnej stredoslovenčiny a rozmnožiť ho o potrebný pojem kultúrnej západoslovenčiny“ (1956, s. 110).

Vzťah E. Paulinyho k tomuto termínu však spočiatku nebol celkom jednoznačný, v *Dejinách spisovnej slovenčiny* publikovaných v Slovenskej vlastive v roku 1948 na označenie takéhoto jazykového útvaru používa tiež termín „jezuitská slovenčina“ (1948, s. 348). V neskorších prácach, ako napr. v *Dejinách spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť* z roku 1983, sa však Pauliny už dôsledne pridržiava termínu kultúrny jazyk.

S termínom kultúrny jazyk v súčasnosti už pracuje väčšina slovenských jazykovedcov zaoberajúcich sa dejinami a vývinom jazyka. Čiastočne modifikované pomenovanie však môžeme nájsť v dielach Jána Doruľu. Doruľa tento jazykový útvar pomenúva termínom kultivovaný jazyk. Doruľovo chápanie kultivovaného jazyka je však obsahovo takmer totožné s termínom kultúrny jazyk.³

III. Kultúrny jazyk môžeme definovať ako jazykový predpisovný útvar, ktorý používa daná spoločnosť na svoje spoločné kultúrne a vôbec spoločenské ciele. Nejde teda o bežné dorozumievanie, ale hlavne o úkony, ktoré sú pre danú spoločnosť ako celok charakteristické (Pauliny, 1983, s. 7). Termínom kultúrny celospoločenský jazyk nemožno označiť jazyk nižších spoločenských formá-

3 Pozri napríklad: DORUĽA, J.: Tri kapitoly zo života slov. Bratislava: Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 1993, 252 s.

cií, pretože, ako uvádza Pauliny, kultúrny jazyk používajú iba výsadné vrstvy danej spoločnosti (1983, s. 7). Rudolf Krajčovič a Pavol Žigo tvrdia, že tvorcami a používateľmi kultúrneho jazyka boli stredné a nižšie vrstvy honorácie slovenského pôvodu (nižšie kňazstvo, notári, pisári, učitelia a iní) a tvorcovia, prípadne pestovatelia slovenského folklóru (1999, s. 17). Podobný názor o výsadnom postavení kultúrneho jazyka v spoločnosti vyjadruje aj Izidor Kotulič, podľa ktorého táto jazyková forma slúžila „pre ‘vyššie’ kultúrne a civilizačné potreby slovenskej národnosti, pre intelektuálnu činnosť jej príslušníkov a pre túto funkciu bola vypracovaná, uspošobená a kultivovaná najmä v pláne lexikálnom (rozvinutosť slovnej zásoby, jej štylistická a sémantická diferencovanosť) a syntaktickom a všeobecne gramatickom“ (1969, s. 346). Kotulič ďalej tvrdí, že ide o útvar „slúžiaci nie na bežné dorozumievanie“ (1969 s. 352) a neskôr dopĺňa, že ide o celkom spontánne, živelné sa formujúci a rozvíjajúci jazykový útvar slovenskej feudálnej národnosti, ktorý sa stal východiskom kodifikácie spisovného slovenského jazyka (1988, s. 197).

Eugen Pauliny kultúrny jazyk definuje ako „jazykový útvar, relatívne ustálený, ktorý sa používal najprv v administratívno-právnych zápisoch, neskoršie, ale ešte v 16. storočí aj v iných žánroch. Spisovným, teda nadnárečovým východiskom, resp. kostrou bola v ňom spisovná čeština, ale jeho komunikatívnu platnosť v hláskosloví, morfológii a v slovníku zabezpečovala do značnej miery slovenčina“ (1983, s. 118 – 119). Encyklopédia jazykovedy samostatné heslo kultúrny jazyk neuvádza, ale v heslách kultúrna stredoslovenčina, kultúrna východoslovenčina a kultúrna západoslovenčina tento jazykový útvar všeobecne charakterizuje ako nekodifikovanú nadnárečovú formu slovenčiny, ktorá sa v predpisovnom období konštituovala na báze stredoslovenských nárečí, resp. vznikala na východnom Slovensku a geneticky súvisela s východoslovenskými nárečiami, prípadne sa vytvárala na západnom Slovensku na báze západoslovenských nárečí (1993, s. 262 – 253).

R. Krajčovič a P. Žigo v *Príručke k dejinám spisovnej slovenčiny* ponúkajú najkomplexnejšiu definíciu kultúrnej slovenčiny, ktorá bola jednou z realizácií kultúrneho jazyka na Slovensku:

„**Kultúrna slovenčina** – kultivovaná, nadnárečová, primerane štylisticky diferencovaná, ale nekodifikovaná, celospoločensky nezáväzná forma predpisovnej slovenčiny. Z toho, že bola nekodifikovaná forma jazyka, vyplýva, že jeho štruktúra nemohla byť celkom jednotná. V kultúrnej slovenčine sa odrážajú v nerovnakej miere kontakty najmä so súdobou češtinou, v lexike aj s latinčinou, maďarčinou a nemčinou[...]“ (1999, s. 17).

Na upresnenie charakteru kultúrneho jazyka je ešte potrebné dodať, že pod pojmom kultúrny jazyk chápeme iba také jazykové útvary, ktoré sú zrozumiteľné aj širokým vrstvám pasívnych používateľov, pričom ich „zrozumiteľnosť“ nevyplýva z „naučenia“ vedomého a zámerného (napríklad v škole) alebo spon-

tánneho (pri pobyte v cudzom jazykovom prostredí), ale zo štruktúrnej a genetickej príbuznosti a blízkosti (Kotulič, 1969, s. 359). Teda okrem češtinou, poľštinou a ruštinou (ukrajinčinou) ovplyvnených foriem jazyka sa za kultúrny jazyk na území Slovenska nepovažujú iné cudzojazyčné útvary, hoci by mali celospoločenskú platnosť a plnili by všetky kritériá, na základe ktorých vymedzujeme kultúrny jazyk tak, ako to bolo napríklad v prípade latinčiny či nemčiny.

IV. Kultúrny jazyk na území Slovenska vznikal predovšetkým na báze slovenských nárečí, ale vo svojom vývinovom procese sa od nich začal postupom času líšiť svojou štruktúrou a funkciou. Ako sme však v úvode naznačili, v školskej praxi dochádza k občasnému stotožňovaniu týchto dvoch termínov. Táke to terminologické nepresnosti sú už dokonca staršieho dáta a možno ich nájsť aj v niektorých prácach Karla Horálka, resp. v tvrdeniach Jozefa Štolca. Z tohto dôvodu sa pokúsime vzájomný vzťah kultúrneho jazyka a nárečí presnejšie vymedziť.

IV.1. Karel Horálek síce spočiatku vo svojich jazykovedných dielach⁴ na označenie predpisovného jazykového útvaru používa termín kultúrny jazyk, no neskôr do česko-slovenskej jazykovedy vnáša pojem kultúrny dialekt („kultúrni nářečí předpisovné“).⁵ Termín kultúrny dialekt použil už v roku 1913 vo svojich prácach K. Nitsch a K. Horálek vo svojich dielach na tento termín pravdepodobne nadväzuje.⁶ Kotulič však termín kultúrny dialekt (kultúrne nárečie) označuje za nepresný, pretože ako nárečie obyčajne chápeme jazykový variant, ktorý vznikol za istých historických podmienok na istom území a ktorý používa iba spoločenstvo žijúce na tomto území a len na isté účely, obyčajne bežné dorozumievacie (Kotulič, 1969, s. 352), čo je výrazne v rozpore s charakteristikou kultúrneho jazyka. Jozef Štolc zas v štúdiu *O vzťahu nárečí a spisovného jazyka* tvrdí, že „[...] nárečia sú útvar, ktorý existoval pred ustanovením spisovného jazyka ako akýsi sväz nárečí v konvergentnom vzťahu. Nárečia boli pôdou, z ktorej za istých spoločenských, kultúrnych, hospodárskych a politických okolností vyrástol spisovný jazyk“ (1967, s. 30). Zdá sa, že Štolc vo svojom tvrdení neberie do úvahy existenciu „medzistupňa“ medzi nárečiami a spisovným jazykom – teda existenciu kultúrneho jazyka, resp. stotožňuje nárečia a kultúrny jazyk.

4 Napr. Horálek, 1954, s. 371 – 372.

5 Pozri Horálek, 1954, s. 33, 295, 307.

6 Napríklad L. N. Smirnov vo svojej monografii *Slovackij literaturnyj jazyk epochi nacional'nogo vozroždenia* používa „obojaké“ označenie pre tento jazykový útvar – kultúrny jazyk (dialekt) – культурный язык (диалект) (2001, s. 97).

IV.2. Rudolf Krajčovič definuje nárečie ako „historicky utvorený a v priestore značne diferencovaný jazykový systém“ (1988, s. 189). Na inom mieste Krajčovič uvádza, že nárečie patrí medzi nespisovné útvary, to znamená, že na rozdiel od spisovného jazyka nie je kodifikované, nemá celospoločenskú platnosť a charakterizuje ho menšia štylistická diferencovanosť (1988, s. 185). Encyklopédia jazykovedy nárečie definuje podobným spôsobom: „**nárečie, dialekt** – územne a funkčne vymedzený štruktúrny jazykový útvar, kt. spontánne komunikuje autochtónne obyvateľstvo istej oblasti. Je to územný (zemepisný) variant národného jazyka s vlastným zvukovým, gram., slovotvorným a lexikál. systémom, tvoriaci komplexnú lingvistickú, historickú a sociologickú kategóriu. [...] Zo štyroch zákl. jazykovokomunikačných činností (reč, písanie, počúvanie, hovorenie) sa v nich primárne uplatňujú iba prvá a tretia. Kognitívne funkcie definitívne prevzal jazykový útvar s vyššou prestížou“ (1993, s. 289).

Ako je z uvedeného zjavné, vymedzenie nárečia sa v mnohých znakoch evidentne nezhoduje s vymedzením termínu kultúrny jazyk, ktorý Kotulič v štúdiu *Bernolákova spisovná slovenčina a kultúrna západná slovenčina* charakterizuje aj ako historického predchodcu spisovného jazyka, ktorý plnil viacero rôznorodých spoločenských funkcií a mal teda oveľa bohatšie rozvinuté najmä obsahové roviny (morfológiu, tvorenie slov, slovnú zásobu a v rámci nej najmä odbornú terminológiu, ďalej syntax, štýlovú a štylistickú diferenciáciu). Táto charakteristika je v protiklade k funkciám zemepisných nárečí, ktoré takmer vôbec nemajú písomnú, ale iba hovorenú podobu a slúžia predovšetkým na bežné dorozumievacie potreby najmä dedinského obyvateľstva (1987, s. 265). V štúdiu *Bernolákovčina a predbernolákovská kultúrna slovenčina* Kotulič svoje úvahy o vzťahu kultúrneho jazyka a nárečia ešte sprisňuje:

„Kultúrna slovenčina v porovnaní so zemepisnými nárečiami sa vyznačovala okrem značne menlivej a neustálenej štruktúry aj väčším alebo menším počtom jazykových prvkov, najmä morfológických, slovotvorných, lexikálnych, sémantických, syntaktických a frazeologických, ktoré neboli typické pre zemepisné nárečia alebo sa v nich vôbec nevyskytovali, napr. prechodníky, rozličné slová a slovné spojenia utvorené špeciálne pre odborné alebo umelecké vyjadrovanie na báze domácich slovenských slovných základov a slov alebo prevzaté z iných, príbuzných i nepríbuzných jazykov“ (1992, s. 79).

V inej práci zas Kotulič definuje vzájomnú koexistenciu kultúrneho jazyka a nárečia v tej istej vývinovej epoche slovenského jazyka, čím de facto popiera ich stotožňovanie a poukazuje na ich paralelný výskyt:

„Pod pojmom ‘jazyk slovenskej národnosti’ chápeme zložitý systém foriem existencie dorozumievacieho prostriedku celej slovenskej národnosti v období feudalizmu, ktorý pozostával z dvoch základných foriem (kultúrny jazyk a nárečie) a z niekoľkých foriem prechodných, sekundárnych (interdialekty, krajové varianty kultúrneho jazyka ap.)“ (1969, s. 346).

IV.3. Napriek spomínaným rozdielom medzi kultúrnym jazykom a nárečiami predsa len existujú isté jazykové podobnosti a je dokázateľný nesporný vplyv nárečia na kultúrny jazyk, ktorý sa prejavoval napríklad aj existenciou troch krajových variantov kultúrnej slovenčiny (kultúrnu západoslovenčinu, kultúrnu stredoslovenčinu, kultúrnu stredoslovenčinu). Kultúrny jazyk sa totiž vyvinul na báze konkrétnych slovenských nárečí – nárečových skupín. Oba jazykové útvary sa však nezhodujú v niekoľkých zásadných špecifikách:

1. V jazykovej funkcii.⁷ Kým nárečie splňa predovšetkým dorozumievaciu (komunikatívnu)⁸ a čiastočne aj estetickú funkciu, kultúrny jazyk, naopak, naplňa predovšetkým potreby kultúrne a civilizačné (Kotulič, 1969, s. 353), čo znamená, že splňa i poznávaciu, estetickú a čiastočne aj reprezentatívnu funkciu, pričom jeho komunikatívna funkcia je do istej miery obmedzená. E. Paulíny totiž uvádza, že pri kultúrnom jazyku nejde o bežné dorozumievanie, ale hlavne o úkony, ktoré sú pre danú spoločnosť ako celok charakteristické (1983, s. 7). Kotulič na margo funkcií kultúrneho jazyka uvádza, že ide o „dorozumievací prostriedok slúžiaci kultúrnym a civilizačným potrebám (celej) spoločnosti a plniaci v istom rozsahu aj funkciu symbolickú, reprezentatívnu“ (1969, s. 354), a zároveň tvrdí, že nárečia slúžia len na „bežný dorozumievací styk istého obyvateľstva, na istom obmedzenom území a len o životne najdôležitejšej činnosti“ (1968, s. 138).
2. Vo forme. Kultúrny jazyk mal v mladšom predpisovnom období prevažne písanú podobu, zatiaľ čo nárečie malo a má takmer výlučne ústnu podobu.
3. V teritoriálnom uplatnení. Zatiaľ čo nárečie má len obmedzenú teritoriálnu platnosť, snahou kultúrneho jazyka je jeho celonárodné, celospoločenské, resp. nadnárečové uplatnenie.
4. V štruktúre. Nárečie, hoci ide o nekodifikovaný a nespisovný jazykový útvar, má pomerne stabilnú normu.⁹ Kultúrny jazyk má naopak značne menlivú a neustálenú štruktúru a v jeho systéme sa často vyskytujú rôzne odchýlky (varianty) na fonologickej, morfolologickej, slovotvornej, lexikálnej, sémantickej, syntaktickej a frazeologickej rovine.
5. V rozvinutosti a bohatstve jazykových rovin. Kultúrny jazyk obsahoval i také jazykové javy, ktoré neboli pre nárečie typické (napr. prechodníky, odborné slová, umelecké slová, cudzie slová atď.). Vzhľadom na funkcie, ktoré kul-

7 V úvahách o funkcii jazyka vychádzame z monografie Ondruš – Sabol: *Úvod do štúdia jazykov*. Autori jazykové funkcie členia na primárne a sekundárne. Ako primárne chápu poznávaciu a komunikatívnu a ako sekundárne estetickú a reprezentatívnu funkciu (1981, s. 29).

8 Do úvahy berieme len bežnú komunikáciu realizovanú v hovorenej podobe.

9 Jazykovú normu nárečia chápeme ako jednotnosť a ustálenosť daného jazykového útvaru. O jazykovej norme nárečia uvažuje aj Encyklopédia jazykovedy: „**jazyková norma** – zákonitosť vlastné spis. jazyku (al. aj nár.) a prijímané v určitom období daným jazykovým spoločenstvom ako záväzná“ (1993, s. 204).

túrny jazyk mal v spoločnosti plniť, bol tento jazykový útvar najmä po obsahovej stránke oproti nárečiu bohatší a rozvinutejší. Je nesporné, že napr. istá časť odbornej terminológie (najmä abstraktnej) nevznikala v nárečí, ale bola vypracovaná v kultúrnom jazyku, a hoci sa niektoré takéto lexémy v nárečí fonologicky a morfológicky adaptovali, ich pôvod je nenárečový.

IV.4. Ak by sme chceli základné rozdiely a paralely medzi kultúrnym jazykom a nárečím zhrnúť, môžeme ich zobraziť v nasledujúcej tabuľke:

	Nárečie	Kultúrny jazyk
Komunikatívna funkcia	+	–/(+)
Poznávacia funkcia	–/(+)	+
Estetická funkcia	+	+
Reprezentatívna funkcia	–	+
Písomnosť	–	+
Ústnosť	+	+/-
Celoteritoriálna platnosť (nadržová platnosť)	–	+/-
Normatívnosť	+	–
Bohatstvo a rozvinutosť jednotlivých jazykových rovín	–/+	+

V. Ako z uvedeného vyplýva, medzi kultúrnym jazykom a nárečím možno nájsť isté podobnosti, no zároveň sú tu prítomné aj výrazné štruktúrne a funkčné rozdiely, ktoré jednoznačne poukazujú na to, že v prípade Bernolákovho či Štúrovho jazykového základu spisovnej slovenčiny v žiadnom prípade nemohlo ísť o nárečie. Preto z hľadiska terminologickej korektnosti by bolo dobré aj v školách tento predpisovaný jazykový útvar nazývať kultúrnym jazykom.

Literatúra

- HAVRÁNEK, B.: Studie o spisovném jazyce. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1963. 371 s.
- HORÁLEK, K.: Úvod do studia slovanských jazyků. 2. vydanie. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1962. 536 s.
- KOTULIČ, I.: O formovaní kultúrneho jazyka slovenskej národnosti. Jazykovedný časopis 19, 1968, 1 – 2, s. 134 – 150.
- KOTULIČ, I.: K otázke kultúrneho jazyka slovenskej národnosti. In: Nové obzory. 11. Red. I. Sedlák, Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 345 – 371.
- KOTULIČ, I.: Bernoláková spisovná slovenčina a kultúrna západná slovenčina. Kultúra slova, 21, 1987, s. 265 – 271.
- KOTULIČ, I.: K otázke úzu kultúrnej slovenčiny. In: Studia linguistica Polono-Slovaca, Tom I. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1988, s. 197 – 213.

- KOTULIČ, I.: Bernolákovčina a predberňolákovská kultúrna slovenčina. In: Pamätňnica Antona Bernoláka. Red. J. Chovan, Martin: Matica slovenská, 1992, s. 79 – 90.
- KRAJČOVIČ, R.: Vývin slovenského jazyka a dialektológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 344 s.
- KRAJČOVIČ, R. – ŽIGO, P.: Príručka k dejinám spisovnej slovenčiny. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. 189 s.
- MISTRÍK, J. a kol.: Encyklopédia jazykovedy. Bratislava: Obzor, 1993. 513 s.
- ONDRUŠ, Š. – SABOL, J.: Úvod do štúdia jazykov. 2. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 344 s.
- PAULINY, E.: Dejiny spisovnej slovenčiny. In: Slovenská vlastiveda. Literatúra a jazyk. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení, 1948, s. 325 – 423.
- PAULINY, E.: Dejiny spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. 256 s.
- PAULINY, E.: Čeština a jej význam pri rozvoji spisovného jazyka a našej národnej kultúry. In: O vzájomných vzťahoch Čechov a Slovákov. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1956, s. 99 – 124.
- SMIRNOV, L. N.: Slovacĳij literaturnyj jazyk epochy nacionalnogo vozroždenia. Moskva: Rossijskaja akademija nauk, Institut slavjanovedenija, 2001. 204 s.
- ŠTOLC, J.: O vzťahu nárečí a spisovného jazyka. In: Kultúra spisovnej slovenčiny. Red. J. Ružička. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1967, s. 29 – 33.

Mgr. Peter Karpinský, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

VLIV JAZYKA POČÍTAČŮ NA SLOVNÍ ZÁSObU ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ

Diana SVOBODOVÁ

V životě současného člověka stále roste význam mezilidské komunikace jako formy sociálního styku spočívající ve sdělování informací. Komunikace může být bezprostřední, tváří v tvář, stále častěji však informace zprostředkují média, masmédia a multimédia, která umožňují ovlivňování velkých skupin lidí najednou. Nové formy komunikace se s nebývalou rychlostí a razancí staly součástí každodenního života.

Děti se s počítači seznamují již v předškolním věku, dále ve škole, školních družinách a klubech, ve střediscích volného času dětí a mládeže a samozřejmě doma, u rodičů v práci, u kamarádů. Prostřednictvím médií získávají informace o světě dospělých i o svých vrstevnících, uspokojují a rozvíjejí své zájmy, inspirují se pro nové způsoby zábavy a oddechu, prožívají chvíle napětí, dobrodružství nebo radosti a někdy se také na mediální tvorbě samy podílejí.

Z řady výzkumů také vyplývá, že dnešní školáci, zvláště ti starší, vyhledávají rešerše pro domácí úkoly a školní práce v databázích přístupných na internetu. Teprve jako druhou možnost používají knihovny. Bylo by unáhlené prohlásit, že s příchodem internetu už není třeba využívat jiné formy vzdělávání. Umberto Eco ve své stati *Od Internetu ke Gutenbergovi* rozlišuje dva druhy knih: „ty, které jsou určené ke čtení, a ty, kterých se používá ke konzultacím“. Knihy sloužící ke konzultacím, tedy příručky a encyklopedie, nečteme od začátku do konce, většinou v nich hledáme určitou informaci. S příchodem hypertextu se však stávají zastaralými, neboť nám na rozdíl od hypertextu neumožňují proplouvat informacemi během několika vteřin či minut. Ale existují i knihy určené ke čtení a ty počítač, CD-ROM ani internet jen tak z našeho života nevypudí, protože číst knihu není totéž jako číst text z počítačové obrazovky.

Ovšem nejen pro knihu se internet stává konkurencí. Také televize s ním bojuje o své příznivce, a to i díky tomu, že existuje internetová televize a internetové rádio. Ty sice s ohledem na kvalitu připojení nejsou tak rozšířené, ale až se toto změní a internet bude stejnou samozřejmostí, jako je dnes televize, je otázka, jestli nebude televize někde v muzeu, zda časem nezmizí z domácností, stejně jako zmizely gramofony, kotoučové magnetofony a černobílé televize, které jsou nahrazovány CD a DVD přehrávači a stále dokonalejšími typy barevných televizí.

Nicméně se ukazuje, že se aktivity související s počítači mohou stát buď zdrojem nových poznatků přispívajících k dobrému vývoji dítěte, nebo naopak

drogou, která může dítě bez přehánění zničit. První začali na tuto skutečnost upozorňovat psychiatři, kteří se setkávají s dětmi závislými na počítači v takové míře, že to blokuje jejich vývoj a narušuje duševní zdraví. Také logopedi při komplexním vyšetření řeči začínají zjišťovat, že nedostatečná slovní zásoba, nepřesná výslovnost, málo pohotové vyjadřování a nezáměr o knížky mají své kořeny v tom, že dítě tráví značnou část svého času „povídáním se strojem“. Mnoho dětí, i těch zcela malých, má jen výjimečnou možnost poslechnout si pohádku, kterou čte nebo vypráví někdo z rodiny. Nerozvíjí se ani fantazie, ani paměť, ani tvořivost. Vyjadřovací schopnosti zaostávají, děti nerady kreslí a mají také problémy s psaním a čtením.

Také mluvený projev dětí celkově „chudne“, děti hůře vyslovují, mají menší slovní zásobu a nejsou pohotové, mají-li vyprávět. U dětí „počítačových“ musíme ke všem těmto rizikům přičíst i to, že počítač ani „nemluví“. Některé programy sice podporují logické myšlení, ale i to má své etapy vývoje, které není radno přeskakovat. Řeč „počítačových dětí“ bývá někdy charakterizována následujícími způsoby: má pomalé reakce na slovní pokyn – mluví zrychleně, zbrkle, drmolí – je unavený/á, nervózní, má tik – vyjadřuje se heslovitě, jednoslovně, používá cizí termíny, kterým nerozumí – žije v umělém světě, neumí se zapojit do kolektivu.

Některé děti a mladí lidé se také postupně stávají závislými na internetu a jeho žádaných stránkách. Dochází k redukci komunikace na pasivní prohlížení obrázků. Časově příliš náročné (každodenní a několikahodinové) využívání médií ve volném čase může způsobit absenci činností kompenzačních, např. sportovních nebo uměleckých, a hrozí také zdravotní rizika; svou roli zde samozřejmě hraje doba trvání této činnosti. Dalším problémem internetu je šíření nežádoucích informací a stránek, které má na dnešní děti a mládež negativní vliv. Není se čemu divit, že jsou děti stále agresivnější, jejich morální a duchovní hodnoty ustupují do pozadí. Týká se to však nejen internetu, ale např. i televize a ostatních médií.

Ovšem pokud jde o rozvoj komunikačních dovedností, je na druhé straně pravda, že například prostřednictvím e-mailů si dopisují děti, které by si jen s velkým sebezapřením sedly, vzaly papír a tužku a napsaly reálný papírový dopis. V tomto smyslu internet rozšiřuje komunikační možnosti dětí, protože ty pak mají možnost komunikovat nejen se svými kamarády, ale mohou získat další kamarády „virtuální“. Tak se především starší děti zapojují do diskusních fór (některá si i samy vytvářejí) a v těchto fórech dokáží diskutovat zcela rovnocenně s dospělými a ani si neuvědomují, že si třeba tykají s rodiči svých kamarádů. Pokud děti takto komunikují s dospělými, zákonitě postupně přebírají jejich slovní zásobu a jejich vyjadřovací schopnosti. Ve virtuální podobě je tato komunikace jaksi přirozenější, protože děti nemají zábrany, které by měly, kdyby stály při rozhovorech svým dospělým protějškům tváří v tvář.

Obecně platí, že počítače mohou být dětmi a mladými lidmi využívány za různými účely. Samozřejmě by většina žáků nejdříve hrála hry nebo se jinak u počítačů „bavila“, ovšem jedním ze způsobů jsou také výukové počítačové programy, které mohou například zajímavým způsobem podat obtížnější nebo méně oblíbené učivo a usnadnit jeho vnímání, protože obvykle působí na pozornost žáků několika způsoby a zapojují několik smyslů najednou. Moderní výukové programy bývají kvalitně namluveny a doplněny zajímavými videoukázkami.

Počítačem podporovaná výuka může být reálným přínosem za předpokladu, že nasazení výpočetní techniky je chápáno jako dílčí forma, nikoliv jako samoučelný cíl. Je třeba skutečně se zamýšlet nad tím, kdy nám pomůže lépe než jiné metody dosáhnout stanoveného cíle. Jistě není sporu o tom, že ve vyučování mateřskému jazyku má nezastupitelnou úlohu mluvené slovo, přesto můžeme najít dílčí oblasti jazykového vyučování, ve kterých nám může efektivně pomoci organizační forma samostatné práce žáků s počítačem.

Funkčně může být tato forma využita především ve strukturním článku upevnování jazykového učiva, tam, kde je cílem uvědomělá automatizace – tedy především v oblasti pravopisného a gramatického učiva. Některé počítačové programy jsou vytvořeny tak, aby mohly být využity nejen k procvičování, upevnování jazykových dovedností, ale také ve fázi prověřování. Má-li být práce s počítačem skutečně účelná, musí program plnit některé základní předpoklady, jakými jsou např. snadné ovládání, tzv. přívětivé prostředí, zpracování v mateřském jazyce, rozumná cena, multimediální obsah apod. Také nelze opomíjet fakt, že práce s počítačovým výukovým programem umožňuje přihlídnout k individuálním rozdílům mezi žáky v jejich schopnostech, dosavadních vědomostech a dovednostech i psychických zvláštích. Žáci, kteří trpí malou sebedůvěrou a mají problémy se zvládnutím větších celků, si mohou zvolit počet jazykových jevů, se kterými budou pracovat.

Skutečně kvalitní výukové počítačové programy pro mateřský jazyk by měly odpovídat současnému stavu lingvistického a didaktického poznání, proto by se na jejich tvorbě měli podílet lidé s náležitým lingvistickým a didaktickým vzděláním.

Za účelem zjišťování oblíbenosti počítačů a práce s nimi u žáků mladšího školního věku byl proveden průzkum mezi žáky 4. a 5. tříd dvou škol v Moravskoslezském kraji. Celkem bylo do výzkumu zapojeno 192 žáků. Děti odpovídaly na otázky, zda mají doma počítač, za jakým účelem ho nejčastěji využívají, kolik času denně ze svého volna mu věnují, zda se rodiče zajímají, jak často a k čemu ho využívají. Na poslední otázku, jaké jsou jejich nejoblíbenější počítačové programy, mohli uvést více možností.

Odpovědi žáků lze sumarizovat následujícím způsobem:

Na první otázku, tj. zda mají doma počítač, odpovědělo z celkového počtu 196 dotázaných kladně 168 dětí, tj. 87,50 %. Pokud jde o využití počítačů, měli na tuto otázku dotázaní žáci tři možnosti odpovědi – a) hraji si, b) učím se, c) obojí. Z celkového počtu 168 dětí, které mají počítač k dispozici v domácím prostředí, ho 91 dětí (54,17 %) využívá pouze ke hraní, jen 10 žáků (5,95 %) počítač využívá k výuce a 67 dětí (39,88 %) na počítači hraje hry a současně ho využívá k učení.

Na druhou otázku, tj. kolik času tráví denně u počítače, měli žáci označit jednu z následujících možností: a) méně než 1 hodinu, b) 1 hodinu, c) 2 hodiny, d) více než 2 hodiny. Z celkového počtu 168 dotázaných označilo 34 žáků, tj. 20,24 %, možnost a), 28 dotázaných (16,67 %) označilo možnost b), 38 dětí (22,62 %) označilo možnost c) a 60 dětí (35,71 %) uvedlo možnost d).

Na třetí otázku, zda rodičům vadí, když děti hrají dlouho nebo často hry na počítači, odpovědělo ze stejného počtu jako u druhé otázky 36 dětí (21,43 %) kladně a 132 dětí (78,57 %) odpovědělo, že to rodičům nevadí. Záporná odpověď byla v naprosté převaze, což potvrzuje skutečnost, že děti opravdu počítače využívají nejčastěji ne k učení, jak už bylo koneckonců zjištěno u předchozí otázky, ale k zábavě formou her, a to s naprostým „požehnaním“ rodičů.

Jako nejoblíbenější byly dětmi uvedeny tyto počítačové programy: Internet (uvedeno 88 x), FIFA (58 x), NFS UnderGround (42 x), NHL (40 x), Master Rally (38 x), OFFROAD (35 x), RE-VOLT (34 x), Moto GP (32 x), Collin McRae Rally (31 x), Moto Racer (28 x), Tomb Raider (24 x), Moorhuhn (20 x) a Spider (17 x), z výukových programů pak Anglický jazyk (14 x), Matematika a Český jazyk (4 x).

Další část výzkumu byla zaměřena na porozumění počítačovým výrazům, tedy na již zmíněný jev, kdy děti užívají odborné názvy, s nimiž se setkávají, aniž by znaly jejich skutečný význam. Hlavním cílem dotazníků bylo zjistit u daného vzorku respondentů porozumění slovům, která se frekventovaně vyskytují při práci s počítačem a v neposlední řadě také v časopisech určených pro danou věkovou skupinu. Jako podklad pro vypracování této části dotazníků byla vybrána běžná slova vyskytující se ve výukových programech a časopisech zaměřených na počítače a počítačové hry.

Při zjišťování znalosti významů odborných názvů byla volena metoda testu s předurčenou volbou odpovědí (dvou pro žáky 4. ročníku a tří pro žáky 5. ročníku), kde měli žáci označit správnou odpověď (správná byla vždy pouze jedna volba).

Při analýze výsledků dotazníků jsme se zabývali zjištěním úspěšnosti řešení, a to u jednotlivých dětí, ale také u samostatných hesel. U dětí se zpravidla projevívaly velké rozdíly, které mohou být zapříčiněny mnoha faktory, mnohdy ryze subjektivními, jež je obtížné odhadnout. Nižší úspěšnost při řešení může

být ovlivněna možností nižší inteligence, ale více se přikláníme k názoru, že vliv má zejména nedostatek četby a komunikace; rozdíly byly také ve skupinách děvčat a chlapců, u nichž byla obecně zaznamenána větší úspěšnost.

Konkrétně byla do dotazníků zařazena tato slova: *CD, computer (komputer), demo, displej, e-mail, enter, internet, invaze, joystick, labyrint, limit, menu, modem, monitor, myš, notebook, restart, scanner (skener), simulace, software, surfování, virus, www*.

Vyhodnocení průzkumu ukázalo, že z celkového počtu 192 respondentů zpracovalo dotazník se 100 % úspěšností pouze 12 žáků (6,25 %), nejhorsí dosažený výsledek představoval 43,48 % správných odpovědí.

Výsledky u jednotlivých výrazů byly následující:

- *CD*: 59,38 % – u této zkratky byl počet správných odpovědí relativně nízký, přestože se s ní žáci setkávají často, a to nejen v oblasti počítačů, ale i hudby;
- *computer (komputer)*: 80,21 % – znalost tohoto pojmu mezi žáky byla vysoká, přestože se jedná o slovo, které se v češtině stále často užívá ve své původní grafické podobě;
- *demo*: 48,96 % – zkratka z anglického výrazu *demo version, demonstration program*; slovo bylo bližší chlapcům než děvčatům, pravděpodobně v souvislosti s počítačovými hrami a časopisy na ně zaměřenými, kde je tento výraz velmi frekventovaný;
- *displej*: 87,50 % – jedná se o slovo přeжатé z angličtiny, které si již nezachovává svou původní grafickou podobu, tím je možná žákům také bližší a znalost jeho významu byla vysoká;
- *e-mail*: 85,42 % – slovo v současné době velmi používané, často se vyskytující v médiích, časopisech, zkratka anglického výrazu *electronic mail*, které si zachovává původní pravopis; přestože užívání elektronické pošty není mezi žáky této věkové kategorie tak rozšířené jako např. komunikace formou SMS zpráv, termín je jim dobře známý;
- *enter*: 68,75 % – nové slovo převzaté z angličtiny, které si stále zachovává původní grafickou podobu, v češtině je užíváno pouze v oblasti počítačů a počítačové techniky, vyžaduje skutečnou znalost počítačů a častou práci s nimi, přesto jeho znalost dosáhla vysoké hodnoty;
- *internet*: 93,75 % – slovo dnes velmi běžně používané, a to i ve školním prostředí, což se také projevilo ve vysokém dosaženém výsledku;
- *invaze*: 43,75 % – slovo zaměřené spíše vojensky, proto blízké více chlapcům než dívkám, což bylo zřetelné i v odpovědích, kde byly výsledky velmi rozdílné a celkově nízké;
- *joystick*: 92,71 % – slovo převzaté z angličtiny, které si stále ještě zachovává původní grafickou podobu a je užíváno v souvislosti s počítačovými hrami, přesto je však děti dobře znají a byl u něj zaznamenán nejvyšší výsledek;

- *labyrint*: 59,38 %; slovo, které v češtině použil již Jan Amos Komenský v názvu své knihy *Labyrint světa a ráj srdce*, má tedy v češtině již dlouhou tradici; pro dnešní děti je jistě bližší jeho synonymum *bludiště*, proto nebyl počet správných odpovědí příliš vysoký;
- *limit*: 60,42 %; hranice, krajní mez – toto slovo má blízko ke sportovní oblasti a opět spíše k počítačovým hrám, které častěji zaměstnávají chlapickou část populace; ve výsledcích se však příliš velký rozdíl v odpovědích neprojevil;
- *menu*: 59,38 %; výraz užívaný jak v oblasti počítačů, tak např. v gastronomii, dětem však jeho forma příliš blízká není;
- *modem*: 59,38 %; odborný výraz málo používaný v běžné řeči a méně známý mezi dětmi, kterým v mnoha případech činil potíže;
- *monitor*: 90,63 %; slovo technického zaměření, odborný název, nicméně jako základní součást počítačového vybavení ho žáci znají;
- *myš*: 62,50 %; slovo českého původu, u něhož se předpokládalo, že bude známé všem žákům, v tomto technickém pojetí však nedosáhlo takového počtu správných odpovědí, jaký byl očekáván;
- *notebook*: 68,75 %; slovo přejaté z angličtiny, které si stále ještě zachovává původní grafickou podobu, žáky nepříliš často užívané, neboť většinou pracují s PC přístroji;
- *restart*: 41,67 %; slovo opět přejaté z angličtiny, jeho znalost předpokládá dobrou znalost práce s počítačem, má spíše technický charakter a opět se projevila větší znalost významu tohoto slova u chlapců;
- *scanner (skener)*: 56,25 %; slovo pro děti málo známé, souvisí s úzkým zaměřením na počítačovou techniku a je bližší chlapcům než děvčatům, žáci ho v tomto věku ještě neužívají;
- *simulace*: 84,38 %; slovo vyskytující se ve vojenském prostředí, má význam napodobování, často se vyskytuje v počítačových hrách (tzv. simulátory), ovšem ve významu „předstírání“ může u žáků navozovat i jiné asociace;
- *software*: 57,29 %; anglicismus s původní grafickou podobou; vzhledem k tomu, že má vztah výhradně k technickému vybavení počítačů, byl opět bližší chlapecké části respondentů, celkový výsledek nebyl příliš vysoký;
- *surfování*: 64,58 %; výraz užívaný jak v oblasti počítačů, tak ve sportu; přestože žáci znají internet a pohybují se v jeho prostředí, nespojují si tuto aktivitu se slovesem anglického původu;
- *virus*: 55,21 %; odborný název jak v počítačové technice, tak v lékařství – v tomto významu se s ním žáci setkávají pravděpodobně častěji, čemuž odpovídá i relativně nízký výsledek;
- *www*: 88,54 %; zkratka *world wide web*, přejatá z angličtiny, zachovává si původní grafickou podobu; vzhledem k tomu, že je velmi často používána v médiích i různých časopisech, byla předpokládána a potvrdila se dobrá znalost jejího významu.

U některých hesel byly rozdíly v počtu správných odpovědí velmi vysoké. Rozmezí mezi nejnižší a nejvyšší dosaženou hodnotou činí více než 52 %. Nejmenšího počtu procent dosáhl pojem *restart* s 41,67 % a nejvyšší 93,75 % úspěšnost při řešení zaznamenalo slovo *internet*. Mezi nimi následovaly pojmy v tomto pořadí: slovo *invaze* zaznamenalo hodnotu správných odpovědí 43,75 %, pojem *demo* 48,96 %. Více než polovina dětí, přesněji 55,21 %, určila správně slovo *virus*, výraz *skener* znaly děti v 56,25 % případů a *software* v 57,29 %. Další čtyři pojmy *menu*, *CD*, *modem* a *labyrint* registrovaly stejný výsledek (59,38 %). Dále následovaly výrazy *limit* s 60,42 %, *myš* s 62,50 % a *surfování* s 64,58 %. Pojmy *notebook* a *enter* zaznamenaly také stejnou hodnotu správných odpovědí, a to 68,75 %. Přes hranici 80 %, kterou bychom u těchto dotazníků mohli považovat za dobrou znalost, se přehouplo slovo *computer* s 80,21 %. Vyšší hodnoty vykazaly výrazy *simulace* s 84,38 %, *e-mail* s 85,42 %, *display* s 87,50 % a *www* s 88,54 %. Více než 90 % pak mimo již zmíněného *internetu* vykazaly ještě výrazy *monitor* s 90,63 % a *joystick* s 92,71 %.

Tak jako počítače více či méně bezprostředně ovlivňují náš život, rovněž i jazyková komunikace s nimi související se odráží ve vyjadřování každého z nás, a tedy i žáků. Jak může učitel reagovat na tento nový, rychle se rozvíjející a stále významnější fenomén moderního života? Čeho z výše naznačených rysů počítačové komunikace může využít ve výuce mateřského jazyka?

Nejširší možnosti se nabízejí v analýze slovní zásoby, a to především z hlediska stylistického. Učitel tedy může vhodně používat texty o počítačích k ilustraci funkčních stylů (odborného a naučně popularizačního) a zejména ve výkladech o rozvrstvení slovní zásoby (se zřetelem k terminologii a profesnímu slangu) a o přejímání slov z cizích jazyků a jejich začleňování do češtiny, příp. o neologismech, dynamice slovní zásoby nebo obrazných pojmenováních.

Počítač se stal symbolem naší doby, moderního života i kultury, užívá se i v oblastech, jako je reklama, umění, zdravotnictví, beletrie atd. Ani škola se bez počítačů neobejde. V současné době již žáci základních škol přicházejí s prací na počítačích pravidelně do styku v různých, a to nejen odborných předmětech. Proto i současná lingvistika věnuje pozornost nově se tvořící a rychle se proměňující jazykové počítačové komunikaci a ani výuka mateřského jazyka by tuto sféru neměla opomíjet.

Literatura

- CAIRNCROSS, F.: Konec vzdálenosti: Jak komunikační revoluce změní naše životy. Brno: Computer Press, 1999.
- ČERNOCHOVÁ, M., KOMRSKA, T., NOVÁK, J.: Využití počítače při vyučování. Praha: Portál, 1998.
- DANEŠ, F. A KOL.: Český jazyk na přelomu tisíciletí. 1. vydání. Praha: Academia, 1997.

- KOLEKTIV AUTORŮ: Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 1998.
- KOLEKTIV AUTORŮ: Encyklopedický slovník češtiny. Praha: LN, 2002.
- KOLEKTIV AUTORŮ: Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 4. vydání. Praha: Academia, 2005.
- KRAS, P.: Internet v kostce. Havlíčkův Brod: Fragment, 2001.
- MARTINCOVÁ, O.: Nová slova v češtině. Slovník neologismů. Praha: Academia, 1998.
- MARTINCOVÁ, O.: Nová slova v češtině. Slovník neologismů 2. Praha: Academia, 2004.
- PECHOVÁ, M.: Vliv počítačů na rozvoj slovní zásoby žáků mladšího školního věku. Diplomová práce. Ostrava, PdF OU, 2005.
- RŮŽIČKA, O.: Internet pro děti. Praha: Computer Press, 2002.
- SÝKOROVÁ, M.: Jazyk českých webů určených dětem. Diplomová práce. Ostrava, PdF OU, 2005.

PhDr. Diana Svobodová, PhD.

*Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě*

JAZYK VÝUKOVÉHO DIALOGU VEDENÉHO V MULTIKULTURNÍM PROSTŘEDÍ

Kamila SEKEROVÁ

K více než čtýřm úkolům současného progresivně uvažujícího učitele je nutno řadit také jeho schopnost čelit jazykové diverzifikaci svých žáků, případně mnohým dalším jazykovým nedostatřkům. Tento stav, který můžeme označit jako „jazykovou heterogenost školní třídý“, se v prostředí české školy objevuje stále častěji – u žáků národnostních menšin, u malých azylantů či dětí cizinců, kteří u nás pracují, se ve výchovně-vzdělávacím procesu setkáváme s problémy pramenícími právě ze skutečnosti, že jazyk výuky se neztotožňuje s jazykem mateřským.

Dítě vyrůstající ve svém jazykově a kulturně prostředí přijímá nové výrazové prostředky hned ze dvou pramenů – z mluvené komunikace a skrze vlastní recepci psaných textů. U jinojazyčného dítěte je však situace složitější, neboť nový jazykový kód získává primárně jen z komunikace mluvené. Vliv jeho vlastní interpretace psaných komunikátů je možný až v pozdějších fázích osvojování si nového jazyka.

U dialogu probíhajícího ve škole mezi českým učitelem a českým žákem je velmi často zdůrazňována nutnost toho, aby jazyk psaných textů, jazyk komentující tyto psané komunikáty (tedy mluvená řeč učitele) a přirozený jazykový kód dítěte byly v co největším průniku. Pokud totiž tyto jazykové kódy vykazují větší diference, musí se mezi nimi žák naučit pohotově přepínat, nebo některou z komunikačních soustav vytěsni mimo svůj komunikační prostor¹.

Avšak dorozumívací řečové kódy ve výukovém dialogu mezi českým učitelem a jeho jinojazyčným žákem mohou být hned v několikerém vztahu:

A. Na společné komunikaci se podílí tři základní faktory:

1. kód mluvené řeči učitele (v českém jazyce);
2. stupeň jazykové kompetence jinojazyčného žáka (v českém jazyce);
3. stupeň jazykové kompetence jinojazyčného žáka v jeho mateřštině.

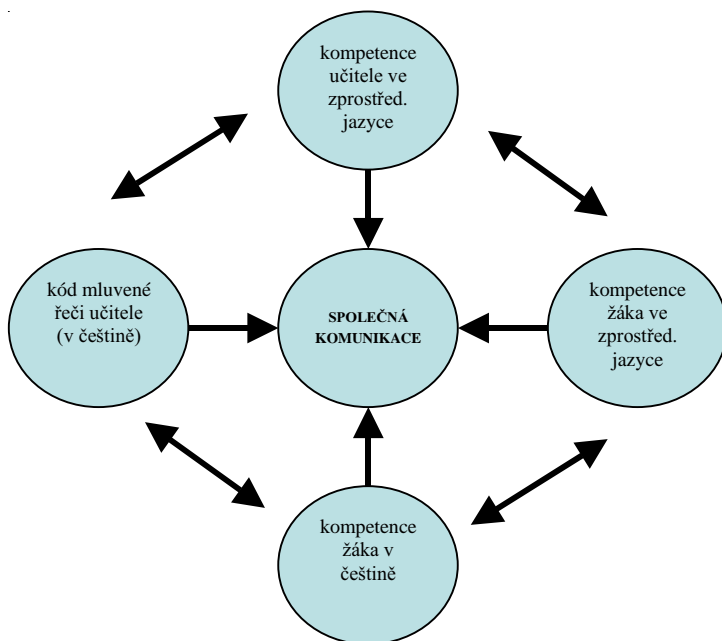
B. Jako velmi důležitý faktor ovlivňující úspěšnost či neúspěšnost tohoto druhu komunikace se ukazuje znalost společného jazykového kódu, v tomto případě se na společné komunikaci podílí čtyři základní faktory, jejichž vzájemný vztah je naznačen v grafu č. 1, a význam žákovy jazykové kompetence v mateřštině ustupuje do pozadí:

1. kód mluvené řeči učitele (v českém jazyce);

1 Volba řešení je do značné míry ovlivněna intelektovými a komunikačními schopnostmi konkrétního jedince

2. stupeň jazykové kompetence jinojazyčného žáka (v českém jazyce);
3. stupeň jazykové kompetence učitele ve zprostředkujícím jazyce;
4. stupeň jazykové kompetence jinojazyčného žáka ve zprostředkujícím jazyce.

Graf č. 1 – Vztah základních faktorů podílejících se na komunikaci vedené s nečeským žákem



Také Čechová a Zimová (s. 215) vymezují společnou znalost jakéhokoli komunikačního kódu jako faktor výrazně napomáhající začleňování žáků jinojazyčného původu. Uvádí, že v našich podmínkách se ukazuje jako nejvhodnější učitelova znalost angličtiny a ruštiny.

Ve většině námi zaznamenaných případů však společný komunikační kód mezi českým učitelem a jinojazyčným žákem zcela absentoval. Zvláště pak u dětí, s nimiž se můžeme setkat např. v azylových střediscích, zprostředkující jazyk ve vzájemné komunikaci přirozeně chybí.

Zprostředkující jazyk může v rámci výchovně vzdělávacího procesu plnit hned několikero funkci. Tou nejvýznamnější je jeho schopnost sloužit jako prostředek objasnění významu českého vyjádření, pomocí něhož se učitel ujiš-

řuje, že žák dobře rozumí. Tuto skutečnost dokládají níže uvedené prepisy výukových dialogů vedených mezi českým pedagogem a jeho nečeským žákem, které byly pořízeny v průběhu roku 2005 na 1st International School of Ostrava². Zaznamenané dialogy byly realizovány v 1. třídě, a to v hodinách českého jazyka mezi českou učitelkou a jejími třemi zahraničními žákyněmi 1. třídy, jejichž oba rodiče jsou cizinci – Francouzskou Lenou (7 let, v ČR zhruba 1 rok), Němkou Hanou (7 let, v ČR 3 měsíce)³ a Thaiwankou Ji-ni (6 let, v ČR 3 měsíce).

Téměř veškerá výuka probíhá na 1st International School of Ostrava v angličtině. Jen v hodinách českého jazyka, v nichž byly pořízeny předkládané prepisy dialogů, se setkáváme s češtinou jako klíčovým jazykovým kódem. Angličtina se zde však přirozeně objevuje ve funkci zprostředkujícího jazyka. Výsledkem této jazykové mnohočetnosti je mnohdy tzv. makarónský typ vyjadřování, tedy různorodá směs prvků většinou dvou jazyků:

Dialog č. 1

R	kom.	
1	U	<i>Lena and Hana</i> ↑ / <i>the lesson is almost finish</i> // <i>so Hana / please</i> ↓ <i>help me</i> // <i>put it</i> ↓
2	L	<i>finish</i> ↑ ☺
3	U	<i>yes</i> ↓ <i>but no finish</i> // <i>Czech is</i> ↑
4	L	<i>ð</i> / <i>Czech nevím</i> / <i>ale německy is Ende</i> ↓
5	U	<i>česky je finish</i> // <i>ko</i> ↑
6	L	<i>ð</i> / = <i>konec</i> ↓

V tomto dialogu učitelka užívá angličtinu jako primární dorozumívací kód i v situacích, kdy by žákyně dokázaly bez problémů reagovat na mluvenou češtinu. Následně si však tuto skutečnost uvědomuje a trvá alespoň na částečném českém překladu rematické části své repliky. Pro usnadnění je zde užito velmi častého principu nápovědy, kterému sice lingvisté vytýkají neschopnost účinně zvyšovat řečovou kompetenci žáků, nicméně v komunikaci s jinojazyčným adresátem bývá užíván poměrně často a má zde svou opodstatněnou funkci.

U některých dialogů jsme zaznamenali výskyt dvou zprostředkujících jazyků – angličtiny a němčiny. Výukové rozhovory byly tedy realizovány hned tře-

2 Jedná se o první mezinárodní školu v Moravskoslezském kraji zřízenou k 1. září 2005.

3 Komunikaci s německou žákyní usnadňuje další ze spolužaček, jejíž otec je Němec a matka Češka.

mi různými jazyky najednou. Přičemž u angličtiny jako u primárního pomocného jazykového kódu učitelka trvá na následném převedení do češtiny. Naopak němčina zde vystupuje v poněkud jiné funkci. Učitelka motivována přítomností žákyně německého původu ve své třídě začala tento jazyk soukromě studovat a užívá ho k jakémusi „tajnému“ dorozumění se s jednou dívkou:

Dialog č. 2

R	kom.	
1	U	<i>Ji-ni / finish</i> ↑ ☺ <i>hotovo</i> ↑ ☺
2	J	<i>yes / hotovo</i> ↓
3	U	<i>ANO</i> ↓ / <i>ukaž</i> ↓ / <i>VÝborně / výborně</i> ↓ <i>give me your fishrecorbook ANO</i> ↓ <i>/ dej mi žákovskou // prosí:m</i>
		<i>(směrem k Haně) Hana / připravena</i> ↑ ☺ // <i>VÝborně</i> ↓ <i>das ist gut Hana</i> ↓
4	H	<i>können wir heute Deutsch sprechen</i> ↑ ☺
5	U	<i>nein / heute nein</i> ↓

Dialog č. 3

R	kom.	hra na obchod – osvojování slovní zásoby
1	U	<i>tak</i> ↓ / <i>to máme dohromady 16 euro</i> ↓ / <i>deset / patnáct / šestnáct</i> ↓ <i>děkuji</i> ↓
		<i>a paní Minstermann</i> ↑ / <i>vy dneska vaříte</i> ↑ ☺
2	H	<i>you can coming to the Mittagessen</i> ∂ / <i>lunch</i> ↓
3	Ž	<i>mám přijít na OBĚD</i> ↑ ☺ <i>a za jak dlouho</i> ↓ ☺
4	H	<i>∂ / dlouho</i> ↑
5	U	<i>za kolik minut</i> ↓ ☺
6	H	<i>∂ / za čtyři minut</i> ↓
7	U	<i>dobře</i> ↓ / <i>děkuji / na shledanou</i> ↓

Němčina v kontextu konkrétního výukového dialogu zasahuje nejen učitelku a původem německou žákyni, ale i další účastníky této institucionalizované komunikace. Jak je z dalšího dialogu patrné, německá lexikální jednotka sloužící pro potřeby objasnění, popř. vysvětlení je v poslední zaznamenané replice (č. 7) přijata i francouzskou spolužačkou:

Dialog č. 4

R	kom.	hra na návštěvu – rozšiřování slovní zásoby
1	U	<i>to je zeleninová polévka</i> † ☺ / <i>to je zelenina</i> † ☺
2	H	<i>what is zelenina</i> ↓ ☺
3	U	<i>paprika salát</i> ↓ / <i>ne jablíčko / ne ananas</i> ↓ // <i>Gemüse</i> ↓
4	H	<i>yes / zeleninová</i> ↓ <i>to je Kartoffel</i> ↓
5	U	<i>co je Kartoffel</i> ↓ ☺ <i>bram</i> †
6	H	ð / = <i>brambory</i> ↓
7	L	<i>Kartoffel is brambory</i> ↓

C. V pozdějších etapách osvojování si nového jazyka může do vzájemné komunikace mezi učitelem a žákem vstoupit i psaný text, v této fázi by už nemělo být zapotřebí zprostředkujícího jazyka a na společné komunikaci se tedy podílí tři základní faktory:

1. kód mluvené řeči učitele (v českém jazyce);
2. stupeň jazykové kompetence jinojazyčného žáka (v českém jazyce);
3. kód psaného textu (musí odpovídat dosažené jazykové kompetenci u žáka).

Současný učitel musí počítat se skutečností, že se dříve nebo později setká v rámci své pedagogické praxe s jinojazyčným žákem. Jak je zřejmé z konkrétních audiozáznamů výukových dialogů realizovaných mezi českým učitelem a jeho nečeským „protihráčem“ jedním z faktorů, který výrazně usnadní porozumění těchto jazykově diverzifikovaných komunikantů, může být právě zprostředkující jazyk. Bohužel se však s tímto vzájemné pochopení usnadňujícím mechanismem setkáváme v prostředí české (dnes už mnohdy multikulturní) školy spíše sporadicky.

Použité značky a zkratky:

†	koncová intonace stoupavá
↓	koncová intonace klesavá
/	pauza (při delší pauze se počet značek zvyšuje)
☺	otázková platnost výpovědi
ð	hezitační zvuk
=	přerušení předcházející repliky
<i>VÝborně</i>	důraz na části slova
kom.	komunikant
U	komunikantem je učitel
Ž	komunikantem je žák
R	replika

Literatura

- ČECHOVÁ, M. – ZIMOVÁ, L.: Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. Český jazyk a literatura, č. 9 – 10, r. 50, 1999 – 2000, s. 214 – 219.
- HÖFLEROVÁ, E.: Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-297-1.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. – SCHNEIDEROVÁ, E.: Mluvená čeština v autentických textech. Praha : H + H, 1992. ISBN 80-85467-96-8.
- SEKEROVÁ, K.: Výukový dialog v multikulturním prostředí. In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi – Komunikace s dětmi v multikulturním světě. Ostrava: PdF OU, 2005, s. 18 – 23. ISBN 80-7368-121-8.

Mgr. Kamila Sekerová

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

CHARAKTERISTIKA NĚKTERÝCH LINGVODIDAKTICKÝCH VÝRAZŮ

Marie ZOUHAROVÁ
Miloš MLČOCH

Budoucí učitelé se během studia a setkávají s výrazy, které jsou náročnější na abstraktní myšlení. Nesprávné pochopení těchto výrazů může mít za následek to, že ve své pedagogické praxi ne vždy s nimi učitelé správně pracují, a potom se tyto nedostatky mohou záporně odrazit ve vyučovacím procesu. Na základě vlastní zkušenosti vybíráme některé lingvodidaktické výrazy a objasňujeme je.

1. Pojem

Výraz **pojem** se objevuje vedle lingvistiky i v mnoha jiných vědních disciplínách – ve filozofii, v logice, v psychologii, v pedagogice. Jeho definici lze nalézt ve slovníku či encyklopedii. Např.:

„Pojem v nejširším slova smyslu značí významy různého stupně obecnosti a určitosti, jichž užíváme při svém myšlení“ (Ottův slovník naučný nové doby, 1937, s. 1192).

„Pojem – elementární forma abstrakce; myšlenka zobecňující entity určité třídy podle některého znaku. Pomocí pojmů, zejména vědeckých se poznává podstata jevů, objektivní zákonitost“ (Encyklopedický slovník, Praha 1993, s. 103, taktéž Malá ilustrovaná encyklopedie, Praha 1999, s. 795).

„Pojem je nejjednodušší forma myšlení v protikladu k soudu a úsudku ... uchopuje předmět podle toho, „co“ ten předmět je, aniž by už o něm činil výpověď“ (Brugger, 1994, s. 312).

„Pojem – zobrazení skutečnosti v myšlení, resp. smysl jazykového výrazu, tj. mentální prostředník mezi jazykovým výrazem a jeho denotátem“ (Filosofický slovník, 1995, s. 322).

„Pojem – zobrazení skutečnosti v myšlení. Potenciální význam jazykových výrazů, které objektivně (na rozdíl od představ) umožňují identifikovat objekty (v nejširším slova smyslu)“ (Všeobecná encyklopedie, 1997, s. 514).

„Pojem – zobecněný obsah poznání, umožňující myšlenkové operace (pojmově-logické myšlení)“ (Univerzum A-Z, CD-ROM, 2004).

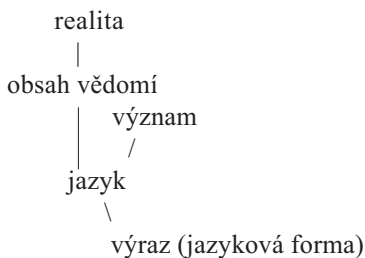
Každý obor se snaží postihnout problematiku ze svého úhlu.¹ Idealismus se zaměřuje hlavně na duchovní podstatu pojmu, empirismus zase pojem reduku-

1 Čáp, Mareš (2001) uvádějí výraz **pojem** do souvislosti s kognitivismem a charakterizují jej jako mentální reprezentaci určité skupiny objektů, který vystihuje jejich podstatné (společné) znaky (s. 90).

je na slova nebo pouhé jazykově-logické prostředky. Formální logika chápe pojem jako predikát či výrokovou funkci s jednou proměnnou, dávající pro každý argument své oblasti hodnot pravdivý nebo nepravdivý výrok (např. pojem *pes* je dán výrokovou funkcí „*x má vlastnost psa*“).

Lingvistika chápe pojem také jako zobecnění podstatných vlastností vybraného jevu skutečnosti. K obsahu vědomí, k pojmenovávanému jevu se přiřazuje jazykový výraz.

Zamýšlíme-li se nad vztahem jazyka a myšlení, lze vyčlenit tři základní oblasti: oblast reality, oblast obsahu vědomí a oblast jazyka. Vazby mezi nimi znázorníme schématem (upraveno podle Hrbáčka, 1999):



Do obsahu vědomí lze začlenit sféru kognitivních procesů (představy, pojmy, myšlenky – soudy, úsudky, myšlenkové pochody), dále volní a citové složky. Obsah vědomí se promítá v jazyce samém jako jazykový význam za spoluúčasti jazykové formy.

Výsledkem pojmenovávacího aktu je tedy vznik jazykového výrazu s funkcí pojmenovací. M. Čechová (2000) charakterizuje tento jazykový výraz spojením **pojem-termín**. To proto, že užití pouze výrazu **termín** bývá označováno za prostředek fixace pojmu a také se uvádí jako označení pojmu jednoznačného.

Pojmenování má znakovou povahu, tj. má svou stránku formální, výrazovou a stránku významovou. Základní jednotka pojmenování – **slovo** – je nositelem věcného významu. Pojmenovává jednotlivé předměty okolního světa, jeho osoby, jevy a události. Tyto výrazy tvoří prostý nediferencovaný inventář, ale jsou jistým způsobem uspořádány, hierarchizovány a spojeny různými vztahy, které se týkají jejich kvality i kvantity.

Slovo (slovní tvar) se pojí s určitým **pojmem** a spolu – jako jazykový znak o dvou nerozlučných stránkách – se vztahují k příslušné **části světa**, který nás obklopuje.

Význam slova se váže na skutečnost zprostředkovaně, je abstraktnějším odrazem skutečnosti. Vztah mezi výrazovou a významovou stránkou je buď náhodný (je věcí dohody), nebo zprostředkovaný (odkazuje k jiným slovům).

Každý pojem má svůj **obsah** (intenzi) a **rozsah** (extenzi). Obsah je určen kvalitou znaků a vlastností podstatných a typických pro pojem, tedy těmi znaky, které jsou společné všem předmětům zahrnutým do pojmu. Podle počtu těchto znaků lze dělit **pojmy** na **jednoduché** a **složené** (Brugger, 1994). Rozsahem pojmu rozumíme množství prvků, které tvoří danou množinu. Je to tedy třída předmětů spadající pod daný pojem. Podle tohoto kritéria můžeme rozlišovat **pojmy prázdné, jedinečné** a **obecné** (Filosofický slovník, 1995).

Chápání pojmů se upevňuje pomocí **definic**. Každá definice je logickou rovnicí, která se skládá z definovaného (definiendum) a definujícího (definiens). Definiendum se rovná definiens, a to tak, že definované může být v jakékoliv souvislosti definovaným a naopak.

Na dělení pojmů není také nahlíženo jednoznačně. Např. I. Kant, jak uvádí G. Durozoi a A. Roussel (1994), vyčleňuje **čisté** a **empirické pojmy**; W. Brugger (1994) rozlišuje **pojmy jednoduché** a **složené** podle toho, obsahuje-li jeden či více znaků.

2. Termín

Pomocí pojmů, zejména vědeckých, poznáváme podstatu jevů a obecných zákonitostí, a to i zákonitostí lingvistických. **Vědecký pojem** nebo-li **termín** představuje odborné pojmenování s přesně vymezeným významem. Termín je **výraz pro jistý pojem v soustavě pojmů vědního nebo výrobního oboru** (Lotko, 1999). Vyznačuje se kognitivním (racionálně pojmovým) významem založeným na teoretickém poznání.

Základní vlastností termínu má být jednoznačnost, ale jen některé termíny jsou absolutně jednoznačné. Většina je dokonce jednoznačná relativně, v dané oblasti užití, např. pojetí termínu *valence* v chemii a v lingvistice. Termíny se stávají i běžná slova, třeba výraz *spojka*. Tato slova jako pojmová označení v příslušné vědní oblasti se zabývají své mnohoznačnosti, expresivity a jiných rysů.

Termíny mají být přesné, ustálené. Nejde však o neměnnost, protože i termíny se během vývoje mění. Další vlastností je nosnost (má poskytovat možnosti dalšího tvoření, např. *přísudek - přísudkový*), neexpresivnost.

Termín mívá často i formu víceslovnou, podobu ustálených spojení, sousloví, např. *příslověčné určení účelu, atribut verbální* atd. Od víceslovných názvů se obtížněji tvoří odvozeniny, tyto termíny však snadno vznikají a jsou významově průhledné. Někdy může zavádět popisnost významu. Jako příklad lze uvést skladební termín *větná dvojice* (nejedná se o dvojici vět, ale o dvojici větných členů). Pro tvorbu termínů je vedle zmíněného strukturního typu *adjektivum + substantivum* častý typ *substantivum + substantivní přívlástek nešhodný*, např. *lingvistika textu*. Výhodou je i to, že lze užít mezioborové mezi-

národní terminologie, popř. obecné terminologie pro různé obory. Sem může-
me zařadit i termín **syntax**.

System vědeckých pojmů tvoří terminologii daného oboru.

3. Znak

K zobecnění a zařazení pojmu do určité třídy je zapotřebí znaku. Definice znaku připouští řadu interpretací. Např. J. Linhart (1982) chápe **znak** jako **materiální, smyslově vnímatelný jev** (např. barevné světlo). Neoznačuje sám sebe, ale něco jiného. Tato označovací funkce se reflektuje jako význam.

Znak je jednota materiálního nositele významu a nemateriálního nositele významu. Obě složky, představující bilaterálnost – dvojstránkovost znaku, jsou spolu neoddělitelně spojeny. Např. červené světlo v komoře fotografa není znakem, protože má pouze osvětlovací funkci. Znakem se stává na křižovatce, zde dostává konvenčně dohodnutý význam „stůj“. Podmínkou znakovosti je tedy dohodnutý význam a začlenění do znakové soustavy minimálně dvojčlenné: nesvítí-li na křižovatce červená, může se chodec buďto připravit k přechodu, nebo přechází.

Znak má své základní funkce. Podle J. Linharta (1982) k nim patří to, že:

- existuje objektivně a označuje určitý předmět (jev),
- vytváří jednotu se svým významem nebo se svým smyslem,
- vystupuje v podobě kódu, který je zaznamenán v určité podobě.

Podle toho rozlišujeme tři skupiny znaků:

1. **přirozené** (např. světla semaforu),
2. **symboly** (člověk je vytváří na základě odrazu skutečnosti v procesu činnosti a v závislosti na svých potřebách a motivech),
3. **jazykové znaky** (sloužící ke vzájemnému působení lidí jako prostředek dorozumívání).²

V lingvistice je **znakovost jazyka** chápána jako vlastnost systému, která je dána schopností jazykových jednotek být znakem něčeho, tzn. označovat něco, např. výsek skutečnosti, událost, pocit, myšlenku apod. (Lotko, 1999). Tuto vlastnost mohou mít např. slova. Přirozený jazyk se od ostatních dorozumívacích systémů liší bohatším inventářem znaků (tj. slov), jejich strukturou (specifickým rysem lidské řeči je tzv. dvojí artikulace: výpověď se dá rozdělit do slov a slova dále do hlásek) a možnostmi jejich kombinace (do vět).

Znaky neexistují v psychických procesech izolovaně, ale tvoří soustavy, které jsou hierarchicky uspořádány (Linhart, 1987). Na nižší úrovni jsou **soustavy**

2 G. Durozoi a A. Roussel (1994) rozlišují pouze **znaky přirozené** (vztah k označované věci záleží pouze na zákonitostech přírody, např. kouřící oheň nebo padání listů, které signalizuje roční období podzim) a **znaky umělé, konvenční** (např. pohyb hlavou na znamení souhlasu nebo slova v jazyce).

jednoduché (např. povahy signální), na vyšší úrovni je pak **řeč**. Představuje vysoce dokonalý systém kódování, je výsledkem dlouhodobé činnosti.

Původ znaku a znakových soustav je třeba hledat v sociálních situacích, v nichž dochází k užívání znaků. Znakové soustavy jsou spjaty s rozvojem myšlení a s procesy tvoření a užívání řeči.

V současnosti má znak velký význam v počítačové technice. Je jedním z množiny smluvených prvků, které jsou určeny pro přenos a uchování informace.

4. Význam

Význam je ta část jazykového znaku, která je korelovaná formě, obohacená o pojmové, popř. i nepojmové složky a uložená jako odraz reality ve vědomí, resp. paměti člověka (Čermák, 2001, s. 199).

Žádný znak neexistuje bez významu, přičemž význam odpovídá smyslovému obsahu odrazu. **Význam** se chápe jako **pojmová hodnota, obsah jazykového znaku** (vlastního jména, slova, věty) **předmět či stav věcí, který znak reprezentuje**. Bez významu je znak prázdná forma (Encyklopedický slovník češtiny, 2002).

Význam existuje nezávisle na mimojazykové realitě. Lingvistika rozlišuje **význam gramatický** a **význam lexikální**, přičemž právě v rámci lexikálního významu se rozlišuje **složka pojmová** (nociální, kognitivní, konceptuální) a **složka pragmatická**. Do pojmové složky významu patří vrstva denotativní, vyjadřující vztah k denotátu (reálnému předmětu) znaku, a vrstva kolokační, odražující význam slova na základě jeho obvyklé kombinace, např. *pes – štěká*.

Díky systému významů získává naše vědomí obraz o světě, o jiných lidech, o sobě apod. Ve významu je vyjádřena individuální zkušenost každého z nás. Význam nelze ztotožnit ani se znakem, ani s realitou, ani se vztahy mezi nimi, neboť tyto vztahy v sobě zahrnují více než jeden význam. Jeden znak totiž může mít různé významy, přestože objektivně zůstává stále stejný. Záleží na kontextu a situaci.

5. Slovo

Nedílnou součástí pojmu je i slovo, tvoří tzv. materiální slupku. **Slovo** je výrazem obecnin, tříd jevů. Často se vymezuje poměrem k pojmu. Chápe se jako **způsob, pomocí něhož se prezentuje pojem**. Toto vymezení není považováno za dostatečně přesné. Na jeho základě lze totiž pojem pokládat za faktor delimitující slovo.

Obdobně – ve smyslu vztahu slova a pojmu – píše o slově J. Hrbáček (1999). Význam slova *stůl* není výsledkem označení jednoho exempláře stolu, ale stolu vůbec, tedy pojmu stolu. Uvádí, že pojmy jsou různého druhu, a proto různý charakter mají i slova. Např. pojem *podstaty* je reprezentován substantivy, pojem *příznaku* adjektivy, pojem *okolnosti* adverbii atd.

Vztahy mezi pojmy a jazykovými výrazy – slovy mohou být různé. Např. výrazům *věta* v češtině a *sententio* v latině odpovídá jeden a týž pojem. Ne všechny výrazy daného jazyka pojem reprezentují (slova *au*, *aby*). Některé jazykové výrazy představují více než jeden pojem, např. slovo *oko* reprezentuje alespoň dva pojmy. Naopak týž pojem lze někdy vyjádřit více slovy (*přídavné jméno*).

V lingvistice se za slovo obvykle považuje **lexém**, který zahrnuje soubor všech tvarů (např. *čistý, -á, ...*). Jako **centrální jazyková jednotka** je slovo vymezováno podle různých kritérií, a to z hlediska:

- významového (jedná se o tzv. pojmenovací jednotku),
- tvaroslovného (jde o to, o jaký slovní druh se jedná),
- zvukového a grafického (je určen sledem fonémů a grafémů).

Vlastností slova je **přemístitelnost** (slovo může do značné míry měnit své místo ve větě), **oddělitelnost** (slova mohou být ve větě osamostatněna, navzájem oddělena jinými slovy nebo vyššími jednotkami) a **společenská ustálenost** slova v konkrétním jazykovém společenství.

Vztah mezi slovem a označovanou skutečností není vždy jednoznačný. V důsledku toho lze vymezit **homonymii**, **synonymii** a **polysémii**.

Význam slova se postupně mění v průběhu vývoje společenského života.

Domníváme se, že příspěvek napomůže objasnit základní rysy uvedených výrazů a zkvalitnit jazykové vyučování na školách.

Literatura

- BRUGGER, W.: Filosofický slovník. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1994. 639 s. ISBN80-2060-409-X.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČECHOVÁ, M.: Čeština - řeč a jazyk. 2. rozšířené vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 407 s. ISBN 80-85866-57-9.
- ČERMÁK, F.: Jazyk a jazykověda. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 341 s. ISBN 80-246-0154-0.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A.: Filozofický slovník. 1. vyd. Praha: EWA EDITON, 1994. 352 s. ISBN 80-85764-07-5.
- Encyklopedický slovník češtiny. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 2002. 604 s. ISBN 80-7106-484-X.
- Encyklopedický slovník. 1. vyd. Praha: Odeon a Encyklopedický dům, 1993. 1253 s. ISBN 80-71820-148.
- Filosofický slovník. 1. vyd. Olomouc: Fin, 1995. 479 s. ISBN 8071820148.
- HRBÁČEK, J.: Úvod do studia jazyka. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999. 156 s. ISBN 8085899655.
- LINHART, J.: Základy obecné psychologie. 2. vyd. Praha: SPN, 1987. 686 s.
- LINHART, J.: Základy psychologie učení. 1. vyd. Praha: SPN, 1982. 249 s.

- LOTKO, E.: Slovník lingvistických termínů pro filology. 1. vyd. Olomouc: UP, 1999. 113 s. ISBN 80-7067-965-4.
- Ottův slovník naučný nové doby. Praha: Novina, 1937.
- Universum A-Z. CD-ROM,
mk:@msistore:file:///c:/program%20files/universum%20az/data/start.u::/page.htm,
10.2.2004.
- Všeobecná encyklopedie. 1. vyd. Praha: Diderot, 1997. ISBN 80-9025-552-3.
- ZOUHAROVÁ, M.: Zvláštnosti pojmu-termínu ve vyučování se zřetelem k syntaxi. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 95 s.
- ZOUHAROVÁ, M.: Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. 241 s. ISBN 80-244-1017-6.

doc. PhDr. Marie Zouharová, PhD.

Mgr. Miloš Mlčoch, PhD.

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

TECHNIKY CITOVARIA PODĽA SLOVENSKEJ TECHNICKEJ NORMY ISO 690

Mária IMRICHOVÁ

1. Pri tvorbe najmä odborného textu často vychádzame z prác iných autorov, v ktorých sa definuje, opisuje, vysvetľuje jav, ktorému sa vo svojom texte venujeme. Pri použití väčšej či menšej časti textu iného dokumentu, a to či už doslovnom (citát), alebo prerozprávanom (parafráza), treba túto časť textu nevyhnutne citovať. **Citát** je text, ktorý preberieme od iného autora a použijeme vo svojej práci. Pri písaní školských prác (referát, seminárna a ročníková práca, práca ŠVOČ) a záverečných prác (bakalárska, diplomová, dizertačná práca) vychádzame spravidla z rôznych druhov písaných dokumentov (citovať totiž možno aj hovorené slovo). Technika citovania je normovaná, vypracovaná tak, aby sa čitateľ dozvedel údaje o prameni/zdroji citovaného textu. Citačné a bibliografické pravidlá určuje *Slovenská technická norma ISO 690: 1998, Dokumentácia – Bibliografické odkazy – Obsah, forma a štruktúra*. Táto slovenská norma vychádza z medzinárodnej normy *ISO 690: 1987, Documentation – Bibliographic references – Content, form and structure*. Súčasťou STN ISO 690 je národná príloha NA (s. 25 – 27) obsahujúca slovenské príklady schém bibliografických odkazov a národná príloha NB (s. 28 – 30) obsahujúca špecifické funkcie niektorých interpunkčných znamienok¹.

2. Citačné a bibliografické údaje obsahujú dostatok informácií, aby spoľahlivo ukázali prepojenie medzi nami citovaným textom a zdrojovým dokumentom (t. j. dokumentom, z ktorého použitý text pochádza). Na to môžeme použiť 3 spôsoby citovania (3 citačné metódy): metódu číselných citácií, metódu priebežných citácií v poznámkach a metódu citovania prvého údaja a dátumu.

3. V slovenských textoch sa najčastejšie používa **metóda prvého údaja** (ktorým je spravidla meno autora) **a dátumu**, preto mu na tomto mieste venujeme viac priestoru než ostatným dvom metódam. Citovať môžeme celú vetu (vety) alebo len časť vety. Doslovne prevzatú časť označujeme úvodzovkami (ak má

1 Niektoré interpunkčné znamienka sa v tejto norme používajú odlišne a aj v odlišných funkciách, než ako sú normované v Pravidlách slovenského pravopisu (2000, s. 92 – 118). Nazdávame sa, že pri preberaní medzinárodnej normy sa mohlo viac prihliadať na pravidlá slovenského pravopisu; na to sa každému jazyku vytvára priestor práve v národnej poznámke. Škoda, že sa odporúčania na ich použitie viac „opierajú o úzus a o niektoré medzinárodné odporúčania...“ (STN ISO 690, s. 28) než o normu i úzus slovenského pravopisu a slovenskú bibliografickú tradíciu. Rešpektujeme bibliografickú normu, aby sme neskomplikovali a nesprehľadnili platné bibliografické pravidlá (v niektorých prípadoch však poukážeme na zbytočný rozpor dvoch noriem, pričom sa osobne nazdávame, že pri preberaní medzinárodnej normy bolo treba viac akceptovať platnú slovenskú pravopisnú normu, najmä ak to medzinárodná norma pripúšťa).

citát viac ako 4 riadky, oddeľuje sa od ostatného textu a odsadí sa od ľavého okraja) a v zátvorke uvedieme priezvisko citovaného autora, rok, príp. aj stranu citovaného textu v prameni, pričom bodku (ak je citácia na konci) kladieme až za zátvorku, pretože údaj o zdroji citácie je súčasťou danej syntaktickej jednotky. Literatúru na konci práce zoradíme abecedne podľa priezvisk a názov dokumentu, resp. zdroja, v ktorom sa dokument (článok, štúdia, monografia) nachádza, píšeme kurzívou, napr.

„Výnimka z rytmického krátenia je jedným z ‚vonkajších‘ znakov pohybu výrazu v rámci slovtvornej paradigmy, prípadne opúšťania priestoru vlastného morfológického procesu“ (Sabol, 1989, s. 144).

V použitej literatúre uvedieme:

SABOL, J. 1989. *Syntetická fonologická teória*. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1989. 254 s.²

Ak je **meno autora citovanej myšlienky priamo v texte**, do zátvorky za meno uvedieme už len rok, príp. aj stranu, napr.

J. Horecký (1994, s. 76) definuje onomastiku ako samostatnú onomastickú disciplínu „o pomenovaniach inštitúcií a využívaní jazykových prvkov v logu“.

V použitej literatúre uvedieme:

HORECKÝ, J. 1994. Logonomastika ako onomastická disciplína. In: *Jazyková a mimojazyková stránka vlastných mien*. Zost. E. Krošláková. Bratislava – Nitra: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Vysoká škola pedagogická, 1994, s. 76 – 78.³

Ak má citovaný dokument **3 a viac autorov**, v texte uvádzame len prvé priezvisko a skratku *a i.* (a iní) alebo *et al.* (et alii). V zozname literatúry mená oddeľujeme pomlčkou, v prípade zložených mien jednotlivé zložky oddeľujeme spojovníkom, napr.

2 STN ISO 690 uvádza používanie dvojbodky medzi miestom a vydavateľstvom a medzi názvom a podnázvom takto: medzera dvojbodka medzera. V slovenčine sa dvojbodka takto používa v špecifickej funkcii pomeru a ako matematické znamienko. Najmä preto, že sme zaznamenali rozličné používanie dvojbodky v norme: po slovku In, po mene autora (p. STN ISO 690, s. 22 a 26; Katuščák, 1998, s. 78 a 96), prikláňame sa k slovenskej pravopisnej tradícii.

V slovenskej bibliografickej tradícii sa miesto vydania a vydavateľstvo rovnako ako názov a podnázov bodkočiarkou neoddeľujú. Aj na tomto mieste apelujeme na iniciovanie stretnutia kompetentných (bibliografi a lingvisti), na ktorom by sa mala dohodnúť pre slovenský jazyk akceptovateľnejšia podoba bibliografickej normy.

3 Podľa STN ISO 690 sa rozpätie strán udáva so spojovníkom (s. 29); podľa Pravidiel slovenského pravopisu túto funkciu plní pomlčka (2000, s. 110). Na s. 28 STN ISO 690 sa však uvádza, že „mená sa navzájom oddeľujú pomlčkou s medzerami z oboch strán pomlčky (–)“. Rozpor v chápaní pomlčky a spojovníka (medzinárodná norma ich nerozlišuje) nachádzame v norme na s. 15, 17, 26 a inde. Podľa normy je pomlčka formálne vyjadrená spojovníkom s medzerami z oboch strán (porov. i Katuščák, 1998, s. 85).

„Písmo je najdôležitejším nástrojom štátnej správy, a tak práve títo sumerskí chrámoví úradníci vynášli klinové písmo... Najstaršie zachované tabuľky s klinovými textmi sú účtovné doklady chrámovej správy“ (Beierová et al., 2004, s. 44).

V použitej literatúre uvedieme:

Beierová, B. – Birnstein, U. – Gehlhoffová, B. – Schütt, E. Ch. 2004. *Kronika svetových dejín*. Zodp. red. J. Roháč, Dúbrava, S., Varsiková, A. Prvé slovenské vydanie. Bratislava: Fortuna Print, 2004. 640 s.

Ak sme pracovali s **viacerými prácami toho istého autora** uverejnenými v jednom roku, odlíšime ich tak, že za rok aj v texte, aj v zozname literatúry uvedieme písmená a, b..., napr.:

BLANÁR, V. 1996a. *Teória vlastného mena: Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii*. Bratislava: Veda, 1996. 250 s.^{4,5}

BLANÁR, V. 1996b. Medzi apelatívom a vlastným menom. In: *12. slovenská onomastická konferencia*. Zost. M. Majtán a F. Ruščák. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, 1996, s. 13 – 21.

Ak v texte použijeme **za sebou** (bez prerušenia citovaním inej literatúry) **citácie tej istej literatúry toho istého autora**, pri druhej citácii uvedieme skratku *ibid.* (ibidem = tamže), napr.

Zaujímavé doklady o nezriedkavých presunoch lexém, ktorými sa v staršej dobe pomenovali telesné alebo duševné vlastnosti človeka, uvádza V. Blanár (1984). Hodnotenie týchto vlastností je relatívne, antonymné vlastnosti predstavujú hraničné póly, medzi ktorými je prechodná zóna. Realizuje sa v slovách, ktorých významová stavba sa označuje ako *vox media* (ibid., s. 105).

V použitej literatúre uvedieme:

BLANÁR, V. 1984. *Lexikálno-sémantická rekonštrukcia*. Bratislava: Veda, 1984. 216 s.

Text môžeme aj **parafrázovať**, čiže prerozprávať vlastnými slovami, pričom zachováваме obsah citovanej myšlienky. Parafraza môže byť kratšia, ale aj dlhšia než text, ktorý parafrázujeme. Pri parafrázovaní, teda nie doslovnom preberaní textu, citovaný text neoznačujeme úvodzovkami, ale sme povinní uviesť autora a zdroj dokumentu; meno autora môže byť súčasťou textu, napr.

4 V STN ISO 690 sa každý údaj v bibliografickom zázname oddeľuje interpunkčným znamienkom. Miesto vydania, resp. vydavateľa a rok vydania sa podľa normy oddeľujú čiarkou. V slovenskom pravopise sa však miesto a čas čiarkami neoddeľujú a rovnako to je aj v slovenskej bibliografickej tradícii.

5 Dvojbodku po mene autora a roku vydania pri tejto citačnej technike nepíšeme.

O odlišnosti znakového charakteru vlastných a všeobecných mien svedčí delenie slov napríklad v Anzenbacherovom Úvode do filozofie (1991, s. 147) na vlastné mená a predikáty (univerzálie).

V použitej literatúre uvedieme:

ANZENBACHER, A. 1991. *Úvod do filozofie*. Praha: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. 304 s.

Ak v práci jedného autora nájdeme citovaný údaj z práce iného autora a chceme ho vo svojom texte využiť, použijeme **sprostredkovanú citáciu**. Samozrejmosťou v takom prípade je, že nás takýto odkaz inšpiruje vyhľadať originálny zdroj. Sprostredkované citujeme vtedy, ak sa k literatúre nemôžeme dostať priamo a sprostredkovaný údaj chceme a potrebujeme použiť. Odkaz spracujeme tak, že za odkazom na originálny zdroj napíšeme *Zdroj* alebo *Podľa*, alebo *Prameň* a uvedieme údaje o sprostredkujúcej literatúre. V súpise použitej literatúry nemá chýbať údaj o originálnom zdroji podľa spracovania v sprostredkujúcej literatúre, napr.

T. Slamová-Cazacuová (1966, s. 59 – 60; podľa J. Kesselová, 2001, s. 41) uvádza, že v dialógu detí rastie počet replík viazucich sa k jednej téme postupne s vekom.

V použitej literatúre uvedieme:

SLAMA-CAZACU, T. 1966. *Dialog u dětí*. Praha, 1966. 152 s. Podľa: KESSELOVÁ, J. 2001. *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka, 2001. 136 s.

Pri **odkazovaní na inú literatúru** či na niektoré miesto v texte odbornej práce používame v zátvorke slovo *pozri*, resp. *p.* (nie vid'!) alebo *porovnaj*, v skratke *porov.* a daný údaj, napr.

Onomaziologický príznak je vyjadrený koreňovou morférou substantíva a verba, radixoidom substantíva a verba a afixoidným radixom (*pozri* s. 43).

Niektoré špecifické črty slovnej zásoby umožňujú z lexikológie vyčleniť frazeológiu a terminológiu (p. kap. 10 a 11).

4. Metóda priebežných citácií v poznámkach sa v záverečných a kvalifikačných prácach spravidla nepoužíva. Je to citačná metóda, v ktorej sa používa číslo (ako horný index alebo v zátvorke za textom) odkazujúce na poznámku pod čiarou, pričom poznámky čísloujeme **priebežne** (vo worde: vložiť – poznámka pod čiarou). Na rozdiel od metódy číselných citácií má každá poznámka iné číslo, a to v závislosti od poradia použitia. V záverečnom zozname literatúry uvádzame citované dokumenty **abecedne**. V poznámkach môžu byť okrem citácií aj iné doplnenia textu, napr.

... Inak povedané, videokonferenčná technológia umožňuje viacsmernú komunikáciu medzi priestorovo rozptýlenými účastníkmi, ktorí sa napojili na tú istú virtuálnu miestnosť a komunikujú prostredníctvom zvuku, obrazu a zdieľanej¹ komunikačnej plochy.

¹ Na neústrojnosť slovesa *zdieľať* v spisovnej slovenčine poukázal I. Masár (1999, s. 136 – 138). Treba dodať, že o subštandardnosti tohto slovesa uvažuje v takých prípadoch, keď sú jeho synonymami jednoznačnejšie a významovo priesračnejšie výrazy *stotožniť sa*, *nasledovať*, *zdôverovať sa*, *mať ten istý/rovnaký názor* (podľa Kesselová, J. a i. 2004, s. 78).

V citácii v poznámke uvádzame dostatok informácií (o citovanom dokumente) na to, aby sme zabezpečili prepojenie medzi citáciou a príslušnou položkou v zozname literatúry (**meno** autora, ktoré nemusíme uvádzať inverzne, **názov**, **strana**/strany; ak tieto údaje na odlišenie od iných položiek v zozname literatúry nestačia, uvedieme aj ďalšie bibliografické údaje: rok, poradie vydania...).

Rozlíšenie medzi úsekmi, ktoré sú dané fyziologickou potrebou nadýchnuť sa (breath-groups) a vyslovenými úsekmi (sense-groups), dobre opísal D. Jones⁵.

⁵ D. Jones, *An Outline of English Phonetics*, 1947, s. 254.

V abecednom zozname literatúry uvedieme:

JONES, D.: *An Outline of English Phonetics*. 6. vydanie. Cambridge, 1947.

V prípade, že opäť citujeme ten istý dokument, môžeme zopakovať úplný odkaz alebo uvádzame len meno, skratku *ref.*, *cit.* alebo *odk.*, číslo prvej citácie a stranu (nepoužívame výrazy *tamže*, *tamtiež*, *loc. cit.*, *op. cit.*, *idem*, *ibidem* a *iné*), napr.

Z doterajších prác vyplýva dôležitý záver, zreteľne formulovaný aj Jonesom⁴⁴: nesmie sa miešať prízvuknosť slabiky s jej vyníkaním (prominenciou) nad ostatnými.

⁴⁴ D. Jones, *An Outline of English Phonetics*, 1947, s. 228.

alebo

⁴⁴ Ref. 5, s. 228.

5. Najmenej používanou metódou v slovenských dokumentoch je **metóda číselných citácií**. Podstatou tejto techniky je to, že jeden dokument sa v celom texte uvádza vždy pod rovnakým číslom. V texte citovaných častí (slovo, vetu/vety) označujeme horným indexom alebo číslom v zátvorke, pričom číslo citované-

mu dokumentu priradíme podľa poradia použitia v texte. Ak tento dokument budeme citovať na ďalších stranách, označujeme ho tým istým číslom. Ak citujeme osobitné časti dokumentu, za číslom (po čiarku) uvádzame stranu v citovanom dokumente. Pri uvádzaní čísel formou horného indexu môžeme v citácii pod čiarou spresniť citovanú stranu zdrojového dokumentu. V zozname literatúry potom zoradíme jednotlivé položky podľa číselnej postupnosti (číselný zoznam), napr.

... Poslucháč získal rozširujúcou sa ponukou programov rozhlasových staníc väčší priestor na regeneráciu duševných síl (4, s. 43) popri rozhlasovom vysielaní. Ako hovorí napríklad K. Hvížďala, „novinári pracujú viac, ... produkujú povrchnejšie informácie.“ (13, s. 7). Posledné výskumy novinárskej profesie E. Hradiskej (7)...

V číselnom zozname literatúry uvedieme:

4. MARŠÍK, J.: *Úvod do teórie rozhlasového programu*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- .
- .
- .
7. HRADISKÁ, E. a kol.: *Zmeny novinárskej profesie na Slovensku a príprava novinárov*. Bratislava: Slovenský rozhlas; Katedra žurnalistiky FF UK v Bratislave, 2002.
- .
- .
- .
13. HVÍŽĎALA, K.: *Moc a nemoc médií*. Praha: Máj a Dokořán, 2003.

6. Každý údaj či myšlienku, ktorú preberáme od niekoho iného, treba bezpodmienečne citovať. O preberaní a uverejňovaní textov, myšlienok či publikovaných názorov hovorí autorský zákon. „Preberanie“ výsledkov výskumu niekoho iného a ich uverejňovanie pod svojím menom je odcudzením duchovného vlastníctva. Netreba sa báť citovať. Aj to, ako a čo zakomponujeme do svojho textu, je dokladom schopnosti autora nachádzať súvislosti a vhodne a na správnom mieste podložiť svoj názor myšlienkou či zistením niekoho iného. Od začiatku práce si treba priebežne zaznamenávať údaje o citovanej literatúre. Nesmie sa stať, že v texte citovaná (ale aj parafrázovaná) literatúra nebude v zozname použitej literatúry odbornej práce tak, ako sa to stalo aj nám pri nedôslednej práci v rámci textov vo viacerých súboroch v prípade použitia vety z väčšieho nami už skôr citovaného zdroja (Sabol, J., 1980) v práci Sociálny kontext onymie (Krško, J. – Imrichová, M. et al., 2006, s. 65), za čo sa pánu profesorovi ospravedľujeme.

Literatúra

- DANEŠ, F. 1957. Intonace a věta ve spisovné češtině. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1957.
- IMRICHOVÁ, M. 2000. Pravopisná prax ako korektív kodifikácie. In: *Jazykoveda v bibliografii – bibliografia v jazykovede*. Na počesť Ladislava Dvonča. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda, 2002, s. 65 – 69.
- ISO 690:1987. Documentation – Bibliographic references – Content, form and structure.
- JENČA, I. 2004. *Rozhlasové spravodajstvo*. Bratislava: Xart, 2004. 166 s.
- KATUŠČÁK, D. 1998. *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. Bratislava: Stimul, 1998.
- KESSELOVÁ, J. – DIRNER, A. – FRANKO, F. – MURÍN, P. 2004. Komunikačná funkcia slovenčiny v nových informačných technológiách (na materiáli videokonferenčného dialógu). In: *Slovenčina na začiatku 21. storočia*. Red. M. Imrichová. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2004, s. 78 – 86.
- KIMLIČKA, Š. 2002. *Ako citovať a vytvárať zoznamy bibliografických odkazov podľa noriem ISO 690 pre „klasické“ aj elektronické zdroje*. Bratislava: Stimul, 2002.
- KRŠKO, J. – IMRICHOVÁ, M. – ODALOŠ, P. 2006. *Sociálny kontext onymie*. Ed. J. Krško. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB, 2006.
- MEŠKO, D. – KATUŠČÁK, D. a kol. 2004. *Akademická príručka*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 2004.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. 2000. 3. vydanie. Bratislava: Veda, 2000.
- RIPKA, I. 2002. Evidencia ohlasov na publikačnú činnosť. In: *Jazykoveda v bibliografii – bibliografia v jazykovede*. Na počesť Ladislava Dvonča. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda, 2002, s. 87 – 92.
- RIPKA, I. 2001. Niekoľko slov o citovaní a citáciách. In: *Slovo o slove*. Red. Ľ. Sičáková. Roč. 7. Prešov: Náuka, 2001, s. 12 – 18.
- SABOL, J. 1980. Zvukové ustrojenie vlastného mena a jeho komunikačné súvislosti. In: *Spoločenské fungovanie vlastných mien*. Red. M. Majtán. Bratislava: JÚEŠ SAV, 1980, s. 97 – 104.
- STN ISO 690:1998. Dokumentácia. Bibliografické odkazy. Obsah, forma a štruktúra*.

PaedDr. Mária Imrichová, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

PÍSANIE AKO PROCES alebo TVORIVÉ PÍSANIE NA 1. STUPNI ZŠ

Jana PALENČÁROVÁ – Jana KESSELOVÁ

Písanie a hovorenie sú produktívne komunikačné zručnosti. Produktívna oblasť, označovaná aj ako oblasť vyjadrovania, je časťou vyučovania materinského jazyka. Zahŕňa činnosti, pri ktorých dieťa vytvára myšlienky a informácie, aby sa o ne podelilo s inými. Je to oblasť hovorenia a písania, v ktorej sa produkujú zmysluplné myšlienky a informácie slovami.

Kľúčovým cieľom produktívnej domény je dosiahnuť zmysluplnú a efektívnu komunikáciu, či už v ústnej alebo písomnej forme. Vyučovacie stratégie (zvolené metódy a formy práce) v produktívnej oblasti by mali byť motivujúce a mali by zohľadňovať to, že komunikačné zručnosti hovoriť a písať idú vo vyučovaní „ruka v ruke“. Podnetné rozhovory by mali v deťoch vypestovať záujem vložiť svoje myšlienky do tejto primárnej formy vyjadrovania. Napokon, aj hodiny písania by mali pravidelne začínať rozhovormi detí medzi sebou alebo s učiteľom, aby sa tak zozbieralo čo najviac myšlienok na písanie.

Písanie je jedinečné a nemá pevné pravidlá. Jeho základnou funkciou je kontakt autora so svojimi myšlienkami. V istom zmysle je to konverzácia, ktorú vedú ľudia sami so sebou, a tak nachádzajú múdrosť a poznanie v sebe samom, vo svojom vnútri. Je to jeden zo spôsobov, ako deti prejavujú svoju individualitu a učia sa vážiť si vlastné myšlienky. Písanie podnecuje zvedavosť, obrazotvornosť, robí zo žiakov aktívnych pozorovateľov, je nástrojom kritického myslenia a zároveň zlepšuje koncentráciu a čitateľské zručnosti. Kreatívne písanie podporuje rozvíjanie všetkých komunikačných zručností. Z. Fišer (2001, s. 33) hovorí v súvislosti s tvorivým písaním o rozvoji viacerých kompetencií, predovšetkým komunikačnej.

Prieskum vzťahu žiakov k vyučovaniu slovenského jazyka (Palenčárová, 2000/2001, s. 163) potvrdil, že deti veľmi radi tvoria a píšú príbehy. Najprv vo svojich hlavách, potom ich chcú rozpovedať kamarátom a v istom momente chcú svoje myšlienky a zážitky napísať. Využívajú pri tom všetky svoje predchádzajúce poznatky a skúsenosti, aby vytvorili obsah, ktorý je osobitý a špecifický. Vo svojich príbehoch zlučujú časti a kúsky z toho, čo čítali, čo počuli, čo videli či zažili. Písané prejavy žiakov mladšieho školského veku sú teda vytvorené z ich dojmov a zážitkov, z postáv, akcií a tém, ktoré pochádzajú z literatúry a z ich skutočného života, „opisujú“ z reality. Množstvo „požičaného“, „ozveny“ detských príbehov, ba i malé klamstvá, ktorým samy začínajú veriť a ktoré používajú vo svojich príbehoch, nie sú v kreatívnom písaní v tomto veku ničím nezvyčajným.

Prirodzenú túžbu detí mladšieho školského veku rozprávať príbehy by mal učiteľ v plnej miere využívať a rozvíjať. Deti na to potrebujú:

- pravidelnú **príležitosť a čas** na písanie,
- **témy**, ktoré ich zaujímajú (možnosť voľby),
- **vzory** (literatúra, učiteľ),
- **čitateľa** (odozvu),
- **zvyk opravovať a upravovať text**,
- nezaťažovať sa pravopisom a krasopisom **pri písaní konceptu, sústrediť sa na obsah**.

V našich školách je ešte stále celkom samozrejmé, že:

- a) učitelia chápu písomný prejav ako produkt, nie ako proces;
- b) tému na písanie zadáva učiteľ.

Písomný prejav ako produkt:

1. zadanie témy,
2. príprava na písanie,
3. písanie (koncept),
4. prepisovanie (čistopis),
5. odovzdanie práce učiteľovi na oznámkovanie.

Tento prístup, napriek neustále prebiehajúcim diskusiám o komunikačnom a zážitkovom vyučovaní materinského jazyka, zatiaľ v našich školách domiňuje, ba musíme konštatovať, že v praxi sa stretávame s ešte viac zúženým modelom, v ktorom aktivity dva – štyri úplne absentujú.

Nazdávame sa, že **zadávanie témy učiteľom** potláča individualitu žiaka a ignoruje princíp motivácie, ktorý je kľúčom k úspešnému písaniu. Žiaci sa tak stávajú závislými od učiteľov, ktorí za nich myslia. Možnosť voľby témy – to je dovolenie byť slobodný v prejave¹, čo zároveň znamená byť zodpovedný. Tým, že dáme deťom určitú zodpovednosť za ich vlastné učenie, dávame im možnosť získať sebadôveru. **Pri písaných prejavoch** to môžeme dosiahnuť tým, že **dovolíme žiakom vybrať si, o čom chcú písať**. Možnosť voľby témy (viac o tom Liptáková, 2004, s. 40 – 42) by teda mala byť neoddeliteľnou súčasťou procesu písania. Je dôležité, aby to, o čom budú deti písať, vychádzalo z ich skúseností, aby sa zvolená téma bezprostredne dotýkala skutočnosti, v ktorej žijú, ich snov, túžob, malých i veľkých vecí v ich živote, lebo všetky tieto momenty zvyšujú záujem o písanie a vyprodukované texty sú potom obsažnejšie a kvalitnejšie (porov. Klimovič, 2005).

1 C. R. Rogers (1996, s. 280) charakterizuje „slobodu“ v procese vyučovania a učenia sa ako slobodu byť zodpovedne sám sebou, ako slobodu, ktorá podporuje rozvoj vnútorného hodnotenia a má tendenciu navodzovať vnútorné podmienky konštruktívnej tvorivosti. A v procese kreatívneho písania nám práve o to ide.

V súvislosti s tvorivým písaním a voľbou témy stojí za zmienku názor Z. Kožmína (1995, s. 7), ktorý je presvedčený o tom, že „... má-li žák objevit svou vlastní inspiraci, musejí být pro vznik každého textu vytvořeny takové předpoklady, aby vyvolaly věcné i formové nasměrování textu a aby zároveň otevřely prostor pro vlastní myšlení, průzkum, fantazii. Inspirace se nevznáší volně v prostoru, ale rodí se z hledání pravdy.“

S voľbou témy úzko súvisí **vytvorenie atmosféry, v ktorej absentuje vonkajšie hodnotenie**. Najmä v písaných prejavoch to podporuje tvorivosť, oslobodzuje tok myšlienok, deti sú otvorenejšie. Prestať hodnotiť v procese písania však neznamená prestať reagovať (napr. „*Nerozumiem tejto časti, skús ju bližšie vysvetliť. Tvojho čitateľa bude iste zaujímať, prečo...*“ = reakcia; „*Nie je to dobré. Začni odznova...*“ = hodnotenie). Rozdiel je jemný, ale významný. Ak sa k vytvoreniu pocitu bezpečia (t. j. možnosť voľby témy a emocionálne prostredie) pridá ešte empatické porozumenie zo strany učiteľa, je základ pre kreatívne písanie vytvorený.

Písomný prejav ako proces:

1. **motivácia** (aktivity – počúvanie, čítanie, rozprávanie, ktoré stimulujú chuť podeliť sa so svojimi myšlienkami; impulz na písanie),
2. **voľba témy** (uvedomiť si čitateľa a komunikačný zámer, účel písania),
3. **tvorba nadpisu** (plánovanie – individuálne, vo dvojiciach, za pomoci učiteľa; skonkretizovať tému do nadpisu),
4. **invencia a selekcia** (myšlienkový brainstorming – zhľukovanie, tzv. „slniečková osnova“; zhromaždenie informácií a usporiadanie myšlienok),
5. **kompozícia a štylizácia** (prvé písanie – vyjadrenie zmyslu, voľnosť pri písaní; koncept),
6. **odozva** (prvé reakcie spolužiakov, učiteľa; dialóg pisateľ – čitateľ),
7. **úprava textu** (spresňovanie, dopĺňanie významovej a výrazovej stránky textu; vylepšovanie textu),
8. **korektúra** (konečná oprava a úprava textu),
9. **čistopis** (záverečné prepísanie konceptu),
10. **prezentácia; publikácia.**

Takto chápaný textotvorný proces zahŕňa sériu stupňov, ktoré vedú pisateľa od objavovania myšlienok, cez množstvo opakovaní a preverovaní, až k produkcii originálnej práce. V priebehu procesu môže pisateľ stráviť veľa času premýšľaním o písaní, rozhovormi s inými pisateľmi alebo len ich počúvaním, čítaním kníh a časopisov, poznámkami a náčrtmi, písaním, upravovaním, ale aj prerušovaním práce kvôli prípadnej nechuti či frustrácii a začínaním odznova. To všetko môže byť súčasťou procesu i dôvodom samotného písania.

Proces písania sa nezačína písaním. **Začína sa motivačnými aktivitami, rozhovorom** a premýšľaním o písaní. Je to fáza, v ktorej si pisatelia volia tému, hodnotia nápady, zbierajú informácie, organizujú svoje myšlienky a plánujú, ako to všetko vyjadriť písomne. Nazdávame sa, že je to najdôležitejšia fáza, no zároveň najviac zanedbávaná.

V ďalšej etape pisatelia prenášajú svoje myšlienky a nápady na papier. Najprv **vytvárajú koncept** – pokusný, nezáväzný prvopis, náčrt. Počas písania konceptu nie je vhodné hodnotiť myšlienky, pravopis, formu, krasopis, to všetko príde na rad neskôr. **Dôležité je sústrediť sa na obsah.** Koncept (pozri Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 170 – 171) umožňuje pisateľovi neuspokojiť sa s napísaným a motivuje ho vyjadriť sa lepšie a zrozumiteľnejšie. Viest' deti k písaniu konceptov je jedným zo spôsobov, ako im pomôcť dosiahnuť konečný uspokojivý produkt. Vo všeobecnosti platí, že čím viac „nečistopisov“ napíšu, tým lepšia je záverečná verzia. Hovorí sa, že písanie je prepisovanie.

K základným princípom dobrého písania patrí:

1. niečo vyjadriť,
2. písať pre niekoho.

Pokiaľ sa nevieme pozerat' a pokiaľ nevieme počúvať, nebudeme mať ani čo povedat'. Teda **vidieť, počuť a usporiadať** sú tri schopnosti, tvoriace základ akéhokoľvek rozprávania či písania. Podľa M. Viewegha (2005, s. 118) sú to primárne schopnosti, takmer inštinktívne, veľmi prirodzené, ktoré sú však u väčšiny ľudí akoby potlačené, „cenzurované“. Úlohou učiteľa podporujúceho kreatívne písanie je tieto schopnosti uvoľniť, „oslobodiť“ a naučiť deti pozerat' sa okolo seba, pozorne počúvať a vedieť to všetko usporiadať.

Naučený postoj „*Ja to neviem!*“, „*Neviem to napísať...*“ je často iba odrazom kritiky našich prvých pokusov o sebavyjadrenie, malej alebo žiadnej podpory či vedenia pri písaní, možno nedostatku príležitostí. V každom prípade je to skvelá výhovorka, prečo ďalej nerozvíjať zručnosť, o ktorej si myslíme (lebo sme to nikdy nerobili, neskúsili sme to), že ju nevieme. Bez sebedomia sa nedá písať.

Uvedomenie si konkrétneho adresáta je to, čo by sme mali vo svojich žiakoch – pisateľoch rozvíjať. Jedným zo spôsobov, ako im pomôcť nadobudnúť túto schopnosť, sú **vzájomné rozhovory**. Pisateľ (autor) získava nové pohľady na svoju prácu z postrehov a názorov čitateľa. Čitateľ (adresát) komentuje alebo poukazuje na miesta, ktoré sú v texte dobré, zábavné, pýta sa na časti, ktoré sú nejasné a potrebujú spresnenie. Úspešnosť takýchto rozhovorov je najlepšie merateľná kvalitou dialógu medzi pisateľom a čitateľom. Teda, nie známkováním, ale **rozhovormi rastú zo žiakov pisatelia**.

Súčasťou tejto fázy sú ešte dva konečné kroky – **úprava** (zmeny na úrovni kompozície) a **oprava** (zmeny na úrovni nástrojov písania, t. j. rešpektovanie jazykových noriem – pravopis) **textu**. Uvedomujeme si, že pisateľ v podstate opravuje a upravuje počas celého procesu písania konceptu. Na tieto zmeny by sa však mal priamo zamerať, až keď má pred sebou hotovú prácu (porov. Slančová, 1994, s. 101 – 109).

Posledným krokom vlastného písania je **čistopis**, teda prepísanie konceptu do najúhladnejšej podoby. Máme skúsenosť, že deti ho neraz dotvoria ešte kresbou či nalepia obrázok.

Záverčnou fázou procesu písania by mala byť **prezentácia**, vhodná forma podelenia sa s ostatnými, **prípadne publikácia**. Je to pozitívna alternatíva známokovania; konečná a zároveň **motivačná fáza procesu písania**. K atraktívnym formám sprostredkovania písaných prejavov patrí napríklad:

- autorské kreslo,
- knižný veľtrh alebo trh mladých autorov,
- vystavenie práce na autorskej nástenke,
- prezentácia originálnej práce formou dramatizácie alebo bábkového predstavenia a mnohé ďalšie.

V našich školách je bežnou praxou, že žiak odovzdáva papier so slohovou prácou učiteľovi na oznámkovanie. Ten sa preňho stáva jediným adresátom a známka jediným motivačným faktorom a dôvodom na písanie. Navyše, učiteľ zadá tému, skonkretizuje ju do nadpisu a žiaci majú na písanie jedinú vyučovaciu hodinu. Toto však, podľa nášho názoru, nie je učenie, to je test. Takýmto prístupom k písaniu nenaučíme žiakov nič o tom, kde pisatelia berú svoje nápady, ako začínajú svoje príbehy, ako ich rozvíjajú, ako si písanie organizujú, pre koho píšu.

Písať pre niekoho znamená podeliť sa – komunikovať. Žiaci mladšieho školského veku síce nepíšu preto, aby komunikovali, ale keď už niečo vytvoria, chcú sa o to podeliť s ostatnými. Podľa C. R. Rogersa (1996, s. 278) túžba komunikovať je sprievodným javom tvorivého procesu.

Naším cieľom je dosiahnuť, aby písanie ako komunikačná zručnosť pomáhalo odhaľovať osobné pocity, postoje, myšlienky, prípadne riešiť problémy. M. Viewegh (2005, s. 106) hovorí, že písanie je predovšetkým „posadnutosť“ písaním, že pisateľ by mal byť vzrušený a nadšený samo. Ale ako naučiť nadšenie, lásku, zmyslu pre humor či vášň? Ako naučiť deti potrebnej citlivosti, bez ktorej je každé písanie iba chladnou myšlienkovou konštrukciou? Dá sa natréňovať (pre pisateľa veľmi potrebná zručnosť) počúvanie ľudí? Dá sa vôbec naučiť niekoho, aby mu chuť teplých gaštanov pripomenula dávno zabudnuté spomienky a predstavy? Sme presvedčení, že **najlepším spôsobom, ako naučiť deti písať, je veľa čítať a veľa sa spolu rozprávať**.

Našou hlavnou úlohou pri rozvíjaní písaných prejavov je, aby si žiaci osvojili písanie ako vyjadrovací, dorozumievací a výrazový prostriedok.

Procesový prístup k písaniu (ako typický prvok kreatívneho písania) dáva deťom základy pre objavovanie a ovládanie individuálneho spôsobu písania. Takto získaná sebadôvera im neskôr umožní čeliť akýmkoľvek problémom v písaní, či už v súvislosti s obsahom, štýlom, postupom, rozličnými účelmi a čitateľmi.

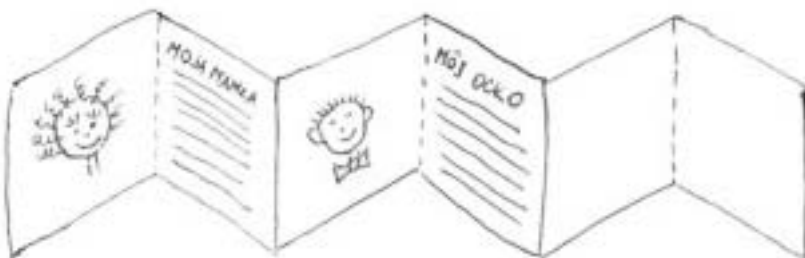
Téma: LEPORELO

Cieľ: Rozvíjať komunikačnú zručnosť písať. Rozvíjať zručnosť kreatívneho písania na základe osobných zážitkov pomocou výtvarného zobrazenia.

Pomôcky: Učiteľovo leporelo na ukážku, výkresy a lepiaca páska na zhotovenie leporela, pastelky (podľa možnosti fotografie členov rodiny).

Forma práce: Individuálna práca v pisateľskej dielni.

Postup: Keďže deti v tomto veku sa rady dozvedajú čokoľvek o svojich učiteľoch, aktivita začne tým, že im učiteľ ukáže leporelo so svojou fotografiou na titulnej strane a nadpisom „Ja a moja rodina“. Žiaci hádajú, čo asi je vo vnútri tejto zvláštnej knihy (v knihe sú fotografie alebo ilustrácie jednotlivých členov rodiny a každému z nich je venovaná vždy jedna strana s krátkym príbehom o ňom).



Potom učiteľ bližšie predstaví svoje leporelo. To stimuluje vzájomný rozhovor a kladenie otázok.

Po diskusii dostanú žiaci možnosť vytvoriť si vlastné leporelo a jeho titulnú stranu. Zároveň premýšľajú, o kom z rodiny by vo svojich knihách radi písali (môžu zahrnúť aj domáce zvieratká). V priebehu niekoľkých dní deti postupne kreslia členov svojej rodiny a píše o nich niečo zaujímavé, nejaký

veselý príbeh, alebo ich jednoducho opíšu. Učiteľ je počas písania s deťmi v neustálej interakcii a vhodnými otázkami im pomáha rozvíjať ich príbehy. Záverom projektu je „knížny veľtrh“, na ktorom každý autor vystavuje a prezentuje svoje „dielo“ a zároveň umožní iným účastníkom na čokoľvek sa spýtať.

Poznámka: Vhodnou obmenou tejto aktivity by mohlo byť leporelo o obľúbených hračkách, o postavách z rozprávok, o spolu-žiakoch...

Téma: JA – VČERA, DNES A ZAJTRA

Cieľ: Rozvíjať komunikačnú zručnosť písať.

Rozvíjať a zlepšovať zručnosť kreatívneho a faktografického písania.

Predstaviť koncept životopisu ako praktickej písomnosti a zároveň ako literárneho žánru.

Pomôcky: Ukážky životopisov.

Forma práce: Kooperatívne učenie – pisateľská dielňa.

Postup: Táto aktivita sa začína prácou v skupinách. V jej úvode učiteľ najprv predstaví životopis, jeho praktické využitie a zdôrazní, že je to akýsi záznam (súhrn) ľudského života. Poskytne žiakom dostatok príkladov (životopisy športovcov, politikov, prípadne svoj vlastný životopis, ukážky z autobiografickej literatúry) na to, aby spoločne uvažovali, aké informácie autocharakteristika zvyčajne obsahuje. V spoločnej diskusii sa všetko podstatné prehľadne zaznamená na tabuľu. Potom sa žiaci pokúsia napísať svoj vlastný životopis až po súčasnosť. Keď ho ukončia, učiteľ ich požiada, aby si predstavili, že sú významné osobnosti v ľubovoľnej oblasti a majú už osemdesiat rokov. Ich úlohou bude formou brainstormingu v skupine pripraviť si zoznam cieľov, ktoré by radi do tohto veku dosiahli. Nasleduje písanie futuristického životopisu. Keď žiaci ukončia prácu, pripoja kreatívny životopis k faktografickému a nasleduje spoločná prezentácia.

Poznámka: Zaujímavou obmenou tejto aktivity by mohol byť imaginatívny životopis motivovaný postavou z rozprávkovej knihy.

Literatúra

- FIŠER, Z.: Tvůrčí psaní. Brno: Paido, 2001.
- KLIMOVIČ, M.: Možnosti využitia tvorivého písania v slohovom vyučovaní. In: Slovo o slovo. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU. 11. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2005, s. 108 – 114.
- KOŽMÍN, Z.: Tvořivý sloh. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- LIPTÁKOVÁ, E.: O písaní. In: Palenčárová, J. – Liptáková, E. : O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní. Bratislava: Združenie Orava, 2004.
- PALENČÁROVÁ, J.: Vzťah žiakov k vyučovaniu slovenského jazyka. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 47, 5 – 6, 2000/2001, s. 162 – 165.
- PALENČÁROVÁ, J.: Písanie ako komunikačná zručnosť. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 50, 1 – 2, 2003/2004, s. 38 – 42.
- PALENČÁROVÁ, J.: Aktivity podporujúce písanie. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 50, 5 – 6, 2003/2004, s. 38 – 42.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: SPN, 2003.
- ROGERS, C. R.: Ako byť sám sebou. Bratislava: Iris, 1996.
- SLANČOVÁ, D.: Praktická štylistika (Štylistická príručka). Prešov: Slovacontact, 1994.
- VIEWEGH, M.: Lekce tvůrčího psaní. Brno: Petrov, 2005.

PaedDr. Jana Palenčárová, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

doc. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

PROBLEMATIKA VNITROPŘEDMĚTOVÝCH A MEZIPŘEDMĚTOVÝCH VZTAHŮ PŘI VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Radana METELKOVÁ-SVOBODOVÁ

V současném českém školství dochází k řadě změn, řídí se Národním programem vzdělávání České republiky a rámcovými vzdělávacími programy (RVP). Tyto kurikulární dokumenty vymezují státní úroveň vzdělávací soustavy České republiky a RVP závazně určují rámce vzdělávání pro jeho tři etapy: předškolní, základní a střední vzdělávání.¹ Hned v úvodu je nutno připomenout, že počínaje školním rokem 2007/2008 mají povinnost všechny základní školy vzdělávat své žáky podle vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) rozčleňuje obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí. Oblast našeho zájmu se nazývá Jazyk a jazyková komunikace a řadíme sem nejen předmět Český jazyk a literatura, ale i cizí jazyky. Autoři RVP ZV zdůrazňují stěžejní postavení této vzdělávací oblasti ve výchovně- vzdělávacím procesu, protože získané dovednosti jsou důležité pro další osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech.

V charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace² a následně vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je zdůrazněna potřeba naučit žáky využívat mateřštinu v mluvené i písemné podobě tak, aby byli schopni vyjádřit své pocity, chápali svou roli v různých komunikačních situacích a aby dokázali vnímat okolní svět a také sebe sama. V této souvislosti je nutno upozornit zejména na to, že vzdělávací obsah tohoto vzdělávacího oboru by si měl zachovat komplexní charakter. Jeho rozdělení do tří složek si vysvětlujeme pouze jako snahu autorů RVP ZV o větší přehlednost očekávaných výstupů pro jednotlivá období základního vzdělávání. Z toho jednoznačně vyplývá, že všechny složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, tj. komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova, se by ve výuce měly vzájemně prolínat, hovoříme o tzv. vnitropředmětových vztazích.

Z uvedených informací je možno dojít k závěru, že základním a nejdůležitějším principem při výuce mateřštiny ve všech ročnících ZŠ je komunikační přístup. Může být považován za pojítko mezi jazykovou výchovou, tj. mluvnickou a pravopisnou, dále výchovou slohově-komunikační a v neposlední řadě výchovou literární. Hlavně se však jedná o velmi náročný úkol stojící před vše-

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004, s. 12.

2 SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuky mateřštiny*. Ostrava: OU, 2000, s. 102. ISBN 80-7042-175-4.

mi pedagogy, který nelze dále opomíjet. Přínos komunikační výchovy je nesporný pro další život žáků, umožní jim také lepší, rychlejší a méně problematické začlenění do lidské společnosti.

Totožný názor na tuto problematiku zastávají i J. Svobodová a M. Čechová. J. Svobodová³ vysvětluje vztah komunikační, slohové a jazykové výchovy takto: „Znamená to v prvé řadě zakomponovat komunikační moment jako východisko přístupu k jazykovým jevům jak do osnov, tak do učebnic a jejich textů, a to nejen proklamativně a jaksi „navíc“, ale jako princip základní a určující. Jen tak se může kýžený efekt komunikační výchovy mateřštiny projevit ve výuce a následně v posílené komunikační kompetenci žáků. Od počátku školní výuky je třeba zdůrazňovat přirozený dialog – ten je jinak „přirozený“ v oficiální komunikaci, jinak v komunikaci soukromé, je proto třeba mít na zřeteli oba uvedené komunikační póly i jejich možné průniky. Přirozenost není možno zaměňovat ani za strojenost, ani za ledabylost.“

Dále je nutno v této souvislosti upozornit na myšlenku, kterou zdůrazňují jak J. Svobodová, tak M. Čechová, a to že přínos komunikační výchovy je nesporný pouze v případě, pokud je její součástí také poučení o jazyce. M. Čechová⁴ varuje: „... při zdůrazňování komunikačního přístupu k výuce a při uplatňování komunikačních postupů se nelze odříkat teorie gramatické ani stylistické; nebylo by žádoucí připustit její úpadek, jinak dochází nejen k snížení vzdělanosti žáků, ale i k ztížení komunikace s nimi. Komunikačně zaměřené vyučování, není-li systémové, ztrácí na efektivnosti pro svou nahodilost až chaotičnost.“

Dalším krokem, který by měl navazovat na inovovaný přístup k výuce mateřštiny, je bezesporu vznik nově koncipovaných učebnic českého jazyka pro základní školu. V 70. a 80. letech 20. století důsledkem rozčlenění řady učebnic českého jazyka na část jazykovou a slohovou byly slohové hodiny opomíjeny. Cílevědomý rozvoj žakovských komunikačních a slohových dovedností upadal. Avšak s nástupem 90. let někteří autoři nově vzniklých učebnic toto rozčlenění zrušili a opětovná tendence zaměřit výuku českého jazyka na rozvíjení komunikačních kompetencí prosazovala formy výuky založené na mluvní aktivitě žáků, tj. debatu, diskusi, dramatizaci aj. Bohužel docházelo zároveň k podceňování systémového přístupu jak v oblasti jazykové, tak ve slohové. Výsledkem byla nejen nekonceptnost a chaotičnost ve výuce, ale i v učebnicích, které neměly propracovány vztahy mezi komunikační a jazykovou složkou. Ačkoli klademe důraz na komunikační zřetel při výuce mateřštiny, nesmíme také pominout teoretické poučení o jazyce, protože pouhou komunikací bez jasně stanovených cílů a uvědomění si teorie není možno žáky vzdělávat a následně vybavit pro život. Autoři učebnic by si zejména měli uvědomit, že kvalitní učeb-

3 ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, s. 22. ISBN 80-85866-32-3.

4 SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuky mateřštiny*. Ostrava: OU, 2000, s. 103. ISBN 80-7042-175-4.

nice nemá vést žáka pouze k pasivnímu přejímání nových informací. Naopak je třeba žáky více podněcovat k aktivitě a ke snaze dojít na základě předložených informací k novým poznatkům či pravidlům.

Po shrnutí veškerých předchozích myšlenek docházíme k závěru, že při výuce českého jazyka na základních školách je zásadní a určující komplexní přístup⁵ k učivu o mateřštině. Tento princip zahrnuje jazykovou výuku, která zajišťuje poznání jazykového kódu, a jazykovou výchovu, jež si klade za úkol využít jazykových znalostí při komunikaci mluvené a psané. Integrací jednotlivých složek předmětu v jedné vyučovací jednotce zajisté pedagog žáky zaujme a český jazyk se bude těšit větší oblibě, což může mít přínos nejen motivační, ale také praktický. Abychom podpořili naše tvrzení, budeme prezentovat názor slovenské didaktičky J. Kupcové,⁶ jejíž pohled na vnitropředmětové vztahy se shoduje s naším: „Efektívne uplatnenie komunikačného princípu vyučovania podporuje aj integrácia jazykovej a slohovej zložky. Podstatu integrácie vidíme v zlúčení a prepojení jednotlivých zložiek predmetu slovenský jazyk so širším interdisciplinárnym zapojením vedomostí, zručností a návykov žiakov, získaných v ostatných predmetoch i v praktickom živote. Podpora integrácie a jej dôsledné, nie náhodné presadzovanie vo vyučovacom procese vedie aj k efektívnemu uplatneniu komunikačného princípu.“

Dosud jsme se zaměřili pouze na vnitropředmětové vztahy a nyní bychom věnovali pozornost vztahům mezipředmětovým. Cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace prezentované v RVP ZV⁷ tohoto termínu neužívá, setkáváme se zde pouze s klíčovými kompetencemi, které má uvedená vzdělávací oblast utvářet a rozvíjet například tím, že vede žáka k:

- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako významného sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání;
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství;
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů;
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace;
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce

5 SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuky mateřštiny*. Ostrava: OU, 2000, s. 103. ISBN 80-7042-175-4.

6 PALENČÁROVÁ, J. - KESSELOVÁ, J. - KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, 2003, s. 13. ISBN 80-10-00328-X.

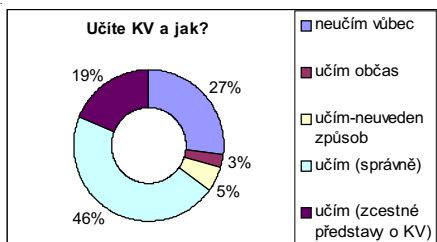
7 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004, s. 13.

- s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření;
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama;
 - individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a návazně pak vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je zjevně „splnitelné“ zejména prostřednictvím komunikačního přístupu k žákům a vhodným a zároveň funkčním propojováním všech tří složek předmětu. Nepopíráme možnost upozornění žáků na vztahy mezi jednotlivými skutečnostmi, událostmi, jevy a příčinnými souvislostmi, obáváme se však přílišného věnování pozornosti záležitostem nesouvisejícím s výukou samotné mateřštiny a následně odváděním od jazykové problematiky. V této souvislosti je nutno o tomto vyučovacím předmětu stále uvažovat jako o „klíči“ k dalšímu vzdělání a poznávání a v žádném případě by nebylo možno souhlasit s upřednostňováním vztahů mezipředmětových před vnitřipředmětovými. Dále musíme poukázat také na výrazně vyšší časovou náročnost při uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce.

V souvislosti se snahou zjistit aktuální stav komunikačního přístupu vyučujících k výuce mateřského jazyka na základních školách jsme uskutečnili v říjnu 2005 anonymní výzkumnou sondu.⁸ Byla provedena u studentů 3. ročníku kombinovaného studia, kteří už vyučují na 1. stupni základních škol. Celých 46 % těchto pedagogů uvedlo, že se při výuce češtiny komunikační výchově nevěnují vůbec, a 19 % sice tvrdí, že učí komunikativním dovednostem, ale o komunikační výchově mají představy zcela zcestné.⁹

8 Výsledky výzkumné sondy provedené u studentů 3. ročníku KS na PdF OU (říjen 2005).



9 Výsledky výzkumné sondy provedené u studentů 3. ročníku KS na PdF OU (říjen 2005)

19 % respondentů vyučuje komunikační výchovu tímto způsobem:
• chci po žácích, aby odpovídali celými větami
• chci, aby přesně a jasně řekli, co chtějí
• prostřednictvím křížovek, básniček, rébusů
• procvičujeme artikulaci (jazykolamy)

Povzbudivěji působí výsledky výzkumné sondy¹⁰ provedené v říjnu 2005 u žáků 7. a 9. ročníku na Základní škole dr. Miroslava Tyrše v Hlučíně. Tito žáci mají poměrně reálnou a ucelenou představu o komunikační výchově i jejím přínosu pro jejich další život. Z této sondy vyplývá, jak dobře si uvědomují potřebu umět se správně vyjadřovat, být schopen komunikovat s různými lidmi, různými způsoby a za různých okolností. Dokonce u žáků dvanáctiletých byla zaznamenána nejen potřeba naučit se komunikovat s lidmi, ale také porozumět si navzájem. Zmíněné myšlenky žáků téměř korespondují s hlavním úkolem vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jak jej stanovuje RVP ZV.

Všechny výše uvedené myšlenky a zejména výsledky obou výzkumných sond nás vedou ke snaze zabývat se touto problematikou i nadále a postupně mapovat její stav jak mezi učiteli, tak mezi žáky. Také posluchači didaktiky českého jazyka a literatury PdF OU jsou v rámci přednášek a seminářů vedeni k zamyšlení se nad možnostmi řešení vzniklé situace. V současné době shromažďujeme kreativní náměty z jejich strany v podobě seminárních prací také v rámci předmětu Nové prvky ve výuce českého jazyka a slohu.

10 Výsledky výzkumné sondy – žáci 7. roč. (říjen 2005), ZŠ dr. M. Tyrše, Hlučín

Co je komunikační výchova?	počet žáků	v %
učít se komunikovat s lidmi	11	52,4
hodina, ve které si povídáme	2	9,6
učíme se povídat si s někým a porozumět si navzájem	1	4,7
bavíme se v kroužku	1	4,7
slušné chování	1	4,7
učitel mluví se žáky a vychovává je	1	4,7
nevím	3	14,4
dorozumíváme se spolu slušně	1	4,7

Výsledky výzkumné sondy – žáci 9. roč. (říjen 2005), ZŠ dr. M. Tyrše, Hlučín

Co je komunikační výchova?	počet žáků	v %
komunikování s lidmi různého věku, různými způsoby, rozšiřování slovní zásoby	11	52,4
učít se správně vyjadřovat	3	14,3
více komunikujeme v hodině	4	19,0
více komunikovat s dětmi	2	9,6
nové informace	1	4,7

Mgr. Radana Metelková Svobodová

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

INTEGRAČNÁ POVAHA TECHNÍK TVORIVÉHO PÍSANIA

Martin KLIMOVÍČ

Poznávanie funkcií jazyka a reči sa v inštitucionalizovanom školskom prostredí vždy priamo dotýka všetkých oblastí vzdelávania a výchovy. Materinským jazykom sa sprostredkujú obsahy, systémy, štruktúry ostatných vyučovacích predmetov, vyučovanie materinského jazyka má preto právom centrálnu postavenie.

V snahe uľahčiť a čo najbližšie konkrétnemu mysleniu dieťaťa v mladšom školskom veku priblížiť poznatky o jazyku, komunikácii a literatúre s aplikáciou v praktických životných situáciách využívajú sa rôzne inovačné postupy a stratégie, prenikajú k nám moderné trendy overené v inojazyčnom prostredí. V našom príspevku sa teda budeme venovať tvorivému písaniu a jeho technikám s ohľadom na ich integračný charakter. Oprieme sa o princíp komplexnosti, špecifický lingvodidaktický princíp, ktorý podrobne rozpracovala J. Svobodová (2000, s. 93 – 106). Práve tvorivému písaniu ako bližšie konkretizovanej oblasti komunikačno-slohového vyučovania a výchovy prisudzujeme výrazné možnosti, ako sprístupniť žiakom literárne dielo a spôsob jeho tvorenia a zároveň ponúknuť priestor pre experimentovanie a hru s jazykom. Tvorivé písanie má tendenciu „premostovať“ zložky v predmete slovenský jazyk a literatúra.

Z. Fišer (2001) vo svojej publikácii zdôrazňuje, že v tvorivom písaní ide o rozvoj týchto kompetencií žiaka:

- a) jazykovú;
- b) literárnu (t. j. umelecky tvorivú kompetenciu);
- c) „komunikačnú“ (t. j. schopnosť komunikovať v prirodzenom spoločenskom prostredí);
- d) kritickú (t. j. schopnosť kriticky posudzovať text či isté druhy verbilizovaných myšlienok) (s. 33).

Tvorivé písanie však ponúka tiež priestor pre vzájomné prepájanie a dopĺňanie kognitívnych, komunikačných a emocionálno-motivačných aspektov vyučovacieho procesu (Janíková, 2002/2003, s. 53).

Stanovené východiská sa stretávajú s potrebou zážitkového, interaktívneho a celostného ponímania jazykového, komunikačno-slohového i literárneho vyučovania. Pravidelné vytváranie kreatívnych situácií premietnutých do konkrétnych textových cvičení je možné v každej z uvedených zložiek v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny.

Vlastná slovesná tvorba žiakov plní okrem iných aj funkciu spoja medzi jazykovým a literárnym vzdelávaním, medzi jazykovými a čitateľskými zručnosťami, medzi poznatkami o jazykovom komunikáte a poznatkami o literárnom diele (Obert, 2003, s. 130).

„Techniky tvorivého písania pripravujú čitateľa na vnímanie umeleckého textu tým, že využívajú jeho intuitívne umelecké povedomie a predstavivosť“ (Eliašová, 2003/2003, s. 87). V procese tvorenia textu prechádzame podobnými vnútornými pochodmi ako skúsení autori, čo nám umožňuje citlivejšie vnímať význam slov, slovných spojení, metafor, obrazného a symbolického jazyka. Techniky tvorivého písania nám takto poslúžia aj ako prípravné cvičenia na pochopenie iných literárnych diel cez vlastný proces tvorby a výsledný produkt. Primerané použitie techník podporujúcich verbálnu tvorivosť žiakov v jazyku, slohu a literatúre prispieva tiež ku kultivácii jazykového vyjadrovania, ktorá je čiastkovým cieľom vyučovania materinského jazyka už na 1. stupni ZŠ.

Aj keď sa pokúšame teoreticky zdôvodniť využívanie techník tvorivého písania ako podporného prostriedku v integrovanom vyučovaní, uvedomujeme si isté individuálne rozdiely v miere integrácie rôznych skupín kreativizujúcich metód rozvíjajúcich komunikačnú zručnosť písať. Typologizovať techniky, stratégie alebo postupy tvorivého písania však nie je jednoznačná záležitosť, čo dokazujú viaceré systematizačné pokusy. Najideálnejšie sa nám javí vychádzať z typológie I. Böttcherovej (1999; podľa Janíková, 2005/2006, s. 52 – 53), hoci je primárne orientovaná na tvorivé písanie v cudzojazyčnom vyučovaní. Autorka delí techniky do piatich skupín, my sme však početnosť skupín znížili a upravili podľa vlastných nižšie spomínaných teoreticko-praktických odôvodnení.

Prvou skupinou sú **asociatívne techniky**, ktoré slúžia ako úvodná fáza procesu písania. Pocitová, emocionálna a myšlienková stimulácia vzniká na základe vopred pripraveného vnútorného či vonkajšieho podnetu (Studený, 2003, s. 18) a poskytuje nápady, témy, obrazy, predstavy, spomienky, pocity, farby, vône. K asociatívnym technikám patrí automatické písanie, akrostich, clustering (zhlukovanie). Na rozdiel od I. Böttcherovej však k asociatívnym technikám zaraďujeme aj písanie navodené rôznymi vonkajšími podnetmi, ako hudba, obraz, pohyb, tanec, predmety, príroda, miesto, samotná atmosféra.

Podobne ako I. Böttcherová do druhej skupiny zaraďujeme **písanie hrou**, v ktorom ide zväčša o kolektívne tvorenie textu. Tieto techniky (napr. kolektívne básne, poskladaný príbeh, slovné hračky, hádanky, nonsensová poézia) sú veľmi obľúbené u žiakov mladšieho školského veku, no radosť z vytvárania takýchto textov sa nezmenšuje v závislosti od pribúdajúcich rokov, skôr naopak. Z. Fišer (2001) považuje hry s písanými textami za účinnú stratégiu, pretože je založená na prirodzenej schopnosti žiakov používať fantáziu (s. 64).

Tvorivé písanie využíva často postupy, v ktorých ide o vyváženie spontaneity a riadenosti v tvorbe. **Písanie podľa predlôh, pravidiel a vzorov** je tak tretou skupinou metód, kde možno usmerňovať proces písania pomocou obsahových údajov zadaním témy alebo začiatku vety, pomocou formálnych a štruktúrnych kritérií (napr. cinquain, haiku, pantun), alebo pomocou vecných textov ako vzorov pre písanie (napr. zoznamy, cestovné poriadky, formuláre, a i.).

Hlavným impulzom pre tvorenie textu môže byť aj literárny text. Inšpirácia umeleckým dielom a následná tvorba textu patria k technikám **literárneho písania**, z nich najznámejšie sú redukcia textu, zmena perspektívy, transformácia žánrov, analogické texty. K tejto skupine radíme aj postupy, ktoré sú v našich školách udomácnené a o ktorých hovoril už pred vyše 20 rokmi aj V. Obert (1985, s. 60 – 62). Prvou z nich je dopísanie textu, žiaci vymýšľajú koniec (prípadne začiatok) príbehu sami, ďalej ide o domýšľanie, v ktorom je dovolené fantazírovať a rozvíjať úvahy o budúcnosti hrdinu príbehu (napr. Janka Hraška o niekoľko rokov neskôr). Tretou možnosťou práce s literárnym hrdinom a príbehom je deformácia, ktorou pisateľ navodí zmenu v okolnostiach, podmienkach alebo prostredí pôvodného príbehu. Všetky tri posledné spomínané techniky pomenujeme jedným menom; keďže sa začínajú na tú istú spoluhlásku, nazveme ich 3D techniky.

Techniky literárneho písania budú zrejme v najväčšej miere integrovať jazyk a komunikačno-slohovú výchovu s literatúrou, písanie podľa predlôh bude zrejme najviac prepájať jazykové a slohové vyučovanie. Asociatívne techniky poslúžia v inšpiračnej fáze hodiny zameranej na ktorúkoľvek zložku. „Rozmienením na drobné“ by sme snád ešte presnejšie mohli určiť mieru integrácie v tejto technike, nemáme však takúto ambíciu.

Jazykové vyučovanie smeruje k uvedenému poznaniu stavby jazyka, systému, a to so zreteľom na komunikačnú prax; slohové vyučovanie rozvíja schopnosť adekvátneho vyjadrovania s ohľadom na autora i adresáta, a to na základe uvedeného poznania stavby jazyka (Čechová, 1998, s. 70 – 71). Vzájomná komplementarita a prepojenosť jazykovej a komunikačno-slohovej zložky je v technikách tvorivého písania doplnená o rozmer estetickosti, ktorý je obsiahnutý v umeleckých textoch ako stimuloch k písaniu a ku ktorému sa snažia priblížiť aj prvé „literárne“ pokusy žiakov.

Hlavným zámerom pri rozvíjaní vlastných literárnych pokusov je podľa V. Oberta (2003) literatúrou i umením podporené samostatné vyjadrenie zážitkov, formulovanie krátkych literárnych foriem primeraných veku i zaujatie hodnotiaceho postoja k správaniu sa svojich rovesníkov i dospelých (s. 286). Podporovaná a usmerňovaná textotvorná produkcia nie je len samotný akt písania, predchádza ho široký okruh činností spojených s čítaním, interpretáciou prečítaného a celou škálou estetickovýchovných úloh (c. d., s. 188).

Celý systém stratégií a metód podporujúcich verbálnu pisateľskú aktivitu žiakov by preto mal byť povinnou súčasťou vyučovania bez ohľadu na čitateľské záujmy, interpretačné schopnosti, stupeň tvorivosti či pisateľského talentu. Tvorivé písanie je jedným z účinných interaktívnych a komplexných prostriedkov rozvíjania osobnosti podporujúcich integráciu na všetkých úrovniach.

Na záver nášho príspevku ponúkame písomnú prípravu na integrovanú hodinu slovenského jazyka, v ktorej sa inšpiračne oprieme o text básne H. Ch. Morgensterna *Nočný spev ryby*.

NÁMET NA INTEGROVANÚ VYUČOVACIU HODINU S VYUŽITÍM TECHNIKY TVORIVÉHO PÍSANIA

Ročník: 4.

Téma: *Nočný spev ryby*

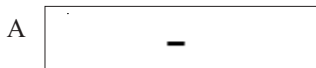
Poznávacie ciele: Rozdeľovať slová podľa počtu slabík, zozbierať čo najviac jednoslabičných slov a vytvoriť z nich básne podľa predlohy, uvedomiť si príbuznosť literárneho a hudobného umenia (synkretizmus v umení).

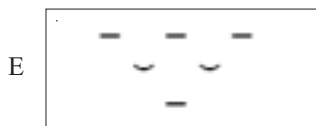
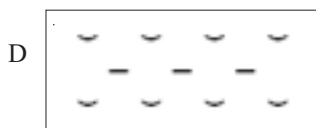
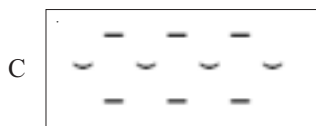
Komunikačné ciele: Rozvíjať komunikačné zručnosti – aktívne počúvať, rozprávať o pocitoch, náladách, emóciách vyvolaných hudobnou ukážkou, podporovať predstavivosť a tvorivú vizualizáciu, pružne tvoriť čo najviac asociácií k obrázku.

Výchovné ciele: Vybudovať pozitívny vzťah k umeniu, umenie ako hodnota, stimulovať radosť a pocit uspokojenia z procesu tvorenia.

EVOKÁCIA

1. Každý žiak dostane jeden z piatich obrázkov, prípadne žiakov rozdelíme na 5 skupín. *Pozrite sa na obrázky a napíšte, čo všetko vám pripomínajú. Čo by to mohlo byť? Obrázky môžete otáčať.* (stimulácia predstavivosti, rozvoj fluencie)





2. počúvanie piesne – Enya: May It Be (zážitková fáza)

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

3. otázky: *Páčila sa vám pieseň?*

Ako ste sa cítili?

Čo spôsobilo príjemný zážitok? (vyjadrenie vlastných pocitov)

Dá sa spevom vyjadriť nálada človeka?

Ktorých spevákov/speváčky máte najradšej?

Podľa čoho speváci vedia, ako majú spievať?

Čo je úlohou textára, skladateľa? (aktivizácia slovnjej zásoby)

4. *Pred viac ako sto rokmi napísal nemecký*

spisovateľ Hans Christian

Morgenstern tento text.

O čom môže byť?

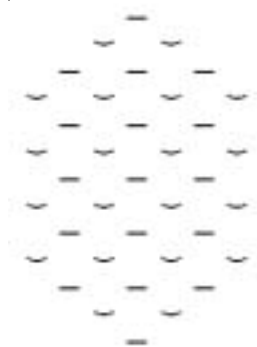
Kto by vedel spievať podľa tejto predlohy?

Aký názov by mohol text mať?

(fantázia, imaginácia podporená

cielenými otázkami)

Koľko znakov má? (37)



5. *Spisovateľ nazval túto báseň Nočný spev ryby. Možno sa tak volá preto, že každý znak znamená jedno krátke, asi jednoslabičné rybie slovo. Počas najbližších dvoch minút napíšte čo najviac jednoslabičných slov, kto-*

ré by mohla ryba povedať. (fáza invencie, zbieranie jazykového materiálu, správne delenie slov na slabiky je predpokladom úspešného zvládnutia úlohy; žiaci si môžu pomôcť aj slovníkmi)

6. písanie podľa literárnej predlohy: *Namiesto každého znaku v básni doplňte jedno jednoslabičné slovo a zostavte tak text piesne, ktorý by si mohla ryba (keby vedela rozprávať) pospevovať.*

REFLEXIA

7. Autorské kreslo (špeciálna stolička v triede určená len na prezentovanie vlastných tvorivých pokusov žiakov) – prečítanie vytvorených textov podľa predlohy;
8. zhodnotenie práce žiakmi, rozhovor o problémoch a úskaliach pri zostavovaní textu, celkový dojem z hodiny z pohľadu žiaka.

Literatúra

- BÖTTCHER, I.: Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Berlin: Schreibecke und Dokumentation, 1999.
- ČECHOVÁ, M.: Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV nakladatelství, 1998. ISBN 80-85866-32-3
- ELIAŠOVÁ, V.: Literárny text a tvorivé písanie. Cizí jazyky, roč. 46, 2002/2003, č. 3, s. 87 – 89.
- FÍŠER, Z.: Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0
- JANÍKOVÁ, V.: Emocionální aspekty ve výuce cizím jazykům. Cizí jazyky, roč. 47, 2003/2004, č. 2, s. 53 – 54.
- JANÍKOVÁ, V.: Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. Cizí jazyky, roč. 49, 2005/2006, č. 2, s. 51 – 54.
- MORGENSTERN, H. Ch.: Nočný spev rýb. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1994. ISBN 80-220-0532-0
- OBERT, V.: Práca s literárnym textom pre deti a mládež. Bratislava: SPN, 1985.
- OBERT, V.: Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava: Poľana, 2003. ISBN 80-89002-81-1
- STUDENÝ, J.: Drama jazyka. Teorie a praxe tvůrčího psaní. Univerzita Pardubice, 2003. zdroj: http://www.studený.orlice.cz/drama_jazyka.pdf
- SVOBODOVÁ, J.: Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Spisy Ostravské univerzity č. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2000.

PaedDr. Martin Klimovič

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

KREŠŤANSKÉ A BIBLICKÉ FRAZÉMY A ICH MIESTO VO VYUČOVACOM PROCESE

Martina FERENCOVÁ

1. Súčasná frazeologická terminológia (Mlacek – Ďurčo, 1995, s. 16) označuje súhrn frazém, ktoré pochádzajú z Biblie alebo iného knižného cirkevného prameňa termínom biblická frazeológia. V definícii tohto termínu možno registrovať náznak rozdelenia frazém, ktorých vznik sa bezprostredne viaže na Sväté Písmo alebo iné náboženské písomné pamiatky, no komplexná charakteristika ani klasifikácia týchto jednotiek zatiaľ neexistuje. Vzhľadom na rozsah frazeologického materiálu, ktorý sme doposiaľ spracúvali, sa nám zdalo užitočné používať okrem termínu biblická frazeológia i termíny náboženská a kresťanská frazeológia a frazémy motivované Bibliou či náboženským, kresťanským pohľadom na život a na svet tak rozdeliť do troch skupín.

Náboženská frazeológia – súbor všetkých frazeologických jednotiek (náboženské frazémy), ktoré pochádzajú z akýchkoľvek náboženských zdrojov, prameňov (náboženské spisy, knihy (Biblia, Korán, Talmud a pod.), rituály, zvyky, atď.; napr.: *Keď nejde hora k Mohamedovi, ide Mohamed k hore; viesť svätú vojnu; svätá vojna* atď.).

Kresťanská frazeológia – súbor frazém, ktoré pochádzajú z knižných cirkevných a svetských prameňov. Ich vznik motivovalo kresťanské náboženstvo, obsahujú segmenty, ktoré sú charakteristické pre spôsob života podľa kresťanských normatívov, súvisia s cirkvou a cirkevnou hierarchiou (kresťanské frazémy). Mnohé z nich majú didaktizujúci a žartovný charakter (napr.: *Najprv faru, potom Maru; Komu Pán Boh, tomu všetci svätí; Keď Pán Boh dá, aj motyka vystrelí; (už) je s ním amen; letel ako anjel, (a) spadol ako čert; strhnúť aureolu z niekoho, z niečoho; sivá (šedá) eminencia* atď.).

Biblická frazeológia – súbor frazém, ktoré pochádzajú z Biblie. Ich výskyt teda, na rozdiel od kresťanských frazém, možno dokumentovať pomocou citácií z Písma. Tu treba zaradiť:

1. frazémy, ktoré sa vo Svätom Písme nachádzajú vo svojej ustálenej, nezmenenej podobe, napr.: *manna nebeská* Ex 16, 4a.13b; *trstina vetrom klátená* Mt 11, 7; *márnotratný syn* Lk 15, 13; 15, 30; *jesť svoj chlieb v pote tváre* Gn 3, 19; *byť soľou zeme* Mt 5, 3; Mk 9, 49 – 50; Lk 14, 34; *sedem úrodných rokov* Gn 41, 29; *vyhodiť starý kvas* 1 Kor 5, 7; *alfa a omega* Jn 1, 8; 21, 6; 22, 13 atď.;

2. frazémy, ktorých vznik sa viaže na konkrétnu udalosť z Písma: *žiť ako v raji* Gn 2; *byť diablom posadnutý* Mt 8, 16; 8, 28; 9, 32; Mk 1, 32; 5, 15; Lk, 8, 36; *diabol doňho skočil* Mt 8, 32; Mk 5, 13; Lk 8, 33; *jerichovská trúba* Joz 6, 3 –

6.8 – 9.13; *posielat' niekoho od Annáša ku Kajfášovi* Jn 18, 28; *obetný baránok* Iz 53, 7; *stratený raj* Gn 3; *figový list* Gn 3, 7, *vyhnanie z raja* Gn 3, 23 atď.);

3. frazémy, ktorých súčasťou je meno osoby zo Sv. Písma. Ide o frazeologizmy, ktorých vznik sa viaže na výzor biblickej postavy: *chľpatý ako Ezau* Gn 25, 25; 27, 11; 27, 23; *byť v Adamovom, Evinom rúchu* Gn 3, 7, na jej vek: *starý ako Abrahám – 175 rokov* Gn 25, 7; *starý ako Matuzalem – 969 rokov* Gn 5, 27, na časti jej tela: *Adamovo rebro* Gn 2, 22; *mať Kainovo znamenie na čele* Gn 4, 15, na jej schopnosti: *múdry ako Šalamún* 1 Kr 3, 9; 2 Krn 1, 10, jej konanie, správanie a činy: *neveriaci Tomáš* Jn 20, 24n; 20, 26n; *judášsky bozk* Mt 26, 48n; Mk 14, 44n; Lk 22, 47 (48); *blúdiť ako Ahasver* Est 1, 1; *umývať si ruky ako Pilát* Mt 27, 24; *ležať ako Lazár* Lk 16, 20; *zo Šavla Pavol* Sk 9, 3 – 5; Sk 9, 18, Sk 13, 9 atď. Takéto frazeologické jednotky možno opodstatnene nazývať biblickými frazémami.

Z uvedeného vyplýva, že množina biblických frazeologizmov je podmnožinou kresťanských frazém a množina kresťanských frazém zasa podmnožinou náboženských frazeologických prostriedkov. Za východiskový pojem v tejto práci považujeme kresťanskú frazeológiu (kresťanské frazémy) a ďalej i pojem biblická frazeológia (biblické frazémy). Pojmom náboženská frazeológia sa nebudeme zaoberať.

2. Práca s frazeologizmami musí tvoriť pevnú súčasť výučby materinského jazyka, no nemôže prebiehať len izolovane (porov. Gergušová 2004, s. 110). To isté treba povedať i o výučbe frazeologizmov motivovaných Bibliou a kresťanstvom, ktoré sú súčasťou našej kultúry i nášho jazyka. Na základe vlastnej pedagogickej skúsenosti môžeme konštatovať, že pomocou kresťanských a biblických frazém (príp. kresťanských a biblických lexém) sa dajú obohatiť a ozvláštniť nielen hodiny slovenského jazyka a literatúry, ale aj vyučovacie hodiny cudzích jazykov, dejepisu, etiky, filozofie a v neposlednom rade i hodiny náboženskej výchovy a teológie.

Kresťanské a biblické frazeologické jednotky dokážu eliminovať pocit nudy žiakov a študentov na vyučovacej hodine, dokážu zabrániť monotónnosti výučby a vo vyučovacom procese pôsobia ako inovačný (nezvyčajný, nečakaný, a preto osviežujúci) prvok.

Na hodinách slovenského jazyka možno pomocou ukážok biblických mien, príp. miest, a kresťanských a biblických frazeologických jednotiek, ktoré ich obsahujú, vysvetliť písanie veľkých a malých písmen pri propriách a apelatívach a súčasne i apelativizáciu proprií, napr.:

- neveriaci Tomáš, ak ide o biblickú postavu, apoštola; neveriaci tomáš/neveriaci tomášovia, ak ide o prenášanie vlastnosti na jedinca alebo kolektív, označenie neveriaceho, pochybovačného človeka/ľudi; *neveriaci*

Tomáš/tomáš – ten, kto neverí, pochybuje a všetko chce sám zistiť (Jn 20, 24n; 20, 26n),

- zradca Judáš, ak ide o apoštola, ktorý zradil Krista; judáš/judášovia, ak ide o označenie akejkolvek osoby/osôb, čo zradza/zrádzajú (porov. Pravidlá slovenského pravopisu, ďalej PSP, 2000, s. 56); *judášsky groš, tridsať strieborných* – odmena za zradu (Mt 26, 14 – 16; Mk 14, 44n; Lk 22, 3 – 8); *judášsky bozk* – neúprimný, zradný prejav lásky (Mt 26, 48n; Mk 14, 44n; Lk 22, 47, 48),
- Pilát, ak ide o vlastné meno konkrétnej osoby; pilát/piláti vo význame človek/ludia zbavujúci sa zodpovednosti (porov. Masár, 1999, s. 357); *umývať si ruky ako Pilát/pilát* – zbavovať sa zodpovednosti za svoje činy (Mt 27, 24),
- podobne treba postupovať aj pri substantívach Sodoma a Gomora/sodoma a gomora, Lazár/lazár (porov. PSP, 2000, s. 56), Samaritán/samaritán, ako i pri písaní frazém *Sodoma a Gomora/sodoma a gomora* – miesto neprístopnosti, nerestí (Gn 19, 24n; 1 Pt 2, 6); *byť, ležať ako Lazár/lazár* – byť chorý, bezmocný (Lk 16, 20); *milosrdný Samaritán/samaritán* – kniž. kto nezištné, bez ohľadu na osobu, bez rozdielu pomáha tomu, kto je v núdzi, v nešťastí; milosrdný, súcitný človek (Lk 10, 33 – 35) a pod.

Na hodinách cudzích jazykov možno začať učiť idiómy (tento termín sa používa v cudzojazyčnej literatúre, porov. napr. Filipec – Čermák, 1985) napr. i pomocou vysvetlenia pôvodu a významu kresťanských, biblických internacionálnych frazém a ich následného porovnania s idiómami charakteristickými pre cudzí jazyk:

- slov. *kalich/pohár utrpenia/horkosti*; čes. *kalich/pohár hořkosti/utrpení*; angl. *the bitter cup, the cup of sorrow*; nem. *der bittere Kelch des Leidens*; fr. *Calice d'amertume*; rus. *gorkaja čaša, čaša stradanija* (porov. Skladaná, 1996, s. 131 n), Mt 26, 39; Mk 14, 36; Lk 22, 42; Jn 18, 11,
- slov. *chudobný ako kostolná myš*; čes. *chudý jako kostelní myš*; poľ. *biedny jak mysz koscielna* (porov. Mlacek – Ďurčo, 1995, s. 34),
- slov. *umývať si ruky ako Pilát*; špan. *me lavo los manos como Pilatos* Mt 27, 24,
- slov. *mať s niekým kríž*; špan. *contigo me toco una cruz*.

Na hodinách dejepisu pomocou biblických frazém možno vysvetliť:

- epizódy z dejín židovského národa: egyptské rany; *sedem, desať egyptských rán, morové rany* – veľké pohromy, séria nešťastí (Ex 7, 20; 8, 2; 8, 13; 8. 20; 9, 6; 9, 10; 9, 23; 10, 13n; 10, 22n; 12, 30); Samson a Filištínci; Samson a Dalila (Sdc 16, 4 – 22); Dávid a Goliáš; *Dávid a Goliáš* – expr. označenie protikladnej dvojice výrazne malého a výrazne veľké-

ho (fyzicky i psychicky) slabého a silného človeka, spravidla muža alebo chlapca, príp. i iných veličín pri porovnávaní (1 Sam 17); Šalamún a kráľovná zo Sáby; *múdry ako Šalamún; ako Šalamúnove nohavice (gate)* – veľmi múdry; žart. veľmi múdry, prefikáný (1 Kr 3, 9; 2 Krn 1, 10); *chodiť ako kráľovná zo Sáby* – vznešene, pyšne, namyslene (1 Kr 10) a pod.,

- ale napr. i udalosti spojené s utrpením a smrťou historickej osobnosti Ježiša Nazaretského; z pohľadu dejín sa práve tieto javia ako rozhodujúce pre vznik a šírenie kresťanstva, ktoré ovplyvnilo kultúru mnohých národov a národností: *krvou sa potiť* – vynakladať priam nadľudské úsilie, námahu; *potiť krv* – s veľkou námahou tvoriť, ťažko pracovať (Lk 22, 43 – 44); *judášsky bozk* – neúprimný, pokrytecký prejav priateľstva, lásky, za ktorým sa skrýva zrada; akt zrady, pri ktorom sa predstiera priateľstvo, láska, a pod. (Mt 26, 48n; Mk 14, 44n; Lk 22, 47 – 48); *judášsky groš; tridsať strieborných* – odmena za zradu, nestatočne získané peniaze (Mt 26, 14 – 16; Mk 14, 10n; Lk 22, 3 – 8); *schovať meč do pošvy* – stiahnuť sa, ustúpiť (Jn 18, 11); *Kto mečom bojuje, mečom zahynie* (Mt 26, 52); *posielať niekoho (chodiť a pod.) od Annáša ku Kajfášovi, od Kajfáša ku Pilátovi, od Poncia k Pilátovi či od Piláta do Herodesa* – posielať niekoho, chodiť, a pod. od jedného človeka (alebo úradu a pod.) k druhému (Mk 14, 64; Jn 18, 28; Lk 23, 6 – 7); *umývať si ruky (ako Pilát)* – hovor. chcieť sa zbaviť zodpovednosti, obvinenia, usilovať sa vzbudiť zdanie, dojem neviny, nezainteresovanosti; (Mt 27, 24); *mať/nieť svoj kríž; prejsť svoju Golgotu* – prežívať utrpenie, bolesť telesnú alebo duševnú; (Jn 19, 17); *hotová kalvária* – hotové nešťastie, veľké utrpenie.

Na hodinách etiky a filozofie možno diskutovať o:

- milosrdenstve (Samaritán, milosrdný Samaritán; *milosrdný Samaritán/samaritán; samaritán* – kniž. kto nezištne, bez ohľadu na osobu, bez rozdielu pomáha tomu, kto je v núdzi, v nešťastí; milosrdný, súcitný človek, Lk 10, 33 – 35),
- spravodlivosti (oko za oko, zub za zub (Starý zákon); *oko za oko, zub za zub* – nemilosrdná odplata (Ex 21, 23n; Lv 24, 20n; Dt 19, 21; Mt 5, 38n); Ak ťa niekto udrie po pravom líci, nadstav mu aj druhé (Nový zákon – Mt 5, 39); *Kto do teba kameňom, ty doňho chleбом*),
- vine a nevine (napr. v spojitosti so životom Ježiša Krista; *Kto je bez viny, nech (prvý) hodí kameň/kameňom* – žiaden človek nie je bez chyby, dokonalý, preto nemá právo posudzovať a odsudzovať iných (Jn 8,7); *neviný ako baránok* – celkom nevinný, bez viny (Iz 53, 7); *obetný baránok* – kto musí trpieť za druhých, na koho sa zvaluje cudzia vina, Iz 53, 7),

- systéme odmien a trestov (vyhnanie Adama a Evy z raja pre neuposlúchnutie príkazu, vyhnanie z raja; *stratený raj* – niečo dobré, krásne a príjemné, o čo človek prišiel vlastnou vinou (Gn 3, 23, 24); preklatie Kaina pre bratovraždu (Gn 4, 11); *Kainovo znamenie* – kniž. biľag bratovraha alebo vôbec zločinca, ukrutníka, vyvrhel'; *mať Kainovo znamenie (na čele)* – kniž. byť zavrhnutý, vyvrhnutý spoločnosťou (Gn 4, 15); utrpenie Jóba ako skúška vernosti Bohu; *Jóbove rany* – kniž. veľké nešťastie, veľké pohromy; *jóbove zvesti, jóbovky* – hovor. správy o nešťastí (Jób 1, 22; 1, 7; 19, 25); odmena Jóba za vernosť Bohu Jób, 42, 10 - 17), atď.

Na hodinách náboženskej výchovy a teológie možno využiť kresťanské a biblické frazémy

- pri interpretácii biblických textov,
- pri objasňovaní obraznosti jazyka Svätého Písma,
- pri vysvetľovaní podobenstiev,
- pri opakovaní a upevňovaní učiva,
- pri rozličných vedomostných súťažiach,
- pri príprave kázni,
- pri príprave divadelných predstavení, scének a iných umeleckých foriem,
- pri príležitosti veľkých cirkevných sviatkov (napr. Vianoce, Veľká noc) atď.

3. Kresťanským a biblickým frazeologizmom treba venovať pozornosť i preto, že sa ako prítlačivé a zaujímavé jazykové prostriedky často objavujú v médiách, ktoré veľmi výrazne ovplyvňujú hodnotový systém, jazykový prejav a frazeologickú kompetenciu mladých ľudí (výskumu frazém, ktoré majú svoj pôvod v Biblii alebo v kresťanskom chápaní života a ich aktualizáciám sa systematicky venujeme od roku 1998 a doposiaľ sme ich v médiách (v tlači, televízii a v rozhlase) zaznamenali cca 200; mnohé z nich sa často opakujú).

Dôkazom toho, že žiaci a študenti **kresťanské a biblické frazémy v masmédiách** nielen registrujú, ale niektoré z nich (najmä frazémy s menami biblických postáv alebo miest) i spoľahlivo identifikujú, sú i výsledky výskumu, ktorý sme realizovali v rámci našej dizertačnej práce na cirkevných i štátnych, základných, stredných i vysokých školách v apríli a máji r. 2003 (podrobnejšie Ferencová, 2004, s. 87 – 104).

Zaujímali nás i názor mladých ľudí na frazeologické jednotky a špeciálne **kresťanské a biblické frazeologizmy ako hodnoty (spoločenské, kultúrne a jazykové)**. Výskum prostredníctvom dotazníkovej metódy s týmto zameraním sme realizovali na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove na Ulici 17. novembra č.1 v apríli r. 2006. Výskumnú vzorku tvorili štyri skupiny študentov predškolskej a ele-

mentárnej pedagogiky, jedna skupina psychopédov a jedna skupina etopédov (všetko prváci). Spolu 94 respondentov. Pre potreby tohto príspevku sme spracovali odpovede na otázky č. 6 (Patria podľa Vás k hodnotám aj frazeologické jednotky, frazémy, frazeologizmy?) a č. 7 (Sú podľa Vás kresťanské a biblické frazémy hodnotami? pr.: *zakázané ovocie; oko za oko, zub za zub; Sodoma a Gomora; dostať sa do Abrahámovho lona; vypiť kalich horkosti (až) do dna; prejsť krížovú cestu; neveriaci Tomáš; siať kúkol' medzi pšenicu* a pod.). Pri oboch otázkach sme použili 5-stupňovú škálu, teda päť možností odpovedí: a) určite áno, b) skôr áno, c) neviem, d) skôr nie, e) určite nie, z ktorých si probandi mohli vybrať. Ďalšie odpovede na dotazníkové otázky sme nesumarizovali.

Výsledky výskumu:

Na otázku č. 6: **Patria podľa Vás k hodnotám aj frazeologické jednotky, frazémy, frazeologizmy?** študenti odpovedali nasledovne:

Odpoveď *a) určite áno* volili traja respondenti, odpoveď *b) skôr áno*, 25 respondentov, odpoveď *c) neviem* 46 respondentov, odpoveď *d) skôr nie* 16 respondentov a odpoveď *e)* štyria mladí ľudia.

Z uvedeného vyplýva, že podľa 28 študentov, ktorí sa podrobili výskumu frazeologické jednotky k hodnotám patria, podľa 20 frazeologizmy k hodnotám nepatria, no podstatný je i údaj, podľa ktorého až 46 z celkového počtu opýtaných (94) na otázku odpovedať nevedelo.

Na otázku č. 7: **Sú podľa Vás kresťanské a biblické frazémy hodnotami?** (pr.: *zakázané ovocie; oko za oko, zub za zub; Sodoma a Gomora; dostať sa do Abrahámovho lona; vypiť kalich horkosti (až) do dna; prejsť krížovú cestu; neveriaci Tomáš; siať kúkol' medzi pšenicu* a pod.) študenti odpovedali nasledovne:

Odpoveď *a) určite áno* volilo 15 respondentov, odpoveď *b) skôr áno*, 26 respondentov, odpoveď *c) neviem* 26 respondentov, odpoveď *d) skôr nie* 21 respondentov a odpoveď *e)* 6 mladých ľudí.

Z uvedeného vyplýva, že 41 študentov považuje kresťanské a biblické frazémy za hodnoty a 27 ich za hodnoty nepovažuje. 26 mladých ľudí odpovedať nevedelo.

Zhrnutie výsledkov výskumu:

I keď čísla hovoria v prospech frazeologických jednotiek ako hodnôt (za hodnoty ich považuje 28 respondentov, 20 respondentov ich za hodnoty nepovažuje) a rovnako sa možno vysloviť i v prípade kresťanských a biblických frazém (za hodnoty ich považuje 41 respondentov, 27 respondentov ich za hodnoty nepovažuje), závery nie sú také jednoznačné, ako sme očakávali (a to najmä vďaka odpovediam – neviem, kde študenti prejavili svoju nevedomosť, ale

aj názorovú nevyhranenosť, nezrelosť, čo súvisí s ich vekom (všetci respondenti boli vo veku 18 – 20 rokov, teda adolescenti). Faktom ale zostáva, že moderní mladí ľudia považujú frazeologizmy, ale i kresťanské a biblické frazémy za hodnoty (spoločenské, kultúrne a jazykové), ktoré sú integrálnou súčasťou hodnotového systému nášho národa.

4. Frazeologické jednotky, ktoré sme v tomto príspevku označili prívlastkami kresťanské a biblické, sú teda na jednej strane považované za hodnotu, zdroj poučenia a povzbudenia, na strane druhej za účinný a sugestívny prostriedok na získanie pozornosti vnímateľa. Treba ešte dodať, že sú to jednotky špecifické, štylisticky príznakové a ich nefunkčné hromadenie v texte (hovorenom alebo písanom) môže pôsobiť ťažkopádne. Keď sa vo vyučovacom procese budú využívať cielene, s mierou, môžu sa stať (vďaka a zároveň napriek svojej 2000 ročnej histórii) originálnym podnetom pre zvýšenie frazeologickej kompetencie súčasníkov.

Literatúra

- FERENCOVÁ, M.: Súčasná mladá generácia a fenomén biblických frazém. In: *Orbis communicationis socialis. International theological revue of social communication.* Lublin: Norbertinum, 2004, s. 87 – 104
- FILIPEC, J. – ČERMÁK, F.: Česká lexikologie. I. vyd. Praha: Academia, 1985. 281 s.
- GEJGUŠOVÁ, I.: Frazeologie v literární výchově na 2. stupni základní školy. In: *Slovo o slove. Ročník 10. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2004, s. 110.
- MASÁR, I.: O Pontských Pilátoch alebo o Pilátovi a pilátovi. In: *Kultúra slova*, 33, 1999, s. 357.
- MLACEK, J. – ĎURČO, P. a kol.: Frazeologická terminológia. I. vyd. Bratislava: Stimul, 1995. 159 s.
- Pravidlá slovenského pravopisu. 3., upravené a doplnené vydanie. Bratislava: Veda, 2000, s. 56.
- SKLADANÁ, J.: Odrasť kresťanskej kultúry v slovenskej frazeológii. In: *Slovenská kresťanská a svetská kultúra. Zostavila Jana Skladaná.* I. vyd. Bratislava: Veda, 1996, s. 120 – 135
- Sväté Písmo. Rím: Slovenský ústav sv. Cyrila a Metoda, 1995. 2623 s.

Zoznam skratiek biblických spisov podľa katolíckeho kánonu použitých v texte

SZ	Starý zákon
Gn	Kniha Genesis
Ex	Kniha Exodus
Lv	Kniha Levitikus
Dt	Kniha Deuteronomium
Joz	Kniha Jozue
Sdc	Kniha sudcov
1 Sam	Prvá kniha Samuelova
1 Kr	Prvá kniha kráľov
2 Krn	Druhá kniha kroník
Est	Kniha Ester
Jób	Kniha Jób
Iz	Kniha proroka Izaiáša
NZ	Nový zákon
Mt	Evanjelium podľa Matúša
Mk	Evanjelium podľa Marka
Lk	Evanjelium podľa Lukáša
Jn	Evanjelium podľa Jána
Sk	Skutky apoštolov
1 Kor	Prvý list Korintanom
1 Pt	Prvý Petrov list

PhDr. Martina Ferencová, PhD.

*Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov
(externá spolupracovníčka)*

OBSAHOVÉ MODELOVÉ ŠTRUKTÚRY BIBLICKÝCH TEXTOV A ICH VYUŽITIE VO VYUČOVANÍ SLOHU

Eleonóra ZVALENÁ

Pri interpretácii básne Jána Kostru *Moja rodná* na hodine literárnej výchovy v 4. ročníku gymnázia sme pri rozbere 5. strofy pri spojeniach „*ty bosá kráľovná moja, pastierka jahniat najbelších, svätica slnkom opálená*“ (Ihnátková a kol., 1996, s. 158) konštatovali, že autor parafrázuje biblický text Starého zákona, konkrétne niektoré verše z Piesne piesní (pozri Biblia, Starý zákon, Pies 1, 7 – 15). Študenti nepoznali Pieseň piesní, prekvapilo ich, že Biblia obsahuje aj ľúbostnú poéziu a ako sme neskôr zistili, ich poznanie Starého zákona sa začínalo a zároveň končilo prvou a druhou knihou Mojžišovou Genezis a Exodus príbehmi o stvorení sveta, o potope, o Sodome a Gomore, o desiatich ranách egyptských, ktoré počuli prerozprávané učiteľmi na hodinách náboženskej výchovy. Na základe daných skutočností sme si uvedomili, že „biblické poznanie“ v súčasnej spoločnosti je sporadické, sprostredkované a pasívne (cez fragmenty čítané na omšiach či metatexty predkladané žiakom na hodinách náboženstva) a že Biblia (hlavne Starý zákon) je ako kompaktný celok a ako živá kniha nepoznaným dielom.

Ako **sprístupniť** myšlienkovu bohatý a formálne pomerne náročný text dnešnému človeku, aby bol pre neho zaujímavý a aby ho neprijímal „len“ na vieroučnej úrovni? Biblický text poskytuje mnoho priestoru, ktorý možno využiť vo výchovno-vyučovacom procese nielen na hodinách náboženskej výchovy, lež aj na hodinách slohu. V našom príspevku chceme poukázať na jeden zo spôsobov, ako pracovať s biblických textom Starého zákona. Pri podrobnejšom čítaní Biblie sme sa presvedčili, že biblický text poskytuje vo vyučovaní nové, nateraz málo využitie možnosti nielen náboženskej interpretácie, ale aj ideovo-umeleckej, resp. literárno-umeleckej interpretácie. V centre našej pozornosti je analýza vybraných textov Starého zákona z jazykovo-štylistického pohľadu.

Biblický text môže byť dobrým pomocníkom pri vyučovaní **modelových štruktúr textu**. Teoreticko-metodologickú koncepciu súvisiacu s vymedzením jazykovo-štylistického statusu textu (textov) najnovšie predstavil J. Findra (2004) v podobe obsahových modelových štruktúr textu a formálnych modelových štruktúr. Autor hovorí o štyroch základných možnostiach obsahovej modelovej realizácie: informačný, opisný, rozprávací a výkladový slohový postup. Základné znaky (vlastnosti) jednotlivých slohových postupov sú známe každému učiteľovi slovenského jazyka a literatúry. Učitelia a žiaci majú k dispozícii aj tabuľku slohových postupov a útvarov v učebniciach slovenského jazyka.

Biblia je pravdepodobne dielom mnohých autorov, preto systémová klasifikácia jednotlivých slohových postupov jej textov nie je jednoznačná. Je však zaujímavé sledovať, ako sa v biblických textoch uplatňuje dnešná teoretická reflexia kompozičných štruktúr textu. **Obsahová modelová štruktúra** textov Starého zákona (teda jeho slohovopostupové dimenzie) vychodí zo spôsobov, akými sa rozvíjajú jeho nosné témy, resp. aká je ich základná kompozično-strategická línia. J. Dolník v takýchto súvislostiach hovorí o expanzii témy, teda o spôsobe jej postupného myšlienkového rozvíjania (Dolník – Bajziková, 1998).

Texty Starého zákona využívajú všetky slohové postupy a ich primerané slohové útvary. Tak napríklad **opisný slohový postup** je v 2. knihe Mojžišovej *Exodus*, kde v časti pod názvom Zhotovenie archy zmluvy čítame: *Potom Beselel urobil z akáciového dreva archu dva a pol lakt'a dlhú, poldruha lakt'a širokú a poldruha lakt'a vysokú. Obtiahol ju rýdzim zlatom znútra i zvonku a navrchu dookola urobil zlatý veniec. Ulial pre ňu štyri zlaté krúžky na jej štyri nohy, čiže dva krúžky na jej jednu stranu a dva krúžky na jej druhú stranu. Potom z akáciového dreva spravil tyče a obil ich zlatom. Tieto tyče prestrčil cez krúžky na bokoch archy, aby sa archa dala nosiť. Nato urobil vrchnák (zľutovnicu) z rýdzeho zlata, dva a pol lakt'a dlhý a poldruha lakt'a široký. A na oboch koncoch zľutovnice urobil dvoch zlatých kovaných cherubov: jedného cheruba na jednom konci a druhého cheruba na druhom konci. Cherubov prirobil na zľutovnici na jej oboch koncoch. Cherubi mali vystreté krídla nahor tak, že svojimi krídlami zakrývali zľutovnicu, zatiaľ čo ich tváre boli obrátené proti sebe. Tváre cherubov sa upierali na zľutovnicu (Ex 36, 1 – 9).*

Základnou vlastnosťou tohto textu je opis pracovného postupu, ktorý sa vo výrazovej štruktúre prezentuje činnosťnými slovesnými tvarmi s vysokou mierou sukcesívneho (následného) radenia dejov – činnosti (pracovného postupu). Enumeratívnosť (vypočítavanosť) ako ďalšia typická vlastnosť opisu sa na povrchovej organizácii textu realizuje cez substantíva a adjektíva (*akáciového dreva, archu dva a pol lakt'a dlhú, rýdzim zlatom, zlatý veniec, zlaté krúžky, nohy, tyče, vrchnák, zlatých kovaných cherubov*), gnómickosť – znaky a vlastnosti predmetu sú trvalé, nezávislé od času (i keď typickým gnómickým časom je prítomný čas, Findra (2004) hovorí aj o gnómickej platnosti epického minulého času), posilnená je úloha slovesa, ktoré pomenúva jednotlivé pracovné úkony (*urobil, obtiahol, spravil, obil, prestrčil, prirobil, zakrývali, upierali*). V texte sa dodržiava chronologická následnosť úkonov (podmieňuje súdržnosť textu), čím sa posilňuje jeho kohézno-koherentná štruktúra a zároveň vylučuje inkohéznosť (nesúdržnosť) a komutabilnosť (zameniteľnosť). Z hľadiska slohových útvarov charakterizujeme zvolený text ako **opis pracovného postupu**.

Vlastnosti opisného slohového postupu nájdeme v knihe *Numeri* v časti nazvanej Dary jednotlivých kniežat: vozy pre svätýňu (Nm 6, 1 – 89). V časti Dary jednotlivých kniežat podľa kmeňov. – Z Júdovho kmeňa čítame: *V prvý deň*

priniesol svoje obetné dary Aminadabov syn Nahason z Júdovho kmeňa. Jeho obetný dar bol: strieborná misa o váhe stotridsať šeklov, strieborná miska o váhe sedemdesiat šeklov podľa posvätnéj váhy, obe boli naplnené jemnou múkou, poliatou olejom na potravinovú obeť, panvička o váhe desať šeklov, naplnená kadidlom, jeden býček, jeden baran a jeden ročný baránok na celostnú žertvu, jeden cap na obeť za hriech a na pokojnú žertvu: dva býky, päť baranov a päť jednoročných baránkov. To bol obetný dar Aminadabovho syna Nahasona (Nm 6, 12 – 17). Uvedený text je príkladom statického opisu, v ktorom dominujú substantíva a adjektíva a absentujú slovesá. Text by zároveň mohol slúžiť ako príklad na výučbu **informačného slohového postupu**. Hneď prvá veta odpovedá na základné otázky: kto, čo, kedy, prečo. Celý text pôsobí ako jednoduchý výpočet údajov s nízkou mierou textovej súvislosti a možnosťou vzájomnej výmeny výpovedí (porov. Slančová, 1996, s. 33).

Prvá kniha kráľov, ktorá zobrazuje izraelské a judské dejiny, môže byť pomôckou pri osvojovaní **rozprávacieho slohového postupu**. Napríklad text nazvaný Šalamúnova prosba obsahuje základné znaky jednoduchého rozprávania (text sme z úsporných dôvodov skrátili): *V Gabaone sa Pán v noci vo sne zjavil Šalamúnovi a Boh povedal: „Žiadaj si, čo ti mám dať!“ Šalamún odpovedal: Teraz však, Pane, môj Bože, ty si ustanovil svojho sluhu za kráľa namiesto môjho otca Dávida. Ale ja som malý chlapec, neviem, čo si počítať. A pritom stojí tvoj sluha uprostred tvojho ľudu, ktorý si si vyvolil, ľudu početného, ktorý pre množstvo nemožno spočítať ani odhadnúť. Daj teda svojmu sluhovi srdce pozorné, aby spravoval tvoj ľud a rozlišoval medzi dobrým a zlým. Veď ktože by (ináč) mohol spravovať tento tvoj početný ľud?“ Pánovi sa páčilo, že si Šalamún žiadal túto vec. Preto mu Boh povedal: „Pretože si si žiadal túto vec a nežiadal si si dlhý vek, ani si si nežiadal bohatstvo, ani si si nežiadal život svojich nepriateľov, ale si si žiadal chápacosť, aby si pochopil právo, urobím ti podľa žiadosti: Hľa, dám ti srdce múdre a chápacosť, takže ti po všetky tvoje dni nebude podobného medzi kráľmi. A ak zachovávaním mojich ustanovení a mojich príkazov budeš kráčať po mojich cestách, ako kráčať tvoj otec Dávid, dám ti (aj) dlhý vek.“ Keď sa Šalamún prebudil, hľa, bol to iba sen! Potom išiel do Jeruzalema, stal si pred Pánovu archu zmluvy, obetoval celopaly, priniesol pokojné obety a pre celé svoje služobníctvo usporiadal hostinu (1 Kr 3, 1 – 15)).*

V ukážke sa rozvíja jedinečný príbeh v chronologicko-príčinnej následnosti. S týmito vlastnosťami potom súvisí kohéznosť (súdržnosť) a explikatívnosť (výkladovosť) textu. Pre vetu sú charakteristické plnovýznamové činnostné slovesá v minulom čase (*dostal, vzal, zaviedol, nedokončil, obetoval, miloval, kráčať, páčil, išiel, zjavil, odpovedal*). Zvolená ukážka môže slúžiť aj ako text pri osvojovaní **nepriamej vnútornej charakteristiky osoby**, navyše sa dá **využiť** aj **výchovne**. Duševné vlastnosti kráľa Šalamúna vyplývajúce z jeho konania

– jeho múdrosť, zodpovednosť a pocit spolupatričnosti sú trvalo hodnotné a aktuálne.

V snahe dokumentovať všetky štyri slohové postupy uvádzame príklad na **výkladový slohový postup**, i keď si uvedomujeme, že v dnešnom štylistickom ponímaní sa výkladová štruktúra v Biblii nenachádza. *Knihá múdrosti* je textom, ktorý sa pripisuje kráľovi Šalamúnovi. Patrí k poučným knihám Starého zákona.

Múdrosť neznesie hriech

Milujte spravodlivosť, panovníci zeme!
Premýšľajte o Pánovi s dobromyseľnosťou,
Hľadajte ho v úprimnosti srdca!
*Lebo on sa dáva nájsť tým, čo ho nepokúšajú,
a tým zjavuje sa, ktorí voči nemu nie sú nedôverčiví.
Lebo prevrátené rozmýšľanie oddeľuje od Boha
a pokúšaná Moc odvrhne pochabých.
Do zlovoľnej duše múdrosť totiž nevkráča,
ani v tele, podrobenom hriechu, bývať nebude.
Lebo pred pretvárkou uteká svätý duch výchovy,
vzdala sa od pochabých myšlienok,
zaháňa ho približujúca sa nepravosť.*

(Múd 1, 1 – 5)

Napriek tomu, že útvár z formálnej stránky inklinuje k básnickému textu, sú v ňom niektoré znaky výkladu (i keď z dnešného pohľadu nejde o „čistú“ výkladovú štruktúru, je to výklad v obrazoch, v podobenstve, „čistú vysvetľujúcu a objasňujúcu“ podobu výkladu tu nenájdem): myšlienky sú vo vzájomnom vzťahu (jedna myšlienka rozvíja ďalšiu), argumentačný charakter myšlienok (... *lebo on sa dáva nájsť tým, čo ho nepokúšajú... lebo prevrátené rozmýšľanie oddeľuje od Boha...*), náročná nadväznosť myšlienok (... *lebo on sa dáva nájsť tým, čo ho nepokúšajú, a tým zjavuje sa, ktorí voči nemu nie sú nedôverčiví...*), zložité a skĺbené vetné konštrukcie (v texte je množstvo podradňovacích súvetí predovšetkým s vedľajšími vetami príčinnými). Takýto text má oproti predchádzajúcim ukázkam špecifické znaky: 2. osobu plurálu, ktorá predukuje operatívnosť, výzvosť a apelovosť, svojský slovosled, oslovenie v úvode. Je to osobitný žáner pripomínajúci žalm, ktorý sa v biblickej terminológii nazýva midraš. Napriek špecifickým vlastnostiam uplatňujú sa v ňom kauzálne vzťahy, ktoré slúžia na „zachytenie vnútornej logiky nadčasovo chápanej komunikačnej skutočnosti“ (Slančová, 1996, s. 35).

Starozákonná kniha *Kazateľ* predstavuje **úvahy** o prírode a človeku (Príroda vo svojom behu neustáva, Kaz 1, 3 – 8), o ľudskom úsilí a správaní (Zlatá stredná cesta, Kaz 7, 15 – 24).

Podobná je aj *Kniha Sirachovcova*, z textov ktorej okrem veľkej múdrosti vystupuje do popredia subjektívnosť autora a nazeranie na problém z osobného pohľadu.

*Milé slovo získava mnohých priateľov a krotí nepriateľov,
láskavá reč dobrého človeka rozmnožuje (dobro).
Môžeš mať mnoho takých, čo s tebou nežijú v pokoji,
ale za poradcu maj jediného z tisícich !
Ak si chceš získať priateľa, získaj si ho pri skúške
a nezdôveruj sa mu ľahko!
Lebo niekto je priateľom za (vhodného) času,
ale neostane ním, keď príde súženie.
...
Verný priateľ je ako mocná pevnosť,
kto takého nájde, nájde si poklad.*

(Sir 6, 5 – 14)

Autor sa v tomto texte vyjadruje k známej a obľúbenej téme, akou je priateľstvo. Pri vyslovovaní názorov vychádza z vlastných skúseností, snaží sa čitateľa presvedčiť, strhnúť na svoju stranu, na to využíva zaujímavú štylizáciu plnú obraznosti (*ako mocná pevnosť, slovo krotí nepriateľov, priateľ – poklad a pod.*).

Biblické texty majú nadčasové čitateľské parametre. Nevnímame ich v čisto „naturalistickej“ podobe. „Biblický text teda možno chápať a prijímať ako nadčasovú, kresťanskonáboženskú, filozoficko-etickú a gnozeologicko-ontologickú entitu...“ (Ruščák, 2001, s. 7). Preto práca s biblickým textom na hodinách slohu je azda oproti iným náročnejšia, no určite svojimi špecifikami pre žiakov osožná a prítlačivá. Takto zvolená téma vyžaduje náročnú odbornú prípravu, skúseného učiteľa a citlivý prístup.

Tento príspevok chcel byť inšpiráciou pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry, ktorí radi experimentujú a hľadajú nové podnety pre svoju prácu. Biblické texty a ich štruktúrno-typologické a kompozičné parametre ponúkajú učiteľovi slovenského jazyka dostatok príležitostí na to, aby sa žiaci dôkladnejšie oboznámili s istými typmi textov, ktoré majú nespornú komunikačnú, estetickú a výrazovú hodnotu. Takto interpretovaný (aktualizovaný) text bude pre žiakov zaujímavejší a prijateľnejší. Tieto snahy by mali smerovať k tomu, aby Biblia nebola len všeobecne známou, ale na základe osobných čitateľských skúseností aj reálne poznanou knihou.

Literatúra

- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E.: Textová lingvistika. Bratislava: Stimul, 1998.
- FINDRA, J.: Štylistika slovenčiny. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 2004.
- IHNÁTKOVÁ, N. – FEDOROVÁ, M. – KRAHULCOVÁ, V. – TRUTZ, R.: Čítanka pre 4. ročník gymnázií a stredných škôl. Bratislava: Vydavateľstvo Litera, 1996.
- MISTRÍK, J.: Štylistika. Bratislava: SPN, 1997.
- RUŠČÁK, F.: Biblický text ako archetypálna dimenzia náboženskej komunikácie. In: Studia Philologica 10. Prešov: Zborník Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2002, s. 6 – 9.
- SLANČOVÁ, D.: Praktická štylistika (Štylistická príručka). Prešov: Slovacontact, 1996.
- Sväté písmo Starého i Nového zákona. Rím: Slovenský ústav svätého Cyrila Metoda, 1995.

PaedDr. Eleonóra Zvalená

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

ILOKUČNÁ ŠTRUKTÚRA HOMÍLIE

Katarína PANCÁKOVÁ

V priestore textu je potrebné zamerať našu pozornosť (aj) na ilokučnú štruktúru, ktorá je spojená s pragmatickou funkciou. Pragmatický aspekt textu je v našom prípade orientovaný na komunikačný kontext a rečové akty. Táto oblasť zahŕňa podmienky fungovania textu a ukazovatele ilokučného potenciálu textu. Je nevyhnutné prijímať text nie iba ako výsledný rezultat komunikácie, ale chápať ho v jednote s celým procesom rečovej činnosti. Do tohto okruhu spadajú produkcia textu, jeho recepcia a interpretácia (i očakávania recipienta), zložky vyznačujúce sa vysokou dynamikou.

Na niektorých stredných školách prebieha v súčasnosti vyučovanie predmetu¹ (stretli sme sa s názvom rečová komunikácia), náplňou ktorého nie sú iba akési „zásady“ rečníctva, ale aj textotvorná činnosť. Prostredníctvom textov (v našom prípade ide o homiletické texty) sa žiaci oboznamujú s ich správnym koncipovaním, štruktúrou, výstavbou a pod. Ilokučná štruktúra je tou zložkou, na ktorú sa pri bežnej výučbe zabúda, resp. jej nie je venovaná dostatočná pozornosť.

Ilokučná štruktúra textu je motivovaná jeho predurčenosťou na isté rečové konanie. Štruktúraciu textu determinuje predstava, ktorú má autor o príjemcoch obsiahnutú vo svojom vedomí. „Ak autor u svojich čitateľov predpokladá určité znalosti, nie je viazaný v ich explikácii – ktorá by bola nutnosťou pre porozumenie textu. O čo menej pozná vlastných čitateľov, o to kompletnejšia musí byť organizácia textu“ (Jäger, 2003, s. 115). Na strane príjemcu sa prejav produktora neposudzuje len z hľadiska zámeru (vzhľadom naň buduje autor sémantiku a štylistiku textu). Komunikačný zámer (identifikácia funkcie prejavu poslucháčmi) sa odzrkadľuje práve prostredníctvom ilokučného aktu, ktorý u publika vyvoláva (zväčša cielený) efekt (perlokučná zložka komunikačného aktu), ktorým je anticipované správanie adresáta.

Cieľom homílie realizovanej v rámci liturgického poriadku je „interpretovať náboženský text, teda v istom zmysle poučiť, ale zároveň aj persuzívne pôsobiť“ (Slančová, 2001, s. 119) na rozum, srdce, vôľu percipienta, ovplyvniť verbálne alebo neverbálne reakcie a správanie príjemcov. V tejto súvislosti je potrebné zistiť, akou silou sa elementárne ilokučné akty podieľajú na realizácii roly príslušnej homílie. „Vychádza sa z toho, že ilokučné sekvencie sú hierarchizované, že minimálne jeden z ilokučných aktov má dominantné postavenie“ (Bajzíkova – Dolník, 1998, s. 44). Homília je z pohľadu rečových aktov kombináciou viacerých (podporných) sekvencií, ktoré sa navrstvujú na primárnu

1 Uvádzaný predmet sa vyučuje v rámci slovenského jazyka.

funkciu a vytvárajú integrovaný celok. Pri určovaní základnej ilokučnej roly je dôležitý samotný druh textu, ktorý predznamenáva smerovanie komunikačného zámeru. Produkcia kázne je realizáciou apelatívneho typu ilokučnej štruktúry, a tá je motivovaná persuazívnou funkciou prejavu (porov. Očenáš, 1999, s. 91). Skupina apelatívnych textov, ktorá je užšie špecifikovaná na základe funkcie (v našom prípade ide o persuazívnú funkciu), je realizovaná prevažne výkladovým slohovým postupom, ktorého cieľom je vysvetliť logické vzťahy a súvislosti.

Tematika kázní má základ v Biblii, z čoho pramení široký rozptyl otázok dotýkajúcich sa problémov ľudského (kresťanského) života zahŕňajúceho existenciálne, filozofické, sociálne, ale i vedecké či literárne okruhy. Recipient si z tohto množstva tém vyberá jednu – primárnu, ktorá je s funkciou textu spätá najtesnejšie (vedľajšie témy sú z hlavnej témy vydedukovateľné). Dominantná funkcia kázne je (okrem jazykovo-kompozičnej a obsahovej zložky) podporovaná expanziou témy. Myšlienkové rozvinutie a sekvencia tematických komponentov sa koncentruje okolo východiskového biblického úryvku (perikopy), na pozadí ktorého sa vysvetľujú isté fakty. Na expanzii témy káznových textov sa teda v prvom rade zúčastňuje explikácia smerujúca k pochopeniu javov. Mnohé tvrdenia z oblasti duchovnej sféry sú metafyzické, a teda ľahko spochybiteľné, preto je potrebné ich obhájiť, resp. podporiť argumentmi. Argumentačná expanzia témy je založená na zdôvodňovaní tvrdenia, čo znamená udávať dôvody vo vzťahu k danej téme (porov. Bajzíkova – Dolník, 1998, s. 65). Medzi najčastejšie využívané argumenty v homílii patria jednotky založené na vlastnom alebo cudzom svedectve.

Kazateľ sa odvoláva na osobnú skúsenosť, napr. úryvok z homílie²:

keď sme nedávno boli ako noví biskupi/ v ríme↑/ a mali sme možnosť rôznych prednášok↑/ stretnutia s rôznymi predstaviteľmi/ aspoň európskeho formátu↑/ keď nie širšieho↑/ veľmi práve v týchto rozprávaných súvislostiach↑/ ma oslovil profesor stefano samani↑/ z bolonskej univerzity↑// laik!/ tak možno/ niečo po šesťdesiatke↑/ ktorý/ veľmi kvalifikovane hovoril↑/ o sociálnej náuke cirkvi↓//resp. cudziu skúsenosť, napr. úryvok z homílie:

aj keď zvierá usmrť človeka↑/ napríklad čítame v novinách↑/ že tu niekde pri bystrici medveď napadne človeka občas↑/ ten sa tým nestáva zlým↑/ on je stále dobrý↓// zlým môže byť len človek↓// lebo dobrota alebo zloba súvisí s morálnosťou↓/ ktorej je schopný človek vďaka svedomiu↓//

2 Podkladový materiál je získaný prepisom (audio)vizuálnych záznamov a bude použitý v dizertačnej práci. Keďže v tomto prípade nie je našim cieľom výskumu zvuková stránka homílií, zaznamenávame len tie zvukové javy (↑ - stúpavá melódia, ↓ - klesavá melódia, / - krátka pauza, // - dlhá pauza, ukončenie vety), ktoré majú dosah na syntaktické členenie textu (porov. Müllerová, O.: K syntaxi nepripravených súvislých projevů. In: Slovo a slovesnosť 27, 1966, s. 118 – 126). Z fonetickej transkripcie ponechávame písanie malých písmen.

alebo:

vypočujme si životnú udalosť mertel miltonovej↑/ ktorá/ vydala knihu o sebe↑/ kde píše↑/ ako už mladá manželka↑/ keď bola prvýkrát v požehnanom stave↑/ dostala zrazu správu↑/ že jej manžela/ mladého inžiniera/ postihla ťažká autohavária↑/

Sila takýchto argumentov sa zvyšuje vtedy, ak sa kňaz snaží vybranú situáciu konkretizovať (neostáva v abstraktnej rovine), a ak je medzi rečníkom a poslucháčmi vybudovaný pozitívny vzťah. Kazateľ pôsobí na veriacich nielen zhodou uvádzanej myšlienky so skutočnosťou, ale aj jej zhodou s uvažovaním iného človeka, resp. s myslením vlastnej osoby (porov. Slančová, 2001, s. 167). Kňaz by si mal v takejto chvíli uvedomiť, že nemôže zamieňať vlastný argument so subjektívnym pohľadom na udalosť, pretože neargumentuje kvôli sebe, ale v záujme poslucháčov. Rečník znižuje úroveň obsahovej zložky (aj) používaním väčšieho množstva dôkazového materiálu bez príslušnej konfrontácie. Argumentácia však stráca svoju účinnosť najmä vtedy, keď expedient komponuje text autoritatívne. K priamym argumentom patria (aj) faktické údaje, ktorým je homília, ale v menšej miere, otvorená.

Do každého logického argumentu by mal byť vložený určitý citový náboj. Citový argument môže mať podobu strachu, zlosti, radosti alebo smútku. Negatívne pocity vyrastajú z nedôverčivého vzťahu medzi kňazom a veriacimi. „Človek, ktorý chce prebudovať svoje názory, postojе či vonkajšie správanie, musí tomu, koho presvedčuje, bezpodmienečne dôverovať“ (Grác, 1985, s. 202). Napriek tomu, že človek žijúci v dnešnom svete prijíma skôr racionálne dôkazy ako emocionálne elementy, homília musí investovať do persúázie a pôsobiť na city. „Citový element bráni tomu, aby sa stala homília chladnou a pomáha nadviazať kontakt s človekom“ (Šuráb, 2004, s. 76). Do skupiny prostriedkov ovplyvňujúcich emócie človeka môžeme zaradiť napr. (aj) rôzne príklady životných ľudských osudov, napr. úryvok z homílie:

keď mala štrnásť rokov↑/ beznohá krásavica nensy zomrela↓// a tak matka prežila dve ťažké rany↓// stratu milovaného manžela/ i milovanej dcéry↓//

Treba však rozlišovať medzi persúáziou a demagógiou, ktorá svojou agresívnou manipuláciou nedáva priestor „prehovoriť“ Bohu, ale zavádzajúcimi faktami sa usiluje získať vplyv na poslucháčov. Demagógiu (podobne ako argumentáciu) vnímajú percipienti veľmi citlivo. Stáva sa to najmä vtedy, keď sa kňaz snaží vsugerovať počúvajúcim názor, voči ktorému sú jedinci polemicky založení. Kazateľ má získať adresáta navodením pozitívneho emocionálneho stavu na základe virtuálneho dialógu, čím dá poslucháčom možnosť zapojiť sa do komunikácie. Zaradenie tohto prvku do kázne je veľmi potrebným a strategickým javom, ktorý percipientom navodzuje pocit dôležitosti a aktívnej účasti pri koncipovaní homílie. „Kazateľ sa má postaviť do pozície posluchá-

ča. Znamená to chodiť v jeho topánkach, vidieť svet jeho očami a na všetko sa dívať z jeho hľadiska“ (Stanček, 2001, s. 104). Ak sa rečník v predkladaní dôkazov stotožní s úlohou nadradenejšieho partnera, persúázia (a empatia) nenastane, lebo poslucháči „nie sú disponovaní podvoliť sa argumentom, aby museli priznať svoju prehru“ (Pavlovič, 2001, s. 47). Za najefektívnejší spôsob ovplyvnenia počúvajúcich pokladáme ten, prostredníctvom ktorého predložíme ľuďom také motívy, ktoré vyplývajú z ich túžob a potrieb. Zároveň je vhodné percipientov presvedčiť, že poskytnuté návrhy majú schopnosť tieto očakávania naplniť.

Literatúra

BAJZÍKOVÁ, E. – DOLNÍK, J.: Textová lingvistika. Bratislava: Stimul, 1998. 134 s.
GRÁC, J.: Persuázia. Martin: Osveta, 1985, s. 202.

JÁGER, R.: Komunikácia skrze antický písaný text (Biblický text v procese komunikácie). In: Komunikácia a text. Zborník materiálov z vedeckej konferencie. Prešov: Náuka, 2003, s. 115.

OČENÁŠ, I.: Jazykovo-komunikačné regulátory homiletických textov v konfesionalnej tlači. In: Odaloš, P. – Patráš, V. – Očenáš, I. – Stejskalová, M.: Jazyk v komunikácii vybraných spoločenských prostredí. Banská Bystrica: PF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 1999, s. 91.

PAVLOVIČ, J.: Argumentácia v útvaroch rečníckeho štýlu. In: Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Trnava: Philologica Trnava, 2001, s. 47.

SLANČOVÁ, D.: Základy praktickej rétoriky. Prešov: Náuka, 2001. 211 s.

STANČEK, E.: Kňaz rétor. Spišské Podhradie: Spišská Kapitula, Kňazský seminár biskupa J. Vojtaššáka, 2001, s. 104.

ŠURÁB, M.: Aby nás radi počúvali. Nitra: Kňazský seminár sv. Gorazda, 2004, s. 76.

Mgr. Katarína Pancáková

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

KOMPLEXNOSŤ AKO ZÁKLADNÝ PRINCÍP PRIEBEHU A ZÁVERU ŠTÚDIA BUDÚCEHO UČITEĽA MATERINSKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Ľudmila LIPTÁKOVÁ

V príspevku sa venujem koncepcii prípravy budúceho učiteľa elementaristu zo slovenského jazyka a literatúry a osobitne koncepcii štátnej skúšky. Od akademického roka 2003/2004 prebieha štátna skúška zo slovenského jazyka a literatúry s didaktikou na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity ako prezentácia a obhajoba integrovaného vyučovacieho projektu. O obsahovej a formálnej inovácii štátnej skúšky podrobne písala na stránkach minuloročného Slova o slove B. Hlebová (2005, s. 187 – 203). V tomto texte sa zameriam najmä na dôvody uvedenej inovácie a ich súvislosť s procesom predchádzajúcej jazykovo-literárnej a predmetovodidaktickej prípravy študenta. V závere príspevku pripájam ukážku novej podoby štátnicového projektu.

Systém vysokoškolskej prípravy učiteľa elementaristu musí reflektovať edukačný systém 1. stupňa základnej školy. Ten má z dôvodu komplexnosti a konkrétosti myslenia dieťaťa mladšieho školského veku principiálne integračný charakter. Aj keď súčasný edukačný rámec neposkytuje integrovanému vyučovaniu potrebnú šírku a hĺbku, plánované kurikulárne zmeny by mali jednoznačne integračný charakter výchovno-vzdelávacieho procesu na 1. stupni základnej školy posilniť. Okrem najpodstatnejšieho dôvodu, ktorým je rešpektovanie daného stupňa kognitívneho vývinu dieťaťa, vyplýva táto požiadavka aj zo zásad európskej školskej politiky. Pre etapu základného vzdelávania totiž Európska komisia identifikovala osem kľúčových kompetencií, ktoré sa jednak vzťahujú ku konkrétnym predmetom, ale takisto sú transkurikulárnymi kompetenciami (pozri napr. Zítková, 2005/2006 – Trendy vzdelávania v Európe – www.vuppraha.cz).

K systematickému naplneniu hlavného cieľa vyučovania materinského jazyka nielen na 1. stupni základnej školy, ale aj na vyšších stupňoch, teda k rozvíjaniu komunikačnej kompetencie žiakov, možno efektívne dospieť iba prostredníctvom integrovaného vyučovania. Ak je podstatou komunikačnej kompetencie spojenie jazykového poznania s jeho komunikačným využitím, musí sa rovnako postupovať aj v procese jej rozvíjania u žiakov.

Princíp komplexnosti patrí k základným princípom komunikačno-poznáacieho vyučovania materinského jazyka (pozri Svobodová, 2000, 2004). V procese vyučovania materinského jazyka sa prejavuje na troch úrovniach:

- a) vnútrozložkovej (prirodzené prepájanie tém v rámci jazykovej, slohovej a literárnej zložky predmetu odrážajúce komplexnosť jazykovej a literárnej komunikácie);
- b) medzizložkovej (integrácia jazykového vyučovania, slohovej výchovy, čítania a literárnej výchovy, ktorá reflektuje komplexnú povahu komunikačného procesu, ako aj komplexný a konkrétne-faktický charakter myslenia dieťaťa v mladšom školskom veku);
- c) medzipredmetovej (reflektovanie diferencovanej komplexnosti reality, ako aj celostného myslenia dieťaťa a rozširovanie jeho komunikačných poznatkov a zručností prepájaním rôznych pohľadov na istú tému; osobitné miesto v dnešnej multijazykovej realite patrí medzijazykovej integrácii; napr. Liptáková, 2005/2006).

Komunikačný proces má komplexnú povahu. Predstavuje dynamickú a variabilnú jednotu komunikačných prostriedkov, pravidiel a noriem, ktoré sú determinované všeobecnými princípmi a subjektívno-objektívnymi komunikačnými podmienkami. Preto je aj vo vyučovaní materinského jazyka prirodzenejšie rozvíjať komunikačné zručnosti žiakov v takomto prirodzenom komunikačnom kontexte a neizolovať jeho jednotlivé zložky (napr. teraz sa učíme o slovesách, potom nezávisle od tejto témy o rozprávacom slohovom postupe – komunikačne prirodzenejšie je obe témy prepájať a rozvíjať zručnosť žiakov vhodne a variabilne využívať jednotlivé tvary slovies v rozprávaní o jedinečnej udalosti).

Ako už bolo spomenuté, prirodzené prepájanie jazykových, slohových a literárnych tém viac vyhovuje komplexnej a konkrétne-faktickej povahe myslenia dieťaťa mladšieho školského veku (porov. Fontana, 1997). Dieťa vníma komunikáciu ako celok, nie ako izolované súbory komunikačných prostriedkov či pravidiel. Potrebuje zároveň intenzívne zažívať pocit úspechu z komunikácie, teda čo najčastejšie sa presvedčať o tom, ako mu rozvíjajúce sa rečové zručnosti pomáhajú úspešnejšie a presnejšie vyjadriť to, čo je jeho cieľom. Takýto spôsob komunikačného „rastu“ žiaka je súčasne podmienkou rozširovania hraníc a zvyšovania kvality jeho sociálnej interakcie.

Na aktuálnosť a nevyhnutnosť integrovaného prístupu vo vyučovaní akéhokoľvek materinského jazyka poukázalo aj nedávne medzinárodné kolokvium – Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change – organizované Center Education 2000+ (member of Soros Open Network) v Rumunsku v meste Sinaia 22. – 25. júna 2006 (Liptáková, 2006). Zástupcovia dvanástich zúčastnených krajín vo svojich prípadových štúdiách konštatovali existenciu integrovaného komunikačno-literárneho modelu vyučovania materinského jazyka alebo prinajmenej smerovanie k nemu. Zaujímavým zistením bolo, že v jednotlivých krajinách (väčšinou z bývalého socialistického bloku – napr. Litva, Lotyšsko, Rumunsko, Albánsko, Moldavsko,

Kazachstan, Tadžikistan, Poľsko, Slovensko) sa praktická realizácia integrovaného vyučovacieho modelu stretáva s podobnými prekážkami a problémami (napr. negatívny postoj časti učiteľov súvisiaci s vyššími nárokmi na ich prípravu a kreativitu; málo „priepustný“ súčasný edukačný rámec; nedostatok vhodných učebnicových textov; špecifické národné problémy a pod.).

Medzinárodné kolokvium však jednoznačne potvrdilo, že vo vzťahu k formovaniu komunikačnej kompetencie žiaka, ale aj vo vzťahu k jeho celkovému osobnostnému rozvíjaniu je integrovaný vyučovací model najefektívnejšou stratégiou vyučovania materinského jazyka (potvrdzovali to aj vystúpenia reprezentantov vyspelých európskych krajín ako Nórsko a Holandsko). Aj tento medzinárodný kontext je teda argumentom proti snahám vrátiť rozbehnutý a najmä efektívny proces medzizložkovej integrácie slovenského jazyka a literatúry naspäť k izolovanému vyučovaniu jazyka, slohu či literatúry... Oveľa užitočnejšie ako oponovať teoreticky zdôvodnenému a prakticky úspešne overovanému integrovanému prístupu k vyučovaniu materinského jazyka je presmerovať energiu na riešenie nových teoretických i praktických otázok súvisiacich s konštituovaním nového integrovaného typu vyučovacej hodiny (pozri napr. Liptáková, 2005). Ten sa totiž od základného typu vyučovacej hodiny líši väčšou variabilitnosťou didaktických funkcií, a teda zložitejšou štruktúrou, ktorá nevyhnutne kladie vyššie nároky na učiteľovu pripravenosť a flexibilitnosť.

Ako má teda príprava budúceho učiteľa elementaristu reflektovať edukačnú situáciu na 1. stupni základnej školy? Podľa môjho názoru, najdôležitejšie je „nastaviť“ myslenie študenta na fenomén integrovaného vyučovania. Najprirodzenejší spôsob postupného uvedomovania si vnútrozložkových, medzizložkových a medzipredmetových súvislostí vyučovania materinského jazyka vidím v podobnej, integrovanej organizácii vysokoškolskej prípravy učiteľov elementaristov. Aká je teda situácia na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty PU? Jednotlivé študijné predmety obsahovej oblasti slovenský jazyk a literatúra nemajú a nemôžu mať charakter izolovaných jazykovedných, literárnovedných či lingvo- alebo literárnodidaktických blokov, ale v súvislosti s profilovaním absolventa musia, samozrejme v diferencovanej proporcionalite, súčasne rozvíjať študentove teoretické vedomosti, praktické zručnosti a postoje. Zabezpečenie potrebnej úrovne špecifikovanej literárnej a komunikačnej prípravy študenta nie je ani v bakalárskom, ani v magisterskom stupni štúdia v rozpore s uplatňovaním integrovaného prístupu. Takýto systematický proces teoreticko-praktickej a literárno-komunikačnej integrácie, ktorú má študent možnosť zažiť takpovediac na vlastnej koži, je tým najlepším východiskom na pochopenie zmyslu integrovaného vyučovacieho modelu na 1. stupni základnej školy a na vytvorenie konkrétnej predstavy o ňom.

V rámci didaktických seminárov a počas pedagogickej praxe sa v nadväznosti na predchádzajúcu komplexnú prípravu študenti venujú už projektovaniu

a verifikovaniu integrovaných vyučovacích celkov. A prirodzeným vyústením takejto koncepcie prípravy učiteľa elementaristu na vyučovanie materinského jazyka je štátna skúška realizovaná ako prezentácia a obhajoba vopred pripraveného a overeného súboru integrovaných vyučovacích projektov spojená s rozpravou o jazykovedno-literárnovedných a didaktických súvislostiach prezentovaného projektu (ukážku tém integrovaných štátnicových projektov pozri na www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_90_1.doc).

Čo je teda dôvodom inovácie štátnej skúšky? Aké sú podstatné znaky prípravy na ňu a ako štátna skúška prebieha?

Dôvody:

- snaha vyhnúť sa overovaniu parciálnych súborov poznatkov a zručností, ktoré prebieha na čiastkových skúškach;
- posilnenie komplexného charakteru štátnej skúšky, a to väčším prepojením teoretickej a didaktickej zložky, ako aj zámerným integrovaním výsledkov jazykovo-komunikačnej a literárnej prípravy študentov;
- integrácia výsledkov teoretickej a praktickej prípravy študentov na rolu učiteľa elementaristu (so zameraním na vyučovanie materinského jazyka);
- overovanie nielen študentových vedomostí a zručností, ale aj jeho tvorivých schopností (fluencie, flexibility, originality, elaborácie...) a postojov;
- predchádzanie jednorazovosti a, naopak, posilňovanie systematickosti prípravy na štátnu skúšku;
- systematickou prípravou integrovaných vyučovacích projektov sa reflektuje princíp komplexnosti vo vyučovaní materinského jazyka na 1. stupni základnej školy a tým aj komplexný charakter myslenia dieťaťa mladšieho školského veku;
- integrované vyučovacie projekty, ktoré si študenti pripravujú, sú konkrétnym výstupom využiteľným v pedagogickej praxi.

Príprava na štátnu skúšku a jej priebeh:

- na začiatku akademického roka sa zverejnia tematické okruhy na štátnu skúšku a témy vyučovacích projektov (20 tém);
- vyučovací projekt musí byť koncipovaný ako prirodzené a funkčné integrovanie literárnej, komunikačno-slohovej a jazykovej zložky predmetu, pričom študenti môžu ľubovoľne uplatniť aj vhodnú medzipredmetovú integráciu;
- projekt sa chápe ako súbor didaktických námetov na edukačné stvárnenie témy, neobmedzuje sa na jednu vyučovaciu jednotku; nejde však o projektové vyučovanie v prísnom zmysle slova;

- počas celého roka si študenti postupne vypracúvajú jednotlivé projekty, pričom majú možnosť konzultovať ich s učiteľmi katedry a predovšetkým majú možnosť overovať si ich na súvislej pedagogickej praxi;
- na štátnej skúške si študent vyžrebuje jednu tému – jeho úlohou je:
 - urobiť krátky teoretický vstup – vysvetliť základné jazykovedné, literárnovedné a didaktické pojmy a súvislosti, charakterizovať vzťah vyučovacej témy ku komunikačným potrebám a možnostiam dieťaťa, k úrovni jeho čitateľskej gramotnosti a pod.;
 - nasleduje prezentácia integrovaného vyučovacieho projektu na danú tému – študent musí presvedčivo objasniť ciele, obsahovú a procesnú stránku projektu a zdôvodniť zvolený spôsob integrácie;
 - štátna skúška sa končí rozpravou o prezentovanom projekte a o jeho teoretických súvislostiach.

Trojročné skúsenosti s takto koncipovanou štátnou skúškou napriek počiatočným rozporuplným reakciám (ktoré sprevádzajú akúkoľvek zmenu...) dávajú za pravdu vyššie uvedeným dôvodom. Prezentácie študentov na štátnej skúške sú pomerne spoľahlivým zrkadlom nielen ich vedomostí, ale predovšetkým ich komplexnej osobnostnej pripravenosti na učiteľské povolanie. Na druhej strane, pozitívne skúsenosti idú ruka v ruku aj s *prejavenými negatívami*, ktoré sú pre katedru ďalšou výzvou na skvalitňovanie edukačného procesu. Ide najmä o tieto zistenia:

- napriek dostatočnému času (celý akademický rok) je príprava mnohých študentov nesystematická, nárazová, čo sa samozrejme podpisuje pod kvalitu projektov, ako aj ich prezentácie na štátnej skúške;
- študenti majú problém s presnou formuláciou komunikačno-poznávacieho cieľa v jednotlivých zložkách predmetu a s následným štruktúrovaním projektu;
- prezentácia projektov na štátnej skúške niekedy sklzáva do preferovania naratívnej kompozičnej línie namiesto náležitého deskriptívno-argumentačného postupu;
- práca s literárnym textom, najmä pri dominujúcej jazykovo-slohovej téme, sa obmedzuje iba na jeho ilustračné využitie na úkor interpretačnej zložky;
- integrované vyučovacie projekty majú niekedy podobu mechanického „prilepenia“ jazykovej, komunikačnej a literárnej témy; absentuje v nich prirodzené a nenásilné prepojenie zážitku z umeleckého textu alebo získaných informácií z vecného textu s poznávaním a komunikačným využitím jazykových prostriedkov a pravidiel atď.

Za možný *spôsob odstraňovania* týchto *nedostatkov* považujem:

- skvalitnenie systematickej prípravy študentov na tvorbu integrovaných vyučovacích projektov (v rámci všetkých študijných predmetov, zvlášť v rámci povinných predmetových didaktík, ako aj v rámci povinne voliteľných a odporúčaných výberových predmetov);
- vypracovanie časti projektov na štátnu skúšku a ich oponentúra ako súčasť priebežného hodnotenia v poslednom semestri štúdia;
- poskytnutie odbornej a metodologickej pomoci pri tvorbe projektov (formulácia cieľa, štruktúrovanie, interpretácia literárneho textu, stimulovanie vyšších úrovní porozumenia textu, komunikačná podnetnosť, hľadanie prirodzených integračných spojov...) nielen počas priamej výučby, ale aj počas individuálnych konzultácií učiteľov a prostredníctvom tematicky zameraných publikácií (napr. katedrový zborník Slovo o slove).

S cieľom ponúknuť študentom pri príprave na štátnu skúšku, ale nielen pri nej, pomocnú ruku pripájam na záver tohto príspevku **ukážku integrovaného vyučovacieho modelu s dominantnou komunikačno-slohovou zložkou**. Tento námet bol prezentovaný na pracovnej dielni pre učiteľov 1. stupňa ZŠ a čiastočne aj na komunikačno-slohových seminároch. Vyučovací celok štruktúrujem rámcom EUR (evokácia – uvedomovanie si významu – reflexia) a podrobnejšie podľa špecifickej didaktickej funkcie alebo podľa použitej metódy (pozri Steele – Meredith – Temple, 1998; Meredith – Steele – Temple, 1999; Liptáková, 2005).

KEĎ SOM CHORÝ/Á A SÁM/SAMA...

Poznávací cieľ: *a) jazykový* – uvedomovať si estetickú funkciu vlastného mena;
– pozorovať spôsob vyjadrenia komunikačného zámeru vo výpovedi;

b) slohový – poznávať pravidlá skupinovej diskusie;

c) literárny – uvedomovať si postup pri individuálnej charakteristike postavy v autorskej rozprávke;

Komunikačný cieľ:

a) jazykový – rozvíjať pohotovosť pri komunikačnom využívaní slovných druhov;

b) slohový – získavať zručnosť diskutovať v skupine podľa pravidiel;
– rozvíjať zručnosť tvoriť vymyslený príbeh;

c) literárny – stimulovať zážitkové a tvorivé čítanie;
– rozvíjať schopnosť čítať s porozumením (so zameraním na vyššie úrovne porozumenia textu).

EVOKÁCIA

(didaktické funkcie – vyvolať a oživiť pocity, ktoré korešpondujú s prežívaním literárnej postavy; aktivizovať slovnú zásobu súvisiacu s nasledujúcimi interpretačnými a komunikačnými aktivitami; vyvolať zážitok z literárneho textu)

1. *Pantomimické znázorňovanie pocitov*

Ako sa cítite, keď ste chorí? Pokúste sa vyjadriť svoje pocity iba pohybom, bez slov.

2. *Akrostich*

Teraz skúsime svoje pocity vyjadriť slovami.

Na každé písmeno slova *choroba* napíšte výstižné prídavné meno.

Napr. CH	chrapľavá
O	otravná
R	riadna
O	obmedzujúca
B	bolestivá
A	agresívna

3. *Motivačné čítanie učiteľa*

Podobné pocity, na aké ste si spomenuli vy, prežíva aj Zuzanka v tomto texte.

*Zuzanka ležala pod bruchatou perinou. Na nočnom stolíku mala: mosadz-
ný budík, bodkovaný hrnček s čajom, škatuľku tabletiiek a... Zeleného pavúčika.
Tak nežne nazývala Zuzanka svoj mobilný telefón. Budík hlasno tikal. Zuzanka
si pretrela oči. Rozhliadla sa po izbe.*

– Ako dlho som spala? – spýtala sa.

– Tri minúty, – odpovedal budík.

– Tak krátko?

– Tri minúty je dlho, – odpovedal budík.

*Zuzanka zdvihla Zeleného pavúčika. Ťukla na gombík, potom na druhý, tretí,
štvrtý, piaty... Priložila si telefón k uchu.*

– Ahoj mami!

– To si ty, Zuzanka? – ozvalo sa v telefóne.

– Som sama. Je mi smutno.

- *Je s tebou Fúzik.*
- *Kocúr Fúzik spí pri dverách na plyšovom vankúši.*
- *Musíme skončiť, Zuzanka. Mám veľa práce.*

Zuzanka si ukazovákcom pošúchala koniec nosa. Robila to vždy, keď sa jej čosi nepáčilo.

- *Chcela som ti povedať niečo dôležité.*
- *Tak to rýchlo povedz!*
- *Mami, zjedla som iba dve tabletky a už ma nebolí hrdlo.*
- *To je dobre! Lež pekne pod perinou.*
- *Pod tou bruchaňou?*

(úryvok z rozprávky Jána Milčáka *Zuzanka a pán Odilo*, s. 4)

4. *Motivačný rozhovor*

Ako sa cíti Zuzanka?

V čom sa jej pocity zhodujú alebo nezhodujú s vašimi, keď ste chorí?

UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU

(didaktické funkcie – interpretácia segmentov významovej a výrazovej stránky umeleckého textu so zameraním na charakteristiku detskej postavy; príprava na skupinovú diskusiu a jej realizácia)

5. *Tiché čítanie a interpretačné činnosti*

Pozorne si prečítajte text ešte raz a pokúste sa odpovedať na tieto otázky:

- a) Ako nazýva Zuzanka svoj mobilný telefón? Používate mobilný telefón aj vy? Dávate mu takisto meno? Ak nie, skúste preň vymyslieť podobné nežné meno ako Zuzanka.
- b) S kým Zuzanka telefonovala a prečo? Prečítajte si telefonický rozhovor vo dvojici a spoločne porozmýšľajte, aký zámer vyjadrujú postavy v jednotlivých vetách (napr. výčitka, námietka, výzva, prianie atď.)
- c) S kým sa Zuzanka vo svojej izbe ešte mohla alebo chcela rozprávať?
- d) Čo si myslíte o tom, že chorá Zuzanka bola sama doma? Bývate takisto niekedy sami doma?
- e) Výstižne opíšte to, čo momentálne prežíva Zuzanka, pomocou päťveršíka (cinquainu). Napr.

Zuzanka
chorá osamelá
leží telefonuje smúti
nechce byť viac sama
pacientka

6. *T-schéma*

Môže byť školák na 1. stupni ZŠ sám doma?

To je téma, o ktorej budeme teraz diskutovať. (Pozn. – Text ponúka aj iné diskusné témy.) Aby sme sa však na vzájomnú výmenu názorov dobre pripravili, použijeme schému, pomocou ktorej si ujasníme svoje názory za a proti. Napr.

Áno	Nie
<ul style="list-style-type: none"> – môže byť sám doma, – učí sa byť samostatný, – ak sa správa podľa pokynov rodičov, atď. 	<ul style="list-style-type: none"> – nemôže byť sám doma, – je to nebezpečné, – ešte nie je natoľko zodpovedný atď.

7. *Skupinová diskusia*

- a) Teraz sa rozdelíme do 3 skupín podľa toho, kto uviedol viac dôvodov za, proti alebo má v oboch stĺpcoch približne rovnaký počet dôvodov.
- b) Každá z troch skupín sa musí dohodnúť na spoločných dôvodoch a prostredníctvom svojho hovorcu sa bude usilovať presvedčiť o svojom názore zvyšné dve skupiny.
- c) Postupne sa môžu do diskusie zapojiť všetci žiaci. Nesmieme však zabudnúť na to, že si neskáčeme do reči a spolužiaka pozorne vypočujeme.
- d) Pravidlá diskusie umožňujú, aby ten, kto zmení svoj názor, prešiel k inej skupine.
- e) Na záver skupiny výstižne vyjadria svoj konečný postoj k tejto téme.

REFLEXIA

(didaktické funkcie – tvorivo reflektovať čítaný text; umocňovať zážitok z umeleckého textu prostredníctvom tvorivého písania; stimulovať mimočítankové čítanie)

8. *Tabuľka predpovedí*

Čítali sme úryvok z knihy, ktorá sa nazýva *Zuzanka a pán Odilo*. Kto je Zuzanka, už vieme, pán Odilo sa nám však zatiaľ nepredstavil. Kto to podľa vás môže byť a prečo si to myslíte? (Po vyplnení prvých dvoch stĺpcov tabuľky žiaci porovnávajú svoje predpovede s tým, čo sa dozvedia po prečítaní ďalšej časti rozprávky).

Kto je pán Odilo?	Aký mám pre svoje tvrdenie dôkaz?	Čo sa dozvedám z textu?

9. *Vymyslený príbeh*

Už poznáme Zuzanku i pána Odila. Ešte však nevieme, ako sa rozprávka skončila.

Aká je vaša predstava?

a) Pokúste sa príbeh dopísať tak, že v ňom použijete slová:

Zuzanka – pán Odilo – Zelený Pavúček – more – ryba zo Splitu

b) Svoje príbehy si prečítajte vo dvojiciach.

10. *Mimočítankové čítanie*

Ako sa rozprávka o Zuzanke a pánovi Odilovi naozaj skončila, zistíme, ak si knižku dočítame do konca.

Literatúra

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 63 – 71.

HLEBOVÁ, B.: *Príprava študentov na inovované štátne skúšky zo slovenského jazyka a literatúry*. In: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. 11. Prešov, 2005, s. 187 – 203.

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*. 11. Prešov, 2005, s. 100 – 107.

LIPTÁKOVÁ, L.: *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. 43 – 47.

LIPTÁKOVÁ, L.: *On Directions of the Mother Tongue Education in the Slovak Republic. Case study. – International Colloquium „Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change“ (Romania – Sinaia, June 22 to 25, 2006)*.

- MEREDITH, K. S. – STEELE, J. L. – TEMPLE, CH.: Metódy na podporu kritického myslenia. Pripravené pre Projekt Orava projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka II. Bratislava, 1999.
- MILČÁK, J.: Zuzanka a pán Odilo. Levoča: Modrý Peter, 2004.
- STEELE, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, CH.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Pripravené pre Projekt Orava a projekt Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. Príručka I. Bratislava, 1998.
- SVOBODOVÁ, J.: Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuka materštiny. Spisy Ostravskej univerzity č. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2000.
- SVOBODOVÁ, J.: Jazyk a komunikácia – vzdelávanie a výchova. In: Jazykové a literárne vzdelávanie žiakov, učiteľov a vychovávateľov – teória a súčasná prax. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity, 2004, s. 7 – 25.
- Trendy vzdelávania v Európe. [cit. 2005-05-05] Dostupné z: www.vuppraha.cz.
- ZÍTKOVÁ, J.: Literárna výchova na základnej škole v kontexte kurikulárnej reformy českého školstva. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 52, 2005/2006, č. 1 – 2, s. 13 – 20. www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_90_1.doc

doc. PaedDr. Eudmila Liptáková, CSc.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

PERCEPCE DIDAKTICKÉHO OBRAZU NA DRUHÉM STUPNI ZŠ

Vendula KŮTOVÁ

Kořeny zájmu o obraz jako o didaktický prostředek můžeme hledat už v obrázkových knihách J. A. Komenského. Komenský jako autor sentencí o didaktické důležitosti obrazových učebnic, zejména pro elementární vzdělávání, zdůvodňuje své stanovisko takto: „*Neboť v tomto období musí býti hlavně cvičeny smysly ke vnímání věcí, jež se dětem naskytují; nejvíce však mezi všemi vyniká zrak; proto učiníme nejlépe, když mu předvedeme všechny hlavní věci z fysiky, optiky, astronomie, měřictví atd... Tato knížka má trojí užitek: (1) bude utvrzovat představy o věcech...; (2) bude lákat maličky, aby hledali v každé knize, co by je těšilo, a (3) přispěje k tomu, že se děti snáze naučí čísti. Neboť poněvadž nad každou věcí bude napsáno příslušné jméno, bude možno odtud začít s učením čtení.*“¹

Komenského odkaz se v současnosti naplnil v podobě výukových materiálů obdařených mnohdy velice pestrým obrazovým aparátem. S ohledem na didaktickou efektivnost tohoto obrazu však z řad odborné veřejnosti stále častěji zaznívají ohlasy, které podněcují autory učebnic k systematičtější kooperaci s odborníky z předmětových didaktik, nabádají k profesionálnímu přístupu a větší obezřetnosti a důslednosti při výběru a kompletaci textových i obrazových informací v průběhu tvorby učebnice.

Ve své disertační práci se proto orientuji na analýzu vlastností obrazového materiálu v současných učebnicích (zejména českého jazyka pro druhý stupeň ZŠ) a fungování těchto charakteristik při práci s učebnicí ve školní edukaci. Sumarizaci vlastních výzkumných závěrů z praxe doplním o poznatky z pedagogicko-psychologických bádání, studujících především vývoj estetického vnímání dítěte. Tímto bych ráda poskytla pedagogům přehledný soubor vlastností obrazu jako kritérií pozitivně ovlivňujících kvalitu učebnice, o něž by se mohli opírat při výběru vhodné publikace.

Rozsah všech realizovaných výzkumů a jejich explikace však značně přesahují možnosti tohoto příspěvku, níže se proto zaměřím pouze na realizované dotazníkové šetření, kterým jsem hodnotila estetické vnímání obrazového materiálu žáky druhého stupně, a prezentuji styčné body mezi výsledky vlastního výzkumu a vědeckými závěry některých českých a slovenských odborníků.

1 Vybrané spisy J. A. Komenského. Svazek 1. Velká didaktika. Kap. XXVIII, „Idea školy mateřské“. Vydání první. Praha: SPN, 1958. s. 241-242.

Hledisko věku žáků s ohledem na percepci didaktického obrazu je vcelku důkladně prozkoumáno vzhledem k předškolnímu a mladšímu školnímu věku (Strnad, Uždil, 1954, Pavlovkin, Macková, 1989, Kabele, Smetáček, Voznička, 1977). Důvodem je samozřejmě nezastupitelná vzdělávací funkce obrazu pro dítě ve věku předškolním. V době mladšího školního věku relevance obrazu v učebnicích přetrvává. K období staršího školního věku se většina autorů kvůli nedostatku spolehlivých výzkumných závěrů příliš nevyjadřuje; výzkumy jsou spíše ojedinělé.

Svým praktickým šetřením jsem se tedy pokusila zmapovat žákovský věk 11-15 let (druhý stupeň ZŠ)². Výzkumný postup mého šetření vypadal následovně. Požádala jsem učitele českého jazyka dvou základních škol (ZŠ Havličkova v Jihlavě a ZŠ D. a E. Zátokových v Třinci), aby předložili žákům 6. – 9. tříd (cok 269 žáků) krátký úryvek z Divé Bány od Boženy Němcové (viz PŘÍLOHA A). K tomuto úryvku byl přiložen list se čtrnácti obrázky zachycujícími Divou Báru nebo Boženu Němcovou a etapy z jejího života (viz PŘÍLOHA B). Respondenti měli za úkol vybrat dvě nejvhodnější obrazové varianty, kterými by text doplnili. Pro následnou klasifikaci obrázků jsem zvolila kritéria jako námět, výtvarná technika, míra stylizace, schematizace či symboliky, dějovost a další. Zkoumanými proměnnými byly věk žáků, jejich pohlaví a školní úspěšnost.

Výsledky zjištěné mým výzkumem se v mnohém shodovaly například s výzkumnými závěry J. Kurice, který zrealizoval jeden z nejrůznějších výzkumů vývoje estetického vnímání orientovaný na žáky a studenty ve věkovém rozmezí 9 – 21 let. Kuric se zaměřil na percepci malířských děl u 5100 studentů: žáci ZŠ, studenti SŠ, SOŠ, gymnázií z Trnavy a Nitra a studenti Pedagogické fakulty v Trnavě (Kuric, 1986).

Následně interpretuji výsledky vlastního i Kuricova šetření v rámci testované věkové kategorie žáků druhého stupně (6. – 8. ročník), a to s ohledem na jejich věk, pohlaví a školní úspěšnost. Nejprve se zaměřím na interpretaci výsledků percepce obrazu vzhledem k věku respondentů.

Kuric zjistil, že pro věkové rozmezí 13 – 16 let je určujícím kritériem pro preferenci obrazu námět, myšlenka či sdělení obrazu, ke kterým se váží citové vazby. Můj výzkum Kuricovo tvrzení potvrzuje – zájem dětí druhého stupně se opravdu upíná především k námětu obrazu, který musí být v souladu s jeho formou. Děti upřednostňují náměty přírodní – v případě mého výzkumu fotografií krajiny s motivem chalupy (J). Preference tohoto námětu nad ostatními přetrvává až do 8. ročníku. S přibývajícím věkem však nabývá na významu

2 Kvůli nedostatečně reprezentativnímu vzorku žáků z 9. ročníků jsem prozatím zpracovala pouze výsledky odpovědí žáků z 6. – 8. třídy; níže se orientuji pouze na interpretaci výsledků tohoto věkového rozmezí.

zobrazení člověka; rozdíl mezi množstvím odpovědí preferujících krajinný námět (J) a upřednostňujících realistickou kresbu člověka (F) se tedy postupně stírá (viz TABULKA 1).

TABULKA 1 - faktor věk, kritérium námět (v procentech)

	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7
6. tř.	37,9	5,2	19,8	6,9	25	3,5	1,7
7. tř.	37,5	12,5	14,4	6,7	26	1,9	1
8. tř.	36,6	5,2	20,1	4,5	32,1	1,5	0
ck	37,3	7,3	18,4	5,9	28	2,3	0,8

N1 – přírodní námět (J + K)

N2 – portrét (L + M + N)

N3 – figura dětská (A + C)

N4 – figura dívčí (D + G)

N5 – figura ženská (E + F + H)

N6 – lidský výtvar (I)

N7 – dekorativní motiv (B)

Co se týče formy zobrazení, respondenti v Kuricově výzkumu odmítali obrazy vysokého stylizačního stupně, které nechápali, subjektivně kriticky komentovali a víceméně odsuzovali. (Počátek rozvoje chápání umělecké stylizace zasazuje Kuric dokonce do období od 20 – 21 let věku.) Můj výzkum prokázal obdobná zjištění – kresba stylizovaná, symbolická (E) či schematizované ztvárnění (M) byly u žáků méně oblíbené než obrazy realisticky zobrazující skutečnost, čemuž odpovídá i použití adekvátní výtvarné techniky.

Z hlediska výtvarné techniky dominovala (ve shodě s výtvarným námětem) v 6. ročníku fotografie, výrazná je také preference lavírované (rozmývané) kresby. Ta je v 7. ročníku nahrazena preferencí kresby uhlem, která nabývá na významu až do 8. ročníku (viz TABULKA 2).

TABULKA 2 - faktor věk, kritérium výtvarná technika (v procentech)

	T1	T2	T3	T4	T5
6. tř.	35,3	21,6	28,4	14,7	0
7. tř.	30,8	27,9	22,1	18,3	1
8. tř.	33,6	32,8	24,6	8,2	0,7
ck	33,3	27,7	25,1	13,3	0,6

T1 – fotografie (H + I + J)

T2 – kresba uhlem (F + N)

T3 – kresba lavírovaná (A + B + C + D + G)

T4 – kresba liniová (E + K + L)

T5 – grafická koláž (M)

Pokud se přikloníme k teoriím starších odborníků, kteří datují období nástupu estetického vnímání v plném slova smyslu do doby, kdy jedinec na objektu poznání identifikuje vedle jeho předmětného obsahu také to, jak je krásný,

dokonalý, působivý atd., lze konstatovat, že výsledky mého výzkumu korespondují s výsledky Kuricovými či Meumannovými. Dle nich se tento uvědomělý zrod estetického vnímání objevuje kolem 12 let a odpovídá období tzv. „druhého zrození“, tj. probuzení sebereflexe (mezi 13 a 14 lety věku) (Kuric, 1986). Při vyhodnocování odpovědí žáků jsem zaznamenala určité výkyvy ve vnímání obrazu, které by mohly vypovídat o této schopnosti estetického vnímání: v 7. ročníku (tedy kolem 12 – 13 let věku) začínají především dívky oceňovat estetické působení obrazu, a to zejména vysokým hodnocením ideálů lidské krásy.

Paralela s Kuricovými zjištěními se projevila rovněž v námětových a formálních preferencích či odmítáních obrazů mezi pohlavími. V případě Kuricova výzkumu dívky preferovaly realistická a emocionálně působící květinová zátiší, náladové krajiny a portréty s nízkým stupněm stylizace a námětově i obsahově přístupné: celkově tedy obrazy, z nichž dýchá pohoda, harmonie barev a obsahu. Chlapci naopak upřednostňovali obrazy, které je oslovovaly dynamičností děje a dramatickostí, např. přátelská setkání, sportovní tematika atd.

V případě mého šetření se kromě odlišných preferencí determinovaných psychickými diferencemi mezi pohlavími projevila rovněž tendence vnímatele identifikovat se se zobrazenou skutečností. I když dominoval v preferencích obou pohlaví přírodní motiv (J), u dívek šestých ročníků se objevil i zájem o dětskou a dívčí postavu, v 7. ročníku se tento zájem přesunul směrem k dívčímu portrétu a v 8. ročníku se dokonce rozdíl mezi oblibou přírodního motivu a zobrazením člověka, respektive dospělé ženské figury, vyrovnává a objevuje se snaha o větší objektivitu při volbě obrazu. Z hlediska výtvarné techniky obrazu dominuje v 6. třídě lavírovaná kresba, v 7. ročníku ji střídá kresba liniová a fotografie a v 8. ročníku kresba úhlem.

V případě chlapců se neprojevila větší rozrůzněnost odpovědí – po preferenci krajiny (J) následuje volba dospělé ženské postavy (F). V 6. ročníku se kromě toho objevuje ještě příklon k motivům, jež vypovídají o odhodlání a statečnosti postav (E). V dalších ročnících se, zřejmě kvůli nezájmu o další zobrazené náměty (tematicky bližší děvčatům), neobjevuje odchýlení od zmíněných dominantních námětů. S ohledem na výtvarnou techniku převažuje fotografie a za ní realistická kresba (viz TABULKA 3, 4).

TABULKA 3 - faktor pohlaví, kritérium námět (v procentech)

D / CH	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7
6. tř.	38,7 / 37	6,5 / 3,7	24,2 / 14,8	11,3 / 1,9	16,1 / 35,2	0 / 7,4	3,2 / 0
7. tř.	45,5 / 31,7	15,9 / 10	13,6 / 15	9,1 / 5	15,9 / 33,3	0 / 3,3	0 / 1,7
8. tř.	33,9 / 38,7	5,1 / 5,3	23,7 / 17,3	1,7 / 6,7	35,6 / 29,3	0 / 2,7	0
ck	38,8 / 36	8,5 / 6,3	21,2 / 15,9	7,3 / 4,8	23 / 32,3	0 / 4,2	1,2 / 0,5

TABULKA 4 - faktor pohlaví, kritérium výtvarná technika (v procentech)

D/CH	T1	T2	T3	T4	T5
6. tř.	29 / 42,6	21 / 22,2	38,7 / 16,7	11,3 / 18,5	0
7. tř.	29,5 / 31,7	18,2 / 35	22,7 / 21,7	29,5 / 10	0 / 1,7
8. tř.	27,1 / 38,7	37,3 / 29,3	25,4 / 24	10,2 / 6,7	0 / 1,3
ck	28,5 / 37,6	26,1 / 29,1	29,7 / 21,2	15,8 / 11,1	0 / 1,1

Posledním analyzovanou proměnnou byl faktor úspěšnost/neúspěšnost³. Výzkumy v této oblasti přinášejí nejednoznačné výsledky. Například Dwyer a kol. (1978) svým výzkumem zjistil, že pro studenty s nízkou základní znalostí jsou za určitých podmínek prospěšné například stínované ilustrace. Stínovaná kresba, k opozici k realistickým fotografiím, je totiž názornější, oproštěná od přebytečných detailů, přináší tedy podstatnou informaci ve zhuštěnější, snadno vnímatelné a zapamatovatelné podobě (Molitor, Ballstaedt, Mandl, 1989).

Výsledky z mého výzkumu, které zkoumají preference neúspěšných žáků, však vypovídají, na rozdíl od výzkumu Dwyera, o upřednostňování fotografií před ostatními výtvarnými technikami. Tato skutečnost však může být vysvětlena specifiky ve vnímání žáků testovaného věkového období, např. jejich požadavkem na kontinuitu výtvarného námětu a formy atd.

Ve volbě námětu se rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky projevili především ve zpomalenějším nástupu preference zobrazení člověka u žáků méně úspěšných (krajinný motiv u méně úspěšných žáků silně dominuje) (viz TABULKA 5).

Z hlediska formální úpravy obrazu a použité výtvarné techniky jsou rozdíly mezi úspěšnými a méně úspěšnými žáky výraznější. U úspěšných žáků má realistická kresba stejné procentuální zastoupení jako fotografie, což odpovídá v tomtéž výzkumu výsledkům žáků věkově starších. Výrazné zastoupení liniové kresby už může svědčit o emocionálním prožívání nálady obrazu, citu žáků pro uměleckou stylizaci (K, L), popř. o schopnosti odkrýt symboliku obrazu (E). Méně úspěšní žáci naopak preferují zobrazovací prostředky oceňované žáky mladších ročníků, např. lavírovanou kresbu (viz TABULKA 6).

S přihlédnutím k výzkumným výsledkům vývoje dětského vnímání, které jsem získala vlastním šetřením, lze konstatovat, že ve většině případů podpořily závěry doposud realizovaných odborných výzkumů (např. Uždilových, Meumannových, Kuricových).

Spolu s výsledky dalšího zkoumání, kterým analyzuji obraz v učebnicích a zjišťuji jeho fungování ve vyučování, bych ráda přispěla k formování paradigmatu teorie učení z obrazového materiálu, na jejímž základě bude možné pro-

3 Kuric ve svém výzkumu vliv této proměnné nezohledňoval. V případě mého výzkumu se testování proměnné ÚSPĚŠNOST/NEÚSPĚŠNOST zúčastnilo pouze 93 žáků z 269 dotazovaných.

vádět inovace obrazu v učebnicích. Minimálně však usiluji o to, abych svým souborem požadavků na didaktický obrazový materiál poskytla vyučujícím efektivní nástroj k výběru adekvátní učebnice pro výuku a k práci s jejím obrazovým aparátem.

TABULKA 5 - faktor školní úspěšnost, kritérium námět (v procentech)

$\frac{M + \check{C}J^4}{2}$	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7
1-2	39,7	13,7	11	6,8	24,7	0	4,1
2,5-3	42,6	16,2	10,3	7,4	20,6	0	2,9
3,5-4	46,7	13,3	8,9	8,9	17,8	2,2	2,2
ck	42,5	14,5	10,2	7,5	21,5	0,5	3,2

TABULKA 6 - faktor školní úspěšnost, kritérium výtvarná technika (v procentech)

$\frac{M + \check{C}J}{2}$	T1	T2	T3	T4	T5
1-2	32,9	32,9	21,9	12,3	0
2,5-3	33,8	16,2	20,6	26,5	2,9
3,5-4	46,7	17,8	20	13,3	2,2
ck	36,6	23,1	21	17,7	1,6

PŘÍLOHA A

Úryvek použitý při výzkumu

Kdybyste byli autory učebnice, jakými obrázky byste doplnili následující text? Vyberte 2 možnosti.

Obecní pastýř Jakub a jeho dcera bydleli v malé chaloupce. Chalupa stála osaměle na konci vesnice. Jakubova dcera Bára se odmalička starala o zeleninovou zahrádku. Před chaloupkou jim v létě kvetly růže. Bára často pomáhala svému otci pást krávy. Vždy je doprovázel jejich pes Lišaj. O Báře lidé ze vsi říkali, že je divá. Ona ale byla statečná a pomlouvám se vysmívala.

Podle B. Němcové

4 Školní úspěšnost jsem pro vlastní potřebu stanovila jako aritmetický průměr z poslední závěrečné klasifikace hlavních předmětů, tedy matematiky a českého jazyka.

PŘÍLOHA B



Il. umění: Procházka, Černý & Štěrba

Alšver & Dvořák



H

© Český fotografický klub, Olomouc



I

© Vladimír Štěpán, Olomouc



Nový Bědkův

J



K

Havlíkovo – Křečho



L

Petrův Anšlův – Návěst



M



N

Petrův Bohouš – Návěst

Literatúra

- KABELE, J., SMETÁČEK, V., VOZNIČKA, V.: Morfologie dětské knihy. Praha: Albatros, 1977.
- KURIC, J.: Psychologie vnímání malířských výtvarných děl v ontogenezi. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1986.
- MOLITOR, S., BALLSTAEDT, S. P., MANDL, H.: Problems in Knowledge Acquisition from Text and Pictures. In: Mandl, H., Levin, J. R.: Knowledge Acquisition from Text and Pictures. Amsterdam, North-Holland, 1989. s. 3 – 36.
- PAVLOVKIN, M., MACKOVÁ, Z.: Žiak a učebnica: Psychologické východiská tvorby učebnic pre mladších žiakov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.
- STRNAD, E., UŽDIL, J.: Školní obraz, jeho vznik a význam. In: Strnad, E.: Školní obraz, jeho význam a užití. Praha: SPN, 1954.
- WAHLA, A.: Strukturální složky učebnic geografie. Praha: SPN, 1983.

Mgr. Vendula Kůtová

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

VLASTNÉ MENO – DIDAKTICKÝ PROBLÉM!?

Mária BELÁKOVÁ

V súčasnej dobe poznačenej mnohými snahami o zmenu kurikula sa zamýšľame nad problematikou vlastných mien. Stavíme sa pred otázkou: Učiť, či neučiť vlastné mená? Školská prax ich v rámci vyučovania materinského jazyka posúva na okraj učebnej látky. Učitelia oboznamujú žiakov s propriom viacmenej len z gramatickej stránky. Vlastné meno však ako bilaterálny prvok lexikálnej roviny zahŕňa okrem gramatickej aj sémantickú stránku. Základná úloha propria, identifikácia a diferenciacia objektov vonkajšieho sveta, vychádza práve z jeho sémantiky. Vlastné meno je primárne nositeľom informácií o realite a až sekundárne sa prejavuje v grafickej podobe. Pravopisná forma, žiaľ, v mnohých prípadoch výchovno-vzdelávacieho procesu vstupuje do popredia a stáva sa jediným východiskom pre oboznámenie žiakov s danou problematikou. Žiaci sú s vlastným menom oboznamovaní ako s *niečím, čo sa píše veľkým písmenom*. Zabúdame pritom však na fakt, že písanie majuskuly vychádza zo sémantického aspektu a má konvencionálny charakter. Veľké začiatkové písmeno propria je reakciou na jeho skutočný význam, signalizuje jeho jedinečnosť a schopnosť identifikovať objekty reálneho (v niektorých prípadoch i nereálneho) sveta. Grafická forma je v tomto prípade sekundárna, a preto jej nadradovanie vo výchovno-vzdelávacom procese spôsobuje, že žiaci sú s propriami oboznamovaní povrchno, bez širších súvislostí. Proprium chápu mechanicky a nedokážu ho zaradiť do lexikálnej roviny jazyka ako plnohodnotný prvok. Žiadalo by sa, aby vlastné meno získalo v rámci vyučovania materinského jazyka svoje platné a stále miesto. Dôležitosť vyučovania onomastickej problematiky vyplýva z komunikačných potrieb spoločnosti. Na rovine onymického znaku usúvzťažňuje všetky jazykové roviny (lexikálnu, syntaktickú, morfológickú, fonetickú, štylistickú), pretože vlastné meno skúma komplexne, zo všetkých jeho aspektov.

Proprium je pomenovaním jedinečných javov, ktoré zároveň diferencuje. M. Majtán definuje proprium ako „vnútornú jednotu všeobecných, individuálnych i špecifických príznakov a mnohoaspektový fenomén, ktorého zložky sú v rozličných vzťahoch a súvislostiach“ (porov. Majtán, 1996, s. 33). Vlastné meno tak predstavuje priestor pre realizáciu medzipredmetových vzťahov.

Jednou z neodmysliteľných úloh komunikačno-kognitívneho vyučovania je naučiť žiakov správne využívať komunikačné zručnosti, v našom prípade rozprávanie. J. Palenčárová (2006, s. 2) ho zaraďuje k produktívnym činnostiam zvukového média.

Pomenúvanie okolitého sveta, reflektovanie jeho charakteristík, začleňovanie či diferencovanie patrí k primárnym vlastnostiam ľudskej spoločnosti. Škola vychováva pre spoločnosť a v spoločnosti, preto by mala proprium vnímať ako

prostriedok na prezentovanie kultúrnych hodnôt. Takýmito prostriedkami propriá sú – schopné vypovedať o histórii, geografickom členení, o sebe samých.

Dieťa vo svojom prirodzenom poznávaní a osvojovaní si jazyka nevychádza z pravopisnej stránky slov. Najskôr stojí v pozícii poslucháča a až po osvojení si základných významov začína pracovať s ich písomnou podobou. Spoznáva najprv konkrétne veci, javy a predmety a vníma ich ako jedinečné objekty. Na základe konkrétneho poznania jednotlivín sa učí zovšeobecňovať a pomenúvať iné predmety. Konkrétne myslenie dieťaťa v mladšom veku, ktoré je poznačené intenzívnym zmyslovým vnímaním, je založené na vytváraní asociácií, vyplývajúcich z jeho konkrétnych zážitkov. Hoci dieťa predškolského a mladšieho školského veku používa vlastné mená ojedinele (tvoria len 0,3 % jeho celkovej slovnej zásoby (porov. Kesselová, 2003, s. 44), sú dôležitým prvkom jeho prežívania a neskoršej socializácie.

Mikrosocieta, v ktorej dieťa vyrastá, mu zabezpečuje prenos významov základných slov, teda aj vlastných mien. Jedinečný pomenovaný objekt sa tak stáva konkrétnym predmetom detského myslenia. Ako vhodné na dokumentovanie tejto situácie sa nám javí vyjadrenie L. Wittgensteina (2003, s. 48), ktorý vnímanie významu slova hodnotí takto: „Na slová sa často pozeráme, ako by boli vlastnými menami, a potom si nositeľa mena zamieňame s významom tohto mena.“

Dieťa na základe vnímanej reality a následnej konfrontácie kultúrnych významov postupne začína chápať úlohu propria ako identifikačného a diferenciacného prvku. Pokiaľ ho spočiatku vníma len na pozadí mikrosociety (rodiny), neskôr ho využíva pri hľadaní vlastnej identity (typické prejavy sú osvojovanie si grafickej podoby mena, precvičovanie budúceho podpisu, vytváranie si vlastného názoru na meno až po úplné stotožnenie sa s ním). Proprium sa stáva súčasťou jeho života a proces onymickej nominácie mu poskytuje priestor vlastnej sebarealizácie (vytváranie pomenovaní blízkeho okolia, prezývok, pomenúvanie zvierat a iných). V zložitom myšlienkovom procese onymickej nominácie vytvára proprium, ktoré je ovplyvnené jeho konkrétnym zážitkom a prežívaním. Vzniká proprium nie pre veľké písmeno, ale veľké písmeno pre proprium.

Literatúra

KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii detí. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyvová, 2003.

MAJTÁN, M.: Z lexiky slovenskej toponymie. Bratislava: Veda, 1996.

PALENČÁROVÁ, J.: K počúvaniu ako jednej z komunikačných zručností. In: Komenický, 3, 2006, 130. roč., s. 2 – 8.

WITTGENSTEIN, L.: Modrá a Hnedá kniha. Bratislava: Kalligram, 2003.

PaedDr. Mária Beláková

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

VÝZNAMOTVORNÁ FUNKCIA ČASTÍC V MATEMATICKÝCH ÚLOHÁCH

Antónia MIŽENKOVÁ

Funkciu častíc v hovorenom alebo písomnom prejave si málokto z nás uvedomuje. Ony však patria k tým prostriedkom, ktoré spresňujú zámer hovoriaceho, čím sa predchádza nepochopeniu zo strany počúvajúceho. Ako napríklad v situácii, keď žiakom poviete: „*Vyfarbite iba tri obrázky*.“ Práve častica „iba“ upozorňuje žiakov, že z desiatich obrázkov nemôžu vymalovať viac ako tri obrázky. Táto skutočnosť sa stala témou mojej diplomovej práce. V tomto príspevku chcem aspoň stručným zhrnutím priblížiť svoju prácu, ktorá obsahuje nielen teóriu o časticiach, ale aj viaceré podnety, ktoré môžu prispieť k rozvíjaniu komunikačných zručností a s nimi úzko spojenej čitateľskej gramotnosti detí mladšieho školského veku.

Práca zahŕňa kapitolu, v ktorej sa zaoberám časticami ako jedným zo slovných druhov a zároveň aj výskytom častíc v reči detí mladšieho školského veku, vychádzajúc z výskumu J. Kesselovej (2003).

Častice sa definujú ako neohybné, tvarovo nemenné, potencionálne dvojfunkčné, expresívne, pomocné slová s ustáleným významom, ktorými „*podávateľ nadväzuje na kontext alebo na situáciu a pritom vyjadruje rozličné významové odtienky jednotlivých výrazov alebo výpovedí i kontextových a aktualizáčnych vzťahov*“ (Ružička, 1966, s. 746). Sú typický prostriedok ústnych jazykových prejavov hovorového štýlu, najmä dialogických. Na pozadí mimojazykového kontextu a v kontakte s gestom hovoriaceho môže tá istá častica nadobudnúť rozličné významy. Význam častíc sa pritom modifikuje aj pomocou intonácie.

Súčasťou spontánneho jazykového vedomia detí mladšieho školského veku je predstava o výbere jazykových prostriedkov závislá od komunikačnej situácie. Komunikačným centrom detského dialógu sú častice viažuce sa buď na polaritu komunikantov, alebo na uvedomenie si protikladov v realite (Kesselová, 2003, s. 79).

Častice nie sú zaradené do obsahu morfológického učiva na 1. stupni základnej školy, hoci z komunikačného aspektu to nie je odôvodnené. Častice sú „*súčasťou spontánneho prejavu dieťaťa mladšieho školského veku (...), takže ich absenciu v obsahu učiva nemožno zdôvodňovať zásadou primeranosti veku*“ (Kesselová, 2003, s. 100). Výber slovných druhov do obsahu učiva je skôr vecou tradície.

Podľa výsledkov výskumu J. Kesselovej (2003, s. 100) častice ako jeden z desiatich slovných druhov zastávajú piate miesto v komunikácii 6 – 10-ročných detí, t. j. sú piatym najfrekvencovanejším slovným druhom v reči detí.

Predmetom druhej kapitoly diplomovej práce sú častice vyskytujúce sa v matematických úlohách. Cieľom bolo zistiť, aké častice sú najviac frekvencované v písanej podobe úloh, porovnať ich frekvenciu s frekvenciou častíc v reči detí na základe už spomínaných výsledkov výskumu J. Kesselovej a zistiť, ako závisí správnosť vyriešenia daných úloh od porozumenia funkcie častíc.

Metóda obsahovej a jazykovej analýzy, metóda komparácie, test schopnosti a metóda projektovania sú hlavnými metódami môjho prieskumu. Pomocou nich som analyzovala učebné texty, vytvorila testy založené na zistených frekvenciách a vypracovala desať pracovných listov, ktoré nadväzujú na výsledky prieskumu a súčasne sa opierajú o výsledky výskumu čitateľskej gramotnosti (Obrancová a kol., 2004).

Učebnicové texty (učebnice, pracovné zošity a zbierky úloh z matematiky) zahŕňajú matematické úlohy, ktoré do značnej miery obsahujú prevažne vytyčovacie zdôrazňovacie častice a v menšej miere kontaktové, vytyčovacie vysvetľovacie a hodnotiace častice.

Už v prvom ročníku sa žiaci stretávajú s časticami v matematických úlohách. Tieto úlohy sú však zadávané učiteľom ústne, keďže žiaci sa nachádzajú v prvotnej etape čitateľa. Učiteľ vysvetlí zadanie úlohy vždy tak, aby to dieťa pochopilo, či už s využitím častice, alebo bez nej. Pre nás však bolo dôležité zistiť, či aj žiaci prvého ročníka sú schopní riešiť úlohy v písomnej podobe bez pomoci učiteľa. Preto som zadávala testy schopností na konci školského roka, keď už žiaci 1. ročníka by mali byť schopní čítať plynule a s porozumením.

Výskyt častíc je v jednotlivých ročníkoch a jednotlivých učebnicových textoch rôzny. Ani frekvencia jednotlivých častíc nie je rovnaká. Podľa nášho názoru boli častice zaradované do matematických úloh bez toho, aby si autori uvedomovali ich funkciu.

Zistila som, že žiaci pri riešení matematických úloh venujú pozornosť predovšetkým číselným údajom a neprihliadajú na celkovú formu zadania. Prvý problém vidíme v tom, že žiaci sú vedení k rýchlemu vyriešeniu jednoduchých matematických úloh. V dnešnej dobe existuje množstvo problémových úloh, ktoré poskytujú možnosť zameriavať sa na význam celého zadania úlohy, no častice ostávajú v pozadí.

Domnievam sa, že častice vplývajú nielen na správnosť vyriešenia matematických úloh, ale aj na celkové porozumenie akéhokoľvek textu. Úroveň porozumenia však nezávisí len od informácií v texte a od spôsobu, akým sú prezentované, ale opiera sa o individuálne skúsenosti, poznanie človeka a jeho mentálne predpoklady (Kesselová, 2005, s. 63). Na základe toho, môžeme usúdiť, že práve individuálne chápanie častíc v texte mení úroveň jeho porozumenia.

PISA (Program medzinárodného hodnotenia žiakov) skúmal v roku 2003 aj čitateľskú gramotnosť¹ 15-ročných žiakov. V tejto oblasti získal slovenský školský systém podpriemerný výsledok (NOTES, 2005, s. 3 – 6). Úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov mladšieho školského veku sa dostala do pásma lepšieho medzinárodného priemeru podľa výskumov PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Za pozitívne možno uviesť to, že slovenskí žiaci si pomerne dobre počínali pri spracúvaní náučno-informačných textov (Obrancová a kol., 2004, s. 41). Na druhej strane, niekoľko percent žiakov nedosahuje ani najnižšiu úroveň porozumenia. S takýmito výsledkami nie je možné uspokojiť sa.

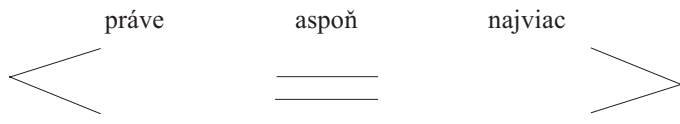
Porozumenie je jedným z troch aspektov čitateľskej gramotnosti. To pozostáva zo štyroch úrovní: identifikovať informácie, dedukovať, interpretovať a integrovať myšlienky a informácie, kriticky analyzovať a hodnotiť text. Prihliadajúc na tieto úrovne som vytvorila desať pracovných listov, ktoré sú zamerané nielen na reproduktívne, ale aj na produktívne činnosti. Pracovné listy obsahujú úlohy, v ktorých

- žiaci majú čerpať zo svojich doterajších vedomostí a poznatkov (napr. určiť slovný druh a potom tieto slová rozdeliť do niekoľkých skupín, prípadne vyradiť také slovo, ktoré do tej skupiny nepatrí);
- tvorivo produkujú nové texty (napr. vymysli príbeh, dokonči vetu);
- musia nájsť vzťahy medzi textovými údajmi (napr. priradiť relačné znaky k časticiam);
- vyjadrujú svoje myšlienky, hodnotia (napr. vysvetli význam vety).

Ako ukážku uvádzam jeden z pracovných listov.

Väčší, menší, rovná sa

1. 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.



Ak ti táto úloha robí problém, prejdí na druhú úlohu. Tá ti troška napovie.

1 Pod pojmom čitateľská gramotnosť sa rozumie „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 a kol., In: *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka základnej školy*, 2004, s. 8).

2. Pozorne si prečítaj rozhovor v triede.

Učiteľka: „Koľko rokov má najstarší dedo našej obce?“

Majka: „Má aspoň 102 rokov!“

Učiteľka: „To znamená, že môže mať aj viac?“

Majka: „Áno.“

Juro: „Ja si myslím, že má najviac 100 rokov.“

Učiteľka: „Takže, to by mohol mať aj 86 rokov?“

Juro: „Áno.“

Učiteľka: „Milka, čo si myslíš ty?“

Milka: „Ja si myslím, že môže mať asi 78 rokov.“

Učiteľka: „Takže nie si si istá?“

Milka: „Nie.“

Učiteľka: „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 učiteľka vysvetlila všetky tieto spojenia.)



3. 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.

2. skupina: správne pochopenie častíc v zadaní, problém s určovaním slovných druhov (4 žiaci);
3. skupina: nesprávne pochopenie častíc v zadaní a značný problém v určovaní slovných druhov (6 žiaci).

Pri tvorbe príbehu o motýľovi žiaci nemali presne stanovené, že musia využiť častice. Našli sa však práce, v ktorých použité boli. Napr. *Rátať už vedel a bol spokojný. – A tak tam už neprišla salamandra škvrnitá, lebo sa bála hada. – Potom kačica odišla už preč. – A keď idem preč, tak stále ich ešte vidím. – Na druhý deň už ráno som videl veľa motýľov. – Aspoň raz zahavkal. – A žili šťastne, až kým nepomreli.*

Ako som spomínala, častice netvoria súčasť učebných osnov, no ak chceme žiakov naozaj rozvíjať po komunikačnej stránke, je potrebné zamerať sa aj na častice. Netvrdím tým, že žiakov máme oboznamovať s týmto slovným druhom teoreticky, no považujem za opodstatnené, aby sme pri komunikácii, v ktorej častice využívame, zároveň vysvetľovali žiakom ich funkciu. Aby pokyn „Napíš aspoň päť čísel.“ pochopili tak, že môžu napísať aj viac čísel, nielen presne päť.

Verím, že tento príspevok bude prínosom nielen pre prácu slovenčinárov, ale aj učiteľov iných odborných predmetov v základnej škole.

Literatúra

- Ako Slovensko obstálo v hodnotení PISA? Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní: NOTES, VI. ročník, 2005, s. 3 – 6.
- KESSELOVÁ, J.: Morfológia v komunikácii detí. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyvová, 2003.
- KESSELOVÁ, J.: Porozumenie textu ako znovuoživený lingvo-didaktický problém. In: Slovo o slove. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 11. ročník, 2005, s. 62 – 72.
- OBRANCOVÁ, E. a kol.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka základnej školy. Výsledky medzinárodnej štúdie. PIRLS 2001. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004.
- KESSELOVÁ, J.: Vyučovanie morfológie. In: Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, s. 98 – 100.
- MIŽENKOVÁ, A.: Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách. Diplomová práca. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2006. 99 s. + 47 s. príloh.
- RUŽIČKA, J. a kol.: Morfológia slovenského jazyka. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1966.

Mgr. Antónia Miženková

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

O INTEGRÁCII CUDZIEHO JAZYKA S VYUČOVANÍM MATERINSKÉHO JAZYKA

Marta URDOVÁ

V posledných rokoch vzrástla potreba ovládať niektorý zo svetových cudzích jazykov, zväčša anglický a nemecký jazyk. V tejto súvislosti sa nastoľuje aj otázka jeho integrácie do všedného života detí, a teda aj do edukačného procesu. V príspevku sa pokúsím stručne naznačiť dôvody a možnosti medzipredmetovej integrácie slovenského a anglického jazyka na 1. stupni základnej školy.

Podľa platných učebných plánov (<http://www.statpedu.sk>) sa cudzie jazyky povinne vyučujú od piateho ročníka ZŠ, avšak niektoré školy začínajú s ich výučbou už skôr, od tretieho (jazykový variant) alebo od prvého ročníka (variant s rozšíreným vyučovaním cudzieho jazyka).

V Učebných osnovách (1997) a v najnovších metodických príručkách k učebniciam slovenského jazyka (Bakalová, Krajčovičová, 2002) sa nespomína medzipredmetový vzťah s cudzím jazykom. Tento vzťah môže, podľa môjho názoru, obohatiť vyučovanie slovenského jazyka, ale aj vyučovanie cudzieho jazyka. K potrebe medzijazykovej integrácie sa vyjadruje napr. Ľ. Liptáková (2006, s. 43), podľa ktorej „systematická konfrontácia materinského a cudzieho jazyka môže zefektívniť a zrealniť proces rozvíjania komunikačnej kompetencie detí mladšieho školského veku tak v materinskom, ako aj v cudzom jazyku.“

Vyučovanie cudzieho jazyka sa vždy opiera o poznatky materinského jazyka. Ak chceme, aby si žiak osvojil danú tému v cudzom jazyku, je nevyhnutné, aby mal o nej jasnú predstavu a ovládal k nej dostatočnú slovnú zásobu v materinskom jazyku. Z toho vyplýva, že pri vyučovaní cudzieho jazyka je úzka spätosť s materinským jazykom. Podľa Ľ. Liptákovovej (op. cit.) v dnešnej multijazykovej spoločnosti je potrebné prehodnotiť obsah a proces vyučovania slovenčiny. Autorka navrhuje nový typ jazykových cvičení založený na komparácii komunikačných prostriedkov a pravidiel materinského a cudzieho jazyka.

Myslím si, že práve vzájomným prepojením oboch jazykov pri osvojovaní si cudzieho komunikačného kódu sa tento proces stane prirodzenejší a jednoduchší. A to vtedy, ak žiak má možnosť bezprostredne porovnať slovnú zásobu a gramatické javy cudzieho jazyka s materinským jazykom. Cudzí jazyk nechápe izolovane a neprestane ho používať po skončení hodiny angličtiny. Andrew Wright (1995) navrhuje používať základné anglické frázy počas celého vyučovania, nielen na hodine cudzieho jazyka. Odporúča napísať na karty päť až šesť bežných fráz, napr.: Môžem zotrieť tabuľu?, Môžem ísť na WC?, Môžem si umyť ruky?... Tie sa umiestnia na viditeľné miesto v triede a žiak,

ak chce niektorú z nich použiť, vezme vhodnú kartu a vysloví otázku. Tiež, ak chce učiteľ žiaka o niečo poprosiť, môže to vysloviť v angličtine.

Tento autor ďalej odporúča, aby žiaci porovnávali slová, ktoré sú rovnaké alebo podobné v oboch jazykoch. Mali by si ich vypísať a upevniť na viditeľné miesto v triede, čím sa obohatí ich slovná zásoba.

Porovnávaním učebných osnov slovenského a anglického jazyka na 1. stupni základnej školy som prišla k záveru, že oba predmety majú mnoho spoločných jazykovo-komunikačných tém a cieľov. Na hodinách anglického jazyka žiaci pri osvojovaní si učiva siahajú po nadobudnutých vedomostiach z materinského jazyka. V nasledujúcej časti príspevku ponúkam jeden námet na medzijazykovú integráciu.

Návrh na vyučovaciu hodinu:

Písanie jednoduchého pozdravu je komunikačnou zručnosťou, ktorú si žiak rozvíja tak v materinskom, ako aj v anglickom jazyku („*Žiak vie napísať jednoduchý pozdrav.*“ – Učebné osnovy anglického jazyka, 2001, s. 28; www.statpedu.sk). Cieľom tejto vyučovacej hodiny slovenského jazyka je precvičiť tvorbu súvislého textu pri vypisovaní pohľadnice, poukázať na dôležité časti pozdravu, ako je úplná adresa, oslovenie či podpísanie sa a konfrontovať túto zručnosť detí s podobnou zručnosťou v anglickom jazyku.

Trieda	4. ročník
Zložka SJ	Sloh
Tematický celok	Ako sa dorozumievame
Téma	Vypisovanie pohľadníc
Ciele : Poznávací	<ul style="list-style-type: none"> – zopakovať si náležitosti pohľadnice – oboznámiť žiakov so situáciami, v ktorých môžu niekomu zaslať pohľadnicu
Komunikačný V slovenskom jazyku	sformulovať krátky a výstižný text pohľadnice
Komunikačno – poznávací v anglickom jazyku	<ul style="list-style-type: none"> – precvičiť hlavne písomný prejav pri formulovaní krátkeho pozdravu – poukázať na dôležitosť uceleného textu pri vypisovaní pohľadníc – pripomenúť si náležitosti pohľadnice aj v anglickom jazyku
Formatívny	<ul style="list-style-type: none"> – rozvíjať hodnotiace myslenie – rozvíjať tvorivosť žiakov
Pomôcky	3x pohľadnice A2, papieriky s textami, obálka

(pokračovanie tabuľky)

Metodický postup		Metódy a formy práce
<p>- evokácia</p> <p>- uvedenie si významu</p>	<p>Na vyučovaciu hodinu prinesie učiteľ tri pohľadnice rozmeru A2, na ktorých chýba text. Pohľadnice sú odoslané z</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. dovolenky v zahraničí, 2. letného tábora, 3. rodného mesta <p>- sú pripnuté na tabuli</p> <p>Učiteľka:</p> <p>- Pozrite, čo som našla. Tieto tri pohľadnice boli pohodené v tráve, zrejme ich rozfúkal vietor a text zmyl dážď. Keď som včera rozmýšľala, čo tam mohlo byť napísané, vety sa mi nejako pomiešali. Napadlo ma, že by ste mi v tom mohli pomôcť.</p> <p>Deti striedavo z každého radu vyberajú papieriky z obálky, nahlas prečítajú text a pripevnia ho na správnu pohľadnicu, ktorá je na tabuli. Po tejto činnosti ich úlohou je zoradiť vety do správneho poradia a vytvoriť ucelený text.</p> <p>Texty:</p> <p>Milá babka; Posielam Ti krásny slnečný pozdrav z dovolenky; Bývame v hoteli pri pláži; Každý deň sa kúpeme v mori; Je tu teplé slnečné počasie; Tvoj vnuk Miško;</p> <p>Drahí rodičia; Už druhý deň neustále prší, ale mne to veľmi nevaďí; Naši vedúci nám vymýšľajú rôzne hry a zábavy; Na izbe bývam s Ferom a Marekom; Je tu fajn; Váš syn Lukáš;</p> <p>Ahoj Janka; Toto je pohľadnica mestečka, v ktorom bývam, Najkrajšie je tu v lete, keď je v meste veľa kvetov a ľudí; Vtedy chodievam s rodičmi na večerné prechádzky a jeme zmrzlinu; Kamarátka Katka;</p> <p>Učiteľka:</p> <p>- Výborne, boli ste šikovní, len ešte poďme zistiť, či by tie pohľadnice adresátovi došli.</p> <p>Na pohľadniciach chýbajú niektoré údaje v adresách:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Babka Kolárova 9 Brezno 083 61 2. Váž. rodina Michala Nováka Ružová ulica Liptovský Mikuláš 	<p>Frontálna demonštrácia problém</p> <p>rozhovor</p> <p>kompozično-štylizáčné cvičenie</p> <p>slovné hodnotenie</p> <p>problém</p> <p>pozorovanie</p> <p>lexikálnoštylizáčné cvičenie</p>

(pokračovanie tabuľky)

- reflexia	<p>3. Slečna Janka Krátka Bratislava 083 21</p> <p>Deti prídu na to, že v každej adrese niečo chýba. Zopakovať, aké spôsoby dorozumievania poznáme. Je pohľadnica tiež spôsob, ako sa dorozumievať? K akému spôsobu patrí? <u>Úloha:</u> Žiaci si priniesli na hodinu prázdne pohľadnice a ich úlohou je vypísať ich. Sú rozdelení do skupín po štyroch; každá štvorica si vyžrebuje jedno zadanie, ale pohľadnicu vypisuje každý sám. Zadania:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Napiš starým rodičom pohľadnicu z letného tábora v Bardejove.2. Napiš pohľadnicu svojmu najlepšiemu kamarátovi/kamarátke zo zimnej lyžovačky v Tatrách.3. Napiš pohľadnicu krstnej mame zo zahraničnej letnej dovolenky v Chorvátsku.4. Napiš pohľadnicu triednej učiteľke a spolužiakom z liečenia v Kováčovej.5. Napiš pohľadnicu kamarátovi z letného tábora z rodnej obce. <p>Skupiny žiakov prezentujú svoje práce pred triedou, ostatní hodnotia, prípadne dopĺňajú. Úloha: Učiteľ prinesie do triedy prázdnu pohľadnicu vyhotovenú z výkresu a úlohou detí je doplniť chýbajúce slová v texte. - Napišme pohľadnicu Harrymu Potterovi do Anglicka, priniesla som adresu. Ako ho oslovíme? Poznáte nejakú frázu, ktorou by ste ukončili pozdrav? Harry Potter, We from We are in class We are and Best Boys and from</p> <p>Zhrnieme si, čo všetko musí pohľadnica obsahovať, ak chceme, aby došla adresátovi.</p> <p>Zhotovené pohľadnice pripneme na nástenku.</p>	<p>opakovanie vedomostí</p> <p>skupinová práca</p> <p>komplexné textové cvičenie</p> <p>prezentácia úprava textov</p> <p>konfrontačné kompozično-stylizačné cvičenie</p> <p>opakovanie</p> <p>prezentácia</p>
------------	--	--

V súčasnosti majú školy možnosť zapojiť sa do rôznych medzinárodných projektov, ktoré ponúkajú žiakom možnosť komunikovať s rovesníkmi z iných krajín. Spomeniem projekty Socrates a e-Twinning. Realizácia projektu Socrates zahŕňa všetky vyučovacie predmety. Žiaci spoločne pracujú na zvolenej téme na tých vyučovacích hodinách, ktorých sa téma týka, a výsledné produkty si vymieňajú v cudzom jazyku. Pri plnení jednotlivých úloh projektu je nevyhnutná prepojenosť materinského a cudzieho jazyka, keď žiaci informujú o svojich výsledkoch a zisteniach. Projekt e-Twinning je zameraný na komunikáciu prostredníctvom internetu. Žiaci pracujú na zvolenej téme v materinskom jazyku a výsledné produkty si vymieňajú v niektorom z cudzích jazykov s partnerskou školou. Žiakom sa ponúka interjazyková realita, ktorá je aj veľmi motivujúca pri učení sa cudzieho i materinského jazyka.

Literatúra

- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J.: Príručka pre učiteľov na vyučovanie slovenského jazyka v 3. ročníku základných škôl. Bratislava: Poľana, 2002.
- BAKALOVÁ, V. – KRAJČOVIČOVÁ, J.: Príručka pre učiteľov na vyučovanie slovenského jazyka v 4. ročníku základných škôl. Bratislava: Poľana, 2002.
- LIPTÁKOVÁ, L.: K vzťahu vyučovania materinského a cudzieho jazyka na 1. stupni základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 2005/2006, č. 1 – 2, s. 43 – 45. Učebné osnovy pre prvý stupeň základnej školy. Schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky s platnosťou od 1. septembra 1997. Bratislava: Arimes, 1997.
- URDOVÁ, M.: Komunikačné zručnosti v slovenskom jazyku a ich využitie pri výučbe cudzieho jazyka. Diplomová práca. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2006. 76 s. + DVD.
- WRIGHT, A.: Storytelling with children. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- www.statpedu.sk

Mgr. Marta Urdová

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

Z teórie a didaktiky literatúry

ČO ROK 2005 DAL (pôvodnej literatúre pre deti predškolského a mladšieho školského veku)

Zuzana STANISLAVOVÁ

Pôvodnú literárnu tvorbu pre deti a mládež rok čo rok obohacujú nové tituly. Sú rozličnej kvality a rôzneho žánrového zamerania. Prihovárajú sa deťom najmenším, väčším i veľkým. Len k tým, ktorí už-už prekračujú hranicu medzi detstvom a dospelosťou, akoby sa slovenská literatúra správala macošsky: toho, čo označujeme pojmom intencionálna literatúra pre mládež, je ako šafranu málo. Oveľa radostnejšia je teda situácia v literatúre pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku. A tak tomu bolo aj v roku 2005. Pozrime sa teda, aké novinky malým predčitateľom, prvočitateľom a čitateľom ponúkol. Nebudeme pritom venovať pozornosť všetkým titulom, ktoré sme v celoročnej produkcii zaznamenali, ale iba tým, ktoré stojí za to s deťmi si prečítať. Pri tejto prechádzke rokom 2005 uplatníme (okrem hodnotového hľadiska) vekový a žánrový aspekt: budeme teda postupovať od kníh rozprávkových k náučným, od kníh pre predškolákov a prvočitateľov ku knihám pre čitateľov mladšieho školského veku (keďže minulý rok bol v tvorbe pre dospelievajúcich mimoriadne chudobný, ak budeme túto oblasť takmer ignorovať, vlastne sa profil sledovaného obdobia ani veľmi neskreslí).

Pre najmenších príjemcov vyšla vo vydavateľstve Q111 s ilustráciami Martiny Matlovičovej rozprávka JAROSLAVY BLAŽKOVEJ *Mačky vo vreci*. Bola síce ešte koncom 60. rokov minulého storočia publikovaná ako seriál pre časopis Zornička (neskôr sa dočkala aj podoby rozhlasového večernička), ale po autorkinej emigrácii sa z vôle dobových ideológov muselo aj na autorku, aj na jej dielo na dve desaťročia zabudnúť, a tak sa rozprávka dočkala knižného vydania až teraz. Námet i kompozícia rozprávky mimoriadne vyhovujú recipientovi v predčitateľskom veku, ale možno ju rovnako dobre odporučiť aj prvočitateľom v 1. resp. 2. ročníku základnej školy. Rozprávka je totiž komponovaná do podoby krátkych epizódiek s jedným ústredným konfliktom: zlá Kokrhela rozkáže svojmu chovancovi Ivanovi, ktorého chce „vyučiť“ za zbojníka, aby vzal do vreca a niekde vo svete utopil dvadsať mačieniec. Tie po každom Ivanovom dobrom skutku postupne vyskakujú z vreca. Každé mača má iné dievčenské meno, je inej farby alebo vzorky, každé je pre Ivana odmenou za iný dobrý skutok. Zásluhou detí sa však napokon aj zlá Kokrhela zmení na dobrú babku. Próza je pre deti príťažlivá vďaka sujetovému napätiu, ktoré sa segmentuje

do krátkych tenzívnych oblúkov, zásluhou rozprávača, ktorý variuje tú istú sekvenciu, vytvárajúc tak hravý stereotyp s prvkami komickej paródie, aj vďaka vynaliezavosti autorky, s akou pridieľuje jednotlivým mačiatkam mená a výzor a s akou vymýšľa Ivanove dobré skutky. Deťom sa takto prostredníctvom úsmevno-hravého príbehu vštepujú hodnoty, ako sú priateľstvo, vzájomná pomoc, statočnosť, česťnosť, dôvtipnosť, odvaha, tolerancia, dobrotá. Kumulatívna kompozícia, jednoduchý zmysluplný sujet a vtipná dialogická reč predurčujú rozprávku i na úspešnú dramatizáciu s deťmi.

Pre predčitateľov a najmenších čitateľov môže byť aj príťažlivá animovaná rozprávka BENJAMÍNA TINÁKA *Neuveriteľné dobrodružstvá kocúrika Mňauka* (Vyd. Maticy slovenskej, il. Elena Kubičková). Tak trocha nadväzuje na tradíciu Hronského zvieracích rozprávok: aj Tinákov kocúrik Mňauko (podobne ako Hronského Zajko) sa poberie do sveta a prežije dobrodružstvá v cudzokrajnej Afrike v službe u kráľa zvierat. Ibaže jeho odchod je oveľa dramatickejší: na chvost mu uviazu hrkajúce vrecúško so suchým hrachom, ktorého hrkot ho vyplaší. A tak celkom zákonite po návrate kúpi pole nie kapustné, ale hrachové, aby hrach vo vrecúšku uviazanom na chvoste už nikdy nevyplašil žiadne zviera, tak ako vyplašil a do sveta vyhnal jeho. Jednotlivé epizódky sú vtipné predovšetkým zásluhou situačného humoru, deťom poskytujú nenáročnú zábaavu a potvrdenie príjemnej istoty domova.

Jednoduché rozprávky pre malých školákov ponúka nová kniha JAROSLAVA REZNIKA *Rozprávky o Mladuškoví* (Ikar, il. Peter Cpin). Epizódky o deduškovi, ktorého vnučky vďaka výmyselníctvu a mladistvej mysli volajú Mladuškom, sú naplnené pokojom a pohodou vidieka, ľudia a zvieratá tu žijú v príjemnej, harmonickej symbióze, vo vzťahu k deťom cítiť autentickú starorodičovskú nehu, voči prírode zasa porozumenie. Ale personifikačný princíp je v niektorých prípadoch príliš vypočítaný na efekt (napr. vrabec je „hovorca“, vlastní laptop a skladá na ňom básne) – nie je to humor celkom blízky deťom toho veku, pre ktorý sú rozprávky určené.

Rozprávkový príbeh ROMANA BRATA *O malom obrovi* (Mladé letá, il. Miroslav Regitko) má dobrodružnejšie ladenie a prihovori sa deťom v treťom-štvrtom ročníku. Hovorí o osudoch rozprávkara Viktóriusa, ktorý odíde do sveta, aby našiel ešte väčších hlupákov, ako sú v jeho krajine traja kráľovskí synovci ujímajúci sa vlády po smrti svojho strýka. Na svojom putovaní sa ocitne v krajine obrov, kde si ho obľúbi obrie dieťa Malíček. Sujet rozprávky stojí na tradičnom zápase dobroty a dôvtipnosti s hlúposťou a zlobou a vyúsťuje do textovej metafory: personifikované zlo odoberá bytostiam ich duše a tým si ich zotročuje. Rozprávka vyvoláva konotácie Gulliverových ciest (predovšetkým osudov Gullivera medzi obrami), cítiť v nej však aj ozveny ďalších literárnych motívov: nesvorných synov, robinsonovského motívu, ľudových rozprávkových látok (Múdry Matko a blázni, Či jesto pravda na svete ai).

S náročnejšími a vyspelejšími čitateľmi počítajú prózy JÁNA ULIČIANSKEHO *Čarovný chlapec* (Perfekt, il. Peter Čisárik). Rozprávky *Tik Tak*, *Peter Klúčik* a *Čarovná chvíľa* mali pôvodne rozhlasovú podobu. Imaginatívne príbehy, pre autora charakteristické, vypovedajú o tom, aké dôležité je vedieť dívať sa na svet a objavovať krásu vo všedných veciach, tešiť sa zo života, nájsť si čas pre seba i pre iných. Prostredníctvom rozprávania o chlapčenských hrdinoch (svojou inakosťou sú to postavy tak trochu dobrodružne ozvláštnené), ktorí sa vždy z istých dôvodov ocitnú osamote a miestami tak trochu aj osamelo, autor upozorňuje na potrebu mať odomknuté oči, uši i srdce voči ľuďom a ich problémom. Príbehy sa tak stávajú stále aktuálnou, pre deti skôr tušenou než dešifrovateľnou výpoveďou o životnom štýle súčasnej doby a životnom pocite človeka v nej. Napriek zložitejšiemu kódu by sa však rozprávky medzi čitateľmi štvrtého ročníka primárnej školy uplatnili – aj zásluhou jemného humoru, v ktorom sa (ako v každom dobrom humore) ponúka i radosť z prevahy, aj smútok z poznania.

Rovnako pre čitateľov štvrtého ročníka môže byť príťažlivá nová kniha KVEŤY DAŠKOVEJ *Pipo, Vankúšik, Nitka a ich zvierací kamaráti* (Q111, il. Vladimír Čáp). Deťom v nej môže konvenovať citlivý a empatický vzťah vzťah rozprávačky k prírode a autenticita podania. Fakticita v príbehoch o spolužití ľudí s prírodou je imaginovaná fikciou. V rozprávani sa teda nestráca racionálny a autopsívny pôdorys diania, rozprávačka príbehov nezakrýva ani svoju dospelostnú identitu, pritom však funkčne využíva aj fantastické prvky. Kniha môže byť vhodným prostriedkom na prepojenie literárnej výchovy s prírodovedou a environmentálnou výchovou.

Iným spôsobom sa zážitková rovina spája s faktickým poznaním v novej knihe JOZEFA PAVLOVIČA *Rozprávkam je do spevu* (Vyd. Matice slovenskej, il. Ján Vrabec). Príbehy vznikli na motívy ľudových piesní. Sú medzi nimi rozprávkovko fiktívne rekonštrukcie genézy ľudovej piesne, v niektorých prípadoch ide o historizujúci výklad jej vzniku, v iných sa zasa hovorí o osudoch autora alebo textu ľudovenej piesne. Pavlovič fakty imaginuje fikciou, miestami dotvára humornou mystifikáciou či paródiou. Prostredníctvom pesničiek umožňuje čitateľom poznávanie našich folklórnych tradícií a života nášho národa v minulosti. Na prvom stupni základnej školy sú tieto príbehy použiteľné len výberovo, najmä na hodinách hudobnej výchovy alebo vlastivedy.

V rozprávke debutantky VERONIKY JANČAROVEJ *Chumáčik* (Prešov, Vyd. M. Vaška, il. Tomáš Vicen) vytvára príznak rozprávkovosti svojrázna symbióza medzi empatickým sprítomnením pocitov malého vlčika, ktoré kondor uniesol z domova do mesačnej krajiny, a epickým odstupom od rozprávaneho. Vlča, stratené vo vesmírnom priestore, poznáva okolitá svet a potom putuje vesmírom za priateľstvom a za poznaním toho, akú hodnotu má spolupatričnosť živých bytostí. Monologické rozprávanie plynie hladko a dynamicky, autorka

vcelku vydarene buduje lyrickú atmosféru a nevtieravo, bez sentimentality vyjadruje nežno-chápavý postoj k naivite mláďatka. Knihu možno považovať za jeden z lepších rozprávkových debutov ostatných rokov, hoci začiatočníckym problémom (povedzme v podobe určitej poplatnosti komerčným motívom) sa nevyhla.

K stabilnej súčasťi žánrového spektra súčasnej produkcie pre deti patria povesti. Napokon, s týmto žánrom sa deti na prvom stupni základnej školy stretávajú často – na hodinách literárnej výchovy, vo vlastivede, aj ako malí recitátori pri príprave na súťaž Šaliansky Maľko. Netradičnú podobu obrázkových príbehov dostali povesti v podaní ONDREJA SLIACKEHO a ilustrátora MARTINA KELLENBERGERA v knihe *Slovenské obrázkové povesti* (Vyd. Matice slovenskej). Autori v nej sústredili dvanásť historických a dvadsaťsedem miestnych povestí, ktoré pokrývajú celé územie Slovenska. Kompozícia knihy je z hľadiska lokalizácie príbehov kruhová: začína i končí príbehmi z východu krajiny. Sujet každej povesti sa rozvíja po uzlových bodoch konfliktu prostredníctvom obrazovo-slovných sekvencií. Z kompozičného hľadiska je viditeľná tradičná dvojčlennosť žánru: príbehovú časť vyjadrujú sekvence, komentár, ktorým sa v povesti lokalizuje udalosť do časopriestoru, predstavujú úvodné a záverečné textové pasáže. Realizácia povestí ako obrázkových príbehov je pre deti zážitkovo prítiažlivou modifikáciou žánru (odskúšanou napokon časopisecky – v Slniečku), nevtieravo upozorňuje na žánrové špecifiká povestí, zároveň uľahčuje čítanie tým, ktorí ešte zápasia s jeho technikou, podnecuje fantáziu detí poskytujúc napríklad možnosť dofabulovať príbeh, umožňuje nacvičovať študijné čítanie napr. prácou s faktografickými prameňmi (literatúra faktu pre deti a mládež, encyklopédie a pod.), ktoré súvisia s historickým podložím povestí.

Legenda a báje vytvorené na základe kresťanského portfólia a po literárnej stránke kultúrne vypracované sa v slovenskej detskej literatúre neobjavujú často. Minulého roku práve takýto typ próz publikovala MARIE KORANDOVÁ v knihe *Ako a prečo je to tak. Slovenské ľudové legendy a báje* (Trnava, Spolok sv. Vojtecha, il. Magdaléna Lehotská). Krátke príbehy sú výkladom pôvodu alebo podoby vecí či javov okolitého sveta, pričom všetko, o čom sa v knihe rozpráva, je motivované biblickou osobou alebo reáliou. Prednosťou príbehov je však už fakt, že nie sú zaťažené neprimeranou pietou k biblickým postavám, naopak, tie sú sympaticky poľudštené a nechýba im ani zmysel pre humor. Báje a legendy tak malých čitateľov potešia, ale zároveň ich podnietia aj lepšie si všímať okolitý svet a uvažovať o ňom i celkom nekonvenčne.

Od rozprávky je na skok k fantastike, teda k žánru, ktorý sa v ostatných rokoch (hlavne zásluhou Harryho Pottera a Pána prsteňov) teší veľkej obľube už u detí mladšieho školského veku. V roku 2005 vyšli prvé dva zväzky zo zamýšľanej trojzväzkovej fantastiky slovenských autorov žijúcich v Austrálii MUŠKY MOLITOROVEJ a IGORA MOLITORA *Dievčatko z krajiny drakov – Kniha prvá:*

Mezzarthys, Dievčatko z krajiny drakov – Kniha druhá: Tajomstvo Legelynu (Ikar). Ide o postmodernú mixáž s rôznorodými filiáciami, najviac filiáciami Harryho Pottera a v druhom zväzku aj Sienkiewiczovho románu *V púšti a pralese*. Tak ako v Potterovi, aj tu je hrdinom sirota, nie však chlapec, ale dievča, kvôli utajeniu identity pomenované všeobecným menom Dievčatko; aj ono má splniť tajomnú úlohu v zápase so zlom. Príbeh je situovaný do paralelného sveta: medzi ním a pozemským svetom jestvuje prepojenie tajnými časopriestorovými tunelmi a každý zo svetov je geograficky i sociálne štruktúrovaný. Kým v ľudskom svete len ojedinele (a pritajene) žijú postavy nie-ľudí, v paralelnom svete žijú ľudia len akoby mimochodom popri prevažne mýtických bytostiach: čarodejníkoch, drakoch, bosorkách, démonoch a pod. Samozrejmosťou súčasťou paralelného sveta sú čarodejné predmety (metly ako dopravné prostriedky, ale aj vzducholode, potreby na čarovanie), nájdu sa tu aj tradičné rozprávkové rekvizity (zakliaty les, zákaz a jeho porušenie), či stopy artušovských legiend. Akcie a intertextové súvislosti sú zručne pospájané do akčného, dynamického diania, ktorého podstatou je zápas s tajomným zlom. Dievčatko sa dostáva do podobnej situácie permanentného ohrozenia ako Harry Potter, ale celý príbeh je menej temný, viac rozprávkovovo dobrodružný. Pre sujet je v prvom dieli nosný motív pátrania, v druhom motív putovania, a pre obidva zväzky je spoločný motív prenasledovania. Ako v správnej fantastike strašidelné motívy sú spojené s motívmi komickými. Zosobením zla je bosorka, ktorá si uzurpovala moc v krajine Mezzarthys; táto postava je však nedotiahnutá. Jej hrozivosť a nebezpečnosť zostáva viac vo verbálnej, nie obrazno-akčnej rovine, medzi verbálnymi deklaráciami o jej moci a konkrétnymi prejavmi postavy v akcii nastáva z času na čas rozpor. Napriek takýmto problematickým detailom vznikol príbeh akčný a napínavý – typický príklad masovej kultúry.

Príbehy o rovesníkoch sú pre deti každého veku prirodzene príťažlivé. Mimovoľne v nich hľadajú modely správania sa i riešenia rozličných životných situácií. Napriek čitateľskej obľúbenosti tohto žánrovo-tematického okruhu sa nedá povedať, že by v ňom v ostatnom desaťročí vládla tlačienica, hoci temer každý rok vyjde jedno-dve diela spomínaného zamerania. V minulom roku vydala ďalšiu knihu *Lepší otec v hrsti ako kamoš na streche* (Mladé letá, II. Juraj Balogh) GABRIELA FUTOVÁ. Próza voľne nadväzuje na príbeh *Hľadám lepšiu mamu*, v ktorej sa desať-jedenásťročná Katka cez prázdniny z trucu pokúša nájsť si novú mamu, lepšie vyhovujúcu jej naivným predstavám. Tentoraz sa dievčatko musí vyrovnávať s tým, že do domácnosti pribudne mamin partner. Futová teda siahla po téme neúplej rodiny a ťažkostiach, aké môžu sprievádzať pokus o jej kompletizovanie. Túto závažnú tému neuchopila ako ťažký psychologický problém, ale konflikt vymodelovala vtípne a dynamicky, s dôrazom na komiku vyrastajúcu väčšinou z úsmevných epizód a „strelených“ nápadov protagonistky. Originálne a vtípne pritom dokázala ozvláštniť situácie, ktoré sú

v detskej literatúre už ošúchané (príchod nového otca, narodenie súrodenca). Životaschopné postavy, šťavnatá fabulácia, rozprávačský švih a autenticnosť najmä detských a rodičovských postáv spôsobujú, že knihy (spravidla prázdninové príbehy) tejto autorky sa stávajú detskými bestsellermi v tom najlepšom zmysle slova. A hoci ide o veselý a napínavý príbeh, povedomie závažnosti problému, s ktorým Katka zápasí, zostáva v úzadí nenápadne prítomné.

Spojenie vecnej informácie s autentickou zážitkovosťou určilo podobu originálnej publikácie JANY BODNÁROVEJ *Moja prvá galéria* (Košice, Vydavateľstvo Vienaľa, il. Miloš Kopták, Denisa Stanislavová). Autorka využila funkčnú symbiózu dvoch semiotických systémov: výtvarného (farebné reprodukcie výtvarných diel umiestnené na pravej stránke) a slovesného (poetická interpretácia artefaktu situovaná na ľavej strane dvojstrany). Ilustrátori v podstate len jemnou kresbou, striedmo zasahovali do reprodukcie. Literárna časť je pozoruhodná spôsobom, akým sa tu spája vecné kunsthistorické poznanie s impresívnym zážitkom z výtvarnej percepcie a so schopnosťou vydať o tom lyrickú výpoveď. Výsledné lyrické impresie a rekonštrukcie (možných) drám skrytých vo výtvarnom diele sú esteticky pôsobivé a zároveň nenápadne a nevtieravo inštruujú, akým spôsobom možno vnímať a zažívať umelecké výtvarné dielo. Upriamujú pozornosť na atmosféru diela, na zaujímavé detaily a ich komponovanie do celku, naznačujú potenciálne príbehy a osudy postáv alebo reálií na obraze, stimulujú tak čitateľovu predstavivosť. Kniha môže slúžiť ako zdroj aj inšpirácia pre recepčné i kreatívne aktivity s deťmi elementárnej školy.

Súčasní básnici pre deti v minulom roku tiež neponúkli mimoriadne pozoruhodné verše. Štefan Moravčík sa prezentoval typickou (a už aj značne stereotypnou) poéziou založenou na hre s jazykom, nová kniha veršov Borisa Droppu distribučne uviazla nevedno kde, a tak spomedzi renomovaných básnikov zachraňuje veršovanú tvorbu pre deti vlastne iba DANIEL HEVIER knihou *Pät'ka z nudy* (Mladé letá, il. D. Hevier). Ponúkol v nej komponovaný súbor piesňových textov, básní a próz, ktoré majú podobu mystifikácií, hravých veršov, autorských výpovedí. Hevierovsky nápaditá je grafická úprava knihy a cenná je aj skutočnosť, že v mnohých prípadoch ide o texty naratívne, vhodné na detský prednes (akých je v slovenskej poézii málo).

Rok 2005 nebol teda k literatúre pre deti mimoriadne priaznivý, ale zasa nezachoval sa ani macošsky. Ponúkol totiž tituly, ktoré rozšírili diapazón kvalitného detského čítania, ktoré majú šancu stať sa vyhľadávanou súčasťou detskej knižnice a po ktorých sa oplatí siahnuť aj v rámci edukačného procesu.

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

PRÓZA NÁVRATOV (literárnohistorická panoráma)

Viera ŽEMBEROVÁ

Slovenská próza sedemdesiatych rokov 20. storočia vytvára, nech sa k nej približujeme odkiaľkoľvek zo „zázemia“ literárnej vedy, svojský kontinuitný „výraz“ v rámci národnej literatúry, „svojho“ storočia, druhu, žánru, estetiky, poetiky, noetiky, umeleckej metódy, generácie, programu, autorskej dielne atď. Prítom sa svojou transparentnou mimoliterárnou podmienenosťou spoluzúčastňuje ako komponent z početnej autorskej „mozaiky“ aj na objektívnom vývine národnej literatúry po normalizačných aktoch na prelome desaťročí, zvlášť v 70. rokoch.

Do vývinu desaťročia (sedemdesiate a osemdesiate roky) a kontinuity desaťročí 20. storočia novátorsky zasahujú, hoci sú v normalizačných pohyboch už iba akýmsi „rezíduom“ predchádzajúcich rokov, edičné a vydavateľské dotiahnutia autorských experimentov v próze 70. rokov, prítom v prvej polovici desaťročia ide o debutantskú poviedku a novelu, druhá polovica sa spája s románom. Literárny život desaťročia sa zúžil a zlineárnil, dostal sa do „mocenského“ a „administratívneho“ súkolesia politiky, kultúrnej politiky, teda aktuálnej ideológie tej spoločnosti, v ktorej próza vznikala a autor ju pre ňu aj písal.

Jav krízy normalizačných rokov zachytilo viacero literárnovedných analýz, ktoré boli vedené naprieč „systémom“ kultúry a literatúry (Eva Jenčíková, Peter Zajac, Milan Šútovec, budmerická diskusia spisovateľov a literárnych vedcov v roku 1989) alebo sondami do druhov a žánrov (najmä Vladimír Petřík), či do podložia, nástrojov a dokumentov literárneho života (najčastejšie Štefan Drug).

Dominantnou potrebou, zvlášť na začiatku sedemdesiatych rokov, sa stáva predsa len nové „kódovanie“ socialistického realizmu pri jeho vnášaní do všetkých úrovní slovenskej literatúry (kultúry) a jej spoločenského kontextu. Objektívna spoločenská a kultúrnopolitická „potreba“ sedemdesiatych rokov si žiadala vrátiť sa k pojmu a jeho obsahu, čo sa uskutočnilo v súlade s domácimi historickými formami (dvadsiate roky a tridsiate roky 20. storočia) a aktuálnymi výkladmi v sovietskej literárnej vede (B. M. Chrapčenko, D. F. Markov), kde sa zdôvodňuje jav a výraz „nového umenia“. Do javu a výrazu „prísnych postulátov“ a „kategorického imperatívu“ v súvislosti s praxou socialistického realizmu a kultúrnopolitickými praktikami garantov socialistickej literatúry na Slovensku v literárnom živote 70. rokoch, popri mnohých iných, vstúpil aj Stanislav Šmatlák (Dnešná problematika socialistického realizmu v slovenskej literatúre, 1973)¹, ktorý ponúka „riešenie“ a jej kontinuitu. Azda aj preto pôvodnú

otázku „prečo“ mení na „čo je socialistický realizmus“? a pokračuje v zdôvodňovaní: „môžeme konštatovať, že socialistický realizmus ako pomenovanie základnej ideovoestetickéj orientácie aj v dnešnej slovenskej socialistickej literatúre je pojmom súčasne historicky kontinuálnym i vývinovo perspektívnym. Obsahuje v sebe jednak historicky overené jadro zo súhrnu skúseností z dejinných ciest a osudov našej socialistickej literatúry od dvadsiatych a tridsiatych rokov tohto storočia, a jednak určuje trasu jej vývinu do budúcnosti. V tomto zmysle je socialistický realizmus pre dnešnú slovenskú literatúru jednak dejinne realizovanou skutočnosťou, jednak je trvalým a záväzným ideovo-umeleckým programom. Na uskutočňovaní tohto programu sa svojim individuálne nezameniteľným prínosom podieľajú všetci dnešní autori a budú sa podieľať aj autori budúci, pre ktorých je zžitosť so socializmom nie záležitosťou slovnej deklarácie, ale predovšetkým bytostnou zložkou ich angažovanej účasti na osudoch dnešného i budúceho sveta“².

Slovenská próza od sedemdesiatych rokov 20. storočia patrí, nech to znie hoci aj paradoxne, vo vzťahu voči k dnes aktívnej konkrétnej autorskej dielni, už – alebo predovšetkým, svojím (ideologickým a estetickým) znakom a (spoločenským a politickým) kontextom svojho výskumu (metóda, problém, ontológia) do „predmetného“ záujmu literárnej histórie (systém, metóda, kultúrnu politiku, hodnoty, kritériá, politikum spoločnosti a mechanizmus literárneho života a iné).

Odtiene motivácií na vyslovenie otázky: život je inde? a pritom myslieť na prózu sedemdesiatych a osemdesiatych rokov 20. storočia, zachytávajú, nazdávame sa, práve onen paradox, aký naznačujeme. Azda aj preto, lebo sa natíska súčasne s vedomím paradoxu aj časový rozmer subjektívneho odstupu autora, literárneho vedca od obsahu sedemdesiatych rokov v slovenskej literatúre a zaváži určite aj miera osobnej ponornosti či inštitucionálnej spoluúčasti na kultúrnej praxi sedemdesiatych a osemdesiatych rokov na najrozličnejších postoch dobového literárneho života.

Nemáme zámer uvažovať o mravnom rozmere otázky: život je inde?, lebo pragmatika samotnej otázky si odpovedá aj tak, že reálny spoločenský aj literárny život jednotlivca i spoločenstva bol práve tam a vtedy. Napokon o tom, aký bol život autora a jeho tvorby, akú mal, či nemal masku, rozhodoval v sedemdesiatych rokoch konkrétny tvorca, ale aj mnohí v jeho blízkosti, pritom nemuseli mať k umeniu či literatúre najbližšie. Aj preto bol autor, ktorý mal možnosť ponúkať praxi literárneho života svoje texty aj ďalej, zastúpený takmer vždy v „štruktúre“ dobového literárneho života „naraz“: ako jeho objekt i subjekt.

1 S. Šmatlák: *Súčasnosť a literatúra*. Slovenský spisovateľ, Bratislava 1975.

2 Tamže, s. 87-89.

Mravný rozmer (autor, text, formy kultúrnych a spoločenských nástrojov) ani hĺbka etickej senzibility nebola vtedy, a ani z odstupeu nie sú v autorských dejinách, vo vzťahu k sedemdesiatym a osemdesiatym rokom naďalej okrajové. Zvlášť, keď si oživíme novú diferenciaciu autorov práve v tom období, keď sedemdesiate a osemdesiate roky 20. storočia „už“ patrili vo vývine národnej literatúry, znova sme pri tom istom bode, do záujmu literárnej histórie.

Voči spoločnosti stál jednotlivec a voči autorovi stáli jeho texty, čo je však situácia modelová vo vývine, relatívna v čase ako proces (pozri kritické a historické sondy v knižne zverejnených „syntézach“).

Diferenciačný postoj a diferencujúci prístup ponúkajú jeden z možných návodov, ako sa v literárnohistorickom priestore aj v slovenskej próze sedemdesiatych rokov a nasledujúceho desaťročia dá odlišovať v súvislostiach a rozlišovať v jednotlivostiach medzi autorom, textom a kultúrnou praxou.

Spojenie próza návratov má v sebe ponuku na (spoločenské) podobenstvo, ale aj informáciu o subjektívnom postoji autora voči skutočnosti a k svojmu „miestu“ v umení.

Návraty patria do látkovej a tematickej proveniencie konkrétneho textu, ale aj do nazeracej výbavy konkrétneho autora. Próza návratov sa stala v sedemdesiatych rokoch a v osemdesiatych rokoch predovšetkým správou o identite slovenského prozaika. I tento intímny autorský priestor, pomenovali sme ho návrat (smer, objekt, príčina, následok), do ktorého sa adaptovala ontológia, občiansky, intímny, mravný a tvorivý rozmer prozaika, má svoje privatissima, krízy, kompromisy aj „výpady“, vždy sú však podnecované iným a pri svojom doznení majú aj iný výraz (románová tvorba v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch, obnovenie memoárovej prózy a záujem o literatúru faktu s témami a problémami zo štyridsiatych a päťdesiatych rokov).

Návraty prostredníctvom látky, témy a postavy sa odohrali v žánrovom „priestore“ poviedky, novely a románu. Návraty za pomoci poznávacieho gesta, ktoré nepotrebovalo mimikry dejinnosti, sociálnosti (...), sa odohrali v „polemickom“ geste tvorcu so skutočnosťou, hoci i tu je miera aktualizácie či analógie nespochybniteľná.

Priama záťaž „tútorstva“ pre „nové umenie“, dopadla v sedemdesiatych rokoch, aj v nasledujúcom desaťročí na literárnu kritiku, ktorá sa inštitucionálne koncentrovala na pracovisku Ústav umeleckej kritiky a divadelnej dokumentácie v Bratislave. Pracovisko vydávalo „ročenky“ s hodnotiacou reflexiou o „literatúre, preklade, kritike, rozhlase a televízii“ v konkrétnom roku.

Literatúre, zvlášť próze, v ročenkách, ale aj v odborných periodikách venuje pozornosť, popri iných, literárny kritik Ivan Sulík, ktorý smeruje k panorámam (próza roka) alebo ku konkrétnej autorskej dielni, či konkrétne textu autora (Rudolf Sloboda, Ján Johanides, Ladislav Ballek a iní) tak, že uvažuje o morálnej úrovni národa vyjadrenej v dobovej literatúre, spresňuje úlohu lite-

ratúry, precizuje spôsob myslenia autora, hovorí o próze „životnej situácie“, o „tlačidlovej próze“, o „obsahizme“ v literatúre, aby krízu autora, ktorú si uvedomuje napriek dobovým tézám kultúrnej politiky, zachytil takto: „*Je to azda paradox, ale nezmierujeme sa s takými dielami slovenskej prózy, ktoré na prvý pohľad nesú v sebe odtlačok doby. Odtiaľ totiž vedie ľahká cesta k odvodenej priemernosti i podpriemernosti. Skutoční tvorcovia sa dobe, jej zvykom, diktátu faktov a stereotypov nepodriaďujú, ale na ňu aktívne pôsobia, vstupujú s ňou do náročného umeleckého a poznávacieho sporu. Práve preto sa hodnotnému ideálu najväčšmi a jednoznačne približujú tie knihy, kde ich autorom išlo práve o takúto konfrontačnú platformu dialógu s dobou. Sú to knihy o ťažkostiach, víťazných pádoch, ale i o otáznikoch, súvisiacich so všetkým, čo sprevádza prostú skutočnosť nachádzania ľudskej prítomnosti a blízkosti. Bez falše a poslušného opakovania*“³.

V tom istom roku vychádzajú I. Sulíkove Súradnice novej prózy ako súbor recenzií „nových kníh pôvodnej tvorby“, ktoré vychádzali v rokoch „1979 – 1987“⁴. Mať predstavu o tom, čo sa očakávalo od literárneho kritika sedemdesiatych a osemdesiatych rokov napomôže aj časť z Pavlovej Števkovej reflexie Na cestách k osobnosti, v ktorej predstavuje literárneho kritika takto „*Sulíkova kritika je (...):aj svedectvom a dokumentom, „správou“, ako by on sám najradšej povedal. O literatúre a dobe, o človeku a človečenstve v nej, o situácii myslenia a mravnosti v nás, o možnostiach, aké využíva i prípadne zanedbáva literatúra pri duchovnej rekonštrukcii súčasného sveta a prítomného ľudstva. Konkrétnejšie je aj „správou“ o tematických rozlohách a rozpätiach súčasnej prózy a podobách ich umeleckých realizácií, o úrovniach a podúrovniah, na ktorých sa uskutočňuje prítomný literárny proces, o jeho perspektívach a limitoch*“⁵.

Návrat k recenzistike Ivana Sulíka má zmysel aj s odkazmi na jeho zástoje v dobovom literárnom živote preto, lebo naznačuje (ako časť: recenzie – za celok: monografia o próze 70. rokov) pri výbere práve ním recenzovaných textov a autorských dielní, spôsob „štýl“, argumentáciu za či proti textu i to, že umelecké a poznávacie hodnoty ako vedomie kontextu autorskej dielne a proces kontinuity literatúry či literárneho druhu neunikali jeho pozornosti na poste „oficiálnej“ literárnej kritiky a kritika (románová tvorba Ladislava Balleka Rudolfa Slobodu, Petra Jaroša, Vincenta Šikulu, Jána Lenča, Andreja Chudobu a iných). Navyše nechýbala kritike (recenzistike), ale ani kritikovi schopnosť polemizovať s tvorcovi (prozaičky, Emil Dzvonič a iní).

3 I. Sulík: *Za slovenskou prózou 1987*. In: Slovenské socialistické umenie '87. Kritika 7. Zost. F. Štraus. Ústav umeleckej kritiky a divadelnej dokumentácie, Bratislava 1988, s. 32.

4 I. Sulík: *Súradnice novej prózy*. Úvod *Na cestách k osobnosti* napísal P. Števek. Ústav umeleckej kritiky a divadelnej dokumentácie, Bratislava 1988, s. 237, (edičná poznámka).

5 Tamže, s. 6.

Téza poučenia⁶ v kultúrnej politike v sedemdesiatych rokoch, teorémy „nového umenia“, spoločenská prax normalizačných opatrení aj v organizačnej štruktúre spisovateľského života, generačná výmena autorov, zánik programových a skupinového spoločenstva, dramatické obmeny v personálnom vyjadrení v štruktúrach literárnej vedy a literárneho života, polarizovanie na oficiálnu a neoficiálnu literatúru. To všetko sú v súhrne len jednotlivosti z reťazca sloganu o normalizácii a konsolidácii spoločnosti. Kríza autora a textu, kultúry a spoločnosti, vo svojich ideologických nástrojoch politiky, sa prostredníctvom prostriedkov kultúrnej politiky premietla takmer pohotovo a v obnaženej podobe zvlášť do „dennej“ kritickej (recenzentskej) praxe a do hodnotového kritéria literárnej kritiky na novo vydávané literárne artefakty v raných normalizačných rokoch, čím kríza vo svojich radikálnych verdiktoch zasiahla do prirodzeného chodu autorskej dielne, periodika, vydavateľstva (...).

Azda ani neprekvapí, že práve verdikty oficiálnej literárnej kritiky argumentovali mravnosťou, ktorá zasiahla či oslovila autora i jeho čitateľa a ako sa vyššie pripomenulo, kritika neobišla ani „mravnú úroveň národa“, hoci práve jej: „*Chýba jej, ako vždy a zväčša, široký zovšeobecňujúci záber*“⁷.

Reakcie na praktické nástroje v literárnom živote a autorskej dielni, ale aj postoje kultúrnej politiky voči spoločnosti v sedemdesiatych rokoch sú vo svojich podstatných obrysoch dnes už súčasťou zovšeobecného pohľadu na literárny vývin (druhá epická syntéza, situácia druhov atď.), či na konkrétnu autorskú dielňu (rozpad generácie, zánik skupinového programu, emigrácia, vylúčenie členov zo Zväzu slovenských spisovateľov, vnútorný exil, odmlčaný autor atď.).

Autori si v „novej“ situácii mohli zvoliť viaceré riešenia. Prozaičky sprezdza postreh, podľa ktorého ide o „*vpád relatívne veľkého množstva autoriek (...). Spoločenské podmienky boli pre literatúru neprajné a ženy sa im „prispôsobili“ najmä únikom do intímnej sféry lásky, ktorú však chápali zväčša príliš sentimentálne a naivne. O emancipačných tendenciách vtedajšej slovenskej prózy sa takmer nedá hovoriť*“⁸. Prozaikov, ktorí sa sústredili na románovú tvorbu v 70. rokoch, keď využijeme, no iba tu a teraz tento „kľúč“ na orientáciu, v próze spája: „*charakteristický reliéf prozaickej tvorby šesťdesiatych rokov, ale nové požiadavky, kladené na literatúru v nasledujúcom desaťročí, nútili*

6 M. Válek: *Poučenie z Poučenia*. In: Dejinné poučenie KSC a literatúra. Zost. K. Rosenbaum. Pravda, Bratislava 1986, s. 7: „Vývoj potvrdil a potvrdzuje pravdivosť a oprávnenosť hlavných myšlienok Poučenia, myšlienok, ktoré sú zovšeobecnením istej historickej skúsenosti a ktoré – bez ohľadu na realitu – neustrácajú svoju platnosť“.

7 P. Števček: *Kritické miniatúry*. Ústava umeleckej a divadelnej dokumentácie, Bratislava 1988: *Novšia umelecká artikulácia prózy*, s. 9.

8 L. Čúzy: *Tvorba slovenských prozaičiek v 70. rokoch XX. storočia*. In: Studia Academica Slovaca 27. Prednášky XXXIV. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Ved. red. J. Mlacek. STIMUL, Bratislava 1998, s. 34.

ich na preorientáciu. Hoci sa nevzdali celej minulej skúsenosti (ani literárnej), v mnohom ohľade museli začať akoby nanovo“⁹. Próza sedemdesiatych rokov sa nejakým spôsobom dotýka v látke a téme obsahu pamäti či už autora, alebo jeho postavy a má záchytné body v návratoch do detstva a mladosti či nedávnej minulosti (próza debutantov), „hľadanie domova“ v širšej spoločenskej skúsenosti alebo v rodových dejinách (románová produkcia aj s histori-zujúcou tendenciou), čo platí s dôvetkom: „Historická téma v tomto prípade však neznačí únik pred prítomnosťou, pretože minulosť je tu pevne zviazaná so súčasnosťou a predstavuje práve historický rozmer prítomnosti“¹⁰ s objasňujúcim komentárom v zátvorke: „Súčasnosť sa zatiaľ presadila – okrem výnimiek – v kratších prozaických žánroch, v novele a poviedke, pravda, ponajviac cez individuálny zážitok“¹¹.

„Nová“ situácia literatúry v sedemdesiatych rokoch, ale aj „iná“, „nová“ spoločenská výzva pre jej tvorcov, „nové umenie“ v súlade s metódou socialistického realizmu ohlasovali aj „novšiu umeleckú artikuláciu prózy“¹², podľa ktorej próza sedemdesiatych rokov v súhrne „vyvracia možné skeptické náhľady“ (s. 9), pretože možno hovoriť „o novších vývinovo-estetických znakoch súčasnej prózy“ (s. 9), aj preto je „načím sa sústreďovať naivný tematický a nový výrazový prúd súčasnej prózy: na ten, ktorý mnohotvárne reprezentujú diela zjavne dôraznejšieho intelektuálneho dychu“ (s. 10) s odkazmi na tvorbu Alfonza Bednára („bednárodský epicko-analytický projekt súčasnej tematiky“, s. 10), Jozefa Kota, Jána Johanidesa, Jána Lenča, Jozefa Puškáša, Karola Horáka (s. 10 – 11), pretože: „Žiada sa zodpovedne evidovať, že v súčasnej socialistickej próze vzniká prúd s veľkou tvorivou perspektívou: prúd nemanifestovanej noetickej či analytickej, kritickej angažovanosti. Prúd značiaci výrazný vývinový zdvih literatúry zo súčasnosti“¹³ (s. 11).

Krízové situácie anticipujú aj krízu situácie (Oskár Čepan),¹⁴ preto nesú v sebe prirodzene pozitívny prvok či impulz na „pohyb“ celých príkrovov v štruktúre národnej kultúry, ale aj v jej menších celkoch, akým v jej rámci je umelecká literatúra. Kríza celku (literatúra, druh, generácia atď.) však môže upevniť autorskú dielňu v jej „inakosti“, kde zaváži noetika a estetika konkrétneho autora a konkrétneho textu.

9 V. Petřík: „Hľadanie domova“ v slovenskom románe sedemdesiatych rokov. In: Hodnoty desaťročia. K problémom slovenskej literatúry sedemdesiatych rokov. Zost. V. Petřík, Slovenský spisovateľ, Bratislava 1989, s. 192.

10 Tamže, s. 193.

11 Tamže, s. 193-194.

12 P. Števček: *Kritické miniatúry*. Ústav umeleckej a divadelnej dokumentácie, Bratislava 1988: *Novšia umelecká artikulácia prózy*, s. 9-11.

13 Tamže, s. 9-11.

14 O. Čepan: *Literárne bagately*. L. C. A., Levice 1996.

Próza návratov od sedemdesiatych rokov aktualizuje v literárnom živote aj vzťah starého a nového, teda tradície a modernosti: „*Moderné umenie je v súčasnosti to umenie, ktoré hovorí, že život má cenu, že človek má cenu a že má právo žiť, že my ako občania tohto štátu, ako občania tejto planéty máme istú perspektívu*“¹⁵.

Projekt modernosti v próze sedemdesiatych rokov aj nasledujúceho desaťročia rezonuje zo situácie epiky šesťdesiatych rokov, kde závažné miesto v stratégii autora (problém, postava) zohrala jeho noetická zrelosť a vyhranenosť. Na látkovú a tematickú „polaritu“ premietnutú aj do literárneho času prózy zareagoval Ján Johanides, po rokoch mlčania, textami *Balada o vkladnej knižke* (1979) a *Marek koniar a uhorský pápež* (1983).

Kritike sa Ján Johanides javí „vo vlastnej línii“¹⁶, čím sa rozumie práve jeho autonómnosť, „aby sa nepodobal skoro ničomu známemu z modernej slovenskej prózy“¹⁷. Zmienka o mravnosti však mení obidva Johanidesove texty na dramatické priestory, kde raz vo vzájomných emotívnych stretoch, v gradujúcom medzigeneračnom napätí (*Balada o vkladnej knižke*), a inokedy dovnútra, v nenáhlivej reflexii (*Marek koniar a uhorský pápež*) sa odohráva intímna dráma jednotlivca, ktorý nedokáže riešiť a už vôbec nie vyriešiť priesečník zločinu, viny a trestu, pretože nedokáže zmeniť (svoju) situáciu subjektu, čo sa dostal do roly, kde už účinkuje len ako dôsledok či nástroj (systému) moci.

Myšlienkový postoj Jána Johanidesa je v jeho textoch odvodený z autorovho nazerania a z postupov jeho poznania (výrazné sú inšpirácie kresťanským existencializmom). Johanides využíva v autorskej stratégii svojich textov epické „ilustrácie“, ktoré sú motivované (emócie) a permanentne obnovované (podobnosť, paradox, groteskosť – titanizmus, tragizmus) práve osobným poznaním podobenstiev pravdy autora. Tej pravdy, ktorú vyslovuje o jednotlivcovi aj o systéme, kde má možnosť či príležitosť byť a žiť. Spravidla sa tak stáva napokon aj v skepse voči času a pamäti. Azda aj preto sa „pravdy“ v Johanidesových textoch ukazujú ako jednoznačné, uzavreté a hodnotiace. Podľa Jána Johanidesa jeho postavy prijímajú nebezpečenstvo smrti, zániku, násillia, manipulácie, bezmocnosti, absurdít a nereálnych túžob jednotlivca i spoločensva – napriek všetkému, – primárne ako hru či nevinnú náhodu a po jej (ich) doznení už iba ako hru osudu.

Pointu hry (moc) s hrou (slabosť, bezmocnosť, zbabelosť) však Johanides povyšuje na postupnú, „z dôvodnenú“, v obraze či podobenstve až detailizovanú mravnú deštrukciu subjektu, ktorá sa môže uskutočniť len vtedy, keď posta-

15 *O kultúre a kultúrnosti s Miroslavom Válkom*. Záznamy rozhovorov. Zost. E. Holečka. Slovenský spisovateľ, Bratislava 1987, s. 38.

16 P. Števíček: *Kritické miniatúry*. Ústav umeleckej a divadelnej dokumentácie, Bratislava 1988, s. 206 – 211.

17 Tamže, s. 209.

va podľahne z vlastnej „vôle“ neúspešnému stretaniu sa prejavov dobra a zla, rozumu a nerozumu, ľudskosti a podlosti, lásky a nelásky postupne v „pozícií“ znakov pre subjekt, „princípov“ pre spoločnosť a ustálených „hodnôt“ pre uplyvajúci čas.

Johanidesove texty vyšli v sedemdesiatych rokoch (Balada o vkladnej knižke) a v osemdesiatych rokoch (Marek koniar a uhorský pápež), a predsa ako keby, sú kódované do „verifikovateľného dejinného a spoločenského priestoru, vytvárali svoju fiktívnu realitu. A to v epike znamená i to, že všetko, čo sa v texte sústreďuje, navrstvuje sa, prelína sa a uchováva sa, sú „iba“ príbehy s ambíciou (ponukou pre čitateľa) pôsobiť aj ako podobenstvo s odkazom: všetci prichádzame s príbehmi a v príbehoch na svet, jestvujeme v nich a sú to znova príbehy, čo zostávajú v nás i po nás.

Historizujúce témy, téma z nedávnej i akútnej súčasnosti, parodické objasňovanie subjektu v čase, to boli spôsoby „zvnútorňovania“ či „ezoterizmu“¹⁸, kde subjekt emancipoval seba voči norme početnejšieho spoločenstva (Marek koniar a uhorský pápež), poprípade vypovedal o sebe sebou samým, vedomím osebe (Balada o vkladnej knižke).

Próza návratov znamená aj návraty subjektu osihoteného v čase a v rozrušujúcich sa vzťahoch, ktoré akosi „prirodzene“ potvrdzovala domáca kultúrna tradícia. Príkaz emancipácie subjektu v „modernom“ svete, ktorému nemožno vždy rozumieť a preto ani súzvučať s jeho zámermi, vniesol do sujetu a „príbehu“ vertikalizujúce postoje postavy voči sebe samej (Rudolf Sloboda verzus Etela Farkašová). Ale to je už próza návratov zo sedemdesiatych rokov na prahu „novej“ situácie literatúry a „novej“ literárnej situácie deväťdesiatych rokov.

Literatúra

- Dejinné poučenie KSČ a literatúra. Zost. K Rosenbaum. Bratislava: Pravda, 1986.
- Genéza slovenskej socialistickej literatúry. Zborník štúdií a článkov. Zost. J. Brezina. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1972.
- Hodnoty desaťročia. K problémom slovenskej literatúry sedemdesiatych rokov. Zost. V. Petřík. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1989.
- JENČÍKOVÁ, E. – ZAJAC, P.: Situácia súčasnej slovenskej literatúry. Slovenské pohľady, 1989, č. 2.
- MATEJOV, F.: K situácii písania o literatúre. In: Česká a slovenská literatúra dnes. Red. P. Janáček. Ústav pro českou literaturu AV ČR, Praha. Slezská univerzita, Opava, 1997.
- Normy normalizace. Red. J. Wiendl. Ústav pro českou literaturu, Praha. Slezská univerzita, Opava, 1996.
- PETŘÍK, V.: Hodnoty a podnety. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1980.
- PETŘÍK, V.: Proces a tvorba. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1990.

18 V. Šabík: *Indície imaginárneho*. Slovenský spisovateľ, Bratislava 1972. s. 12.

Program a tvorba. Štúdie o socialistickom realizme. Zost. D. Hajko. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1989.

Súčasnosť románu – román súčasnosti. Zost. R. Chmel. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987.

SULÍK, I.: Nenáhodné istoty. Bratislava: Smena, 1980.

SULÍK, I.: Kapitoly o súčasnej próze. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1985.

ŠMATLÁK, S.: Súčasnosť a literatúra. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1975, s. 87 – 89.

ŠÚTOVEC, M.: Začiatok sedemdesiatych rokov ako literárnohistorický problém. Slovenské pohľady, 1989, č. 1.

ŠÚTOVEC, M.: Rekapitulácia nekapitulácie. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1990, s. 166 – 173.

Úvahy a vyznania. Literárne konfrontácie. Zost. R. Chmel. Bratislava: Smena, 1985.

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

DOBA, ROZPRÁVKA A DIEŤA V MEDIÁLNO M KONTEXTE

Radoslav RUSŇÁK

Ešte v roku 1978 V. Marčok v knihe *O ľudovej próze* konštatoval skutočnosť, že dieťa je vystavené takej záplave informácií, ktoré presahujú rámec nielen jeho skúseností, ale aj rozumových schopností. Oslabovanie pocitu stálosti a konečnosti sveta je potom len prirodzeným dôsledkom tohto neblahého procesu, pričom svoj podiel na tomto jave má v nemalej miere aj neustále narastajúce životné tempo (Marčok, 1978). Pravdepodobne ani sám netušil, ako výstižne postihol trend nezadržateľne sa blížiaceho konca tisícročia, trend masmediálnej kultúry – kultúry kinohitov, mobilov, rádií, disneyoviek, médií, más, novín, bulváru, reklamy, povrchných zážitkov, internetu, pasivity, techniky, krátkodobých a plytkých vzťahov (k človeku i literatúre), ktorá sa naplno, dokonca až v zhubnej podobe, prejavila najmä v súčasnosti a stala sa symptómom doby. V tejto súvislosti, no už takmer o dvadsať rokov neskôr, píše O. Chaloupka o osemročnom chlapcovi dneška, ktorý už pozná nepochybne viac vecí než on sám v jeho veku. Medzi poznatky, vedomosti a zručnosti zaraďuje napríklad technické výrazy súčasnosti, mená a tváre politikov, hercov, spevákov, schopnosť vedieť obsluhovať televízny prijímač, video, kazetový magnetofón a pod. (Chaloupka, 1995).

Obaja autori spoločne a svojským spôsobom zachytili jednu podstatnú vec, ktorú bez rizika preceňovania môžeme nazvať aktuálnym trendom dneška, objavujúcim sa vo všetkom, čo je s činnosťou človeka ako aktívnej bytosti spojené – a tou je *rýchlosť*. Masmediálna kultúra „*pôsobí dojmom povrchnosti, prchavosti, citovosti, ale aj aktuálnosti a módnosti... Zdanie povrchnosti a prchavosti vyvoláva totiž jedna z vlastností komunikačnej technológie – tempo získavania a ďalšieho odovzdávania informácie*“ (Žilková, 2003, s. 17). Práve informáciu môžeme označiť za príčinu zrýchľovania súčasnosti, pretože práve ona spôsobuje akceleráciu vo všetkých oblastiach ľudskej sebarealizácie a aktivity.

Zaujímavým úkazom zvyšujúceho sa tempa života (resp. jeho vedľajším produktom) je rozširovanie životného priestoru na jednej strane a skracovanie vzdialeností na strane druhej. „*Naša predstava o našom okolí, ale aj o nás samých sa každým dňom mení, nikdy vlastne nevieme, na čom sme – pod vplyvom vedy neustále žijeme v prechodnej dobe, ženieme sa stále väčšou rýchlosťou; zrýchľovanie je vôbec symbolom doby, symbolom epochy vedeckej kultúry*“ (Mihina, 2002, s. 14). Rýchlosť zväčšila okolo ľudí priestor. Kým mediálne prostriedky neexistovali, svet človeka tvorilo iba okolie, ktoré obsiahol svojim

zrakom, alebo si ho predstavil po prečítaní určitej informácie. Sprostredkujúce nosiče však výrazne a natrvalo zmenili časopriestor človeka, ktorý sa teraz rozpína na úkor reálnej sféry (Brázda, 2000; podľa Žilková, 2003). Je nemožné, aby vedecké poznatky a informácie, ktoré sa k človeku dostávajú všetkými možnými i nemožnými, predstaviteľnými i nepredstaviteľnými kanálmi, na svojej ceste k ľuďom nezachytili i dieťa. Ak teda hovoríme o zrýchlenej dobe, informačnej revolúcii a všetkých nebezpečenstvách, ktoré z tohto faktu vyplývajú, musíme hovoriť aj o dieťati, ktoré sa v tomto masovom prúde vezie. Vezie sa preto, lebo hoci je pokrok výsledkom práce dospelého, ono s dospelým žije v jednej domácnosti a ten dospelý ho vychováva a chce mu poskytnúť všetko to, čo mu raz pomôže prežiť, uplatniť sa, či byť najlepším. A čím dieťa rýchlejšie dospeje, tým lepšie. Čím skôr pochopí, o čom je život, tým menej sa potom bude cítiť zranené a sklamané. A dieťa sa učí veľmi rýchlo, je prístupné všetkému, pretože jeho schopnosť selekcie je ešte len v štádiu rozvoja. Takto mu zväčšujúci sa počet informácií rozširuje životný obzor, ale zároveň mu informačná skúsenosť v kontakte so svetom oslabuje jeho senzitivnosť (Marčok, 1978).

„Je to vek činov a rýchlych rozhodnutí. Zatiaľ čo literatúra žije vlastným rytmom, ktorý sa dá zrýchliť najviac ak rýchlejším čítaním. Málokteré dielo krásnej literatúry dokáže uspokojiť detského recipienta v jeho túžbe po rýchlejšej akcii a ešte rýchlejšej reakcii“ (Stoličný, 2002, s. 181).

Strata senzitivnosti a citlivosti, o ktorej hovoril Marčok, súvisí najmä s tým, že dieťa sa pretlaku informácií vyhnúť nemôže, lebo audiovizuálna kultúra si vďačné zmysly malých detí nájde vždy. Strata citlivosti na okolité podnety sa teda začína už v ranom veku, pričom presýtenie masmediálnymi stimulmi sa prejavuje v ďalšom prevažne detskom probléme – a tým je *umŕtvovanie aktivity*. Pasivita, ako ju vidí Marčok, sa objavuje vtedy, keď sa detská fantázia utlmí bohatou a mnohotvárnou skutočnosťou. Dôjde totiž k stavu, v ktorom už nič nie je prekvapujúce. Bezprostrednosť vo vzťahu k svetu je potom prirodzene nahradená sprostredkovanosťou a druhotnosťou (Marčok, 1978). Najrozšírenejším a bežne dostupným sprostredkujúcim médiom, objavujúcim sa v živote dieťaťa ešte skôr než vôbec začne prvýkrát hovoriť, je televízia. Jej vplyv zrejme najvýstižnejšie zachytil M. Černoušek, keď televíznu obrazovku prirovnal k jaskyni, známej z Platónovho podobenstva. Ľudia sú v jaskyni prikovaní k stene, chrbtom k ohňu, a tak sa im na stene premieta iba tieňový obraz toho, čo sa v žiari svetla skutočne deje. Černoušek moderný zázrak televízie k tejto jaskyni prirovnáva, lebo aj na televíznej obrazovke sa odohrávajú scény a príbehy, ktoré v reálnej skutočnosti nevidíme. My dospelí to síce vieme rozlíšiť, ale pre dieťa je televízia *„fantastickým demiurgem, stvořiteľom obrazného sveta a obrazného vyprávění“* (Černoušek, 1990, s. 11). Nepříjemným zistením je najmä to, že hoci televízia dokáže detskému divákovi poskytnúť mnoho

zážitkov a poznatkov; dokonca viac než hociktoré iné médium, „*čini tak však nahodile, napřeskáčku a nesoustavně ... nekonečný proud nových poznatků zasahuje dítě bez výběru a nahodně*“, pričom „*pro poznatkový rozvoj dítěte je důležitá soustavnost, návaznost, směřování od jednoduššího ke složitějšímu, zpevňování, opakování...*“ (Chaloupka, 1995, s. 43).

Z uvedeného náčrtu súčasnej doby masmediálnej kultúry vyplýva jeden jediný záver – ako protiváha súčasnej nadvlády techniky sa musí opäť postaviť čaro slova ako aj tvorivej fantázie. „*Proti „techné“ musíme položit „éthos“*“ (Černoušek, 1990, s.182).

Plytkosť a povrchnosť súvisiaca s tempom života sa negatívne preniesla aj do sveta funkčnej gramotnosti dieťaťa. V súvislosti s našou problematikou nás zaujíma práve dopad spoločenskej reality na čítanie detí, presnejšie čítanie s porozumením, lebo ono je pri zmocňovaní sa špecifického literárneho sveta v detskej recepcii zrejme najvyššie. V. Obert pod čítaním v najširšom zmysle rozumie spoločenskú aktivitu jednotlivca, ktorá je štruktúrne i primárne určená literárnym dielom ako estetickým objektom a literárne čítanie vníma zároveň ako špecifický spôsob literárnej komunikácie (Obert, 1986). P. Liba čítanie kvalifikuje ako „*najvýraznejšiu aktivitu príjemcu v literárnej komunikácii, ktorá je zároveň naplnením čitateľskej potreby a jedným z najfrekvencovanejších (najstarších) spôsobov recepcie. Čítanie z komunikačného hľadiska prebieha ako dekódovanie, ako predpoklad a prvý stupeň interpretácie. Každé čítanie je singulárne, neopakovateľné a jedinečné osvojovanie významovej mnohosti v literárnom diele. Čítanie rozvíja stereotypy vnímania a skúsenostný komplex čitateľa. Čítaním vstupuje dielo do spoločenského komunikačného obehu*“ (Popovič a kol., 1981, s. 155).

Keďže v centre našej práce je detská recepcia, je potrebné zdôrazniť, že technika čítania (s celkovým porozumením a pochopením zmyslu diela) má na celkovom kvalitnom osvojení si literárneho textu v smere sémantického gesta autora svoj výrazný podiel. P. Liba (In: Popovič a kol., 1981) i V. Obert (1986) hovoria o čítaní ako o špecifickom druhu komunikácie. Predpokladom (literárnej) komunikácie však musí byť záujem o ňu, pretavený aj do nájdenia si času, ktorý pri nej človek strávi. Súčasný stav ale skôr ukazuje na komunikačné vákuum dieťaťa v rámci medziľudských vzťahov, pretože čas sa mu pohlcuje pasivitou *sledovania* a *mlčania*. Televízia totiž, ako vo svojej eseji hovorí D. Pennac, dokáže všetko naservírovať tak, že už netreba nič objavovať, lebo všetko sa dieťaťu podáva predzuté – obraz, zvuk aj scenéria (Pennac, 1999). Problém detskej pasívnosti veľmi pregnantne vystihla I. Kovalčíková, ktorá príčiny detského nezájmu demaskuje v strete virtuálnej príbehovosti a dynamike deja kreslených rozprávok s realitou, ktorá na pozadí akčnosti vizuálneho spracovania evokuje iba „*všednosť, nudnosť, nezáživnosť a nezaujímavosť reálneho živo-*

ta“ (Kovalčíková, 1998, s. 255). Výstražný je potom už len dôsledok tohto javu, a to „*netvorivý, konzumný vzťah a prístup k životu, apatia, nezáujem, rezignácia a deti bez záujmov a názoru ... Dieťa si pri tejto frekvencii ani nestíha prežiť pointu a poučnosť príbehu, ostáva na povrchu a táto plytkosť sa stala jeho vlastným povahovým rysom, postojom, spôsobom interpretácie sveta. Vzniká tak syndróm „presýtenosti ponukou“, pasívnej kreativity, kde dieťa sa stáva pasívnym divákom, nezúčastneným konzumentom, možno už ani nie účastníkom deja“ (c. d., s. 255).*

Pomaly sa u detí vytvára paradox prítomnosti, kedy sa síce nebývalo rozvíjajú ich poznatkové schopnosti, ale klesá ich obrazotvorná schopnosť, schopnosť predstavivosti. Podľa J. Tomanu sa detský svet stáva racionálnejším a pragmatickejším. Na druhej strane vidí aj negatíva spojené s vizuálnymi médiami, konkrétne s devalváciou, trivializáciou a komerčným zneužívaním rozprávky tak v diletantských úpravách a prekladoch, ako aj v televíznych a filmových adaptáciách (Toman, 2005). Na devastáciu a brzdenie dieťaťa komerciou upozorňuje aj I. Kovalčíková a príčinu problému odhaľuje v prehnaných emóciách, farebnosti a dynamike deja. „*Grafická, farebná, citová preexponovanosť virtuálnych príbehov prevapí a predčí fantáziu dieťaťa, nedáva jej žiadny priestor pre vizualizáciu a imagináciu, v dôsledku čoho uniká a stagnuje rozvoj tvorivosti“ (Kovalčíková, 1998, s. 255). Čítanie je preto v smere rozvoja obrazotvornosti nezastupiteľné a nemožno ho nahradiť žiadnou saturujúcou aktivitou, lebo „keď čítaš, musíš si všetko predstaviť. Čítanie je permanentná tvorivá činnosť“ (Pennac, 1999, s. 19).*

Doba a rozprávka

Rozprávka sa dnes už a priori považuje nielen za žáner literatúry pre deti a mládež, ale aj žáner s prívlastkom „oblúbený“. „*Rozprávka ako najstarší žáner literatúry pre deti a mládež má oddávna prvoradé postavenie v percepcii detí. Práve na nej vidieť jednak kontinuitu s tradíciou, ale aj vlastné procesy oslobodzovania sa od nej“ (Šimonová, 1999, s. 47).*

Hoci rozprávka pôvodne patrila do folklóru určeného výhradne dospelému príjemcovi, v priebehu storočí sa miska váh akosi prirodzene intencne naklonila na stranu detského čitateľa a poslucháča. Pri pátraní po príčinách, prečo sa to stalo, prečo sa rozprávka z pôsobnosti dospelých presunula do primárnej pôsobnosti detí, by sme v odbornej literatúre našli mnoho dôvodov, ktoré by sme mohli generalizujúco zhrnúť do troch okruhov:

1. Rozprávky prešli do literatúry pre deti a mládež preto, lebo detský čitateľ resp. poslucháč má zhodné črty v senzibilnom ustrojení s ľudovým človekom, človekom, ku ktorému korene rozprávok siahajú.

Podľa K. Čapka prešli rozprávky do detskej oblasti, pretože sa v nich uchováva a stále nanovo rodí pôvodný predveľký človek. „*V každom dieťati, hovorí Čapek, se rodí starý Adam s instinkty bojovnosti a ukrutnosti, rytířství a úspěchu; původní člověk okouzlovaný mluveným slovom a nově otevřeným světem fikce. Dítě se nerodí nahé, nýbrž ověšeno starými tradicemi a tisíciletými instinkty*“ (Čapek, 1984, s. 114). Prameň podobnej citlivosti dieťaťa a ľudového človeka vidí Marčok v analogickej životnej situácii oboch, pretože dieťa je rovnako pripútané k nevelkému životnému priestoru, čo podmienilo aj podobnú zmyslovú skúsenosť. „*Ich svet je svetom na dohľad, na dosah a počutie. Je to dôverne známy svet, ku ktorému sú obaja bytostne pripútaný, a nielen z nevyhnutnosti, ale aj citovo*“ (Marčok, 1978, s. 251).

2. Rozprávky prešli do literatúry pre deti a mládež preto, lebo pre dieťa je svet zdrojom silných citových zážitkov, ku ktorému sa stavia s obmedzeným množstvom vlastných skúseností, a preto je mu fantastika rozprávkového sveta blízka pre svoju jednoduchosť a priamočiarosť.

Ľudovým rozprávkam dieťa rozumie, lebo sú analogické s jeho skúsenosťou a nachádza v nich odpoveď na otázky svojho postavenia v tajomnom svete dospelých (porovnaj Marčok, 1978). Keďže rozprávkový svet korešponduje čarovnosťou so svetom dieťaťa, dieťa dokáže z rozprávky vylúhovať jednoducho kódované morálne princípy a vzťahy. Aj fantastikou, dobrodružstvom a zážitkovosťou je rozprávkový svet veľmi blízky detskému, lebo dieťa „*prožívá své zkušenosti jako jedinečné a neobyčejné; zdá se mu, že nikdo před ním tohle nezažil*“ (Čapek, 1984, s. 63), tzn. že sa mu jeho pocitová sféra prirodzene spája s jeho bytím a jeho „ja“ sa identifikuje ako jediná realita (vo filozofii je tento stav kvalifikovaný ako naivný realizmus a solipsizmus) (Miko, 1980).

3. Rozprávky prešli do literatúry pre deti a mládež preto, lebo dokážu „*vnést smysl a řád do dětem původne nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti... nemohou plně rozumět*“ (Černoušek, 1984, s. 7).

Černoušek považuje štruktúrovanie skutočností, vnášanie poriadku do detského sveta, za najdôležitejšiu funkciu rozprávky. Podieľa sa na tom jednoduchosť fabuly, zreteľná polarizácia dobra a zla, pochopiteľné zápletky a v konečnom výsledku zrozumiteľné obrazy, do ktorých je vtiesený celý chaotický svet. Podľa neho rozprávky ako také neponúkajú nejaké riešenie problému, skôr ponúkajú možnosť nahliadnuť do vnútorných problémov ľudí a vniesť tak poriadok aj do vlastných emočných prežívaní. Smékal vidí zmysel rozprávky pre dieťa v tom, že rozprávka dieťaťu ponúka svojrázne odpovede na to, ako

žiť, správať sa či rozumieť svetu navôkol (Smékal, podľa Kovalčíková, 1998). Podstatu „poriadkuvornosti“ ľudovej rozprávky jednoducho vyjadrila E. Doupalová v tvrdení, že v rozprávke de facto nejde o „etiku jednaní“, ale o „etiku dění“. Preto rozprávka neodpovedá na otázku *čo mám robiť*, ale skôr je odpoveďou na *ako to má na svete chodiť* (Doupalová, 1998). U Černouška môžeme nájsť doplnenie Doupalovej tézy. Sila rozprávkových etických princípov podľa neho nespočíva v abstrakcii, ale naopak – v zobrazení tých hmatateľných stránok dobra a zla. Etické rozmery pritom musia byť tlmočené jazykom sice obrazným, ale jednoduchým (Černoušek, 1990).

U rôznych autorov, uvažujúcich o detskej literatúre môžeme nájsť mnoho definícií rozprávky – čo rozprávka je a čo rozprávkou nie je. Definovať rozprávku je vec ťažká i z dôvodu jej fungovania v teórii literatúry ako termínu veľmi komplexného, ktorý zahŕňa texty rôzne obsahovo, esteticky, významovou náročnosťou i náročnosťou umeleckou (Chaloupka, 1982). Nejednoznačnosť ukrytá v žánrovom vymedzení rozprávky vidí aj K. Čapek. Nemá podľa neho presné hranice, a tak splyva s povest'ou, mýtom, bájkou či poviedkou (Čapek, 1984).

Rozprávať o rozprávke v kontexte masmediálnej a audiovizuálnej kultúry znamená však v prvom rade odlíšiť dva základné varianty rozprávok, ktoré sa v priebehu jej vývinu vytvorili, aby nedošlo k nesprávnej interpretácii – budeme rozlišovať **rozprávku ľudovú** (folklórnu, tradičnú) a **rozprávku modernú** (autorskú, umelú).

Chaloupka hovorí, že hranice medzi nimi neboli nikdy úplne jasné. Napriek mnohým rozdielom, „*jež činí rozpaky literární teorii, však mají shodný základní princip evokační, korespondující s vlastní psychickou aktivizací dítěte a přístup dítěte k nim sa tak jeví jako rozhodující kritérium jejich blízkosti*“ (Chaloupka, 1982, s. 227).

Vzájomný vzťah ľudovej rozprávky v štruktúre a význame modernej rozprávky výstižne zachytila Z. Stanislavová. Poukazuje na to, že dochádza k stále intenzívnejšej minimalizácii vzájomných vzťahov ľudovej rozprávky k textu modernej, čo má za následok zrelativizovanie postu tradičnej rozprávky ako normotvorného pozadia k textu rozprávky autorskej. „*Vlastná podstata pojmu „rozprávkovost“ je dnes v konečnom dôsledku poznamenaná problémovosťou súčasného človeka, ktorá je tvarovo vymodelovaná pomocou naratívnych zákonitostí a znakových rekvizít rozprávkového žánru*“ (Stanislavová, 1998, s. 195). Vychádzajúc zo Šklovského troch základných variantov sujetu (upraviac pre podobu modernej rozprávky prvý z nich) vymenúva tri základné naratívne postupy autorskej rozprávky v súčasnosti: *imitatívny, parodický a poetický*.

Imitatívny naratívny postup má dva varianty; prvý vychádza z ľudovej rozprávky (jej poetiky a noetiky), druhý je skôr poviedkou zo života detí (dominu je detský aspekt).

Parodický naratívny postup vychádza nielen z ustálených postupov ľudovej rozprávky, ale aj zo životnej skúsenosti. Ako osobitý variant parodického prístupu uvádza variant založený na mystifikácii čitateľa.

Posledným naratívnym postupom je *postup poetický*, vysúvajúci do popredia imagináciu, reflexiu a meditatívnosť na úkor epickej narácie. Poetickým a emocionálnym spôsobom reaguje na morálne a noetické problémy súčasného človeka cez básnicko-reflexívnu transformáciu (filozoficky a eticky vychádzajú z ľudovej rozprávky), resp. cez problematizovanie svetlých a temných stránok súčasného traumatizujúceho života (Stanislavová, 1998).

Aj na základe uvedenej typológie súčasnej narácie v moderných rozprávkach môžeme verifikovať tvrdenie B. Šimonovej a J. Tomana o variabilite a značnej šírke rozprávkového genotypu, ktorý má presah do mnohých iných žánrových oblastí, t. j. že rozprávková tvorba súčasnej proveniencie sa vyznačuje kontamináciou a krížením žánrov, ktoré sa „*konkrétne realizuje v medzitetxových vzťahoch cez obsahy konkrétnych množín textov, ich morfológie – tvaru, ich posolstiev a tonality až po prienik jednotlivých prvkov do textu*“ (Šimonová, 1999; s. 67, Toman, 2005).

Je ťažké, ak nie nemožné, plne postihnúť súčasný stav modernej rozprávky v kontexte slovenskej literatúry pre deti a mládež, pretože ide o náročnú, dynamickú a neustále sa tvarujúcu problematiku. Napriek tomu môžeme stručne zovšeobecniť tie najpodstatnejšie znaky, ktoré modernú rozprávku odlišujú od ľudovej, pričom zo zreteľa nesmieme strácať fakt dobovosti a súčasnosti, ktorý sa veľmi výrazne, živo a stigmaticky odráža v autorských rozprávkach. Už K. Čapek naznačil význam súčasnosti pre moderného človeka, označiac súčasnosť za entitu so zvláštnou a tajomnou prítlačivosťou, pričom záujem o prítomnosť považoval za jedno z tajomstiev života (Čapek, 1984). Jeho slová sú o to aktuálnejšie, o čo viac sa za tých pár desaťročí sproblematizoval život človeka – tak dospelého, ako aj dieťaťa. Aj táto skutočnosť spôsobila, že „*v moderných pohádkách jako by už neexistovalo dobro a zlo v tak evidentních opozicích. Člověk je v pokušení říci, že tyto umělé pohádky jsou svým způsobem „a-morální“ – netlumočí nic podstatného o vývoji mravného citění a smyslu*“ (Černoušek, 1990, s. 19). Černoušek pod „*amorálnosťou*“ autorských rozprávok chápal to, že neobsahujú (na rozdiel od tradičných rozprávok) „*v takové naléhavosti a v takové sdělnosti ony podstatné konfrontace s významnými životními problémy psychického vývoje*“ (boj hrdinu s prekážkami pri dosahovaní svojho cieľa, nádej ap.) (c. d., s. 19).

Neznamená to však, že sa rozprávka moderného razenia vzdáva „*základního sémantického poslání pohádky být nástrojem poznávání světa ve smyslu stimulace vlastní poznávací aktivity toho, komu je pohádka určena*“, tzn. že hoci výrazne pozmenila svoju tvarovú aj významovú štruktúru a vyzdvihla neodourčenosť, asociatívnosť a symbolickosť „*zachovala si ... základní sémantic-*

ký charakter pohádky, totiž její roli fantazijně a gnoseologicky stimulační“ (Chaloupka, 1976, s. 68-69). Noetika autorskej rozprávky sa teda v súčasnosti stala špecifickou v tom zmysle, že nerezignovala na interpretáciu človeka a sveta. Výklad skôr personalizovala, zintímnila, vniesla do neho subjekt v emocionálnejšom rozmere, „*ako keby všetko, čo sa v nej „stane“, sa odohrávalo vise a vise medzi autorom a čitateľom“* (Žemberová, 2000, s. 179). Súvisí to najmä so súčasným spochybnením všetkých istôt, ktoré „*oddávna patrili medzi dohovorené komunikačné a modelové miesta dotyku dospelý – dieťa v rodine“* (c. d., s. 132) a v modernej rozprávke to nemohlo ostať nepovšimnuté. Do textu sa dobovo aktuálna postmoderná komunikačná situácia preniesla v schéme: autorovo Ja – Ja čitateľa (V. Žemberová), čím sa „*text stáva komunikačne komorný, uzavretý, ba až adjektívny: za všetkým stojí iné, nové, nekonvenčné, ale s dôrazom na moje, teda s exponovaným významom, hodnotou a znakom: autentické a neprenosné“* (c. d., s. 182). Postmoderná doba masmediálnej kultúry založená na silnom audiovizuálnom zážitku sa v modernej rozprávke v rovine estetickej opiera o synkretický prístup, čím otvára vo vzťahu k estetike totožnosti a estetike protikladu novú skupinu (Michalovič, 1999, podľa Žemberová, 2000). V súčasnej situácii môžeme ako ozvenu vnímať najmä Marčokovo varovanie autorom, aby sa pokúsili uľahčiť dieťaťu zabývanie sa „*v tomto svete stále zložitejšom a pre jednotlivca neobslahateľnom. Prípomínaním základných ľudských hodnôt by mali v dieťati vytvárať predpoklady pre bytosť, citové a senzuálne bezprostredné zranenie so skutočnosťou“* (Marčok, 1978, s. 256), a to najmä z dôvodu, že dieťa na rozdiel od dospelého, ktorý má svoj vzťah ku skutočnosti už ustálený, je ešte len vo fáze konštituovania svojich noriem a axiologickej orientácie k životu „*a prakticky vše, s čím se ve své četbě setká, pro ně může mít utvářecí charakter – přirozene v pozitivním i negativním smyslu“* (Chaloupka, 1973, s. 57).

Rozprávka a dieťa

Vo svojej práci sme už spomínali fakt prijímania rozprávky ako a priori obľúbeného žánru v štruktúre detského čítania. V súčasnosti sa tento prezentovaný fakt stáva čoraz viac problémovjším, pretože sa nedá slepo spoliehať na čitateľskú kompetenciu dieťaťa iba s vierou v jej kvality opierajúce sa o čitateľskú skúsenosť prepubescenta. Detský čitateľ sa dnes dynamicky mení a vyvíja (i v smere audiovizuálnej kultúry) a preto existuje aj reálna pochybnosť o tom, či je v súčasnosti schopný recepcne zvládnuť náročnejšie typy moderných rozprávok. „*Když se děti zeptáte, které pohádky mají nejraději, málokdy uvedou pohádky úplně moderní. Spíše se kloní k pohádkám, které přežívají staletí, nebo k jejich tematickému znovuobjevení v souřadnicích moderní doby“* (Černoušek, 1990, s. 29). Černouškov argument by sme mohli brat

ako dôkaz o väčšej recepcnej obľube ľudových rozprávok, ale cez prizmu najnovších výskumov (najmä výskum PIRLS 2001, zaoberajúci sa čitateľskou gramotnosťou 9 – 10-ročných žiakov), organizovaných aj na slovenskej reprezentatívnej vzorke, sa ukazuje, že na Slovensku sa celoplošne vytvára trend neochoty recipovať umelecké literárne texty na 1. stupni ZŠ napriek tomu, že vyučovanie literárnej výchovy sa vo svojej koncepcii v prevažnej miere opiera práve o texty umelecko-literárnej povahy.

Detský nezáujem o recipovanie náročnejších moderných rozprávok súvisí nielen so súčasnou kultúrou nasycujúcou a zneužívajúcou prirodzenú detskú túžbu po zážitku, ale môže vyvieriť aj z iných prameňov, o ktorých zmapovanie sa vo výskume budeme usilovať.

Možných dôvodov neprijatia náročnejších autorských rozprávok môže byť niekoľko. Na základe Chaloupkovho zistenia budeme rešpektovať fakt, že detský čitateľ vníma literatúru oveľa viac normatívnejšie v zmysle väčšieho bazírovania a lipnutia na estetických normách než na ich porušení (Chaloupka, 1973). Z toho dôvodu môže sujetovo i fabulačne originálnejšiu a noeticky pregnantnejšiu výpoveď autora vnímať v nesúlade s prekonceptiou, ktorú si vytvorilo na základe oboznamovania sa so žánrom rozprávky cez ľudové rozprávkové artefakty ako šablóny, ktoré sa však na modernú rozprávku použiť nedajú. Práve v takom prípade môže dôjsť k jej odmietnutiu, keďže nenaplnila žánrové prekonceptné očakávanie. Druhá príčina môže súvisieť s oboma aktérmi literárnej komunikácie – tak s autorom, ako aj s čitateľom. Od autora sa môže podnet recepcnej bariéry odvíjať v prípade, ak sa mu plánovaná hodnota autorského zámeru napriek úsiliu nepodarilo dostať do textu a detskému čitateľovi tak zostáva neodhalená. Od čitateľa ide neschopnosť recipovať literárny text v prípade, ak jeho čitateľská kompetencia nedosahuje úroveň, na ktorej by bol reálne schopný dešifrovať literárnu hodnotu, ktorá je dielu vnútorne vlastná (Chaloupka, 1973).

V tomto bode sa asi najbližšie dostávame k tomu, čo sa v odbornej literatúre zvykne označovať za podstatu špecifickosti a inakosti modernej literatúry pre deti a mládež, a tou je **detský aspekt**. Ako hovorí J. Kopál, „*dielo pre deti totiž netvorí autor – dieťa, ale autor – dospelý*“ (Kopál, 1970, s. 137), z čoho nevyhnutne vyplýva aj stigmatizovanie detskej tvorby dospelostným aspektom (po hľadom). Dospelý autor totiž detstvom prešiel a dokáže si ho preto aktualizovať či už vnútorne (spomienkovo), alebo cez podnety zo života detí, s ktorými sa môže denne stretávať. Výhodou dospelých je potom to, že aj oni boli deťmi (Rakús, 1993). Autor detskej literatúry je teda dospelým, „*no vie sa stotožniť s dieťaťom – tvorí v perspektíve tohto stotožnenia. Spája dva aspekty*“ (Miko, 1980, s. 165).

V najvšeobecnejšej definícii sa pod „*detským aspektom v súčasnej teórii detskej literatúry ... rozumie spôsob modelovania reality v umeleckej tvorbe*

pre deti“ (Kopál, 1991, s. 24), resp. menej vyvinutá detská osobnostná úroveň vo vzťahu k dospelostnej, smerujúca však práve k nej (Miko, 1980). Pod osobnostnou úrovňou pritom Miko chápe poznávaciu kapacitu a komunikačnú vyspelosť dieťaťa a zároveň „*emočno-hodnotový, pragmaticko-akčný a spoločensko-kultúrny rádius detského subjektu*“ (Miko, 1980, s. 146). Možno povedať, že v otázke detského aspektu sa prakticky všetci odborníci zhodujú v tom, že je determinovaný psychikou detskej osobnosti, presnejšie psychickými osobitosťami detského čitateľa (Kopál, 1991; Obert, 2002; Miko, 1980; Chaloupka, 1973), ktoré možno rozlíšiť v presile účasti fantázie pri osvojovaní si sveta, v emotívnom a živom vnímaní, v pocite istoty a samozrejmosti zo známeho prostredia, silnom zmysle pre hru, potrebe sebauvrzdovania, nižšej schopnosti vlastnej sebaregulácie a pod. (pozri Miko, 1980, s. 146 – 147).

Rešpektovanie iba detskej psychiky a potrieb detského veku, ako sa F. Miko domnieva, je v interpretácii detského aspektu veľmi zjednodušujúcou tendenciou. Je presvedčený, že ani opatrnejšie a obozretnejšie (no stále mechanické) dopĺňanie detského aspektu o aspekt dospelých nenaplnia podstatu a zmysel tohto integrálneho prvku detskej literatúry (hoci smerovanie k dospelostnému aspektu je samou podstatou fungovania detského aspektu). To ho vedie k vymedzeniu dospelého aspektu ako *intímnej súčasti* samého aspektu detstva (Miko, 1980, s. 215). J. Kopál nazýva imanentnú prítomnosť dospelého v detskom aspekte *perspektívou dospelosti*, ktorá sa prejavuje práve v obmedzení dimenzie infantilít v detskom v porovnaní s dospelým a práve v prítomnosti tejto dimenzie v detskom videní skutočnosti vidí kontinuitu detstva s dospelosťou (Kopál, 1991). Do tretice vzťah k detskému zachytáva V. Obert v termíne *vyváženosti detského a dospelého aspektu* v literárnom diele, ktorý by mal každý autor vedome rešpektovať práve „*svojou „predvídavosťou“ stavu predtáv vo vekovej úrovni predpokladaného detského príjemcu*“ (Obert, 2002, s. 9). Malo by ísť o prvky, ktoré sú príznačné pre detstvo a jeho svet, ako je „*detská vnímavosť, predstavivosť, citovosť, intelekt, zážitkovosť, poznávanie, skúsenosť, i spôsob interpretácie a artikulácie prežívaného a poznávaného sveta. Autenticitu týchto prvkov autor v literárnom diele rekonštruuje s primeraným predstihom autenticity svojho vlastného „dospelého“ subjektu, s nadhľadom vlastného poznania a videnia skutočnosti*“ (Kopál, 1991, s. 33).

Keďže sa ale autor do detského sveta vžíva už zaťažený a stigmatizovaný svojím vekom a dospelostnou skúsenosťou, jeho výpoveď o detskej skutočnosti je súčasne nositeľom takých estetických informácií, ktoré majú potenciú vyvolávať plnohodnotnú recepciu u detského aj dospelého čitateľa (Kopál, 1991). Komunikačnú dvojsmernosť možno označiť aj ako jednu z dominant medzi charakteristikami modernej rozprávky pre deti, pretože cez tvorbu pre dieťa, ako podotýka S. Rakús, je možné dospelému neraz povedať aj niečo viac, než ako je zvyknutý z jemu vlastnej literatúry. V samotnej dospelej konkretizácii

diela potom dochádza aj k efektu tzv. „čítania čítaného“, tzn. k situácii, keď si dospelý čitateľ na pozadí vlastnej konkretizácie vybavuje aj predstavu možného detského príjmu textu, čím vlastnú recepciu aktuálne obohacuje (Rakús, 1993).

Vo veku tesne predchádzajúcemu prudkým pubertálnym zmenám sa u detí odohráva to, čo J. Toman i O. Chaloupka nazývajú „zlomom“ v dovtedajších literárno-žánrových preferenciách. Príčinu tohto procesu vzhliadajú v doznievaní synkretického a naivne realistického prístupu detí k rozprávkovým textom (Toman, 2005; Chaloupka, 1982). Cez Libušu Havlínovú môžeme Tomanovsko – Chaloupkovský „zlom“ aj bližšie kauzálne ozrejmiť a špecifikovať. Vekovú hranicu desiatich rokov L. Havlínová označuje za relevantnú v súvislosti so zavŕšením dovtedajšieho telesného a duševného vývinu dieťaťa. Dieťa v tomto veku po prvý raz dosiahne *rovnováhu svojej osobnosti*, ktorá vyviera najmä z ustálenia vzťahov medzi ním a svetom.

„K vrcholu předpubertální rovnováhy dětské osobnosti přispívá velkou měrou to, že okolo deseti let je dítě už docela dobře zařazeno do odpovídajících lidských vztahů. Má osvojeny základní způsoby chování, se kterými si poměrně snadno vystačí ve styku s ostatními lidmi, blízkými i cizími, dospělými i stejně starými. Ti všichni s ním proto bývají docela spokojeni. Dítě je v důsledku toho méně často upozorňováno na sebe, na svoje případné chyby a nedostatky. Je proto klidnější a spokojenější jak se sebou, tak i se svým okolím...“ (Havlínová, 1978, s. 71).

Aj uvedené dôvody vedú k označeniu tohto obdobia v ontogenéze dieťaťa ako „pokojného“, v ktorom ale na druhej strane nastávajú výrazné zmeny v štruktúre detských rozumových schopností. Z hľadiska zdokonaľujúceho sa myslenia možno najmarkantnejšie odlišovať čitateľov od rozprávok v tomto veku zachytiť v ústupe fantázie, ktorej podiel na poznaní sveta sa citeľne oslabuje. Kým dovtedy bola rozprávka dieťaťom vnímaná ako sama skutočnosť – „*tedy fantastické není bráno jako fantastické, ale jako možné*“ (Chaloupka, 1976, s. 22) – vo veku približne desiatich rokov sa už fantázia viac podriaďuje intelektu dieťaťa a jeho rozvíjajúcim sa rozumovým schopnostiam. Funkčná gramotnosť, t. j. „*ovládnutí čtení, psaní, počítání – dopomůže dítěti, aby si za jejich pomoci vytvořilo určitou stavbu základních vědomostí o světě*“ (Havlínová, 1978, s. 71). Toto štruktúrujúce sa poznanie je procesom, ktorý u dieťaťa prebieha dvomi smermi – *narastá* a *súbežne sa organizuje* (Miko, 1980).

Narastajúce a organizujúce sa poznanie nahrádza fantazijný detský výklad dovtedy nezrozumiteľného a nepochopiteľne fungujúceho sveta. Práve preto sa rozprávková fantastika dostáva do stupňujúcej sa defenzívy, pretože sa „*se svou fantazií stáva dítěti v gnoseologickém smyslu nepravdou, již... mohou věřit jenom malé děti*“ (Chaloupka, 1976, s. 67). Tým dieťa samo vnáša do svojho

osvojovania si rozprávky poznávacie hľadisko, odzrkadľujúce jeho intelektuálnu prevahu nad rozprávkovou fantastikou. A tento aspekt vnímania rozprávky má pre prepubescenta veľmi dôležitý diagnostický, resp. autodiagnostický význam (Chaloupka, 1976; Chaloupka, 1982).

Literatúra

- BRÁZDA, R. 2000. Virilio – filozofická jednotka rýchlosti. In: Kino-ikon. Bratislava: Asociácia slovenských filmových klubov, roč. 4, 2000.
- ČAPEK, K. 1984. Marsyas. Jak se co dělá. Praha: Československý spisovatel, 1984.
- ČERNOUŠEK, M. 1990. Děti a svět pohádek. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.
- DOUPALOVÁ, E. 1998. Pohádka jako jedna ze dvou možností lidového narativního žánru. In: Literatúra pre deti a mládež v procese I. Rozprávkový žáner. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 1998. ISBN 808050-160-2.
- HAVLÍNOVÁ, M. 1978. Knižka pro rodiče o dětech a čtení. Praha: Albatros, 1978.
- CHALOUPKA, O. 1995. Rodina a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- CHALOUPKA, O., NEZKUSIL. V. 1973. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I. Praha: Albatros, 1973
- CHALOUPKA, O., NEZKUSIL. V. 1976. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II. Praha: Albatros, 1976
- CHALOUPKA, O. 1982. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982
- KOPÁL, J. 1970. Literatúra a detský aspekt. Bratislava: SPN, 1970
- KOPÁL, J. 1991. Detský svet v umeleckom obraze. Nitra: PF, 1991. ISBN 80-85183-14-5.
- KOVALČIKOVÁ, I. 1998. Rozprávka v pedagogike zážitku. In: Literatúra pre deti a mládež v procese I. Rozprávkový žáner. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 1998. ISBN 808050-160-2.
- MARČOK, V. 1978. O ľudovej próze. Bratislava: Mladé letá, 1978.
- MICHALOVIČ, P. 1999. Limity slobody alebo O estetickej norme. In: Studia Academica Slovaca. 28. Prednášky 35. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Bratislava: STIMUL, 1999.
- MIHINA, F. 2002. Wittgensteinov skrytý svet mysle a zážitkov. In: O zážitkovosti a funkčnosti v literatúre pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 2002. ISBN 80-89038-17-4.
- MIKO, F. 1980. Hra a poznanie v detskej próze. Bratislava: Mladé letá, 1980.
- OBERT, V. 1986. Cesty výchovy detského čitateľa. Bratislava: Mladé letá, 1986.
- OBERT, V. 2002. Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: Aspekt, 2002. ISBN 80-88894-07-7.
- PENNAC, D. 1999. Ako román. Bratislava: SOFA, 1999. ISBN 80-85752-89-1.
- POPOVIČ, A. a kol. 1981. Interpretácia umeleckého textu. Bratislava: SPN, 1981.
- RAKÚS, S. 1993. Medzi mnohoznačnosťou a presnosťou. Levoča: Modrý Peter, 1993. ISBN 80-85515-06-7.
- STOLIČNÝ, P. 2002. Detská literatúra a internet. In: O zážitkovosti a funkčnosti v literatúre pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 2002. ISBN 80-89038-17-4.

- STANISLAVOVÁ, Z. 1998. Modality slovenskej autorskej rozprávky 90. rokov. In: Literatúra pre deti a mládež v procese I. Rozprávkový žáner. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 1998. ISBN 808050-160-2.
- ŠIMONOVÁ, B. 1999. Podoby a premeny slovenskej autorskej rozprávky. In: Literatúra pre deti a mládež v procese II. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 1999. ISBN 80-8050-314-1.
- ŽEMBEROVÁ, V. 2000. Autorská rozprávka v deväťdesiatych rokoch. Prešov: Náuka, 2000. ISBN 80-968202-9-X

Mgr. Radoslav Rusňák

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

LITERATURA PRO MLÁDEŽ JAKO OBRANA PROTI HROZBĚ ZTRÁTY HISTORICKÉ PAMĚTI (Nad románem Jiřího Stránského Perlorodky)

Milena ŠUBRTOVÁ

Motto: *Svět se začal proměňovat v jednu „globální vesnici“, nastala snad tedy éra instantních příběhů? (...) Ve světě bez hranic uhájíme totiž svou svébytnost jen vyprávěním svých vlastních příběhů, nikoli příběhů těch druhých. Jen naše vlastní příběhy, vycházející z naší zkušenosti a zachované v naší paměti, budou také jiným ku prospěchu, protože jen takové mají šanci množit zkušenost všelidskou a přispět k hlubšímu sebepoznání člověka jako takového.*

Jan Lukeš v předmluvě ke knižnímu rozhovoru s Jiřím Stránským.¹

Spisovatel, scenárista, publicista a překladatel Jiří Stránský (1931) patří k těm autorům, kteří celoživotně zpracovávají témata, jež se niterně dotýkají jich samých. Stránského i jeho nejbližší rodinu poznamenaly represe za vzporu proti totalitě – otec byl za války v Osvětimi, Stránský prošel tvrdým vězeňským režimem uranových dolů v 50. letech 20. století a opětovně byl vězněn v 70. letech 20. století. Nebylo mu umožněno ani odmaturovat, vystřídal tedy několik různorodých zaměstnání (kopáč, betonář, čerpadlář u benzinové pumpy, kulisák, jevištní mistr) a externě spolupracoval s divadlem a televizí. Šlechtický původ, jenž Stránský sám nikdy nepřipomíná, byl pro něj vždy pouze mravním závazkem – rodovou tradicí noblesy ducha. Po roce 1989 se začal angažovat v řadě oblastí veřejného zájmu: prezident Českého centra PEN klubu (od roku 1992 do roku 1996), předseda správní rady Nadačního fondu Cenu Adolfa Radoka (od roku 1991). V roce 2001 byl vyznamenán Medailí Za zásluhy, roku 2002 se stal rytířem francouzského Řádu umění a literatury, v roce 2006 získal za literární a publicistickou tvorbu Cenu Karla Čapka.

Náměty k prozaické tvorbě čerpal z vlastních zážitků a zkušeností i z rozmanitých lidských osudů, které poznal během pobytu ve vězeních a pracovních táborech (viz například povídkový soubor Štěstí, Tichá pošta; romány Zdivočelá země a Aukce, které se staly předlohou pro televizní seriál Zdivočelá země). Jeho vyprávění se přelévají jedno do druhého, tenký pramínek se rozvodňuje v široký proud, tu a tam si epizoda nebo postava vytvoří své vlastní koryto a tok vyprávění do něj přeskočí. Stránský se sám zmiňuje o *přetlaku z těch vyslechnutých a zažitých příběhů*.² Silná koncentrovanost vypjatých životních peripe-

1 LUKEŠ, J. *Srdcerváč*. Havlíčkův Brod: Hejkal, 2005, s. 11.

2 Tamtéž, s. 208.

tií, do nichž se jeho hrdinové – většinou muklové spjati pocitem doživotního solidárního společenství - dostávají, problematizuje mnohdy jeho literární výraz. *Stránský má postřeh pro paradoxní situace a exkluzivní životní epizody*, uvádí Aleš Haman v recenzi povídkového souboru *Tichá pošta, ale jeho filmové cítění ho někdy odvádí od tvárných možností, jaké zvolený motivický okruh nabízí. Náměty, z nichž by jiný vytěžil obsáhlou skladbu, jsou u něho zhuštěny do prostých vyprávění, za nimiž můžeme jen tušit složitost osudů.*³

Životní příběhy lidí, kteří se dokázali vzeprít totalitě, mohou působit jako mravní korektiv i dnes a Stránský usiluje o to, aby se nedávné minulosti nezmocnil syndrom zapomnění. Zůstává otázkou, nakolik je obrana proti hrozbě ztráty historické paměti vědomou součástí autorské strategie – Stránský se však přiznává, že ze čtenářských besed po školách ví o tom, jak Zdivočelá země funguje málem coby jediná učební pomůcka pro výklad poválečných dějin.

I geneze tvorby pro děti a mládež byla u Stránského nedílně spjata s věžeňským pobytém. Aby během této doby neztratil kontakt se svými dětmi, posílal jim pravidelně v dopisech pohádky a román na pokračování. Pro dceru Kláru tak vznikaly *povídačky*, v nichž se stylizoval do role námořního kapitána, který se s dcerou dělí o svoje úvahy a zážitky z exotické plavby. Knižního vydání se dočkaly až téměř třicet let po svém vzniku: *Povídačky pro Klárku* (1996), *Povídačky pro moje slunce* (2003). Synovi adresoval chlapecký román, o jehož vzniku uvádí: *S Martinem to bylo lehčí: když mě zavřeli, bylo mu přes dvanáct, už byl sebevědomější a jako kluk odolnější, takže jemu jsem vymýšlel příběh o stejně starém chlapci, který se pro něj jmenoval Nejkrásnější toulka, můj pracovní název zněl Trubadúr. Později chtěl tu látku zfilmovat nebožtík režisér Ota Koval pod názvem Perlorodky, točit se mělo v Horažďovicích. Jeho hrdiny jsou děti z děcáku, bratr a sestra. Kluka si k sobě vezme dospělý chlap, právě Horažďovičák, povoláním geolog, pak si najde ženskou a nakonec se kvůli oběma dětem vezmou. A jako epizoda je do příběhu z tehdejší současnosti vloženo v podobě skautské legendy vyprávění o válce Severu proti Jihu, v němž chlapec hledá svého ztraceného otce.*⁴ Jeho kompozice pochopitelně podléhala mimoliterárním tlakům (výsada odeslat dopis byla vázána na splnění pracovní normy, délka limitována čtyřmi stránkami, nutnost počítat s možnou cenzurou). I k tomuto textu se Stránský po třiceti letech vrátil, aby dnešním dětem zprostředkoval zkušenost s neustálým balancováním mezi pravdou a nutností lhát.

Pod názvem *Perlorodky* vydal román ze 70. let 20. století, zaštitěný pochvalným doslovem Daniely Fischerové, v roce 2005⁵ a obdržel za něj ocenění Zlatá stuha v kategorii beletrie pro mládež. Metaforický název *Perlorodky* odkazuje

3 Viz Lidové noviny 18.11. 2004.

4 LUKEŠ, J. *Srdcerváč*. Havlíčkův Brod: Hejkal, 2005, s. 129.

5 STRÁNSKÝ, J. *Perlorodky*. Praha: Meander, 2005.

ke staré říční škebli a zrnku písku, z něhož se za příznivých okolností může vyklubat perla. Sirotek Ivan uprchne z dětského domova, aby si splnil svůj sen o poklidném životě s babičkou a mladší sestrou Ingrid, která je umístěna do jiného ústavu. Útěk se zdaří, leč chlapec ztrácí cíl, neboť netušil, že babička dávno zemřela. Na dosud neradostné životní pouti ho nečekaně potká štěstí – při autostopu poznává Vojtu, kterému není chlapcův další osud lhostejný a spontánně se ho ujme. S Vojtou se Ivan dostává nejen do rodinného mikroprostoru (Ivanovu babičku nahradí Vojtova maminka – Babi – a ožívá rovněž naděje na společný život se sestřičkou), nýbrž i do širšího společenství bývalých skautů a jejich dětí. Osudy dospělých mají řadu společných rysů. Odmítnutí sovětské okupace ukončilo jejich pracovní kariéry, ale mnohým paradoxně umožnilo svobodnější a šťastnější život. Babi, Vojta a jejich přátelé si dokáží uchovat hrdost i v pokřivených společenských vztazích a pomoc druhým je pro ně naprosto přirozená. Vychovatelka Kristýna dokonce uzavře formální sňatek s Vojtou, vedena intuitivně snahou pomoci sourozencům uniknout z dětských domovů. Vojta posléze odnese svůj střet s umíněnou byrokracií a nenávisťným režimem, který v románu představuje ředitelka dětského domova, uvězněním.

Text je stylizován jako přepis audiozáznamu, který pořídil Ivan rok po svém útěku z dětského domova. Vyprávění je tedy rekonstrukcí s časovým odstupem a dětský přímý vypravěč svůj akt narace průběžně komentuje, upozorňuje na elipsy a digrese, chvílemi prosakují obavy, zda ho nezradí paměť. S dětskou přímočarostí vyslovuje soudy, které svou jistotou působí až mrazivě přesně: *Komunisti mučili jeptišky a kněze rádi, protože učili lidi věřit v Pánaboha, jenže komunisti chtěli, aby se věřilo v Lenina* (s. 12). Zkušenost dítěte s totalitním režimem je zachycena v reflexích, jež prozrazují, že dvanáctiletý hrdina již nevěří v abstraktní zlo a dobře si uvědomuje osobní zodpovědnost za morální stav společnosti: *Když pozdějš přestal partaji šéfovat Dubček a vzal to za něj Husák, věděli jsme, že to je v pytlí především proto, že jsme Žižkovi zase muse-li skandovat, že náš nejlepší přítel je Sovětský svaz* (s. 32).

Zrůdnost normalizačního režimu je odkrývána v jakoby bezděčných detailech. Současnému dětskému recipientovi při orientaci v některých reáliích příběhu výrazně napomáhá právě volba vypravěče, jehož kompetence je limitována tím, že sám vyrůstal v jisté odtrženosti a sociální izolaci dětského domova (viz např. scéna, kdy Ivan poprvé spatří pražské sídliště Jižní Město a šokován betonovou šedí se dozvídá o tom, že se tímto odosobněným způsobem projektovalo záměrně). Ivan nasbíral dost smutných životních zkušeností; již ví, že *za každou vteřinu štěstí se platí hodinami smutku a sloveso těšit se do děcáků nepatří* (s. 123). Vynořuje se paralela mezi dětským domovem a vězením. Oba tyto prostory charakterizuje atmosféra šikany, zákazů, omezování svobody, ztráta soukromí, která může vyústit až ve ztrátu identity. Vyvážením negativ jsou pak pevné přátelské svazky, které v jinak dusivém prostředí mají povzbudivou moc.

Situování části děje do skautského prostředí není náhodné: *I proto se příběh pro mého syna odehrával mezi těmi, kteří – se skautským slibem v srdci – utvořili společenství, v němž se jim lépe dýchalo a lépe bránilo proti těm, kdo vymývali hlavy i malým dětem, aby přijímaly nenávisť ke všemu, co nenáviděla komunistická strana: ke svobodě nejen si myslet, ale i říct, co si myslím, k radosti z dobrého díla i skutku, k pravdě, ať je jakákoliv, k bratrství se všemi lidmi dobré vůle – prostě ke všemu, co obsahuje skautský slib* (s. 9). Stránský vzdal skautingu hold i spoluprací na námětu a scénáři dokumentu Tábor Černého delfína (1966), který byl kronikářským záznamem prázdninového tábora turistického oddílu, jenž navazoval na někdejší skautskou Dvojku Jaroslava Foglara. Sám prošel legendárním oddílem vodních skautů („vodní pětkou“), který vedl spisovatel Jaroslav Novák.

Ačkoliv lze románu vyčíst nedostatky (například zjednodušení psychologie dospělých postav, které se ve fabulačně bohatém řetězci stávají spíše figurkami), nijak neoslabují jeho přesvědčivost, jež se zakládá právě na etickém poselství. Stránský dokáže předestřít nelichotivý obraz normalizační minulosti bez schémat, bez idealizace a – což je nejdůležitější – bez nenávisť. K Perlorodkám lze v plné šíři vztáhnout autorovo krédo: *Má bohatá životní zkušenost s krutostí a ponižováním podtrhla a sečetla všechno, co jsem kdy potřeboval, abych se ubránil, a tady je výčet: Nejen víra, naděje a láska, ale jistota, že jimi jsem napojen bez ohledu na vzdálenost, která nás dělí, na všechny, co jsou součástí mého srdce, mé duše. Schopnost vžít se do bolesti jiných a snažit se jí alespoň část od nich odejmout, neboť i tak vzniká prostor pro radost. Laskavost – bez ohledu na nelaskavost, již jsme obklopeni. Nadhled. Vědomí, že je nedozírná škoda každého dobrého slova, jež nebylo řečeno. Schopnost vyškrtat – v tom nezávistném obklopení – ty problémy, které jako problémy jenom vypadají*⁶.

Román Jiřího Stránského Perlorodky je v tomto smyslu první vlaštkou, signalizující cestu, jak se i ve sféře literatury pro děti a mládež vyrovnat s citlivými otázkami nedávné národní minulosti.

PhDr. Milena Šubrtová, PhD.

Katedra české literatury

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno

6 Z předmluvy ke knize GRÁFOVÁ, A. *Pohlednice z minulého století*. Praha: Garamond, 2001.

FILOZOFIZACE EXISTENCIÁLNÍCH MOTIVŮ V TVORBĚ PRO DĚTI (Astrid Lindgrenová: Bratři Lví srdce)

Olga KUBECZKOVÁ

Literární tvorba záměrně určená dětskému vnímateli se již dávno vymanila z područí funkce jednoznačně vychovávat, formovat, prezentovat naučení. Svěbytnost dětské osobnosti se stává nejen impulsem specifických uměleckých prostředků, ale vede také k autorským pokusům vyslovovat i v této oblasti literatury náročnější otázky existenciální povahy. Zejména od druhé poloviny 20. století se stále více dětská literatura sblíží s tvorbou pro dospělé.¹ Tu lépe, tu hůře se texty otevírají čtenáři dětskému i dospělému, stírají v představě příjemce rozdíly věku, pohlaví, zkušenosti.² Oblast umělecké tvorby pro děti usiluje o to být přijímána jako plnohodnotná součást celonárodní literatury i tematizací lidského bytí v jeho filozofickém rozměru.

V souladu s tím si tvůrci uvědomují skryté možnosti textu určeného prvotně dětem: jednoduchá, přehledná kompozice, často zhuštěná forma výpovědi mohou pulzovat více či méně skrytými významy.

Umělecká výpověď se postupně posouvá od konkrétního příběhu k typizaci a zobecnění. Vyprávění ukotvené v síti jednoznačně vymezených časoprostorových souřadnic, v zacílení na svět dětského hrdiny tíhne k nadčasovosti, k zobrazení lidského bytí. Cestou mnohoznačnosti, alegorie, symbolizace, podobenství či v neposlední řadě filozofizace se prostor pro čtenářskou konkrétní zci znásobuje a z významňuje.

Pokusy prezentovat v dětské tvorbě existenciální témata a motivy, které k vrstevnatosti textu vybízejí, nejsou samozřejmě ve světovém literárním měřítku novum. Na tradici započatou dílem H. Ch. Andersena navazují významně autoři severské proveniencce. Svě místo si v četbě nejen dětí našel i román švédské autorky Astrid Lindgrenové Bratři Lví srdce.

Roman Bratři Lví srdce lze vnímat v mnoha směrech jako ojedinělé a současně vyzrálé dílo zkušené autorky. Renomé této tvůrčí osobnosti v kontextu dětské literatury zaštitilo téma smrti v takovém pojetí, které si zasluhuje zvláštní pozornost. Pokusme se nahlížet jej právě v souvislosti s představou čtenáře.

1 Renomovaný slovenský tvůrce Ján Lenčo se v rubrice časopisu *Ladění* Na čem právě pracuji svěřuje: „Som presvedčený o tom, že autorská rozprávka by mala oslovit' rovnako mladého ako dospelého a vyslovenie tohto posolstva by nemalo byť kompromisom, ale nepochybniteľnou umeleckou pravdou, čo je zvlášť pri tomto žánri ťažšie ako ťažké.“ (*Ladění*, 2005, roč. 10, č. 4, s. 22.)

2 Vhodným příkladem může být česká básnická tvorba 90. let, původně sice určená dětem, mnohdy však komunikující také či spíše s dospělým čtenářem.

Lindgrenové Bratři Lví srdce si pohrávají s několikerým čtenářovým očekáváním.

V první řadě v žánrovém zařazení titulu. Příběh se ve svém počátku jeví jako próza s dětským hrdinou ukotvená v reálném prostředí a čase. Předkládá obraz smrtelně nemocného dítěte Karla v jeho vztazích k okolí. Naznačuje zejména jeho silné pouto k bratru Jonatánovi. V dalších částech knihy se obě ústřední postavy chlapců ocitají v prostoru fantazijním a čtenář může mít přirozeně dojem, že příběh směřuje k pohádce.³ Zpočátku idylické, bezkonfliktní prostředí, harmonické vztahy těch, kteří jej zabydlují, se proměňují vlivem prvků reálného, nepohádkového nebezpečí, zla, zvůle, touhy po moci. Pro dítě z toho plyne dvojitý poznatek: za prvé – realita a fantastično jsou vzájemně zaměnitelné veličiny – to je ještě skutečnost, která souzní se zkušeností dítěte, s jeho prožíváním světa. Druhý poznatek už dětskému vnímateli přináší nový pohled na samotný bezkonfliktní svět pohádky. V dítěti je probouzeno vědomí, že je naplněn i něčím jiným než láskou a solidárností, že fenomén zla nemusí být v optice pohádky pokaždé definitivně destruován. Autorka si uvědomuje, jak citlivě dětský čtenář vnímá obě žánrové oblasti.⁴ Zatímco příběhová próza může ve vnímání dítěte lehce přeskocit do fantaskní sféry, zatímco si může běžně půjčovat pohádkové rekvizity a napětí v ději uvolňovat pohádkovou katarzi, samotnou pohádku vidí dítě jako nedotknutelný svět řádu, pevných pravidel a etických konstant. Jestliže se autorka pouští do promyšleného narušování těchto nepsaných, ale o to zřetelněji uplatňovaných pravidel čtenářské konkretizace, pak je jejím cílem zvýraznit právě stěžejní téma v jeho přijetí u čtenáře. Vágnost žánrového vymezení je zastřena pozorností k příběhu, v jehož recepci má být posílen účinek existenciální tematiky.

Také zklamané očekávání úspěšného, pohádkově nezranitelného hrdiny dodává příběhu prvek reálný a vpravdě lidský. Přestože vypravěč Karel avizuje příběh o svém bratrovi, děj se stále více soustřeďuje na postavu samotného Karla. Pozornost čtenáře se postupně stáčí od obrazu úspěšného, všemi oblíbeného, inteligentního Jonatána k obrazu antihrdinského, ustrašeného a naivního mladšího bratra. Právě jeho jakoby příběh neustále provokoval k angažovanosti a posouval ho do centra dění. Setkáním se zlem původní antihrdina vyžívá, přesto zůstává dítětem. V pozitivním slova smyslu dětským, naivním, nevinným. Karel zvaný Suchárek naplňuje autorčinu představu dítěte jako bytosti, jejíž existence se utváří vnitřním mravním kodexem, který svého nositele vede

3 Sám dětský vypravěč k tomu hned v úvodu říká: „Moje vyprávění vám bude možná připomínat trochu pohádku a trochu strašidelný příběh, ale přitom všechno, co vám řeknu, je pravda pravdoucí.“ (Lindgrenová, A. *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros, 1992, s. 7.)

4 Na problematiku čtenářské konkretizace zejména pohádkových textů upozorňuje O. Chaloupka v teoretické stati Pohádka. (In Chaloupka, O. – Nezkusil, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros, 1976.)

k činu. Oba bratři, ať už se upřímně vyznávají ze svého strachu, nebo prokazují od počátku zjevné hrdinství, prezentují svým jednáním ryzí kvality humanity a solidarity. Zvláště patrné je to v jejich soucitu s těmi, kteří se dali svést na cestu násilí a zvěle. Ani v zájmu svobody nedovedou Karel a Jonatán ublížit a zabít. Sami naopak dávají v sázku vlastní život, protože tváří v tvář zlu nedokáží zůstat v nečinnosti: některé věci člověk prostě musí udělat. Jinak by nebyl lidská bytost, ale kus hadru.⁵

Civilním hrdinstvím obou postav, zejména Karla, hrdinstvím, které je uchováno situací, vyjádřila Lindgrenová ideu překonání dětského, potažmo lidského strachu nesobeckou obětí pro druhé. Dětskému čtenáři navíc vzkazuje, že i dítě je schopno velkých činů. Příběh Lvích srdcí zvýznamňuje jeho roli v lidské společnosti. V ní je plnoprávným a respektovaným členem, jenž se výrazně zaslouhuje o nápravu věcí. A tím je překročeno další čtenářské očekávání. Příběh dvou dětí se stává příběhem záchrany světa lidsky cítících i jednajících bytostí.

V souvislosti s posílením role dítěte ve společnosti, s obrazem jeho rovnocenných, tedy vyzrálých morálních kvalit je dětský hrdina přirozeně konfrontován s otázkami po smyslu života a smrti. Podoby smrti ve své mnohosti a rozmanitosti zároveň posilují zkušenost a vyzrávání dětského hrdiny, respektive čtenáře.

V korespondenci s fabulí vycházejí obrazy smrti z opakovaného střetávání dobra se zlem. Smrt zvířat a obyvatel prostoru, na něž dopadl stín krutého Tengila, je působivou součástí děsivých scén, důkazem násilí uzurpátora. Zmiňovaná podoba smrti je spojována zejména s představou dospělého člověka, který je obětován v boji se zlem. Smrt nevinných a bezbranných lidí doplňuje smrt jako daň za osvobození země, nevyhnutelná a uvědomělá oběť, která se prostředně dotýká obou ústředních hrdinů - dětí.

Právě v perspektivě hlavních postav je nejcitlivěji vnímána a prezentována smrt dítěte. Její obraz svou přítomností sice naznačuje hermeticky uzavřený kruh vyprávění, tedy tektonickou kompozici, svým významem však určuje pokračování lidského příběhu. V samotném úvodu umírá Jonatán, když před požárem zachraňuje smrtelně nemocného Karla. Ten jej brzy následuje. Na konci příběhu se pozice vymění – Karel na zádech vysvobozuje z potupného umírání ochrnutého Jonatána. Zatímco na počátku vyprávění smrt vyvolává strach a úzkost, v závěrečné pasáži je již smrt obou chlapců dobrovolným odchodem do jiného světa, ve kterém se bratři setkají se svými blízkými a v němž budou opět oba zdraví. Vykupují se tak ze života, který by byl jednak osamělý, jednak spoutaný a ochuzený.

5 V podobném duchu se v knize několikrát vyslovují ústřední postavy bratrů.

Filozofický rozměr akceptování smrti je utvářen představou přechodu do jiného prostoru. Smrt v něm znamená posun do nové, o stupeň dokonalejší harmonie dalšího prostoru. „Je cosi útěšlivého v tom, že umřít by se možná nemuselo jen jednou – jestliže se umře víckrát, pak se taky víckrát oživne... Do lepšího, spravedlivějšího světa.“, poznamenává spisovatelka Martina Drijverová.⁶ První a poslední okamžik smrti v příběhu se děje identicky skokem. Symbolika skoku, skoku do propasti konotuje starozákonní skok do víry.⁷ V podání Astrid Lindgrenové jde především o zvýraznění smrti jako oběti. Oba bratři se vědomě vzdávají života ve prospěch záchrany druhých. Jejich odhodlání je podpořeno nejen důvěrou v sebe sama, ale též neochvějnou vírou v budoucí život, který bude vyšším stupněm toho předchozího. Nejprve Jonatán a poté i Karel vstupují do role jinochů, kteří svou dobrovolnou smrtí vykupují osvobození bližních.⁸ Právě věk jinošství je ke schopnosti obětování předurčuje. V tomto smyslu znovu upozorníme na dospělost obětovaných, kteří podléhají zlu, ale přinést oběť úmyslně vesměs schopni nejsou, protože již ztratili nevinnost mládí.

Smrt tedy podléhá spiritualizaci smyslu a poslání existence. Představa oběti přirozeně konotuje křesťanskou věrouku, zvláště uvědomíme-li si smrt také jako oběť lásky k milované bytosti, ke společenství, k domovu, který má být uchráněn zla. Prizmatem silného citu je skok viděn coby jednoznačné, dynamické směřování k pozitivní změně. Postavy jinochů se stávají zvláštními bytostmi, jejichž existence již překonává úzce vymezený rozměr lidského života s vyhlídkou neopakovatelnosti a konečnosti zároveň. Jejich aktivita nabyla charakteru posouvající se za hranici lidského bytí. I když však odvaha k činu překonává smrt hned dvakrát, zůstává v představě obou postav podstatné: bezrozměrnost lidské lásky a touhy po svobodě.

V neposlední řadě tak obraz dvojího skoku tíhne k metafoře svobody, volnosti, kterou nespazuje ani světská moc, ani přirozené zákony existence každé bytosti.

Jestliže jsme v úvodu upozornili na několikrát překročení očekávání čtenáře, pak je nutné právě v závěru zvýraznit nejsilnější prvek tohoto směřování „za“ a „přes“. Lindgrenová sice ve své knize soustředila pozornost ke smrti, ale zároveň boří představu o její konečnosti. Smrtnost člověka neznamená definitivu, ale nový počátek a děj, v němž bytosti neztrácejí lidské kvality, ani slabosti, a to i přesto, že se novými zkušenostmi posouvají k dokonalosti.

6 Drijverová, M. Kde je ráj? čili Bratři Lví srdce. Zlatý máj, 1993, roč. 37, č. 1, s. 39-40.

7 Křesťanskou interpretaci naznačuje ve své recenzi Ivan Vágner, když Třešňové údolí v Nangijale vnímá jako Očistec. (Vágner, I. Nangijala, první kruh Onoho světa. *Nové knihy*, 2001, roč. 41, č. 36, s. 29.)

8 V těchto intencích uvažuje Karel Kosík: „Taková oběť otevírá nejen jiný prostor, ale i čas, a zahajuje jiný druh pohybu: osvobozuje ze zaběhanosti, ztrnulosti, opakující se všednosti. Obětovat znamená darovat. Darovat nejlepší, co mám? Darovat nejlepší, co jsem!“ (In *Jinoch a smrt*. Praha: Hynek, 1994, s. 41.)

Odkaz díla Astrid Lindgrenové zejména tímto titulem přesáhl dětskou literaturu, zůstává však dětsky uchopitelný a uvěřitelný. Symbolizuje odedávne a opakované zkušenosti se zradou, násilím, zlovůlí i svazujícím strachem, současně dává naději na svobodný život, který popírá účinek smrti. Vše je v perspektivě autorky napravitelné a budoucně otevřené krásnější podobě. V tom je myslím možné hledat - přes několikeré setkání se smrtí - smysl a útěšlivý charakter příběhu o bratřech Lví srdce.

Literatura

- DRIJVEROVÁ, M.: Kde je ráj? čili Bratři Lví srdce. Zlatý máj, 1993, roč. 37, č. 1, s. 39 – 40.
- VÁGNER, I.: Nangijala, první kruh Onoho světa. Nové knihy, 2001, roč. 41, č. 36, s. 29.
- KOSÍK, K.: Jinoch a smrt. Praha: Hynek, 1994.

Mgr. Olga Kubeczková, PhD.

*Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě*

LITERÁRNY TEXT A JEHO PRIENIKY NA OSI: (ŠKOLSKÁ) METAKOMUNIKÁCIA – CUDZOJAZYČNÁ KOMPETENCIA – „INAKOSŤ“ V ROZDIELNOM KULTÚRNYM PRIESTORE

Pavol ZUBAL

Otázka postavenia literatúry v procese pedagogickej praxe je zdrojom neustálych diskusií, argumentov za i proti, pričom takáto diskusia nadobúda osobitné postavenie i v takej špecifickej oblasti, akou nesporne je využívanie literárnych textov pri budovaní cudzojazyčných kompetencií.

Literárny text považujeme za médium, prostredníctvom ktorého sa uvádzajú do pohybu, resp. do komunikačných vzťahov, všetky didaktické činitele: učiteľ, žiak, metódy, formy a prostriedky vyučovania. Od literárneho textu sa odvíja akákoľvek činnosť v školskej metakomunikácii.¹ Osobitným spôsobom rezonuje uvedená problematika v oblasti vyučovania cudzieho jazyka najmä z hľadiska zmeneného postavenia cudzích jazykov po spoločenskom zvrate v súvislosti s novembrovými udalosťami roku 1989, pričom priorita cudzích jazykov sa stala nespochybniteľnou. I napriek tomu však v oblasti školskej praxe, od ktorej sa predovšetkým očakáva (a iste právom), že predovšetkým ona sa významným spôsobom bude podieľať na budovaní cudzojazyčných kompetencií, zavládla i značná neistota v tom, akým spôsobom a ako čo najefektívnejšie by si bolo možné osvojiť základné zručnosti, schopnosti a návyky tak, aby bolo možné dosiahnuť čo najlepšie výsledky či už vzhľadom na bezprostrednú školskú prax, alebo i na spoločenskú objednávku v trhovom prostredí výrobnéj i nevýrobnéj praxe.

Ak chceme uvažovať o čo najefektívnejšom vyučovaní cudzieho jazyka, nemôžeme zabúdať nielen na otázku jeho obsahu, ale ani na metódy, akými by postulované obsahové ciele bolo možné zabezpečiť na úrovni súčasných požiadaviek. Dominantné postavenie tradičnej gramatickej a prekladovej metódy sa pritom stráca v prospech nových metód, i keď treba poznamenať, že vzhľadom na pretrvávajúce konzervatívne postoje, ba dokonca i predsudky ide iba o veľmi pozvoľný proces, ktorý sa často obmedzuje iba na rovinu určitého experimentovania. Skúsenosti bezprostrednej školskej praxe ukazujú, čo napokon do značnej miery potvrdzuje aj vysokoškolské vzdelávanie budúcich germanistov, že uvedená skutočnosť sa týka aj využívania literárnych textov ako integrálnej a rovnocennej súčasť budovania cudzojazyčnej kompetencie, pričom umelecké texty si v tejto oblasti pomerne ťažko vydobývajú svoje dôstojné miesto a chápu

1 Germušková, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii (na 2. stupni základnej školy)*. Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove. Prešov 2003, s. 6.

sa skôr v zmysle oživenia tohto procesu, resp. v zmysle istej relaxačnej úlohy. Znamená to i značné zanedbávanie možností, ktoré umelecké texty môžu poskytnúť, pričom sa žiada poznamenať i to, že nejde ani tak o podceňovanie zástoja literárnych textov v uvedených intenciách, ale skôr o to, že uvedený fakt je skôr dôsledkom značnej náročnosti a zložitosti problematiky zakomponovania literárnych textov do celkovej koncepcie cudzojazyčného vzdelávania. V nijakom prípade však nemožno poprieť dôležitosť literatúry, resp. využívania literárnych textov z hľadiska germanistiky ako filológie cudzieho jazyka, pretože práve komplexnosť literárnych textov ako „konglomerátu“ jednotlivých zložiek cudzojazyčnej kompetencie predstavuje jednu z reálnych podmienok osvojovania si cudzieho jazyka, resp. sprostredkovania cudzojazyčnej kompetencie. Zároveň však nemá opodstatnenie ani predstava o tom, že ide iba o záležitosť metodiky cudzieho jazyka, pretože problematika literárnych textov a ich recepcie rezonuje aj v oblasti literárnej vedy, aj keď metodologické východiská výskumu v tejto oblasti majú všeobecnejší základ. V tejto súvislosti je veľmi dôležité spomenúť najmä postoj k problematike realizácie aktu vo vzťahu medzi percipientom na jednej strane a recipientom na strane druhej v procese „uzrejmienia“ literárneho, resp. funkcionálneho textu. Nesporne je pritom potrebné zohľadniť i akcentovanie poznatkov disciplín, ktoré sa pohybujú na pomedzí viacerých vied. Ide pritom predovšetkým o problematiku filozofickej hermeneutiky, teórie komunikácie atď. Nezanedbateľnú úlohu v daných intenciách hrá aj skutočnosť existencie historického odstupe medzi literárnym textom a čitateľom. Uvedený odstup sa však netýka iba času v dejinnom chápaní, ale ide tu najmä o problematiku kultúrneho priestoru. Zohľadňujúc uvedené skutočnosti nemožno chápať význam a zmysel textu len ako reaktiváciu významu, ale ide tu aj o určitým spôsobom i o dialóg medzi samostatnými pozíciami subjektov. „Inakosť“, ktorú pritom recipient získal na základe textu, nemusí nutne znamenať iba prekážku na ceste k porozumeniu textu, čo môže byť vnímané len ako negatívna skúsenosť, ale ide aj o vytváranie predpokladu na to, aby si subjekt tohto procesu, teda potenciálny prijímateľ, uvedomil v procese recepcie svoju osobitosť. Zároveň sa mu tým ponúka to, čo je napokon dôležité predovšetkým z hľadiska výchovy ako prvoradého cieľa formovania žiaka v priebehu školskej dochádzky. Ide o šancu vlastného profilovania ako jedinečnej osobnosti vo vzťahu k svojmu okoliu. Je to dialektický vzťah, v ktorom majú svoje nezastupiteľné miesto jeho jednotlivé činitele, o význame a súčinnosti ktorých nemožno pochybovať.

Ak majú uvedené úvahy mať ambíciu uvažovať o literárnych textoch vo vyučovaní cudzieho jazyka, treba pripomenúť opäť existenciu viacerých aspektov danej problematiky, a preto ani nemožno na obmedzenej ploche takýchto úvah priniesť komplexné odpovede aj s určitou relevantnou hodnotou, avšak do popredia veľmi naliehavo vystupuje predovšetkým fakt, že je predovšetkým po-

trebné poopraviť prevládajúce názory o tom, že pri práci s literárnymi textami v daných intenciách ide iba o ponuku a výber vhodných literárnych textov, ako sa táto problematika vo všeobecnosti (pričom je nutné poznamenať i to, že aj veľmi zjednodušujúco) chápe. Iste, aj ponuka a výber literárnych textov sú v takomto procese nesporne veľmi dôležitými faktormi, ale významné miesto v uvedených intenciách patrí aj iným aspektom ako predpokladu úspešného osvojovania si cudzieho jazyka.

Pri výbere textov sa veľmi často neberie dostatočne do úvahy fakt, že čitateľský kontext je historicky premenlivý. Tak ako sa mení doba – a s ňou i literatúra – mení sa aj čitateľ. A ten dnešný má nové indície, požiadavky a záujmy ako čitateľ minulých období. Školská lektúra by mala pružnejšie zohľadňovať čitateľské metamorfózy, veď výskum recepcie sa u nás už naturalizoval (R. Lesňák, P. Liba, F. Mauková), i pohyby literárnych diel z centra na perifériu a naopak.² I keď pertraktované názory sa do značnej miery vzťahujú najmä na oblasť materinského jazyka a jeho literárnej výchovy, možno niektoré ich aspekty aplikovať aj na oblasť cudzojazyčného vzdelávania, integrálnou a nesporne aj významnou súčasťou ktorej sa môžu stať i literárne texty rozličnej proveniencie, čo sa týka aj jednotlivých vývinových etáp z hľadiska literárnej histórie. Nesporne by bolo možné na tomto mieste uvažovať o využívaní literárnych textov pri budovaní cudzojazyčnej kompetencie či už z hľadiska budovania gramatických štruktúr, alebo obohacovania slovnéj zásoby ako určitých primárnych aspektov v uvažovaných intenciách, alebo aj z hľadiska schopnosti vnímania literárneho textu v suprasegmentálnej rovine, či z hľadiska kreatívneho písania ako sekundárnych aspektov, avšak bolo by pritom potrebné upriamiť pozornosť i iným smerom, ktorý iba zdanlivo súvisí s proklamovanými cieľmi v oblasti budovania cudzojazyčnej kompetencie nepriamo, ale v skutočnosti má ambíciu vnímať cudzí jazyk, resp. jazyk aj ako formu literárnych textov, z hľadiska rozdielnosti kultúrneho priestoru a tým aj zároveň vnímať „inakosť“ literárnych textov v rozdielnom kultúrnom priestore.

V súvislosti so spôsobom, ako možno čítať, resp. vnímať literárne texty, ktoré vznikli na celkom inom mieste, či už z geografického alebo kultúrneho hľadiska, vzniká množstvo otázok, ktoré vyplývajú z každodennej praxe sprostredkovania literatúry jej potenciálnym prijímateľom. Ako obzvlášť zaujímavá sa javí pritom problematika toho, čím sú určité literárne texty zaujímavé z interkultúrneho hľadiska. Je napr. Franz Kafka preto jeden z najvýznamnejších autorov literatúry 20. storočia, lebo v jeho dielach ide o univerzálne problémy medziľudských vzťahov, resp. zmyslu ľudského bytia vôbec, alebo je to tak preto, že tieto texty sú mnohznačné a interpretovateľné mnohorakým spôsobom? V predchádzajúcom období sa pozornosť výskumu v tejto oblasti sústreďovala

2 tamtiež, s. 6.

najmä na problematiku čítania ako predpokladu vedeckého uvažovania a v orientácii na aplikáciu literárnych textov. Ak však budeme uvažovať o sprostredkovaní literatúry nad rámec určitých kultúrnych hraníc, je v prvom rade potrebné zohľadniť osobitosť postavenia čitateľa jednak z hľadiska „inakosti“ pozície čitateľa a jednak z hľadiska „inakosti“ konkrétneho kultúrneho priestoru. Táto pozícia nadobúda osobitný význam v kontexte s estetickou recepciou, ktorej počiatky možno hľadať v 70-tych rokoch 20. storočia. Ak budeme akceptovať východiskovú pozíciu v tomto smere s filozofickými názormi J. Gadamera, je možné uviesť príklady na rozčlenenie horizontov diela, vzniku diela a čitateľa, t.j. recepcie diela z vlastnej európskej minulosti. Literatúra preto pôsobí na jednej strane ako sprostredkovateľka inej, resp. cudzej kultúry a na strane druhej je aj podnetom i predmetom sprostredkovania, pričom však treba zohľadniť aj určité špecifiká. Z hľadiska recepcie literatúry je potrebné zohľadniť predovšetkým skutočnosť, že čitateľ je mnohostrannou osobnosťou, pričom dôležité miesto patrí v tejto súvislosti náboženskej, resp. filozofickej a svetonázorovej tradícii, ako aj charakteristike vzťahu k tradíciám vôbec. Pri dôvodoch, ktoré podnietili zahraničných germanistov, aby odmietli absolutizáciu metodických reflexií, má svoje významné miesto nesporne aj určitá snaha o „internacionálnosť“ germanistiky.³ V tejto súvislosti by bolo možné hovoriť aj o istom autoritatívnom tlaku o strany germanistiky v podmienkach konkrétnej krajiny, ktorý možno prekonávať iba so značnými ťažkosťami. Pravdepodobne ide o uvedený tlak, ktorý zapríčiňuje aj určité posilnenie sociokultúrnych špecifik podľa hermeneutickej teórie nie v polohe handicapu, ale, ako to zdôrazňuje M. Heidegger, možno ich chápať ako významný faktor heuristicky zmysluplnej funkcie, t.j. určitej „predštruktúry“ literárnovedného poznania.⁴ Ak budeme uvažovať o uvedenej problematike ďalej, je nesporne potrebné zohľadniť aj taký faktor, akým súčasne je aj čitateľská skúsenosť, resp. aj uvažovanie o nej. Čitateľská skúsenosť predstavuje pritom osobitný druh skúsenosti. V tejto súvislosti ide predovšetkým o to, že sa my ako potenciálni recipienti literárneho textu, ktorý pokladáme za relevantný, cítime byť bezprostredne takýmto textom zasiahnutí. Zažívame pritom to, čo inak v každodennom živote zažívame iba veľmi zriedkavo. Možno pritom hovoriť o celistvosti zasiahnutia osobnosti, čo zároveň podľa Mukařovského vytvára „estetickú hodnotu“ diela.⁵ Ak zamierime svoju pozornosť na sprostredkovanie literatúry, zdá sa, že dôležitú úlohu v tejto súvislosti hrá najmä rozhovor o prečítanom texte. Určitá komunikácia môže nastať i v prípade, že na isté odseky, resp. časti budeme reagovať iba mlčaním,

3 Blesch, R. (1982): *Interkulturelle Hermeneutik und Fremdsprachenphilologie*. In: Norden 19, s. 65.

4 Enzensberger, H., M. (1976): *Ein bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung am 2. 5. 1976.

5 Iser, W. (1970): *Der Akt des Lesens*, s. 257 ff.

pričom ide predovšetkým nie o exaktnú interpretáciu literárneho textu, ale skôr o rovinu emocionálneho prežívania. Všetci tí, ktorí sú účastníkmi procesu komunikácie, resp. interpretácie literárneho textu, patria súčasne aj do určitej spoločenskej triedy, vzdelanostnej vrstvy atď., pričom uvedené faktory, ako aj určitá kultúrna a sociálna tradícia, majú v rozhovore o prečítanom texte svoje miesto. Ak máme porovnávať jednotlivé čitateľské skúsenosti navzájom, tak sa vzhľadom na prehľadnosť takéhoto fenoménu javia ako vhodný príklad texty literatúry 20. storočia, i keď kultúrohistorickú dimenziu netreba nijakým spôsobom absolutizovať. Zároveň však možno hovoriť o istej špecifickosti situácie pri interpretácii textov z inej epochy, keďže je pritom nevyhnutné poznanie špecifik konkrétnej doby, jej kultúry, histórie atď. V takomto prípade musí konkrétnemu rozhovoru o texte, resp. jeho interpretácii, predchádzať i určitá prípravná fáza, v rámci ktorej je potrebné zohľadniť špecifickosť účelu, resp. i relevantnosť určitých podmienok, ktoré sú pritom nevyhnutné. Súčasný je však dôležitý aj výber kritérií, ktoré sú dôležité na to, aby bolo možné špecifikovať aj určité čitateľské skúsenosti, ktoré sú relevantné z hľadiska celkových cieľov, čo nadobúda osobitný význam, ak budeme zohľadňovať najmä didaktický aspekt. Je pritom vhodné, ak sa v rámci diskusie neprezentujú jednotlivé texty z rôznych hľadísk, ale ak sa prezentujú texty z istej rovnakej dobovej situácie, avšak z odlišného interpretačného hľadiska. Takéto aspekty, v rámci ktorých možno porovnávať texty relatívnej časovej blízkosti, možno využívať i ako podnety detailných reakcií na jednotlivé texty. Práve na takto zvolené aspekty by pritom bolo potrebné upriamiť pozornosť, resp. koordinovať reakcie účastníkov diskusie. V rámci takto orientovanej diskusie o jednotlivých literárnych textoch nemožno zanedbávať ani komparatívny aspekt, pričom z didaktického aspektu sa ako osobitne prínosné javí byť motivicko-tematické porovnanie. Aj keď, ako to už bolo uvedené, sú na prezentáciu uvedených skutočností obzvlášť vhodné literárne texty 20. storočia, možno v tejto súvislosti uviesť i osobnú skúsenosť, ktorá vyplynula z práce s literárnymi textami v rámci seminárov zo stredovekej literatúry, ktorá evokuje myšlienku, že aj v prípade historického odstupu neusmerňuje osobitosť interpretovaných textov len individuálny čitateľský proces, ale aj možnosti a hranice rozhovoru o konkrétnom literárnom texte. Pri uvedenej konkrétnej osobnej skúsenosti išlo o tri príbehy o Eulenspiegelovi, pričom študenti sa s touto postavou i príbehmi takéhoto typu a proveniencie stretli prvý raz. Zároveň však treba zdôrazniť aj to, že išlo o študentov, ktorí už disponovali určitým arzenálom poznatkov z oblasti literárnej vedy, čo (ako to aj priebeh diskusie potvrdil) interpretácie textov nepochybne ovplyvnilo. I napriek tomu sa však u jednej časti študentov prejavovala tendencia hodnotiť podľa schémy: dobre -zle resp. pozitívne- negatívne. Druhá časť študentov sa zasa pokúšala objaviť v daných textoch to, čo by bolo možné označiť ako určité rozprávačské povedomie, avšak ukázalo sa, že takto zvolená cesta neve-

die k nijakým hmatateľným výsledkom. To, čo však obidve skupiny do značnej miery spájalo, bolo pocitovanie sympatií k postave stredovekého šaša, ako býva Eulenspiegel najčastejšie (i keď súčasne aj veľmi zjednodušujúco) označovaný. Možno dokonca konštatovať, že práve v tomto bode obidve skupiny dosiahli určitý konsenzus. Zdôrazniť treba i to, že v pertraktovaných názoroch vystupovala do popredia najmä aktuálnosť a modernosť Eulenspiegela ako výrazného reprezentanta stredoveku. V tejto súvislosti ani nevznikli väčšie pochybnosti, čo možno pravdepodobne pripísať skutočnosti, že i v rámci slovenskej spoločnosti existuje podobná tradícia takéhoto druhu literatúry, i keď jej ťažisko spočíva skôr v oblasti rozprávkovkej tvorby. Táto skutočnosť však ani nebola predmetom diskusie, a keďže táto myšlienka nebola nijakým spôsobom explicitne v rámci usmernenia diskusie sformulovaná, je zřejmé, že jej výsledkom bol i určitý internacionálny rozmer obrazu človeka, resp. spoločnosti na pozadí literatúry ako fenoménu ľudskej spoločnosti, resp. ľudskeho bytia vôbec.

Ak uvažujeme o rozhovore o literárnych textoch, resp. o interpretačných súvislostiach, nemožno zabúdať ani na to, že interpretované texty môžu viesť aj k zaujatiu názorovej pozície, resp. k interpretácii z tohto hľadiska, čo sa však v uvedenom konkrétnom prípade neukázalo byť relevantné. Namiesto toho bolo možné badať spontánne reakcie, ktoré boli zbavené akéhokoľvek nánosu ideológie alebo sociálneho povedomia, aj keď Eulenspiegel ako protagonista interpretovaných textov vo výraznej miere tento aspekt už len vzhľadom na svoj plebejský pôvod určité ideologické princípy stelesňuje, hoci do popredia vystupujú iba nepriamo. To, že u študentov pri interpretácii uvedených textov ideologický, resp. triedny aspekt nehral nijakú úlohu, možno do značnej miery pripísať aj ich príslušnosti ku generácii, ktorá sa s ideologickým aspektom stretáva v rámci spoločenského života iba sporadicky, keďže triedne podmienená ideológia už nie je oficiálnou súčasťou života spoločnosti a teda aj školskej praxe, s ktorou sa interpretácia literárnych textov spája azda najčastejšie. Nepochybne to ovplyvnilo aj spontánnosť prezentovaných názorov bez zábran, ktoré v minulosti ideológia, resp. triedne povedomie spôsobovali.

V tejto súvislosti badať i dialektiku celého procesu literárneho diania i sprostredkovania literatúry potenciálnym recipientom, čo oprávňuje aj určenie istého metodologického dôsledku. Vzniká pritom i požiadavka špecifického priblíženia sa k textu, ak konkrétny interpretačný postup evokuje špecifické interpretačné varianty z hľadiska kultúrnych osobitostí a podmienok recepcie konkrétnych literárnych textov. Na jednej strane treba vyhľadať tie prvky textu, ktoré sa javia ako jednoznačné a v tomto ohľade ich aj určiť a pomenovať, ale na druhej strane je potrebné označiť aj miesta, ktoré sú z hľadiska čitateľa pocitované ako prázdne, avšak naplnenie ktorých čitateľ potrebuje. Zároveň možno konštatovať i to, že interpretačné postupy, ktorých cieľom je text štruktúrovať, je nevyhnutné dopĺňať takými postupmi, ktoré vysvetľujú charakteris-

tické prázdne miesta z hľadiska potenciálneho prijímateľa, čím za podmienky existencie historického povedomia, ako i poznania rôznych špecifik kultúrneho a spoločenského života možno dosiahnuť istý kompaktný charakter interpretácie konkrétneho literárneho textu i umeleckej literatúry vôbec, čo napokon je aj jedným zo základných cieľov sprostredkovania umeleckej literatúry.

doc. PhDr. Pavol Zubal, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

FENOMÉN PARODIZÁCIE V ROZPRÁVKOVEJ TVORBE ĽUBOMÍRA FELDEKA

Andrea LOBOVÁ

I. Parodická rozprávka

V súvislosti s parodickou rozprávkou je potrebné vymedziť samotný pojem paródia.

Podľa Dagmar Mocnej paródia (z gréc. paródia – predspievanie) je vlastne „komicky laděná transformace předlohy“¹ a predstavuje príklad hypertextovosti, pri ktorej dochádza k prekryvaniu pôvodného textu novovytvoreným textom. Z uvedeného vyplýva, že paródia predpokladá komparatívny spôsob čítania, pretože čitateľ vníma na pozadí parodovanú predlohu, ktorú dôverne pozná. Parodický text preberá, imituje typické (najčastejšie vonkajšie) motívy a postupy svojho pretextu, no súčasne modifikuje ich zmysel. Nezhoda s vžitou estetickou a hodnotovou normou predlohy sa stáva zdrojom komického efektu. Literárny postup je v paródii, na rozdiel od pôvodného textu zjavne preexponovaný, napr. nadmerným opakovaním, kumuláciou na malej ploche ap., ďalej je kombinovaný s prvkami, ktoré poetika parodovaného diela nedovoľuje, a tým karikovaný a zmyslovo deštruovaný. Veľakrát paródia získala svoj úspech len vďaka známej predlohe, na ktorú nadviazala a s ktorou upadla aj do zabudnutia.

Tibor Žilka v Poetickom slovníku definuje paródiu ako „žáner založený na zosmiešnení iného textu alebo textov“². A neskôr túto definíciu rozširuje: „Paródia sa zakladá na podobnosti, na zvýraznení črt, ktoré charakterizujú parodizovaný objekt. Predpokladá sa však rozdiel v ich obsahu.“³ Vychádzajúc z uvedeného, môžeme paródiu chápať ako preberanie pôvodného textu, príp. jeho častí, s ktorými autor polemizuje alebo ich zosmiešňuje, podmieňujúc ho obsahovou rozdielnosťou.

Parafrázujúc Iva Osolsobého, paródia je neobyčajne komplikovaný a mnohovýtvárny fenomén, ale pritom veľmi rozšírený. Problematikou paródie sa bližšie zaoberá vo svojej práci *K teorii parodie*,⁴ kde uvádza niekoľko princípov, ktoré parodické dielo musí spĺňať.

V 19. a 20. storočí sa paródia stáva neoddeliteľnou súčasťou procesu nastupovania nových literárnych prúdov. Podobne ako v svetovej produkcii, aj

1 MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol.: *Encyklopedie literárních žánrů*, Praha – Litomyšl: Paseka, 2004, s. 441.

2 ŽILKA, T.: *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, 1987, s. 388 – 389.

3 ŽILKA, T.: *Text a posttext*. Nitra, 1995, s. 27.

4 OSOLSOBĚ, I.: *K teorii parodie*. Slavica Slovaka, 8, č. 4, 1973, s. 374 – 385.

v slovenskej literatúre sa v danom období čoraz častejšie objavuje fenomén parodizácie. Parodizačné princípy aplikujú vo svojej tvorbe nielen autori literatúry pre dospelých, ale postupne tento jav preniká aj na pole literatúry pre deti a mládež. Prvky paródie spisovateľa najzjemitejšie prezentujú v autorskej rozprávke, ktorá vznikla ako výrazný pokus odlíšiť sa od folklórnej predlohy. Parodická rozprávka svoju poetiku utvárala na deformovaní, deštruovaní folklórneho modelu ľudovej rozprávky.

Za zakladateľku slovenskej parodickej rozprávky považuje literárna veda o literatúre pre deti Máriu Ďuričkovú a jej knihu *Jasietka* (1963). V tomto „rozprávkovom cestopise“⁵ autorka vďaka novému prístupu nielen napodobňovala a parodovala, ale miestami i prekračovala tradičné hodnoty dovtedajšej autorskej rozprávky, zužitkujúc pritom osvedčené motívy ľudovej rozprávky.

S paródiou sú späté aj počiatky tvorby K. Bendovej. Jej dielo *Osmijankove rozprávky* (súborné vydanie, 1972) sa považuje za najrozsiahlejšie humoristické dielo v slovenskej literatúre pre deti. Východiskom sa pre ňu stala ľudová rozprávka, v ktorej uplatnila svoje humoristické a parodizačné schopnosti. Okrem humoru tu však nájdeme aj poznávacie črty, pretože cieľom jej parodizácie je aj snaha podnietiť u detského percipienta vnímanie a uvedomovanie si mnohotvárnosti okolitého sveta.

Asi najrozhodnejšie sa k tomuto fenoménu postavil Ľ. Feldek, ktorý „trúfalo“ parodoval folklórnu rozprávku, pričom sa nebál použiť aj prvky jazykového a situačného nonsensu v diele *Zelené jelene* (1968). Jeho dve najznámejšie rozprávkové knihy *Modrá kniha rozprávok* (1974) a *Zelená kniha rozprávok* (1983) spája lyrický symptóm nezdolnej výrazovej subjektívnosti a obe kladú veľké požiadavky na intelektuálne schopnosti a predstavivosť percipienta. Sú založené na básnickej imaginácii, bohatej fantázii, na slovnej i situačnej komike a nonsense. Podobne ako *Zelené jelene* aj tieto diela môžeme zaradiť medzi nonsensové rozprávky. Námetom pre rozprávky mu je prítomnosť, zážitky z vlastného detstva, jeho rodina a súkromie, ktoré pred čitateľom odkrýva. Svojou odvahou stál pri budovaní modernej slovenskej autorskej rozprávky, a to najmä snahou prekonať a odpútať sa od ľudového modelu a vytvoriť „originálnu, nápaditú poetiku postavenú na príjemne bizarnom, trochu grotesknom, satirickom, ale zároveň teple humornom i partnersky harmonickom koncipovaní epického sveta...“⁶, čo sa mu určite podarilo. Práve v jeho tvorbe môžeme sledovať, ako dochádza k vývinu od priameho nadväzovania na ľudovú rozprávku cez jej paródiu až k jej vlastnej existencii.

5 KOVÁČ, B.: *Rozprávkový cestopis*. Zlatý máj 8, 1964, s. 220 – 222.

6 STANISLAVOVÁ, Z.: *Kontexty modernej slovenskej literatúry pre deti a mládež*. Prešov: Náuka, 1998, s.64.

II. Parodizácia v rozprávkovej tvorbe Ľubomíra Feldeka

Ako sme už v predchádzajúcej kapitole spomenuli, Ľubomír Feldek v 70. rokoch publikuje jeden zo svojich najvýznamnejších a najznámejších rozprávkových cyklov pod názvom *Modrá kniha rozprávok* (1974). Knihu kompozične rozčlenil do piatich častí pod názvom Zvieracie báje, Rozprávky na niti, Rozprávky o nás, Rôzne rozprávky a Zlatúšik, pričom niektoré autor uverejnil už skôr (napr. Zlatúšik v r. 1965; Zvieracie báje v r. 1970; Rozprávky na niti v r. 1970).

Feldek vo svojich rozprávkach skutočnosť zobrazuje na princípe variovania fantastického a reálneho. Východiskovou situáciou niektorých Feldekových rozprávok je tradičný ľudový motív, humorne modifikovaný, prenesený do súčasnosti – zaktualizovaný, iných zasa reálno, z ktorého následne prechádza do fantastických polôh. Medzi fantáziou a realitou ponecháva voľný priestor výmyslu, asociáciám, hre s obrazotvornosťou, o ktorú sa rád podeli s detským recipientom.

Tradičné rozprávkové a štylistické postupy sa stávajú východiskom pre parodické nadväzovanie. Paródia u Feldeka je „*prostriedkom konfrontácie s literárnym pozadím. Výsledkom paródie je zámerné skreslenie, zámerná deformácia predlohy. Aby však bolo toto skreslenie a deformácia viditeľné a čitateľné, musí čitateľ poznať predlohu. V kombinácii detský čitateľ a ľudová rozprávka je táto podmienka splnená. Možno teda predpokladať splnenie autorského zámeru. Čitateľ má dispozície pre to, aby rozoznal zásahy do známej predlohy. Výsledkom je smiech, ale aj tušenie dačoho vážnejšieho: sporu o krásu.*“⁷

Feldek pristúpil k parodovaniu klasickej rozprávky, vnímajúc ju v intenciách slovenskej autorskej rozprávky, predsa len netradične – po novom. Novosť je najmä v zakomponovaní hravosti a nespútanej lyrickej imaginácie, pomocou ktorých rozvíja zmyslové dispozície dieťaťa, jeho predstavivosť a v neposlednom rade ho vedie k aktivite a kreatívnosti. Aktuálnosť je tiež v prístupe k rozprávačovi, ktorý sa zakomponováva do rozprávok, a tým sa snaží o vytváranie partnerského vzťahu s príjemcom. Deje sa to predovšetkým prostredníctvom osobnej komunikácie, neprestajného dialógu, ktorý rozprávač, t. j. autor, vedie so svojimi hrdinami a ktorým čitateľa súčasne upozorňuje na skutočnosť, že sa s ním a pre neho hrá.

Modrá kniha rozprávok je práca so silnou autobiografickou tendenciou. Ľubomír Feldek čerpá námety zo svojho života a života svojej rodiny (napr. Rozprávky o nás, Tri rozprávky o zuboch, Ľubkina rozprávka ap.). Konfrontujúci jeho tvorbu pre deti a mládež môžeme konštatovať, že hĺbka subjektívizácie sa

7 BÍLIK, R.: *Ľubomír Feldek*. Bratislava: Kalligram, 2000, s. 123 – 124.

tu zintenzívnila, „*pohľad do jeho domu je tu detailnejší a ešte intímnejší.*“⁸ Feldekova zviazanosť s pôvodnou ľudovou rozprávkou je viditeľná a ľudová rozprávka bola nepochybne pre autora významným tvorivým stimulom, no folklórna predloha je do takej miery deštruovaná, že táto spojitosť je v mnohých ohľadoch prekonaná.

V našom príspevku sme pozornosť upriamili na rozprávkový cyklus Rozprávky na niti, ktorého súčasťou sú štyri rozprávkové príbehy – *O nákazlivom slove, O škaredej princeznej, O pomalom predavačovi a O rozprávkovej niti*. Jednotlivé texty sú vzájomne prepojené postavami (niektorí hrdinovia prechádzajú z jednej rozprávky do druhej) a prostredím (každá rozprávka sa odohráva v Rozprávkove). Obdobne ako v ostatných cykloch Modrej knihy rozprávok aj v Rozprávkach na niti Feldek bohato čerpá z ľudovej predlohy, obnovuje, resp. pretvára tradičné rozprávkové témy.

Vychádza z tradičných rozprávkových motívov, zväčša fantastických a preberá tradičné postavy ako symboly, ktoré pretvára, chápe ich humorne a satiricky (napr. postava Jana Valašku z rozprávky O škaredej princeznej). Do rozprávky tak vstupujú nové, moderné prvky – nonsens, groteskno, absurdno.

Ako sme už naznačili, Feldek svojich hrdinov preberá buď priamo z rozprávky (fantastické rozprávkové postavy – napr. v rozprávke O nákazlivom slove je hlavný hrdina kúzelník Hókuspókus, v rozprávke O škaredej princeznej je postava kráľa Filipa a princeznej Kláry), alebo si vyberá postavy zo súčasného sveta, ktoré tým, že autor im dáva výrazné realistické črty, rozprávku deštruujú (napr. poštová úradníčka Emília Nežná, MUDr. Milan Lukáč, úradník Hubert ap).

Feldek taktiež vytvára reálne postavy, ale vykresľuje ich viac-menej v intenciách ľudovej rozprávky, čo oslabuje ich realistickosť, napr. pomalý predavač Matej Naponáhlo, krajčírsky učeň Benjamín, slovenský junák Jano Valaška. To, čo zoslabuje ich realistickosť, sú ich rozprávkové vlastnosti, resp. schopnosti – Jano Valaška pláva po mori na hrajúcom gramofóne, čo mu zachráni život, Matej Naponáhlo pomaly predáva tovar, ktorý sa aj pomaly míňa, krajčírsky učeň Benjamín púšťa na rozprávkovej niti šarkana a vznáša sa s ním po oblohe, rozpráva sa s hviezdami a nakoniec sa stáva kráľom na ostrove Borneo. Ako sme už spomenuli, v rozprávkach vystupujú aj tradičné rozprávkové postavy (napr. kúzelník, princezná, kráľ a i.), ktoré tým, že ich autor zasadil do reálneho sveta, strácajú čaro rozprávkovosti (kúzelník sa ožení s poštovou úradníčkou, princezná naspieva pieseň, ktorá sa stane hitom ap.). Súčasne ich „prestrojuje“ a stavia do nových pozícií, v ktorých nepôsobia už strašidelne a nebezpečne.

8 Tamtiež, s. 126.

Použitím bohatej nápaditosti a fantastickosti sa autorovi podarilo vytvoriť nové, moderné témy, ktoré nahradili osvedčené, tradičné motívy ľudovej rozprávky. Účelom Feldekových textov je detského percipienta nielen pobaviť, ale aj umelecky obohatiť. Spôsob, akým sa mu to podarilo, je rozmanitý a jeho súčasťou je už spomenuté vnášanie reálnych, civilizačných, moderných komponentov, ktoré síce môžu zvyšovať nároky na čitateľovu intelektuálnu úroveň (určite nie každé dieťa vie, kde je Borneo alebo pozná Paganiniho), no tiež obohatiť jeho estetické vnímanie neobmedzenou imaginatívnosťou, obrazotvornosťou založenou na neprestajnej hre s percipientom.

Priestorovo Feldek umiestnil príbehy do Rozprávokva, vymyslenej bizarnej krajiny, v ktorej sa dejú veci rozumom a logikou nepochopiteľné. Rozprávokvo je integrálnym elementom Rozprávok na niti a spája tiež postavy, ktoré, buď v Rozprávokve žijú, alebo odtiaľto pochádzajú. Zaujímavé je, že túto imaginárnu krajinu stotožnil so Slovenskom: „*našli ho oni na Slovensku – u nás v Rozprávokve.*“⁹ Okrem Rozprávokva si vymyslel aj vtipnú susednú krajinu Táradoľce. Popri vymyslených krajinách sa v rozprávkach plošne dostávame aj do cudzích krajín, ako sú Španielsko (Rozprávka o škardej princeznej), prípadne exotický ostrov Borneo (O rozprávokvej niti). Podobne ako pri postavách, aj tu Feldek paroduje ľudovú rozprávku, ktorá stojí v pozadí jeho príbehov, tým, že tradičné neurčité miesta nahrádza súčasnými, ale zahraničnými krajinami, čo vyvoláva ich istú, nazvime to, „nedokonalú tajomnosť“. Pre percipienta sú síce dnešné, ale súčasne tak vzdialené, že v ňom môžu vyvolávať čarovnosť, zázračnosť známu z ľudovej rozprávky. Tieto prvky deštruujú predlohu natoľko, že s ňou strácame kontakt a prestávame si ju uvedomovať. Máme pred sebou novú modernú rozprávku.

Sujet Feldekových rozprávok má v podstate podobnú štruktúru ako ľudová rozprávka, ale jeho rozprávky sú rozsahovo kratšie ako ľudové. Dejová línia je jednoduchšia, menej komplikovaná, a vôbec nie tak dynamická a dramatická, ako v niektorých klasických rozprávkach. Autor rozprávkovú fabulu neustále oživuje systematickým alternovaním reálnych, súčasných a rozprávkových, ľudových reálií, čo spôsobuje, že dej nie je fádny, ale touto variáciou značne oslabovaný. Nájdeme tu však aj zvraty, ktoré zapríčinia, že sa detský percipient pri čítaní určite nenudí. Tradičnú dramatickosť ľudovej rozprávky Feldek nahrádza fikciami a fantáziami vychádzajúcimi z invenčných asociácií. Týmto obohacuje jednoduchý dej, ktorý je v závere doplnený o rozuzlenie a ktorým autor odhalí zmysel rozprávaneho. Za hlavné dynamizmy v rozprávkach možno považovať už spomenuté zvraty, a tiež neskutočné, fantastické deje, ktoré však autor nepojal v intenciách ľudovej rozprávky, ale vytvára vlastnú fantastiku naplnenú najčastejšie nonsensom a absurditou – napr. slovo prele-

9 FELDEK. L.: *Modrá kniha rozprávok*. Bratislava: Mladé letá, 1980, s. 46.

tuje z úst do úst, hrdina Jano Valaška preskočil tri a pol metra vysoké španielske hradby, plával na gramofóne, a tak ďalej. No predsa môžeme tvrdiť, že Feldek vo svojom novom poňatí rozprávok je neustále spätý s ľudovou predlohou, čo dokumentuje napr. aj vkomponovanie prvkov ľudovej rozprávky (triády, gradácie, hyperbolizácie) do textov svojich rozprávok. Uvedenými prvkami mierne oživuje dejovosť, napr. v rozprávke O rozprávkovej niti: „*Telefonovali k nám do Rozprávkova dva razy – nemohli sa pána Nitku dovolať. Na pošte im povedali, že je asi na pive. A keď telefonovali tretí raz, už ani na pošte nikto telefón nedvíhal!*“ (s. 56) alebo v rozprávke O nákazlivom slove: „*Bola z toho ich prvá prechádzka. A po prvej druhá. A po druhej tretia*“ (s. 44).

Rozprávky na niti Feldek otvára príbehom O nákazlivom slove, ktorý sa začína v intenciách ľudovej predlohy, úvodnou formulou: „*Kde bolo – tam bolo, kdeže inde to mohlo byť ako u nás v Rozprávkove...*“ (s. 43). Východiskovú situáciu tvorí rozprávkový konflikt v podobe zázračného slova „srdiečko“, ktoré putuje po Rozprávkove a „*komu ono do hlavy vletelo uchom, ten ho musel hneď vypustiť z hlavy ústami!*“ (s.44). Z ľudovej rozprávky preberá postavy – kúzelníka doktora Hókusapókusa (postave dáva reálne črty), prostredie – rozprávka sa odohráva vo fantastickú krajinu, ktorej dal príznačné pomenovanie Rozprávkovo, čarovné slovíčko srdiečko a motív púte. Inak máme pred sebou modernú rozprávku založenú na bohatej fantastickosti, nonsense a absurdite, ktorá percipienta určite pobaví a rozosmeje. Humor pramení z komických i chúlolistvých situácií, ktoré spôsobuje v povetrí sa vznášajúce nákazlivé slovo srdiečko, napr.: „*Toto tu, – vravel pán učiteľ! a ukázal paličkou na nohu kostry. – Toto je „srdiečko“! Chudák pán učiteľ! Nikdy nepochopil, ako sa mu to mohlo stať! Veď chcel povedať noha! Chcel – ale nepovedal.*“; „*MUDr. Ivan Lukáč chcel povedať slepé črevo, ale z úst mu vyšlo: Ideme operovať „srdiečko“!*“ (s. 44); „*V telefónnej búdke bola práve pani Anastázia Orgovánová a telefonovala do Obuvi: – Haló! Je tam Obuv? Prosím si pána vedúceho! „Srdiečko“, prišli vám už tie červené topánky so striebornou sponou? Pred telefónnou búdkou stál manžel pani Anastázie, pán Augustín Orgován, a všetko počul. A pán Augustín Orgován veru nemal rád, keď jeho manželka hovorila srdiečko ešte niekomu inému okrem neho*“ (s. 45). K modernosti rozprávky prispievajú aj iné momenty, napr. reálne miesta, po ktorých slovo putuje – škola, nemocnica, poštový úrad, telefónna búdka; ďalej postavy (všetky okrem kúzelníka sú súčasné) – učiteľ, lekári, pacient, poštový úradník a úradníčka. Všetko napomáha navodzovať atmosféru súčasného, civilizovaného sveta a každodenného života. Táto rozprávka je príkladom Feldekových rozprávok, v ktorých prevláda modernosť nad tradičnosťou a dokazuje, že aj keď tu určitú spojitosť s ľudovou predlohou nachádzame, tá je jasne prekonaná využitím možností, ktoré autorovi ponúka súčasná moderná rozprávka.

V Rozprávke o škaredej princeznej je zápleтка vybudovaná na tradičnom ľudovom motíve – svadba princeznej – ktorý však retarduje moment, kedy ženich nevestu odmieta, pretože je škaredá: „*Sotva si stali budúci manželia zoči-voči, pozrie sa Jano Valaška na španielsku princeznú a čo vidí? Španielska princezná Klára je škaredá!... Zaraz sa Janovi Valaškovi odnechcelo svadby*“ (s. 47). Vychádzajúc z tohto momentu, ďalší vývoj dejovej línie je úplne deštruovaný autorovou fantáziou, ktorej výsledkom sú komické i fantastické momenty. Prvým je určite to, ako princezná oplakáva odmietnutie ženicha slovenskou ľudovou piesňou Okolo Súče vodenka teče, ktorú autor nespomenul iba okrajovo, ale zakomponoval ju rovno do fabuly: „...*aj princezná Klára. Plakala a spievala: Okolo Súče vodenka teče, môj milý povedal, že ma už nechce!*“ (s. 47), čo ešte nepôsobí tak komicky, ale fakt, že: „*Pieseň španielskej princeznej nahrála spoločnosť Suprahon na dlhohrajúcu platňu. Platne sa predalo niekoľko miliónov kusov po celom svete a pieseň španielskej princeznej sa stala šláglom sezóny. Vyhrala festival v San Reme, vyhrala festival na Detve, spievali si ju filmové hviezdy aj poštári, jeden námorník ju naučil spievať papagája a jedno hluché dievčatko tak túžilo počuť túto pieseň, že sa mu od veľkej túžby vrátil sluch*“ (s. 47), je viac ako smiešny až absurdný. Druhým rušivým momentom je plavba „nádejného ženáča“ Jana Valašku (predlohou k tejto postave bola pravdepodobne rozprávková postava Hlúpeho Jana) po mori na hrajúcom gramofóne: „*A toto, na čom sa veziem, nie je malá loď, ale veľký kľukový gramofón*“ (s. 48), čo ho nakoniec privedie síce k škaredej, ale milujúcej neveste. O čo väčšie bolo jeho prekvapenie, keď sa zo škaredej princeznej stala nesmierne krásna princezná. Tu sa Feldek vracia k ľudovej predlohe, aby v jej intenciách ukončil svoju rozprávku happyendom. Použil však netradičný, retardujúci prvok – zvyk nosenia masky: „*A vtedy si španielska princezná Klára zložila masku a Jano Valaška uvidel, že je nesmierne krásna. Pretože v Španielsku je taký zvyk: nevesta príde na svadbu vo veľmi škaredej maske*“ (s. 49).

V príbehu O pomalom predavačovi je zápleтка skôr realistická ako rozprávková, pretože predavač je pomalý, a tak sú obyvatelia Rozprávkovia nespokojní: „*Vari len nechcete to kilo cukru vážiť po kocočkách? Predavač Matej Naponáhlo počkal, kým sa váha, ktorá sa zase trošku rozkolísala, zase ustáli, a keď videl, že i dve kocky cukru vážia málo, zase opatrne potriasol lopatkou a z lopatku cup! – cupla do vrecúška tretia kocka cukru... ...Čosi-kamsi dostal Matej Naponáhlo oznámenie, že občania nie sú s jeho prácou spokojní a že ho viac v Rozprávkove netreba*“ (s. 51). Autor tu využíva pre rozprávku príliš reálne a civilné elementy – sťažnosť na mestskom úrade, kde sa obrátili občania, no opäť tento zdanlivo reálny príbeh spomaľuje, a to zakomponovaním zázračných rozprávkových prvkov – tovar, ktorý im predavač pomaly predal, bol čarovný a pomaly sa mihal: „*Nikdy ešte tetka Anna Pustovková taký sladký-presladký*

čaj nepila. A keď ho dopila, pozrela sa na dno šáločky. A čo uvidela? Kocka cukru na dne šáločky bola celá!“ (s.51). Ani v tejto rozprávke nechýbajú typické feldekovské komické až absurdné momenty – všetci hľadajú predavača po celom svete a on je zatiaľ zatvorený v komore a rieši veľmi „zložitý“ problém: „Keď sa Matej Naponáhlo dozvedel, že už nemôže byť predavačom v Rozprávke, zašiel do komôrky za obchodom, vyzliekol si biely predavačský plášť a chcel ho zavesiť na klinec. Ale klinec sa mu akosi nepozdával. Udrží ho? – premýšľal Matej Naponáhlo. Tak sa mi veru zdá, že neudrží. A prečo by neudržel? Tak sa mi zdá, že ho udrží! A zavesil biely predavačský plášť na ten klinec a klinec ten plášť naozaj udržal. Pretože tá chvíľa premýšľania nad klincom trvala nášmu pomalému predavačovi celý rok a ešte jeden deň“ (s. 52).

Rozprávkový motív si zvolil aj v rozprávke O rozprávkovej niti, kde sa dejú neskoťčné veci po tom, čo krajčírsky učeň Benjamín ukradne majstrovi kľbko zázračnej nite a púšťa si na ňom šarkana, ktorý uletí veľmi ďaleko a učeň musí prekonať všetky prekážky, aby vrátil kľbko naspäť majstrovi. Ak by sme čakali tradičné prenasledovanie vinníka, budeme sklamaní, pretože autor narušil túto líniu a dočkáme sa iba majstrovho hromženia. Feldek si osvojuje viaceré fragmenty ľudovej rozprávky – zázračnú niť, svadbu s kráľovskou dcérou, kľatbu nad krajinou, šťastný koniec, ktoré vytvárajú konvenčný kolorit jeho rozprávky. Celý sujet však ustavične narušajú súčasné, moderné prvky – obľúbená detská zábava – púšťanie šarkana na motúze, krajčírsky majster rád sedáva v krčme pri pive, v rozhlase počul o huslistovi Paganinim, obyvatelia vykradnú opustené domovy, učeň poslal z Bornea majstrovi balík, atď. A tiež fantasticko-absurdné elementy – Benjamínovo putovanie po oblohe, jeho rozprávanie s hviezdami, večernica a ostatné hviezdy vyhrávali na jeho niti, ap., ktoré určite nepôsobia len fantasticky, ale aj komicky, ba až absurdne. Podobne pôsobí aj časť, keď Benjamín zaletel až nad ostrov Borneo a podľa starého proroctva, v ktorom sa hovorí: „Jedného dňa sa nad ostrovom Borneo zjaví šarkan a bude sa strašne triasť a prinesie obyvateľom Borneo nešťastie. Nakoniec ho však premôže udatný mládenec a ten sa stane potom na ostrove Borneo kráľom“ (s. 56), sa skutočne aj kráľom stal: „Obyvatelia ostrova Borneo povybiehali z lesov a vyhlásili Benjamína za kráľa. A aby kráľovský titul ostal v rodine, dovtedajší kráľ ostrova nemeškal a prikázal hotovať udatnému mládenecovi svadbu so svojou najkrajšou dcérou“ (s. 56). Tu musíme poukázať na fakt, že parodizačný záber Feldekovej tvorby je širší než len rozprávkový. Dokazuje to Benjamínovo zaletenie nad Borneo a jeho korunovácia, ktorá naznačuje kontinuitu s dobrodružnými príbehmi Mórica Beňovského. Našu sentenciu potvrdzujú aj hlavné postavy a ich profesie – majster a učeň, známe percipientovi z prostredia slovenskej realistickej poviedky. U Feldeka teda nachádzame zložitejšiu štruktúru parodizačných postupov. Domnievame sa ale, že čitateľom, pre ktorých je kniha určená, zostanú z dôvodu neznalosti týchto literárnych žánrov skryté.

V závere sa autor vracia k ľudovej predlohe šťastného konca a svadby hrdinu s princeznou, a preto, aby zachoval tento fragment, narušil dej prevrätivým zvratom – časťou o proroctve na ostrove Borneo, ktorý je najdeštruktívnejším momentom tejto rozprávky, pripomínajúcim slovenské historicko-dobrodružné romány a pôsobiacim, domnievame sa, nadmieru exoticky.

V Rozprávkach na niti ustálený prvok ľudovej rozprávky – boj dobra a zla – nezohráva dominantnú úlohu. Zlo autor nespája s takými hrôzostrašnými bytosťami, ako je tomu v ľudovej predlohe. U Feldeka je zlo nákazlivé slovo alebo pomalý predavač, čo určite percipient nevníma ako niečo hrozivé alebo strašidelné. Autor týmto prístupom deštruuje základnú črtu ľudovej rozprávky a dôsledkom neho odľahčuje atmosféru rozprávok, pričom sa ju snaží čo najviac priblížiť detskému čitateľovi. Tým, že zlo do značnej miery stráca tradičný charakter, rozprávky naopak, nestrácajú ráz fantastickosti, no je to skôr fantastickosť humorná, komická, niekde groteskná až absurdná. I keď máme vo Feldekových rozprávkach iba malé, nezbedné, príp. pomalé zlá, autor zachováva tradičný zmysel rozprávkového boja – aj nad nimi musí zvíťaziť dobro, aby zachoval šťastný koniec rozprávok – túto črtu ľudovej rozprávky zachováva konzekventne. V rozprávke O nákazlivom slove zvíťazí nad nákazlivým slovom poštový úradník: „*Úradník Hubert Hubert namiesto toho, aby ústa otvoril, nechal ich sklapnuté – a preglgol. A tak nákazlivé slovo zbehol so slinami do žalúdka a tam sa rozpustilo v Hubertových Hubertových žalúdočných šťavách*“ (s.46). V rozprávke O pomalom predavačovi úradníci mestského úradu vyhoveli sťažnosti občanov: „*Čosi-kamsi dostal Matej Naponáhlo oznámenie, že občania nie sú s jeho prácou spokojní a že ho viac v Rozprávkove netreba. ...A Matej Naponáhlo vyšiel z komôrky, vyšiel z domu, vyšiel z Rozprávkova a pobral sa do šireho sveta. Lenže to bolo až vtedy, keď už ani v Rozprávkove ani v širom svete nikto po ňom nepátral*“ (s. 51 – 52).

Medzi často parodovaný motív patrí v týchto rozprávkach rozprávkový motív cesty. V rozprávke O rozprávkovej niti krajčírsky učeň Benjamín púšťa šarkana, ktorý putuje po oblohe a na rozprávkovej niti doputuje až nad ostrov Borneo. Podobne v príbehu Rozprávka o škaredej princeznej, v ktorej poslovia putujú, aby našli ženícha pre princeznú: „*poslal kráľ Filip poslov do sveta, aby pre jeho dcéru hľadali súceho ženícha. Preputovali poslovia celý svet a našli ho oni na Slovensku – u nás v Rozprávkove*“ (s. 46), a tiež v rozprávke O nákazlivom slove slovo „srdiečko“ putuje po Rozprávkove: „*V povetrí nad Rozprávkovom sa vznášalo totiž nákazlivé slovo „srdiečko“. A nákazlivé slovo letelo d'alej. Raz ho zavial vietor tam, raz inde. Kam ho nezavial vietor, zaletelo samo*“ (s. 44 – 45). V príbehu O pomalom predavačovi zasa rok pátrali občania po predavačovi: „*Celý rok pátrali občania Rozprávkova na zemi, pod vodou i vo vzduchu – ale všetko bolo márne*“ (s. 52).

Feldek sa necháva inšpirovať ľudovou predlohou aj využívaním metódy kontrastu, napr. v pláne postáv – škaredá princezná – udatný junák Jano Valaška v rozprávke O škaredej princeznej, obdobne na pláne prostredia – blízko, doma, t. j. v Rozprávke ako TU – ďaleko, šírý svet, Borneo a Španielsko ako TAM. Vo svojich príbehoch však tomuto aspektu neprikladá taký význam, ako ľudová rozprávka. Skôr ho nahrádza novými, modernými elementmi – už spomínaným básnickým nonsensom, absurditou, prelínaním rozprávkového a súčasného, tradičného a vymysleného, poetickosťou, subjektívnosťou, hravosťou ap. Práve týmito prvkami Feldek narúša a súčasne supluje pôvodnú rozprávkovú strategickosť kontrastnosti. Uplatňovaním nového prístupu, ktorý sme už načrtli, sa vo svojich rozprávkach vzdialil originálu a vytvoril nové nenaodobiteľné diela.

Feldekova lexika a syntax je síce jednoduchá, ale zároveň sa vyznačuje hravosťou a originalitou. Pri čítaní cítiť neustálu autorovu prítomnosť v podobe hravého dialógu s čitateľom – „*Lenže – lenivý som. Sto strán sa mi nechce písať. A tak preskočím vyhlásenie poplachu... Radšej vám bez napínania prezradím...*“ (s. 45), „*A ja dom to kľbko rozprávkovej nite vinul a tú rozprávkovú niť som pretiahol cez túto knižku*“ (s. 57). Autor sa hrá so slovami, napr. často opakuje už napísané, čím text zhutňuje: „*Kde bolo, tam to nebolo, a kde to nebolo, tam to bolo, bolo raz na lúke*“ (s. 86); „*Spamätal sa až po chvíli. Spamätal sa, pretože...*“ (s. 46); „*.... opýtal sa MUDr. Ivan Lukáč MUDr. Milana Lukáča. A skôr ako sa mohol MUDr. Milan Lukáč opraviť, MUDr. Ivan Lukáč už rozrezal...*“ (s. 44). Vo veľkej miere používa súčasné slová, niekedy pre detského recipienta až príliš intelektuálne – huslista Paganini, film s Charlie Chaplinom, podať sťažnosť na mestskom úrade, pieseň nahrála spoločnosť Supraphon a stala sa šláglom sezóny, festival v San Reme, ap., čo môže zapríčiniť, že dieťaťu vtípná pointa unikne. V podstate ale svoj výraz prispôbuje tomu, aby mu dieťa porozumelo a prijalo hru, ktorú mu ponúka.

Folklorná obradnosť začiatkov je vo Feldekových rozprávkach dôležitá a zohráva rovnakú úlohu ako v ľudovej rozprávke. Vnáša percipienta do rozprávok. Autor to realizuje buď formulou prevzatou z ľudovej rozprávky, napr. v rozprávke O nákazlivom slove: „*Kde bolo – tam bolo...*“ (s. 43), príp. v rozprávke O škaredej princeznej: „*Španielsky kráľ Filip mal dcéru...*“ (s.46), alebo si vymýšľa nové, vtípné a jeho fantázii vlastné formuly: „*Prišli by na to v každom inom meste – prišli na to i v Rozprávke*“; „*Kto poriadne číta a nepreskakuje, ten vie, že u nás...*“ (s. 49 – 53).

Záver:

Medzi Feldekovými rozprávkami a ľudovou predlohou sú badateľné viaceré diferenciácie. Feldek buď úplne, alebo sčasti narúša štruktúru ľudovej rozprávky.

To, čo čitateľ očakáva, že by malo nasledovať, tým, že má neustále pred sebou folklórny model rozprávky, nenasleduje a príbehy sa tak vymykajú ustálenému modelu. Treba si však uvedomiť, že dieťa to, čo je na pozadí (predloha) vôbec nepostrehne a pred ním sa vynára iba príbeh, ktorý ho pobaví, poučí, rozosmeje, prinúti premýšľať o ľuďoch a veciach okolo seba. „*Rozprávka pôvodná, folklórna, pôsobí v jeho vedomí a narážky na jej postupy a zložky dieťa chápe tým, že prijíma humorný výsledok tejto reminiscencie.*“¹⁰

Autor si z ľudovej rozprávky vyberá viaceré momenty, ktoré využíva pre svoj umelecký zámer, prebudováva ich a tvorí nové, moderné rozprávky. Môžeme však konštatovať, že vo svojich moderných rozprávkach rešpektuje to, čo je pre rozprávku asi najdôležitejšie, t. j. šťastný koniec. Koniec je teda vždy šťastný a skoro vždy je aj svadba ako v klasickej rozprávke: „*A tak sa ani veľmi nečudujte, že hoci sa väčšina mojich a Andersenových rozprávok končí svadbou – táto sa nekončí. Ale ak sa vám už tej svadby tak veľmi žiada – majte si ju*“ (s. 52). Modernosť Feldekových rozprávok je najmä v novom poňatí vzťahu autora a detského percipienta, ktorý je východiskom pre jeho umelecké postupy. Autor prisudzuje dospelým detské vlastnosti, čím chce detského čitateľa nielen zaujať, ale i presvedčiť o tom, že dospelí boli tiež raz deťmi a niečo detské v nich určite zostalo, i keď si to možno nechcú priznať – z toho najčastejšie pramení pôvabný humor a zábava. V príbehoch vystupuje ako dokonalý znalec života, no napriek tomu zostáva dušou stále dieťaťom. Cíti, čo detského čitateľa zaujme, čo ho pobaví, čoho sa naopak bojí a stáva sa ich ochrancom, učiteľom i rovnocenným partnerom. V tejto partnerskej hre Feldek neustále upozorňuje na vlastnú prítomnosť v texte a „*do popredia vystupuje najmä seba projekcia v pozícii člena rodiny, ktorú v textoch predstavuje, seba prezentácia v podobe subjektu literárneho života (prihlásenie sa k svojmu spisovateľstvu) a naostatok prijatie pozície rozprávača príbehov.*“¹¹ Rezultátom týchto autorových metód je umocnenie, zintenzívnenie jeho subjektívnosti v rozprávkových textoch.

Literatúra

BÍLIK, R.: Lubomír Feldek. Bratislava: Kalligram, 2000, s. 112 – 126.

FELDEK, Lubomír. In: Bibiana, revue o umení pre deti a mládež, roč. X, 2003, č. 2 – 3, s. 48 – 49.

FELDEK, L.: Modrá kniha rozprávok. Bratislava: Mladé letá, 1980.

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

KOVÁČ, B.: Rozprávkový cestopis. Zlatý máj, 8, 1964, s. 220 – 222.

MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol.: Encyklopedie literárných žánrů. Praha – Litomyšl: Paseka, 2004, s. 441.

OSOLSOBĚ, I.: K teorii parodie. Slavica Slovaca, 8, 1973, č. 4, s. 374 – 385.

10 KLÁTIK, Z.: *Slovo, kľúč k detstvu*. Bratislava: Mladé letá, 1975, s. 142.

11 BÍLIK, R.: *Lubomír Feldek*. Bratislava: Kalligram, 2000 s. 112.

- STANISLAVOVÁ, Z.: Kontexty modernej slovenskej literatúry pre deti a mládež. Prešov: Náuka, 1998, s. 8 – 64.
- ŽILKA, T.: Poetický slovník. Bratislava: Tatran, 1987, s. 388 – 389.
- ŽILKA, T.: Text a posttext. Nitra, 1995, s. 27.

PaedDr. Andrea Lobová
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

PODOBY FANTASTICKÉHO EPICKÉHO PRIESTORU (Čintet a Krajina Agord)

Markéta ANDRIČÍKOVÁ

Vo svojej monografii *Psychologický výklad pohádek*¹ hovorí Jungova študentka a dlhoročná spolupracovníčka Marie Louise von Franz, že „v rozprávkových príbehoch a osudoch ich hrdinov je človek po stáročia konfrontovaný s prekážkami a nebezpečenstvami, ktorým je skutočne vo svojom živote vystavený“. Hoci sa tieto slová vzťahujú predovšetkým na ľudové rozprávky jednotlivých národov, možno ich aplikovať aj na väčšinu (klasických aj súčasných) autorských rozprávok, veď napokon aj to je jeden z dôvodov, prečo sa tento žáner stále teší veľkej obľube. Texty súčasných slovenských autorov – Čintet Daniela Pastirčáka a Krajina Agord Daniela Heviera – sú tiež naplnením uvedenej tézy, pretože svojim filozofickým vyznením smerujú k zachyteniu zložitej vertikality ľudského života.

Náš príspevok sa na základe formálnej a sémantickej analýzy pokúša identifikovať podoby epického priestoru, ktorý možno v prípade spomínaných textov bližšie označiť prívlastkom fantastický.

Keďže priestor je pomerne zložitou kategóriu umeleckej literatúry², na účely tohto príspevku vyberáme len tie jeho štruktúrne determinanty, ktoré sú relevantné z hľadiska skúmanej problematiky. Ak budeme pokladať priestor za jeden z tematických činiteľov³, budeme musieť zároveň uvažovať o jeho statických a dynamických vlastnostiach, ako aj jeho horizontálnych a vertikálnych rozmeroch.

Už samy názvy kníh – *Čintet alebo More na konci sveta* a *Krajina Agord* – nepochybne smerujú k pomenovaniu priestoru, v ktorom sa majú odohrávať príbehy. Aj keď v druhom prípade je slovo AGORD pomerne ľahko identifikovateľnou slovnou hračkou, obidva formálne indikátory priestoru vyznievajú tajomne a provokujú čitateľovu zvedavosť.

Ak sa na priestor ako tematický činiteľ zameriame z hľadiska kompozície oboch analyzovaných textov, možno tu vidieť isté paralely:

Príbehy sa začínajú doma – v dôverne známom, uzavretom priestore, predstavujúcom jednak bezpečie a jednak istý stereotyp, ktorý sa protagonistky

1 Marie-Louise Von Franz: *Psychologický výklad pohádek. Smysl pohádkových vyprávění podle Jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál 1998.

2 Vychádzame z teoretických poznatkov o epickom priestore v prácach Xénie Činčurovej, Daniela Hodrovej, Zdeňka Hrbatu a iných.

3 Porovnaj Činčurová: Autorka sa pokúša vymedziť túto kategóriu ako „priestor literárneho druhu, žánru, niektorej kompozičnej zložky, štýlu a jeho prvkov ale najmä priestor ako tematický činiteľ.“ s. 7.

z dlhjej chvíle usilujú narušiť aspoň vo svojom vedomí. Porovnajme si nasledujúce ukážky:

„Začalo sa to celkom nečakane. Deborka ako vždy, keď nebolo doma do čoho pichnúť, vymýšľala. Najprv na stolíku pod krčiazkom plným pasteliek a štetcov založila novú dedinu. Krivé uličky jej vypadávali spomedzi nožničiek (domček za domčekom, stromček za stromčekom) ako žaby bocianovi spod zobáka“ (Čintet, s. 13).

„Aj vy možno niekedy bývate nespokojní. Hľadáte niečo, ale neviete čo. ... Chceli by ste niečo vidieť, niečo prežiť. Hryzú vás znútra malé ostré zúbky. Niektu tomu hovorí nespokojnosť, niekto zasa nuda. Aj dievčatko Lucia sa cítilo podobne. Všetko okolo sa jej zdalo nezaujímavé, šedivé a nudné. Doma či v škole, každý deň to bolo rovnako.

Raz podvečer, keď sa už nedalo nič na svete robiť, pozerala cez oblok. Pred domom rástol starý strom s popraskanou kôrou“ (Krajina Agord, s. 6).

Východisková situácia teda verne spracúva empirickú látku – dieťa si potrebuje skrátiť dlhú chvíľu, túži po zmene, po vzrušujúcich zážitkoch, jeho vnútro akoby sa dynamizovalo, zatiaľ čo vonkajší priestor, ktorý ho obklopuje, je statický, rozložený viac horizontálne. Len čo sa priestor začína prispôbovať predstavám dieťaťa, dynamizuje a vertikalizuje sa a protagonisti sa zrazu ocitajú vo fantastickom svete, v ktorom platia skôr zákony metafyzické ako fyzické. Presúvajú sa teda z reálneho, trojrozmerného sveta objektívnej reality do ireálneho, bezrozmerného sveta subjektívneho prežívania, sveta plného skrytých významov, symbolov či posolstiev.

O vertikalizácii priestoru svedčí aj spôsob, akým je naznačený transfer protagonistov.

Hlavnú postavu Krajiny Agord *Luciu* vysielajú na cestu starý strom so slovami: „Budeš putovať tak, ako putujú stromy. My stojíme celý život na jednom mieste, a prejdeme kus sveta. To naša vôňa sa slobodne pohybuje, navštevuje vzdialené miesta, zakaždým sa však vráti k nám“ (s. 6). Potom Lucia pocítila, „... akoby sa rozdelila na dve časti, dve osoby. Jedno dievča ostalo v dome za oblokom, druhé sa vznášalo vo vzduchu a keď sa súmrak začal po kvapkách vyparovať, pred Lucinkou sa objavila neznáma krajina“ (s. 8). Ako čitatelia sme teda svedkami toho, ako duch opúšťa fyzické telo a smeruje k transcencii.

Úzku súvislosť s duchovným putovaním má aj situácia z Pastirčákovho Čintetu, v ktorej sa opisuje, ako sa postavy premiestnili z jedného sveta do druhého: „Deborka si ťažko vzdychla, lampa, ktorá dovtedy visela nepohnute, sa rozkývala a zmizla. Papier s hrou Čintet odfúknuť Deborkiným vzdychom vzlietol, začal rednúť, rozptyľoval sa, až sa premenil na hustú bielu hmlu, v ktorej

zmizli steny izby, poličky, postele aj stôl. Keď sa hmla rozplynula, deti zistili, že stoja uprostred veľkej trávinatej pláne, zbrzdenej neuveriteľne pomotanými pieskovými cestičkami“ (s. 17).

Po „odtrhnutí“ ducha od fyzického tela sa zákonite mení aj priestor, v ktorom sa postavy ocitnú. Je plný synestetických obrazov (pestrofarebné výjavy sa miešajú s hudbou a mnohými inými zvukmi, krajina niekedy vonia po daždi a rozmočenej hline, na iných miestach zasa možno cítiť pach smrti a hniloby, ktorý sa miesi s neprijemným krikom, tajomným volaním) mení sa, zakrivuje, deformuje, prelieva. Takisto ho možno charakterizovať aj prítomnosťou mnohých bizarných postáv a objektov, ako sú napríklad lietajúce ryby, smutný snop, kvet s hovoriacim škriatkom vnútri, ropucha, ktorej vychádzajú z úst slová a vety napísané na papieroch, pastier slepých motýľov apod. (Krajina Agord), či človekokôň, mačkožena, Zásuvková Anička, rezbárova hlava, cyklisti v brnení, starý kráľ, ktorý sa vzápätí mení na chlapca, ryby s detskou tvárou apod. (Čintet). Epický priestor oboch próz je doslova preplnený takýmito postavami. Priamo pred očami protagonistov prechádzajú rozličnými metamorfózami, kým si oni sami nevytvoria nad nimi kontrolu. Takto usporiadaný priestor so všetkými postavami, obrazmi a objektmi evokuje v oboch prózach atmosféru sna či tranzu alebo halucinácie, pričom všetky tieto stavy sú charakterizované predovšetkým nespútanou predstavivosťou, vyplavujúcou na povrch obsahy nevedomia.⁴

Snovo-halucinačnú atmosféru priestoru evokujú aj rozličné svetelné „efekty“ – niekedy je svetlo jasné až oslepujúce, inokedy je celý priestor ponorený do hmly a obrysy jednotlivých objektov sú nejasné, pričom ich štruktúra je determinovaná typom pohľadu – na jednotlivé objekty možno nazerať zvonku, znútra, z výšky alebo z hĺbky.

V Čintete viac ako v Krajine Agord existencia postáv a objektov modelujúcich fantastický epický priestor závisí skôr od predstavivosti protagonistov než od vonkajších podnetov. Dôkazom toho sú napríklad tieto slová kráľovnej (jednej z postáv patriacich do fantastického sveta) adresované Deborke: „*Vstúpila si do nekonečného kráľovstva predtáv. Tu existuje len to, čo si práve predstavuješ. A existuje to iba dovtedy, kým si to predstavuješ. Predstava, ktorú opustiš, sa jednoducho prepadne do nebytia*“ (s. 201).

V súvislosti s uvedenými determinantmi epického priestoru analyzovaných próz je potrebné spomenúť niekoľko dominantných motívov, ktoré majú v texte výraznú symbolickú funkciu. Zameriame sa predovšetkým na motív zrkadla,

4 Interpretácia je založená na štúdiu Jungovej psychoanalytickej teórie o archetypoch kolektívneho nevedomia, psychoanalytického výkladu rozprávok Marie Louise von Franz ako aj Frommhoého poňmania sna, podľa ktorého je skutočnejší ako skutočnosť, pretože je v ňom obnažená duša oveľa autentickejšia, lebo naše ja nepodlieha racionálnej kontrole, ako aj Vondráčkovom psychiatrickom výklade magického a fantastického.

domu, stromu a cesty, pretože sa domnievame, že práve tieto motívy veľmi výrazne napomáhajú k odkrývaniu sémantiky priestoru a zároveň otvárajú nespočetné interpretačné možnosti.

V Činete zrkadlo slúži predovšetkým ako prostriedok na zmnoženie obrazu, čím sa vytvára jeho hĺbka, problematizuje skutočnosť a odhaľuje priestor, do ktorého môžu protagonisti vstupovať a nachádzať tam svoj obraz, svoje druhé ja (dve tváre kráľa, postava zrkadlového dievčaťa), vynárajúce sa nevedomie.

V Krajine Agord zrkadlo slúži predovšetkým na problematizovanie skutočnosti – obrysy krajiny sú v zrkadliacom jazere zreteľnejšie ako skutočná krajina, navyše sa v ňom objavuje aj objekt, ktorý nemá skutočnú predlohu. Fakt, že tým objektom je práve kostol, z ktorého sa spod hladiny jazera ozýva zvon, iba podčiarkuje transcendentný charakter Lucinkinho putovania touto záhadnou krajinou. Napokon otázne zostáva, čo je v tejto fantastickej krajine skutočnejšie – predloha alebo jej (významne modifikovaný) odraz?

S motívom zrkadla v oboch prózach veľmi úzko súvisí aj motív kruhu a putovania po kruhovej (resp. špirálovitej) trajektórii, pri ktorom sa aj v rámci kompozície *dejový pohyb vracia do miesta, odkiaľ vyšiel*.⁵ Za všetky si odcitujeme slová jednej postavy Činetu, večného pútnika v maske, ktorý je *muž i žena, stavec, dieťa, chlapec i chlap ... sudca i zlodej, zavraždený i vrah, svätec aj kacír ... tieň všetkých mužov i žien* a hovorí: „Prešiel som svetom, áno, prešiel, nespočetnekrát. No vždy som skončil tam, kde som začínal. Svet je kruh, áno, celá cesta ťa vždy dovedie späť k miestu, odkiaľ si vyšiel. Koniec končí tam, kde začiatok začínal“ (s. 228). Aj naši protagonisti stoja na začiatku oboch rozprávkových príbehov-putovaní, pretože sa chcú a dokážu na seba pozrieť z nadhľadu, aby sa na konci opäť vrátili sami k sebe, obohatení o vedomie relatívnosti nazeranej a každodenne zakúšanej skutočnosti a jej prvoplánového reflektovania.

Cesta a putovanie v analyzovaných rozprávkach sú spojené predovšetkým s pohybom dovnútra, introspekciou. Ak človek vo svojom vedomí odkrýva vrstvy jednu po druhej, fyzicky sa nemusí pohnúť z miesta, no napriek tomu, alebo práve preto môže jeho duch prejsť obrovský kus cesty. Aj jedna z postáv fantastickej krajiny Agord hovorí Lucinke: „*Kráčaš krajinou svojej duše*“ (s. 50).

S introspekciou súvisia aj archetypálne motívy stromu a domu, pričom tieto motívy navzájom veľmi úzko súvisia, dokonca by sa dali v mnohých prípadoch zamieňať. Ak sa na dom a strom pozrieme ako na objekty v priestore, musíme ich zákonite vnímať ako vertikálne. Tak ako má strom svoje korene, kmeň a korunu, má zasa dom pivnicu, izby a podkrovia. (Samozrejme, pracujeme s tou najelementárnejšou predstavou domu a stromu.) Pri identifikovaní symbolického významu týchto dvoch objektov vychádzame Bachelardovej kon-

5 Bližšie pozri stať D. Hodrovej *Kompozície kruhová a zrcadlová*, s. 523 In: ...na okraji chaosu. .. Poetika literárneho diela 20. stoloetí. Praha: Torst, 2001. 865s.

cepcie domu⁶, ktorá je v mnohých ohľadoch podobná Jungovej psychoanalytickej koncepcii. Bachelardovo vertikálne ponímanie domu „od pivnice po podkrovie“ je podľa slov Zdeňka Hrbatu (2005, s. 329) analogické s vertikálnou ľudského života smerujúceho od *nevedomia po duchovné povznesenie* alebo od nevedomia k transcencii. Čiže ak pivnica domu symbolizuje nevedomie, to isté budú symbolizovať korene stromu siahajúce do hĺbky. Rovnako ako jednotlivé obývané izby domu či kmeň stromu smerujú k označeniu najväčšími zmapovanej, najprístupnejšej, a teda najznámejšej časti objektu, mohli by sme ich analogicky prirovnať ku každodennému životu človeka, ktorý je aj okolitému svetu najprístupnejší. Málokoho pustíme do pivníc alebo do podkrovia, pretože aj sami sa týmto miestam často vyhýbame, tak ako sa málokedy zaoberáme tým, kam smerujú korene stromu alebo aké to môže byť v jeho korune. Z povedaného teda jasne vyplýva, že každodenný stereotypný život nedovoľuje človeku bližšie spoznávať menej prístupné „zákutia“ vlastnej duše. No na druhej strane si nevieme predstaviť dom bez pevných základov a spoľahlivej strechy, ako si nemôžeme predstaviť strom bez životodarných koreňov a koruny. Teda aj pre náš život sú podvedomie a nevedomie dôležité, zostáva však otázne, čo sme v nich schopní nájsť.

Časť týchto tajomných, iracionálnych výjavov, v bdelosti výdatne potláčaných racionálnym uvažovaním, prípadne vôľou, sa vyplavuje na povrch v snoch.⁷ Iným stavom vyvolávajúcim hlbšie poznanie vlastnej existencie môže byť meditácia alebo, ako je to v analyzovaných rozprávkach, vnútorný nepokoj, túžba po poznaní, ktoré nás prekračuje.

V epickom priestore oboch textov nachádzame množstvo stavieb – chrámov, katedrál, hradov. Pastirčákov rozprávač sa na viacerých miestach odvoláva na svetoznáme výtvarné diela zobrazujúce stavby, ako je napríklad Breughelov obraz Babylonskej veže, hlavné postavy sú v uzavretých priestoroch veľmi často konfrontovaní s nebezpečenstvom. Aj Lucinka-Halucinka prichádza do temného hradu N.A.T.A.S.a, v ktorom boli *klenuté stropy a štíhle klenby* podobné tým v starých hradoch a zámkoch, ale zvláštne bolo na nich to, že boli dole. Akoby bol celý hrad prevrátený hore nohami. Nie je náhodné, že v takomto prevrátenom príbytku býval práve Satan.

Čo sa týka motívu stromu – v oboch textoch sa strom zjavuje v rozličných metamorfózach. Je to práve strom, ktorý sa ako múdry svedok života našich dávnych predkov prihovára Lucinke, aby ju pripravil na putovanie, prihovára sa jej počas púte, aby ju varoval pred nebezpečenstvom kvetu Oldimámu,

6 Pozri stať Zdeňka Hrbatu: *Prostory, místa a jejich konfigurace v literárním díle*. str. 329 - 341 In: *Na cestě ke smyslu*. Praha: Torst, 2005. 1051s.

7 Aj preto mnohí psychológovia a psychiatri hovoria o snoch ako stimulátoroch duševnej hygieny a rovnováhy.

a takisto sa jej prihovára na konci cesty, keď sa vracia sama k sebe. Jednoznačne archetypálne rozmery nadobúda strom v Čintete. Pomedzi jeho konáre padá jeden z protagonistov príbehu – Damian a vo vedomí sa mu „*rodí podivuhodne detailný obraz. Videl strom, alebo skôr myšlienku stromu, videl ho naraz vo všetkých jeho časoch, vo všetkých jeho podobách, strom znútra i zvonku, históriu stromu od prvého klička, prvej listnatej rastlinky v ružovom úsvite na počiatku časov až po posledný práchnivý koreniek v purpurovom súmraku na konci*“ (s. 140).

Na základe pomenovania niektorých dominantných indikátorov fantastického epického priestoru Krajiny Agord a Čintetu sme sa pokúsili identifikovať predovšetkým paralely medzi týmito dvoma textami. Ich spoločným znakom je smerovanie k transcendentálnemu uchopeniu ľudskej existencie, pričom tieto procesy sa podľa nášho názoru veľmi často odohrávajú práve v rovine iracionálna, v podvedomí alebo v nevedomí a rozprávky môžu poskytovať vhodné podmienky na to, aby sme mohli aspoň sčasti odhaliť a spoznať aj menej prístupné vrstvy našej duše.

Literatúra

- ČERVENKA, M. a kol.: Na ceste ke smyslu. Praha: Torst, 2005. 1051 s.
ČINČUROVÁ, X.: Epické podoby priestoru. Levoča: Modrý Peter, 2004. 127 s.
HEVIER, D.: Krajina Agord. Bratislava: Hevi, 2001. 56 s.
HODROVÁ, D. a kol.: ...na okraji chaosu... Poetika literárneho diela 20. storočia. Praha: Torst, 2001. 865 s.
PASTIRČÁK, D.: Čintet alebo More na konci sveta. Bratislava: Návrat domov, 2000. 346 s.
VON FRANZ, M.-L.: Psychologický výklad pohádek. Praha: Portál, 1998. 182 s.

Mgr. Markéta Andričíková

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

AKO PÍSAŤ DIPLOMOVÉ PRÁCE (NIELEN) ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Bibiána HLEBOVÁ

V ostatnom čase Katedra komunikačnej a literárnej výchovy na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove zaznamenala kvalitatívny posun v koncepcii a spracovaní diplomových prác zo slovenského jazyka a literatúry. Ich obhajoba zvyčajne prebieha v príjemnej pracovnej atmosfére, smerujúcej k vzájomnému obohateniu študentov i učiteľov. V akademickom roku 2005/2006 sa dokonca konštatovalo, že niektoré diplomové práce svojím invenčným prístupom a svojším uchopením témy prekročili rámec stanovených požiadaviek na tento druh záverečnej práce. K najzaujímavejším diplomovým prácam patrili napríklad: *Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách* od Antónie Miženkovej, *O integrácii cudzieho jazyka do vyučovania materinského jazyka* od Marty Urdovej, *Esteticko-výchovné činnosti pri práci s literárnym textom na 1. stupni ZŠ* od Jany Kallovej, *Jozef Pavlovič na hodinách čítania a literárnej výchovy na 1. stupni ZŠ* od Ľubomíry Kaľavskej.

Avšak kvalitatívnu i kvantitatívnu úroveň diplomových prác často negatívne oplyvňujú pozorované formálne nedostatky, nepresnosti a nedodržiavanie normatívneho postupu pri ich písaní. Spomínané konštatovanie je východiskom na zovšeobecnenie základných formálnych poznatkov o písaní diplomovej práce, ktoré aktuálne nadväzuje na štúdiu M. Imrichovej *K jazykovej a formálnej stránke diplomových prác* (2003). Príspevok predstavuje systematický výťah základných informácií z odbornej literatúry (D. Katuščák, 1998; D. Meško – D. Katuščák et al, 2004) s cieľom pomôcť študentom pri písaní diplomovej práce nielen zo slovenského jazyka a literatúry.

E t a p y písania diplomovej práce

1. etapa: Voľba témy a stratégia prípravy

- **časový plán** – harmonogram, konzultácie so školiteľom;
- **voľba témy** – predbežný prieskum vypísaných tém, zhodnotenie náročnosti vybranej témy a svojich možností, konzultácie;
- **príprava na informačný prieskum** – osnova práce, téma a podtémy, problémové okruhy, knižnice, konzultácie.

2. etapa: Informačný prieskum

- **bibliografický prieskum** – hľadanie dokumentov, ktoré súvisia s vybranou témou (databázy, internet, slovenská národná bibliografia, špeciálne informačné zdroje), konzultácie s knihovníkmi, odborníkmi z výskumu a praxe, so školiteľom;
- **knižnice** – vypožičanie si dostupných dokumentov a prameňov, konzultácie.

3. etapa: Spracovanie výsledkov prieskumu (teoretická časť práce)

- **štúdium** – zoznámenie sa s obsahom dokumentov, ich využitie na ďalšie spracovanie, predbežné výsledky zo štúdia, konzultácie;
- **excerpovanie** – vyhotovenie záznamov o dokumentoch, výpisky, citáty, konšpekty, parafrázovanie, pridávanie vlastných poznatkov a postrehov, interpretácie, tvorba poznámok, práca s počítačom, konzultácie.

4. etapa: Výskum (praktická časť práce)

- **vlastná intelektuálna a organizačná práca** – ohraničenie problému, stanovenie hypotéz, metodika výskumu, ciele a úlohy výskumu, plán výskumu, osnova projektu, vykonanie výskumu, tvorba projektu, interpretácia, diskusia a závery;
- **prezentácia výsledkov** – zhodnotenie, ilustrácie, tabuľky, konzultácie.

5. etapa: Tvorba diplomovej práce

- **definitívna osnova** – rozvrhnutie materiálu do obsahovo súvisiacich celkov a častí, terminologicky správne pomenovanie a číslovanie kapitol podľa úrovne hierarchie, konzultácie;
- **usporiadanie materiálu** – spracovanie jednotlivých častí osnovy na základe štúdia a výskumu, texty s vlastným prínosom, postrehy, konzultácie so školiteľom;
- **tvorba textu** – písanie práce, spresňovanie vzťahov a formulácií, písanie na počítači, ilustrácie, tabuľky, prílohy, sprievodný materiál, kompletizácia, úprava, konzultácie.

6. etapa: Príprava dokumentácie

- **zoznam bibliografických odkazov** – kompletizácia zoznamu, konzultácie;
- **citácie** – etika a technika citovania, úpravy, preverenie odkazov, konzultácie;
- **ilustrácie, tabuľky, prílohy** – formálna a obsahová stránka;
- **sprievodný materiál** – kompletizácia, úprava.

7. etapa: Príprava konečnej verzie diplomovej práce

- **písanie čistopisu** – písanie práce na počítači, jeden exemplár pre školiteľa;
- **záverečná redakcia** – zapracovanie pripomienok školiteľa, autorské čítanie, korektúra práce, číslovanie strán a jednotlivých častí práce, správnosť odkazov a citácií, celkový vzhľad a úprava textu, kopírovanie (printová a elektronická podoba), väzba;
- **odovzdanie práce** – dva exempláre v printovej a jeden v elektronickej podobe (CD-ROM);
- **obhajoba** – prezentácia diplomovej práce.

Ú p r a v a d i p l o m o v e j p r á c e

Forma

Diplomová práca sa odovzdáva **v printovej a elektronickej** (CD-ROM) podobe, s prehľadnou a čitateľnou úpravou.

Znaky, písmo, jazyk

Znaky (písmená, medzery, interpunkčné znamienka, čísla, symboly) použitého písma musia byť čierne, zreteľne ohraničené, ostré a dobre čitateľné. Kresby, tabuľky, schémy, grafy, ilustrácie a obrázky by mali byť čierno-biele kvôli vyhotovovaniu kópií.

Písmo **Times New Roman** je typom písma, ktorý sa najčastejšie používa na písanie diplomovej práce na počítači. Zaujímavé či ozdobné písmo a znaky sa používajú len výnimočne.

Papier

Používa sa **biely papier formátu A4** (210 x 297 mm), ktorý umožňuje bezproblémovú tlač a kopírovanie. Farebné listy sa nepoužívajú na písanie ani tlač.

Okraje

Okraje musia byť dostatočné, aby sa diplomová práca dala zviazať a ľahko reprodukovať. Štandardné nastavenie stránky pri použití počítača je vo Windows pri použití papiera formátu A4 (210 x 297 mm):

okraje	horný	2,54 cm (od hornej strany listu papiera)
	dolný	2,54 cm (od dolnej strany listu papiera)
ľavý	(vnútorný)	3,17 cm (od ľavej hrany listu papiera)
pravý	(vonkajší)	3,17 cm (od pravej hrany listu papiera)
záhlavie	hore	1,25 cm (od hornej hrany listu papiera)
päta	dolu	1,25 cm (od dolnej hrany listu papiera)

Formát a rozsah

Diplomová práca musí mať formát A4 (210 x 297 mm). Text sa môže písať a vytlačiť na jednu stranu alebo na obidve strany listu.

Rozsah diplomovej práce musí zodpovedať jej účelu a obsahu. Primeraný rozsah textu je **minimálne 60 a maximálne 120 strán** (108 000 až 180 000 znakov).

Do rozsahu diplomovej práce sa počíta *úvod, hlavný text, záver, zoznam bibliografických odkazov, citácie, poznámky pod čiarou*. Do rozsahu sa nepočítajú znaky v *úvodných textoch – obálka, titulný list, stránka s erratami, abstrakt, predhovor, obsah, zoznam ilustrácií, zoznam skratiek, slovník s výkladom termínov, prílohy, registre, sprievodný materiál*.

Riadkovanie a veľkosť písma

Voľba riadkovania a veľkosť písma má najväčší vplyv na rozsah práce. Diplomové práce sa píše **jednoduchým riadkovaním**. Na úpravu textu sa použijú rôzne štýly a možnosti použitého textového procesora.

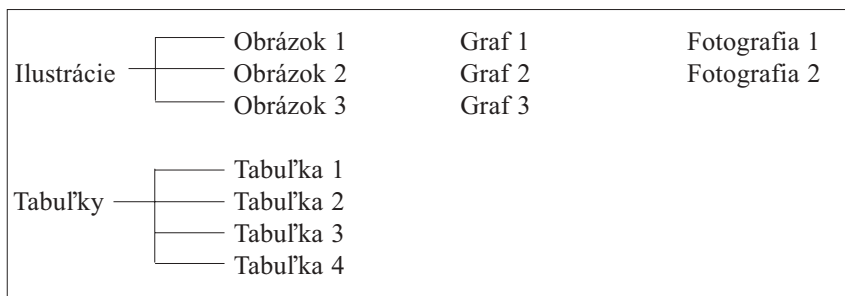
Číslovanie jednotlivých častí

Zmyslom číslovania jednotlivých častí diplomovej práce je sprehľadniť text. Číslovanie uľahčuje orientáciu čitateľa v texte. Z hľadiska kompozície slúži číslovanie autorovi na logické usporiadanie textu a hierarchizáciu myšlienok. Na číslovanie častí v *hlavnom texte* sa používajú len základné **arabské číslice**, ktoré sa na ďalších úrovniach oddeľujú bodkou (1), (1.1), (1.1.1). V označení príloh sa môžu používať aj *abecedné znaky*. Číslo **0** (nula) sa môže používať na označenie **úvodu**.

Pri číslovaní častí práce je potrebné zachovať rozumnú mieru. Číslovanie nesmie skomplikovať čítanie práce. V niektorých prípadoch vystačíme s číslovaním na prvej a druhej úrovni, inokedy môžeme použiť aj viac úrovní číslovania (1. úroveň = 1), (2. úroveň = 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ...), (3. úroveň = 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3 ...).

Číslovanie obrázkov v hlavnej časti

Obrazový materiál (obrázky) v hlavnej časti diplomovej práce delíme na **ilustrácie** (*grafy, diagramy, nákresy, fotografie, schémy*) a **tabuľky**. Ak je v práci väčší počet ilustrácií jedného typu, každý z nich sa môže číslovať samostatne. Ak je ilustrácií menej alebo sú iného typu ako vyššie uvedené, použije sa na ich spoločné označenie pomenovanie **Obrázok**, jednotlivé typy ilustrácií sa nerozlišujú a číslujú sa priebežne jedným spôsobom.

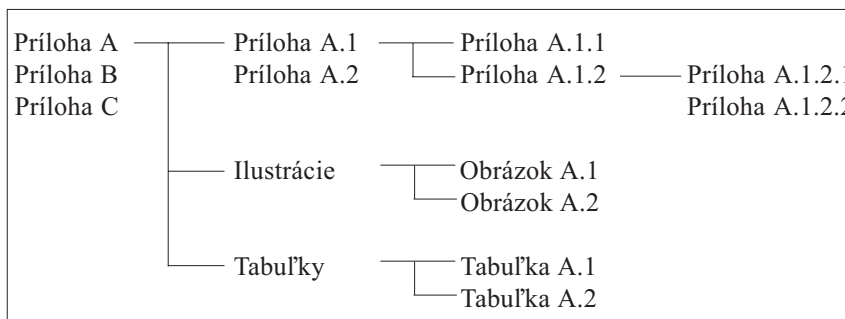


Číslovanie v prílohách

Prílohy diplomovej práce sú samostatné entity. K prílohám patria:

- doplnkové ilustrácie alebo tabuľky (grafy, diagramy, fotografie, mapy, plány ..);
- osobitné materiály (špeciálne mapy, originálne fotografie ...);
- bibliografia;
- popis zariadenia, technika alebo počítačové programy.

Prílohy sa označujú veľkými písmenami latinskej abecedy (Príloha A, Príloha B, Príloha C atď.). Číslovanie príloh sa robí rovnako ako číslovanie častí v hlavnom texte.



Číslovanie strán

V diplomovej práci sa strany číslujú nepretržite **arabskými číslicami**. Číslo strany sa umiestni v dolnej (zriedkavejšie v hornej) časti strany, v záhlaví alebo päte, spravidla na vonkajšej strane (zriedkavejšie v strede stránky). V celej práci sa strany číslujú rovnakým zvoleným spôsobom a zvyčajne takým typom písma, akým je napísaný hlavný text. Čísla majú byť rovnako veľké, ako je písmo textu, prípadne o stupeň menšie. Medzi číslom strany hore a prvým riad-

kom textu má byť aspoň 10 bodový odstup. Ak je číslo strany dolu, medzi ním a textom má byť najmenej 12 bodov.

Číslovanie sa začína na pravej, nepárnej strane prvého tlačeneho listu. Spravidla je to **lícová strana titulného listu**. Titulná strana má číslo 1 (jeden), ale toto číslo sa nenapíše. Rub titulného listu má číslo 2, ani toto číslo sa nenapíše.

Ak sa diplomová práca definitívne tlačí len na jednej strane listu, číslujú sa len strany, na ktorých je text, sú to **pravé lícové strany**.

Číslovanie strán jednotlivých častí diplomovej práce

Obálka (väzba) sa do stránkovania nepočíta.

Titulný list sa počíta do stránkovania, ale číslo sa nepíše.

Prázdne strany sa pri jednostrannej tlači nečíslujú.

Errata (opravy), abstrakt, predhovor, obsah, zoznam ilustrácií a zoznam tabuliek, zoznam skratiek a symbolov, slovník termínov sa počítajú do stránok, ak sa v práci nachádzajú a sú na samostatných stranách.

Úvod sa počíta do stránkovania, číslo sa zapíše od druhej strany úvodu.

Hlavný text sa počíta do stránkovania a zapíše sa číslom.

Zoznam bibliografických odkazov sa počíta do stránkovania a zapíše sa číslom.

Prílohy sa stránkujú ako súčasť textu alebo sa stránkovanie vynechá a prílohy sa identifikujú inými číslami.

Register sa počíta do stránkovania, je pokračovaním stránkovania práce.

Celostránkové obrázky sa započítavajú do stránkovania hlavnej časti práce, aj keď na nich nie je možné umiestniť číslo stránky.

Sprevodný materiál, ako sú diskety, kazety, CD-ROM a iné nosiče a materiály odlišného formátu či fyzickej formy, sa do stránkovania nepočítajú.

Upozornenie: Stránkovanie je niečo iné ako rozsah. Stránky sa môžu číslovať, ale nemusia sa počítať do obsahu.

H l a v n é č a s t i diplomovej práce

1 Predná časť

Predná časť má spravidla minimálne 4 a maximálne 8 listov (rozsah závisí od rozsahu jednotlivých častí). Patrí tu:

- obal – **vonkajšia a vnútorná strana predného obalu (obálky, väzby) – povinne**

- **titulný list** – povinne
- **errata (opravy)** – ak je to potrebné
- **abstrakt** – povinne
- **predhovor** – povinne
- **obsah** – povinne
- **zoznam ilustrácií a zoznam tabuliek** – ak sú v práci obrázky a tabuľky
- **zoznam skratiek a symbolov (a ich dešifrovanie)** – ak sú v práci
- **slovník termínov** – ak je to potrebné

Predná časť pri jednostrannej tlači:

1. list – **Obal**
2. list – **Titulný list** – 1. strana (líce), **Errata** – 2. strana (rub)
3. list – **Abstrakt**
4. list – **Predhovor**
5. list – **Obsah**
6. list – **Zoznam ilustrácií tabuliek**
7. list – **Zoznam skratiek a symbolov**
8. list – **Slovník termínov**

Obal – musí obsahovať *názov školy*, umiestnime ho vo vzdialenosti 5 cm od horného okraja, *názov diplomovej práce* 10 cm od hornej hrany listu, *meno a priezvisko autora* 15 cm od hornej hrany listu, *rok vydania* 25 cm od hornej hrany listu.

Titulný list – má na prvej strane obsahovať nasledujúce údaje v poradí:

- *názov a podnázov* (14 – 16 bodové písmo), 7 cm a 8 cm od hornej hrany listu
- *označenie Diplomová práca* (10 – 12 b), 10 cm od hornej hrany listu
- *meno a priezvisko autora* (12 – 14 b), 12 cm od hornej hrany listu
- *názov a miesto inštitúcie* (12 – 14 b), 16 cm od hornej hrany listu
- *katedra a fakulta* (12 b), 17 cm od hornej hrany listu
- *meno a priezvisko školiteľa* (12 b), 19 cm od hornej hrany listu
- *stupeň odbornej kvalifikácie* (12 b), 22 cm od hornej hrany listu
- *dátum predloženia a dátum obhajoby* (12 b), 23 cm od hornej hrany listu
- *miesto a dátum publikovania* (12 – 14 b), 26 cm od hornej hrany listu

Errata – ak autor zistí chyby po vytlačení a zviazaní práce, napíše errata na samostatný lístok, ktorý vloží (prilepí) do práce. Opravy sa uvádzajú takým písmom, akým je napísaná práca.

Strana	Riadok	Chybne	Správne
12	6	publikácia	prezentácia

Abstrakt – povinne v slovenčine a odporúča sa aj v niektorom zo svetových jazykov (na samostatnej strane). Obsahuje: bibliografickú identifikáciu, text abstraktu, kľúčové slová, medzinárodné desatinné triedenie, ktoré oddeľuje prázdny riadok.

Abstrakt je výstižná charakteristika obsahu dokumentu, ktorá pomáha čitateľovi rýchlo sa zoznámiť s obsahom práce. Text abstraktu sa píše ako *jeden odsek*. Používa sa v ňom odborná terminológia, stručný, vecný, úsporný informačný štýl. Z textového hľadiska abstrakt obsahuje údaje o cieľoch práce, metódach, výsledkoch a záveroch obsiahnutých v dokumente. Celý abstrakt by nemal prejsť jednu stranu, má obsahovať asi 250 slov.

Predhovor – nemá sa zamieňať s úvodom v hlavnej časti práce. Predhovor je povinný a píše sa na jednej samostatnej strane. Autor v ňom uvedie hlavné charakteristiky práce a okolnosti jej vzniku, jej kontext. V predhovore sa vysvetlí, prečo bola práca napísaná, aké dôvody viedli autora k voľbe témy a jej spracovaniu. Stručne informuje, čo je hlavná téma práce, jej predmet a výskum. Stručne vysvetlí, aký je vzťah tejto práce k príbuzným prácam, načrtne domáci a zahraničný kontext, cieľ a účel práce. Informuje, komu je práca určená, ako a kto by ju mohol použiť, aké hlavné metódy autor použil (štúdium literatúry, vlastný výskum, experimenty, projekt...). Informuje tiež o tom, kto poskytol autorovi pomoc a hlavné informačné zdroje. Ak to uzná za vhodné, vyjadrí svoje poďakovanie. V predhovore by sa mal stručne charakterizovať aj stav poznania alebo praxe v danej oblasti a autorov prínos a hľadisko.

Obsah – umiestni sa na novej strane za abstraktom a predhovorom. Je povinný a obsahuje názvy hlavných častí a podčastí práce a čísla strán, zoznam príloh a údaj o ich umiestnení.

Zoznam ilustrácií a tabuliek – uvádza sa, ak sú v práci obrázky a tabuľky. Najprv sa uvádza **Zoznam obrázkov** (obrázky, schémy, kresby, grafy, diagramy, kópie prevzatých obrázkov a pod.), potom nasleduje **Zoznam tabuliek**. Pri každej položke musí byť aj číslo strany.

Zoznam skratiek a symbolov – uvádza sa, ak sú v práci značky, symboly, skratky, označenie jednotiek, akronymy alebo akékoľvek termíny, ktoré nie sú bežné a pre čitateľa dostatočne zrozumiteľné. Autor ich musí dostatočne vysvetliť. *Poznámka:* V samotnom texte práce sa každá skratka alebo symbol musí vysvetliť pri prvom výskyte.

Slovník termínov – uvádza sa, ak sú v práci nové termíny alebo použité v neobvyklom význame. Autor každý termín dostatočne vysvetlí v samostatnom odseku.

2 Jadro práce (hlavný text)

Úvod

Jadro práce (hlavný text) musí mať na začiatku **úvod**, ktorý môže (nemusí) mať číslo. Ak je úvod číslovaný, potom má číslo **0** (0 Úvod). Úvod je orientovaný na konkrétnu tému, je vecnejší, špecifickejší, zameraný na tému alebo problém práce.

V úvode autor podrobnejšie ako v predhovore charakterizuje stav poznania alebo praxe v špecifickej oblasti, ktorá je predmetom diplomovej práce. Súčasne presnejšie vysvetlí ciele práce, jej zameranie, použité metódy a stručne objasní vzťah práce k iným prácam podobného zamerania. Autor spresní, ktoré hlavné informačné zdroje použil a ktoré pramene využíval najviac, oboznámi s koncepciou svojej diplomovej práce.

Jadro

Hlavná časť sa člení na kapitoly, kapitolky, odseky, pododseky..., ktoré sa číslojú podľa jednotlivých úrovní (pozri: Úprava diplomovej práce). Každá nová kapitola prvej úrovne očíslovaná jednomiestnym číslom sa začína na novej strane. Formálna úprava (písmo, veľkosť, umiestnenie názvov jednotlivých častí, spôsob prezentácie ilustrácií a tabuliek a pod.) má byť v celej práci jednotné.

Pri koncipovaní hlavného textu používame:

- *citáty* – cudzie myšlienky (doslovné texty), ktoré musia byť vždy zreteľne a presne zaznamenané s uvedením prameňa a od hlavného textu oddelené úvodzovkami s odlišným typom písma. (Neuvádzanie zdrojov sa považuje za *plagiátorstvo*, ktoré nie je zľúčiteľné s etikou vedeckej a odbornej práce);
- *parafrázy* – prerozprávania cudzích myšlienok (originálneho textu) vlastnými slovami a štýlom autora práce, pričom sa musí dôsledne zachovať obsah originálneho textu a uviesť prameň;
- *výtahy* – krátke zhrnutia originálnej pasáže, zostručenie textu, vynechávanie nepodstatných detailov a zachytávanie len hlavných informácií, bez pridávania vlastných myšlienok a s uvedením prameňa;
- *spojovacie texty* – má každá písomná práca, podľa ktorých môžeme hovoriť o rôznych úrovniach jej *pôvodnosti* – *vedecké* či *kompilačné* texty, pôvodné dokumenty, sumarizačné dokumenty, kompilačné dokumenty, reedície, dokumentografické dokumenty (jednoducho ide o *pôvodnosť*, *novosť poznatku*, *novosť pohľadu*).

Záver

Jadro práce (hlavný text) musí mať na konci **záver**, ktorý má bežné poradové číslo prvej úrovne ako ostatné hlavné časti v hlavnom texte. Autor v ňom sumarizuje vecné závery (vlastný prínos alebo pohľad), ktoré nadväzujú na jadro práce. Táto časť diplomovej práce je veľmi dôležitá a nemala by sa chápať iba ako formálna nevyhnutnosť. Podľa jej úrovne sa dá veľmi rýchlo zistiť svedomosť a zodpovednosť prístupu autora k písaniu práce.

Zoznam bibliografických odkazov

Uvádza sa za hlavným textom na novej strane. V tomto zozname autor musí zaznamenať všetky citované dokumenty, ktoré v práci použil, ako aj súpis záznamov, ktoré neboli v práci citované, ale poskytli doplňujúce informácie k danej téme.

3 Prílohy

Obsahujú informácie, ktorými autor širšie a hlbšie vysvetľuje a dokresľuje metódy obsiahnuté v hlavnom texte. Pri každej prílohe je potrebné uviesť prameň, z ktorého bol príslušný materiál získaný (ďalej pozri: Číslovanie v prílohách).

4 Koncová časť

Registre

V diplomovej práci nie sú povinné. Úprava registrov má zodpovedať požiadavkám normy *ISO 999 Documentation – Index of a publication*. Položky v registri (predmety, autori, mená osôb, názvy organizácií, názvy zhromaždení, geografické názvy, skratky, značky, symboly, citácie, názvy diel a pod.) môžu byť usporiadané *abecedne, systematicky chronologicky, číselne, abecedno-číselne*. Každý nový register sa začína na novej strane. V záhlaví sa odporúča uviesť na každej strane názov registra.

Curriculum vitae autora

Táto časť nie je povinná. Autor v nej môže uviesť svoje základné biografické údaje, údaje o záujmoch, účasť na projektoch, účasť v súťažiach, ocenenia, zahraničné pobyty, významné publikácie a podobne.

Obal

Vnútorňa a vonkajšia strana zadného obalu (3. a 4. strana obalu).

Sprievodný materiál

Ide o jednotky, ktoré majú *odlišnú fyzickú formu alebo formát*, napríklad mapy, diskety, počítačové výpisy, hudobné skladby, obrazy, filmy, videokazety, CD, CD-ROM, artefakty, rôzne výrobky, reklamné materiály a podobne. Spravidla sú fyzicky oddelené od samotnej práce. Ich označenie a vzťah k diplomovej práci je zreteľne vyznačený na vhodnom mieste.

ROZDELENIE	ČASTI V ŠTANDARDNOM PORADÍ
PREDNÁ ČASŤ	OBAL TITULNÝ LIST ERRATA ABSTRAKT PREDHOVOR OBSAH ZOZNAM ILUSTRÁCIÍ A TABULIEK ZOZNAM SKRATIEK A SYMBOLOV SLOVNÍK TERMÍNOV
JADRO PRÁCE HLAVNÝ TEXT	0 ÚVOD 1 JADRO — 1.1 2 — 1.2 — 1.2.1 3 — 1.3 4 ZÁVER ILUSTRÁCIE OBRÁZOK 1 OBRÁZOK 2 TABUĽKY TABUĽKA 1 ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV
PRÍLOHY	PRÍLOHY PRÍLOHA A PRÍLOHA A.1 PRÍLOHA A.2 PRÍLOHA A.2.1 PRÍLOHA B PRÍLOHA C
KONCOVÁ ČASŤ	REGISTER CURRICULUM VITAE AUTORA OBAL SPRIEVODNÝ MATERIÁL

..... 5 cm	PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE PEDAGOGICKÁ FAKULTA
..... 10 cm	AKO PÍSAŤ DIPLOMOVÉ PRÁCE
..... 15 cm	BIBIÁNA HLEBOVÁ
..... 25 cm	2006

..... 7 cm	AKO PÍSAŤ DIPLOMOVÉ PRÁCE (ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY)
..... 10 cm	DIPLOMOVÁ PRÁCA
..... 12 cm	BIBIÁNA HLEBOVÁ
..... 16 cm	PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE PEDAGOGICKÁ FAKULTA Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
..... 19 cm	Študijný odbor: učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ
..... 22 cm	Stupeň kvalifikácie: magister (Mgr.) Dátum odovzdania práce: 2006-06-12 Dátum obhajoby: 2006-09-12
..... 26 cm	PREŠOV 2006
	Errata rub titulného listu

Obal

Titulný list a Errata – s. 1, s. 2

ABSTRAKT

HLEBOVÁ, Bibiána: *Ako písať diplomové práce (zo slovenského jazyka a literatúry)*. [Diplomová práca] / Bibiána Hlebová – Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy. Stupeň kvalifikácie: magister (Mgr.) – Dátum odovzdania práce: 2006-06-12 – Prešov, Prešovská univerzita, KKL V PF PU, 2006. 75 s.

Hlavnou témou diplomovej práce je prezentácia základných informácií o písaní diplomovej práce zo slovenského jazyka a literatúry. Autorka podáva výklad základných pojmov a popisuje štruktúru diplomovej práce. Osobitne sa zaoberá obsahom jednotlivých častí práce, ktoré uvádza v štandardnom poradí. Diplomová práca obsahuje výťah základných informácií získaných z aktuálnej odbornej literatúry. Jej súčasťou je prezentácia schém jednotlivých častí diplomovej práce.

Kľúčové slová:

Etapy písania diplomovej práce, úprava diplomovej práce, hlavné časti diplomovej práce.

MDT 01*001.92+006.72+007(437.6)

PREDHOVOR

Diplomová práca je nevyhnutnou a veľmi dôležitou súčasťou ukončenia vysokoškolského štúdia a jej úspešná obhajoba vyvrcholením odborného rastu študenta.

Úroveň diplomovej práce súvisí nielen s jej tematickým a obsahovaním zameraním, tvorivým a originálnym spracovaním témy, ale aj s rešpektovaním základných formálnych a jazykových noriem spisovného slovenského jazyka. Zistené nedostatky v tejto oblasti často smerujú k celkovému zníženiu úrovne diplomovej práce, ba dokonca aj k tomu, že práca nie je odporúčaná na obhajobu. V tejto súvislosti dôležitý význam nadobúda oboznámenie sa s etapami písania, úpravou a hlavnými časťami diplomovej práce. Východiskom je aktuálna odborná literatúra od autorov D. Katusčák (1998) a D. Meško – D. Katusčák et al (2004).

V snahe predchádzať častým formálnym nedostatkom našou ambíciou je upozorniť študentov na dôležité etapy písania a formálnu úpravu diplomovej práce.

Abstrakt – s. 3

Predhovor – s. 4

OBSAH	
0 ÚVOD	9
1 ETAPY PÍSANIA DIPLOMOVEJ PRÁCE	10
2 ÚPRAVA DIPLOMOVEJ PRÁCE	13
2.1 FORMA	13
2.2 ČÍSLOVANIE	14
3 HLAVNÉ ČASTI DIPLOMOVEJ PRÁCE	16
3.1 PREDNÁ ČASŤ	16
3.1.1 OBAL	17
3.1.2 TITULNÝ LIST	18
3.1.3 ERRATA	19
3.1.4 ABSTRAKT	20
3.1.5 PREDHOVOR	21
3.1.6 OBSAH	22
3.1.7 ZOZNAM ILUSTRÁCIÍ A TABULIEK	23
3.1.8 ZOZNAM SKRATIEK A SYMBOLOV	24
3.1.9 SLOVNÍK TERMÍNOV	25
3.2 JADRO PRÁCE	26
3.2.1 ÚVOD	27
3.2.2 JADRO	30
3.2.3 ZÁVER	40
3.3 PRÍLOHY	45
3.4 KONCOVÁ ČASŤ	50
4 ZÁVER	55
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	60
PRÍLOHY	70
SPRIEVODNÝ MATERIÁL	75

Obsah – s. 5

ZOZNAM SKRATIEK A SYMBOLOV	
CD	- skr. (a: compact disk) kompaktná platňa
CD-ROM	- skr. (a: compact disk – read only memory) prídavné zariadenie počítača, umožňujúce čítanie kompaktného disku

Zoznam skratiek a symbolov – s. 7

ZOZNAM ILUSTRÁCIÍ A TABULIEK	
OBRÁZOK 1 ÚPRAVA DIPLOMOVEJ PRÁCE	13
OBRÁZOK 2 FORMA DIPLOMOVEJ PRÁCE	13
OBRÁZOK 3 ČÍSLOVANIE PRÁCE	14
TABUĽKA 1 PREDNÁ ČASŤ PRÁCE	16
TABUĽKA 2 JADRO PRÁCE	26
TABUĽKA 3 KONCOVÁ ČASŤ PRÁCE	50

Zoznam ilustrácií a tabuliek – s. 6

SLOVNÍK TERMÍNOV	
Bibliografia	– oblasť vedeckej a praktickej činnosti, ktorá je zameraná na komunikáciu bibliografických informácií. Veda o bibliografickej komunikácii. Technika identifikácie a popisu dokumentov a triedenie získaných popisov. Sekundárny dokument špecificky usporiadaných záznamov, obsahujúci údaje popisujúce dokument a umožňujúce jeho identifikáciu.
Bibliografický popis	– súbor bibliografických údajov, ktoré popisujú a identifikujú dokument.
Bibliografický záznam	– usporiadaná množina bibliografických údajov a ďalších údajov, ktoré odrážajú formu a obsah dokumentu a umožňujú jeho počítačové spracovanie a využívanie.

Slovník termínov – s. 8

Z á v e r o m

Príspevok upozorňuje študentov na základné obsahové i formálne normy písania diplomovej práce. Osobitnú pozornosť je potrebné venovať jazykovej norme spisovného slovenského jazyka, najmä v oblasti pravopisnej i štylistickej, ktoré najčastejšie znižujú celkovú úroveň diplomovej práce.

L i t e r a t ú r a

IMRICHOVÁ, M.: K jazykovej a formálnej stránke diplomových prác. In: Slovo o slove, 9, 2003, s. 91 – 102. ISBN 80-8068-119-6.

KATUŠČÁK, D.: Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce. Bratislava: Stimul, 1998. 121 s. ISBN 80-85697-82-3.

MEŠKO, D. – KATUŠČÁK, D. et al.: Akademická príručka. Martin: Vydavateľstvo Osveta, spol. s r. o., 2004. 317 s. ISBN 80-8063-150-6.

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

MOTIVACE PRO PRVNÍ ČTENÍ. OBSAHOVÁ ANALÝZA VYBRANÝCH ČESKÝCH ČÍTANEK PRO 1. STUPEŇ ZŠ

Kateřina HOMOLOVÁ

Dětský čtenář a jeho svět

Čtenářský rozvoj dítěte determinují zásadní vývojové trendy a proměny dětské psychiky. Můžeme tak zřetelně rozlišit vyhraněnější stadia, jakým je i **období mladšího školního věku** (děti 7 až 11-leté = prepubescentní). Toto období je ve znamení první strukturální přeměny, rostoucí aktivity dítěte a zpřesňování poznávacích procesů (vnímání, představitivost, paměť, pozornost, myšlení). Podle Čížkové (1999) trvá citová ovlivnitelnost, emocionální vazby se začínají rozšiřovat na osoby a věci z širšího okolí dítěte. Nezastupitelnou činností (poznávací i relaxační) je i nadále hra, objevují se ale i počátky zájmů, které mají zprvu jen přechodný/orientační charakter. Významnou část života dítěte začíná ovlivňovat škola.¹

Vstupem do školy se dítěti-žáku otevírá kvalitativně zcela nová dimenze pohledu na svět a způsobu účasti na jeho dynamice. Učí se osvojovat si slova v psané a tištěné podobě a jimi uchopovat okolní dění. Dítě-žák se nachází v období informační fascinace.

Také z hlediska utváření budoucího celoživotního čtenáře považujeme právě počáteční fázi dětského čtenářství za rozhodující. Právě v tomto ontogenetickém stadiu vznikají základy čtenářské kultury. Dítě po vstupu do školy získává své první čtenářské zážitky a zkušenosti. Jeho vztah k literatuře a ke knize je ještě vstřícný a otevřený, snadno ovlivnitelný a málo komplikovaný. Prepubescentní čtenářství je aktivitou spontánně prožitkovou, vyznačující se synkretickým vnímáním, naivně realistickým a antropomorfizačním pojmáním literárního obrazu, emoční intenzitou, výraznou imaginativní, jazykovou a herní kreativitou.

Postupné osamostatňování dětského čtenáře je jevem přirozeným, přímo souvisejícím s osobnostním vývojem a jeho emancipačním trendem. U obou procesů bychom mohli nalézt shodné charakteristiky, proto rovněž vývoj čtenářství vyžaduje dostatek **účinných** podnětů.

Motivace ke čtení

Motivace je označením pro takové pohnutky, příčiny a důvody, které vedou k tomu, že člověk si počíná právě tak, jak si počíná. Týká se však nejen otázek

1 Srov. např. podkapitolu *Škola* u Vágnerové (2005, s. 283 – 291)

příčin jedincova jednání, ale také otázek zvolených způsobů a strategií. To vše je třeba zohlednit i při úvahách o motivaci ke čtení (nejen u dětských čtenářů).

Rozhodující podíl na čtenářské aktivizaci, motivaci a výchově dětí mladšího školního věku mají rodiče. Tento vliv však postupně slábne a je nahrazován intencionálním působením školy a funkcionálním působením vrstevnických skupin.

Ve škole se setkáváme se dvěma liniemi přístupu k dětskému čtenářství: jednak jako k přirozené (chtěné) činnosti dítěte, jednak jako k (povinnému) předmětu vzdělávání žáka. Je přitom žádoucí propojit je v jednu a nejlépe takovou, která syntetizuje obě uvedené sociální role a pojímá **žáka jako apriorního čtenáře**. Domníváme se, že v tomto případě, tj. u dětí jde o přístup psychologicky velmi efektivní.² Aby však vedl k přijetí čtení jako nezbytné činnosti a čtenářství jako osobnostního rysu, je nutné pojmenovat a využít základní (a zásadní) motivační faktory a oblasti zájmu dětí mladšího školního věku.³ Jestliže se bude žák-čtenář setkávat s texty, které jsou mu blízké, potom ke čtení dříve získá trvale kladný postoj. V podmínkách školní literární výchovy je pak pozornost logicky soustředěna na „učebnice čtenářství“ – na čítanky.

Čítanka jako cesta k první knize

Čítanka je prvním souborem textů určeným k záměrnému (a komentovanému) čtení pro malé čtenáře. Měla by (dle výše zmíněných kritérií, zejména pak s ohledem na určující emocionální zainteresovanost dětského prožívání) odrážet zájmy dětí, jejich životní preference a pomáhat tak konstituovat zájmy a preference čtenářské.

Děti jsou především živé bytosti, fascinuje je pohyb a změna. Mají velkou potřebu smíchu. Humor jim poskytuje psychickou relaxaci, pocit jistoty a soli-

2 Zohledňuje totiž dětskou emocionální i myšlenkovou soustředěnost na nově přijaté role žáka a čtenáře. Lze rovněž souhlasit s tvrzeními Chaloupkovými (1982, s. 284), že „literární výchova se může od prvního ročníku od počátků dětského čtenářství opírat o velmi intenzivní *psychické potenciality dítěte*, které ve vztahu k četbě představují poměrně značnou zájmovou a postojeovou orientovanost. Subjektivní dispozice ke čtenářským aktivitám lze předpokládat u naprosto převažující většiny dětí, projevují se spontánně, jsou spjaty s bezprostřední esteticou prožitkovostí i kognitivními motivacemi malého dítěte, mají komplexní charakter tím, jak se v nich odráží jednak přechod dítěte k učení a k soustavným poznávacím zaměřením jako k činnosti v tomto věku vedoucí, jednak trvale stimulační účast zaměřením dítěte ke hře jako činnosti explorativní. Dítě samo vstupuje do okruhu literární výchovy otevřeno jejímu vlivu.“

3 Z tohoto trendu částečně vychází i koncepce nových školských dokumentů. Přímo k výchově dětského čtenáře mladšího školního věku se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) vztahuje předmět *Čtení a literární výchova* a vněm oddíl *Učíme se číst a Povidáme si nad literárním textem, nad knihou*. V podrobnějším rozepsání očekávaných cílů jednotlivých oblastí se citlivě odráží jak faktory ontogenetické, tak faktory obecně společenské, které se moderní škola učí vstřebávat a reflektovat. (viz internetový portál Ministerstva školství ČR na www.msmt.cz)

darity, posiluje jejich sebevědomí, sebedůvěru a optimistické vidění okolního světa. Děti se vnímají jako součást přírody, zajímají se o zvířata, květiny i počasí. Děti žijí v aktivních vztazích se svým okolím, mají rodiče, kamarády, spolužáky. Děti rády utíkají do světa pohádek a povídalek...

Čítanka je mediátorem rodícího se vztahu k četbě obecně, je cestou k první opravdové knize. Svou koncepcí má naladit k poznávání a prožívání formou čtení, svým obsahem má uvádět do světa literatury. Měla by být antologií textů organicky uspořádanou, nenásilně učící a primárně orientovanou na žáka-čtenáře.

Podle Tomana (1999) se u mladších dětí rozpor mezi četbou povinnou (pro školu) a zájmovou (pro sebe) ještě neprojevuje, ale od 3. ročníku se literární výchovná intence začíná výrazně střetat s individuální četbou žáků. Domníváme se, že by to nemusel být jev nutný, jestliže by školní četba (čítanková) korelovala s individuálním psychickým a čtenářským naladěním malých čtenářů. Zda platí teze o rozporu dětského zájmového zaměření a čítanek (a jejich nedostatečnosti) jsme se pokusili zjistit drobnou sondou do současně čítankové produkce metodou selektivní obsahové analýzy.

Obsahová analýza vybraných čítanek

Metody obsahové analýzy jsou dle Průchy (1998) „zaměřené na zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnic, především jejich obsahu“.⁴ Obsahové aspekty učebnic jsou posuzovány z různých úhlů nazírání, jež lze souhrnně utřídit do dvou skupin: Jednak jsou to mikroanalýzy obsahu učebnic, při nichž se identifikují a analyzují strukturální elementy obsahu a jejich vztahy, jednak jsou to makroanalýzy obsahu učebnic, které jsou zaměřovány na posuzování celkových vlastností obsahu a jeho efektů pro vzdělávající se subjekty.⁵

Tímto způsobem jsme se rozhodli analyzovat a kriticky zhodnotit čítanky pro 2. ročník základní školy z produkce nakladatelství *Fortuna* a *Prodos* a čítanky pro 3. ročník základní školy nakladatelství *Prodos* a *Scientia*.

Naším zájmem je **zjištění efektivity motivace ke čtení**, posuzovacími kritérii proto jsou: aktuálnost ukázek, jejich zábavnost, zživotnění a tematická orientovanost na zájmy a potřeby prepubescentních dětí.

4 Těchto metod existuje více, spadají sem např. techniky pro sémantickou analýzu, pro informačně teoretickou analýzu atp. Pro další informace viz Průcha (1998, s. 47n).

5 Oba typy analýz a některé aplikace jsou stručně popsány opět u Průchy (1998, s. 74nn)

Tab. 1 Čítanky pro 2. ročník základní školy

kategorie / čítanka	Prodos	Fortuna
Humor	27 (30%)	40 (20,5%)
Příroda	35 (39%)	80 (41%)
Škola, rodina, kamarádi	7 (8%)	20 (10%)
Pohádky	16 (17,5%)	35 (18%)
Poznání	5 (5,5%)	20 (10,5%)

$\Sigma 90 = 100\%$

$\Sigma 195 = 100\%$

Z údajů uvedených v tab. 1 je patrné, jak obě vybrané čítanky (jejich autor-ské kolektivy) respektují věkové zvláštnosti dětí na prvním stupni základní školy, resp. ve 2. ročníku.

Mikroanalýzou jsme zjistili, že v obou souborech dominují ukázky vztahu-jící se k *přírodě* – básničky, říkadla a kratší prozaické útvary o zvířatech, rost-linách a meteorologických jevech. Na druhém místě jsou z hlediska četnosti výskytu zastoupeny ty ukázky, v nichž se v čisté formě prosazuje *humor* (slov-ní hříčky, nonsensové verš apod.). Znatelně více humorných ukázek dětem nabízí čítanka z nakladatelství **Prodos**. *Pohádky*, ať klasické či antropomorfizované, již ve školní četbě netvoří její základ, jsou však nadále zařazovány jako vhodný motivační činitel – děti je znají z předčtenářského období. Příběhová *próza o dětech* (upravené výňatky z ní) je v čítankách pro 2. ročník zastoupena jen okrajově, verše o rodině a škole jsou nejčastěji použity jako úvodní k celé čítance. Do kategorie *poznání* byly zařazovány takové ukázky z čítanek, u nichž dominovala sdělná/informační hodnota (např. básně o tradicích a svátcích, pověsti atp.). Textů tohoto typu (básnických i prozaických) bylo v obou čítan-kách obecně nejmenší počet, ale přesto významně více jich bylo v čítance z nakladatelství **Fortuna**.

Z „makro“ hlediska je možno oba soubory považovat za zdařilé, vhodně syntetizující dětské osobní i čtenářské zájmy a kurikulární náplň literární vý-chovy. Čítanka nakladatelství **Prodos** je koncipovaná jako cesta od jednodu- chých útvarů (od básniček o písmenkách) k souvislým textům (pohádek, bajek a drobnějších příběhů o dětech) s převážně pozitivním emocionálním nábojem. Z pohledu námi sledované motivace ke čtení je čítanka svými texty aktuální (volbou ukázek současných autorů, např. Svěrák, Žáček, Hrnčíř, Vodňanský aj.), zábavná a spojená s běžným životem dnešního dítěte. Oslovuje touhu objevovat a poznávat i bavit se a rošťáčit. Čítanka nakladatelství **Fortuna** volí cha- rakter průvodce školním i kalendářním rokem. Ukázky jsou soustředěny do deseti oddílů od září do června a zaměřují se na školu, přírodu i volný čas dětí. Výběr autorů je zde více tradiční, Fortuna se více orientuje na texty klasicky čítankové a osvědčené autory (Hrubín, Seifert, Sládek, Halas). Autoři moderní jako Nohavica nebo Svěrák jsou zastoupeni jen symbolicky. Z tohoto pohledu

(pohledu dnešního aktivního dítěte) čítanka poněkud ztrácí. Její snahu o sepětí s reálným životem dětí je možno považovat za dostačující. Jako hlavní témata vystupují lidské činnosti (vyrábění, hraní, stavění, běhání atp.) a dynamické přírodní jevy (vítr, bouřka, chumelenice apod.). Ve srovnání s předchozím titulem se však jeví jako méně efektivní

Jestliže jsme chtěli zjistit, zda je obsah čítanek pro 2. ročník základní školy **motivující** pro čtení, pak lze obecně říci, že ano. Soubory korespondují s vývojovými charakteristikami mladších školáků, liší se ale v poměru klasických a moderních ukázek, které dnes daleko lépe aktivizují spontánní čtenářskou potřebu dětí.

Tab.2 Čítanky pro 3. ročník základní školy

kategorie / čítanka	Prodos	Scientia
Humor	7 (11,5%)	33 (24%)
Příroda	7 (11,5%)	19 (14%)
Škola, rodina, kamarádi	20 (32%)	16 (11%)
Pohádky	15 (24%)	35 (25%)
Poznání	13 (21%)	37 (26%)

$\Sigma 62 = 100\%$

$\Sigma 140 = 100\%$

Čísla uvedená v tab. 2 informují o četnosti výskytu ukázek spadajících do jednotlivých kategorií a procentuální vyjádření míry jejich zastoupení v celých souborech.

Stejnou strategií posuzování jejich obsahu jsme došli k následujícím zjištěním: V čítance **Prodos** dominují krátké *příběhy ze života dětí* v úzkém sepětí s *pohádkami*, které jsou však z velké části pohádkami autorskými, tedy na pomezí pohádky a prózy s dětským hrdinou. Ve srovnání s předcházejícím ročníkem zde významně (téměř třikrát) vzrostl počet ukázek s *poznávací* hodnotou. Jsou to zejména bajky sledující poznávání mravních hodnot a krátké úryvky z encyklopedických knih pro děti zaměřených na informace věcného charakteru. Této tendenci ustoupily jak ukázky primárně orientované na *humor* a zábavu, tak texty *o přírodě* (v čisté podobě). Obdobný posun lze zaznamenat rovněž u čítanky z nakladatelství **Scientia**. Vysoký počet ukázek zařazených do čítanky (a v nich vysoké procento poezie) dává prostor pro vyrovnané zastoupení *poznání* a *humoru* či *pohádek*. Kvalitativně však poznávací složka i v této čítance převažuje, zahrnuje navíc i texty poměrně náročné (Saint-Exupéry, příběhy z evangelií apod.). *Přírodní a rodinná tematika* je reprezentována většinou poezií, zejména z děl klasických autorů. Přibývá rovněž ukázek ze světové literatury, což je jev typický opět pro obě posuzované čítanky.

Makrostruktura čítanky **Prodos** pak zůstává v intencích předešlého ročníku. Postup od textů jednodušších ke složitějším je však pozvolnějším, nebo spíše více zastřený. Dětský hravý aspekt již není upřednostňován jako primární a určující, na jeho místo automaticky nastupují potřeby ryze poznávací. Přesto lze považovat tento soubor jako respektující ontogenetický vývoj dětí. Ukázky jsou aktuální a dětskému světu blízké. Čítanka **Scientia** rozvržením makrostruktury v obsahu aspiruje na podobné zhodnocení, avšak při bližším pohledu nacházíme nepoměrně více nedostatků. Texty jsou rozděleny do oddílů podle stejného klíče jako u čítanky Fortuna pro 2. ročník ZŠ, tj. podle měsíců školního roku a ročních období. Texty do nich zařazené svým obsahem však tyto hranice přesahují, nejčastěji k poznávání mravních hodnot a modelů mezilidských vztahů. Velký počet ukávek je zaměřen na poznávání dějin (formou pověstí, historických povídek). V druhé polovině čítanky je sice dán prostor hrdinům dětských knížek a humorným básničkám, celkový sdělovací charakter knihy však stále převládá.

Obsahovou analýzou čítanek pro 3. ročník základní školy jsme došli k závěru, který odpovídá výše uvedené Tomanově (1999) hypotéze o disproporcii mezi čítankovou četbou pro 3. ročník a zájmovou četbou dětí. Ačkoli platí, že poznávací potřeba u dětí ve věku 9 let silnější než dříve a dnešní děti poznávají „rychleji“, kvalitativně jde o zcela jiný druh poznávání, než jaký prezentují klasické modely čítanek (zde **Scientia**). Ukázky odpovídající zvoleným kritériím **účinné motivace** (aktuálnost, zživotnění, zábava a zájmy) jsou poněkud zapomenuty. Nutným důsledkem je pak i to, že nastartovaná pozitivní motivace ke čtení je opět utlumena. Čtení ve škole se pak stává pouze povinností, což se odrazí (vesměs negativně) i na vztahu ke čtení doma a ke čtení vůbec.

Závěr

Četba stále zůstává trvalou a významnou součástí školních i zájmových aktivit dětí. Školní literárněvýchovné působení má řadu výhod. Vedle kvalit ryze pedagogických, jakými jsou cílevědomost, systematicčnost, komplexnost a procesuální charakter, jsou to nesporné kvality sociální a psychologické – usku-tečňuje se ve společenství spolužáků, stimuluje povědomí o sobě samém. Jeho neodmyslitelnou pomůckou je čítanka. Jestliže má čítanka fungovat nejen jako efektivní edukační médium, ale také jako funkční předstupeň k dalšímu čtení knih, je třeba, aby měl její obsah patřičné náležitosti.

Metodou obsahové analýzy jsme zjišťovali motivační efektivitu čítankových textů pro 2. a 3. ročník základní školy. Kritérii nám byly faktory aktuálnosti, zživotnění, zábavy a tematické orientovanosti na zájmy prepubescentních dětí. V závěru jsme pak konstatovali, že čítanky určené 2. ročníku námi stanovené

podmínky čtenářské aktivizace splnily, zatímco u čítanek pro 3. ročník byl zjevný výrazný posun od primárního dětského principu k prvořadému intencionálnímu poznávání.

Motivace pro první čtení je nejen motivací pro učení se číst, ale především je to motivace pro celoživotní čtení. Jako taková by měla být maximálně orientována na dnešního žáka – čtenáře. Tomuto trendu odpovídá volba modelu apriorního čtenáře a takové čítanky, která disponuje prvky adekvátní čtenářské motivace dětí daného věkového stupně.

Literatura a prameny

- BAŤKOVÁ, B.; MIKULENKOVÁ, H.: Čítanka pro 2. ročník. Olomouc: Prodos, 2000.
BAŤKOVÁ, B.; MIKULENKOVÁ, H.: Čítanka pro 3. ročník. Olomouc: Prodos, 2000.
ČÍŽKOVÁ, J. a kol.: Přehled vývojové psychologie. Olomouc: VUP, 1999.
DOSKOČILOVÁ, H.; PROVAZNÍK, J.; HEZINOVÁ, J.: Čítanka 3. Praha: Scientia, 2000.
CHALOUPKA, O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982.
KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol.: Školní didaktika. Praha: Portál, 2002.
MĚCHUROVÁ, A.; ŽÁČEK, J.: Čítanka pro 2. ročník základní školy. Praha: Fortuna, 1998.
PRŮCHA, J.: Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 1998.
TOMAN, J.: Dětské čtenářství a literární výchova. Brno: CERM, 1999.
VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005.

Mgr. Kateřina Homolová

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

DYSLEXIA AKO VZDELÁVACIA PREKÁŽKA DIEŤAŤA A ALTERNATÍVNA MOŽNOSŤ RIEŠENIA PROBLEMATIKY HROU SO SEMIOTIKOU UMELECKEJ ILUSTRÁCIE

Alena SEDLÁKOVÁ

Vymedzenie problému

Riešenie problematiky pochopenia a porozumenia textu deťmi mladšieho školského veku z pohľadu uvedenia si dyslexie ako vzdelávacej prekážky pre dieťa, vidíme v semiotických vzťahoch medzi fragmentmi umeleckej ilustrácie v literatúre pre deti a mládež a alternatívnej forme výtvarnej hry s jej prvkami. Príspevok sa dotýka problematiky dyslexie ako vzdelávacej prekážky dieťaťa, a v krátkosti načrtávame voľnú výtvarno-komunikačnú hru s umeleckou ilustráciou, pomocou ktorej môžeme preniknúť do vnútra podporného riešenia zvolenej problematiky.

Dyslexia sa podľa slovníkov cudzích slov všeobecne charakterizuje ako neschopnosť vnímať obsah napísaného textu.

Mohli by sme uvažovať aj o situácii, keď sa táto prekážka vo vzdelávaní dá chápať aj ako pomalšie reagovanie na pochopenie napísaného textu, či už konkrétneho, v kontextoch literatúry, učebných textoch, alebo textoch napísaných samotným dieťaťom a zároveň toto môže viesť ku falošnej predstave, že dieťa nedokáže fungovať v nasadenom tempe vlastného vzdelávania. Tento jav je predmetom skúmaní psychologických centier.

Ak máme na mysli neschopnosť pochopenia semiotiky textu a vzťahov medzi slovami, vzťahov obrazov a textov dieťaťom, potom musíme zvažovať aspekty tohoto javu, a rovnako aj príčiny jeho rozvoja či rozptyľovania v ročníkoch s deťmi mladšieho školského veku. Za závažné prekážky považujeme tie, ktoré bránia psychickému rozvoju života detí, a tým aj obmedzenie ich možností vo vzájomnej komunikácii. Nepochopenie napísaných textov, sprostredkovaného obsahu v knihách, časopisoch, dieťa nevyhnutne vedie k odradeniu od úsilia vnímať aj prirodzené fungovanie v triede medzi deťmi, ktoré tento problém nemajú. Tak sa dostaví nezáujem o vzájomnú spoluprácu medzi rovesníkmi a to môže viesť k individuálnej osamotenosti. Čo v takom prípade?

Podľa J. Pogádyho (1993) i formálna a obsahová stránka kresby umožňuje vytvoriť si názor na vznik vývojovej poruchy, pomáha odkryť etiologické faktory a niekedy i mechanizmy patogenézy či psychopatogenézy danej poruchy, ale: „*Pokiaľ ide o využitie kresbového prejavu na psychiatrickú diagnózu, treba povedať, že na základe zistených abnormálnych znakov kresby nemožno určiť diagnózu choroby. Zistené abnormálne znaky možno využiť ako dôkaz istej po-*

ruchy, resp. dôkaz na podporu psychiatrickej diagnózy, ktorú však treba zistiť celou psychopatologickou, resp. psychiatrickou metodológiou“ (Pogády, J. et al., 1993, s. 58). Táto formulácia sa týka konkrétneho výtvarného prejavu dieťaťa a uvedomenia si semiotických vzťahov medzi stvárnenými prvkami vo výtvarnej práci dieťaťa. Na jej základoch fungujú pomocné diagnostické metódy.

Dyslexia sa diagnostikuje zväčša v prípadoch, keď žiak zvyčajne nedokáže pochopiť význam a pomenúvanie vecí, predmetov a javov prostredníctvom písmen samostatne a v ich vzájomnom spojení alebo spájaní: „*Čtení je natolik složitý proces, že by jeho výklad bylo možné umístit v kterékoli kapitole (...). Týká sa jazyka, paměti, myšlení, inteligence, stejně jako vnímání. Tato dovednost je pro naše každodenní životy základní. Lidé s tížením dyslexii – poruchou analýzy textu, jeho čtení a pochopení – mohou ve společnosti, která klade veliký důraz na plynulé čtení, velice trpět. Různé druhy dyslexie a jejich specifických, předpokládaných příčin jsou mimo rámec (...). Jedna z mnoha teorií předpokládá, že „hlavním kamenem úrazů na cestě k tomu, aby děti zvládly čtení“ může být porucha zpracování fonematických informací, a tím identifikace slov*“ (Pollatsek a Rayner, 1989, s. 403. In: Sternberg, 2002, s.168 –169).

Aktualizácia riešenia problematiky dyslexie formou hry s umeleckou ilustráciou v literatúre pre deti a mládež je pomocným alternatívnym výtvarným prístupom. Usilujeme sa ním dostať čo najbližšie k pokusom riešenia problémov dyslexie ako vzdelávacej prekážky dieťaťa mladšieho školského veku metódou arteterapie – konkrétne hrou s umeleckou ilustráciou. Chceli by sme touto cestou stimulovať vizuálnu pamäť a predstavivosť dieťaťa – jeho imagináciu, a využiť výtvarnú kreativitu.

Deťom a ľuďom, postihnutých niektorou z foriem dyslexie, môžeme priblížiť tak vzťahy v texte medzi slovami i medzi obrazmi, prvkami a javmi, ktoré ich privedú k cieľu zlepšiť pochopenie napísaného textu, k cieľu uvedomiť si semiotiku prvkov v umeleckej ilustrácii – priamym kontaktom s knihou a výtvarnými hrami. Pretože duševná realita ako východisko poznávania je pre človeka najistejšou a súčasne nevyhnutnou potrebou v živote dieťaťa. K nej prichádzame i kontaktom s knihou, textom, obrazom. Za duševnú realitu považujeme: „*všechny obsahy osobní paměti, které si člověk může uvědomit a které je schopen víceméně srozumitelně vyjadřovat různými podobami výrazu*“ (Slavík, J. – Wawrosz, P., 2004, s. 19).

Dyslexia zrejme nie je problémom, ktorý je výrazný voči fyzickej mobilite jedinca, no ak uvažujeme o psychickej stránke v rámci dorozumievania sa a kontaktu s iným jedincom, je pomerne závažnou prekážkou, a teda brzdou komunikačného vývoja jedinca. Dieťa stagnuje a nejaví záujem o vzdelávanie, o prístup ku knihe a jej duchovnému bohatstvu. Duchovné bohatstvo vôbec, je pre takéto dieťa fikciou. V pedagogickej praxi je vhodné riešenie problémov spojených s dyslexiou prostredníctvom arteterapeutickej metódy, pretože sa to

dá odôvodniť špecificky: detským záujmom o kreatívne činnosti v mladšom školskom veku.

Skúsenosti s jednou z foriem dyslexie sme zaznamenali v špeciálnej škole, s prevažne rómskymi deťmi mladšieho školského veku, po odbornom psychologickom diagnostikovaní dieťaťa.

Na ilustráciu uvedieme kazuistickú poznámku. Išlo o chlapca vo veku 10 rokov, ktorý druhýkrát opakoval prvý ročník aj pre túto prekážku. My sme sa s ním stretli v treťom ročníku jeho dochádzky do špeciálnej školy a jeho výsledky v chápaní a uvedomovaní si písaného textu nás inšpirovali k pokusom hier s umeleckou ilustráciou. Usilovali sme sa pochopiť tento problém spoločne so žiakom, aj rozhovormi so špeciálno-pedagogickými pracovníkmi, a vyskúšali sme hru s umeleckou ilustráciou. Tým sme zvolili metódu k pokusom správne určiť a pomenovať obrázky a tvary, ktoré boli znázornené v detskej knihe. Ukázalo sa, že priebeh povahy niektorých foriem dyslexií si vo vysokej miere vyžaduje individuálny prístup k deťom, a nevyhnutnosťou sú špeciálne kroky k dosiahnutiu úspechu.

Pochopenie znaku – písmena a jeho obrazu spolu s fixáciou, sa nám darilo uchovávať v pamäti drobnými hravými úlohami, ktoré sme zakaždým transformovali do vizuálnej podoby. Je zrejmé, že náročnosť pri riešení problematiky dyslexie ako vzdelávacej prekážky pri rozsiahlejšom texte si bude nevyhnutne vyžadovať viac času na uchovanie si semiotiky a semiotických vzťahov deťmi mladšieho školského veku, tiež medzi textovými a obrazovo-vizuálnymi prvkami v umeleckej ilustrácii a pri ich používaní počas realizovania arteterapeutickej výtvarnej metódy a tiež aj hier s formami umeleckej ilustrácie.

Príklad na riešenie problematiky

Analýzou výtvarných, kompozičných prvkov a pozorovaním semiotickej stránky umeleckej ilustrácie v detskej knihe sme sa usilovali riešiť problematiku pomocou verbálnej a neverbálnej interpretácie. Volili sme metódu vyhľadávania asociácií z niektorých umeleckých ilustrácií v súčasnej tvorbe literatúry pre deti a mládež. K dispozícii sme mali niekoľko detských kníh. Vzhľadom k práci a komunikácii s rómskymi deťmi sme venovali užšiu pozornosť ilustráciám a hrám, ktoré nám umožnila kniha Eleny Lackovej – Rómske rozprávky. Konkrétne tvary znakov sme spolu pomenovali a spájali ich „slučkou“, čo sme zdôvodňovali spojením slov „niťou na šitie“. Keď ilustrátor kreslí čiaru, tá je práve tou nitkou. **Spôsob kreslenia čiary evokuje kontinuitu a zastupuje úlohu vzťahu a citu.** Tento aspekt sme zvyrazňovali pri každej línii „*a písmenko je práve kúskom odvinutej nite*“. Umelecká ilustrácia – ukážka v knihe, bola kúskom látky, kde je plno farebných nití. My si z nich vyberieme farby – svetlé alebo tmavé. Táto hra sa ukázala pre spomenutého chlapca zaujímavou. Staršia sestra, ku ktorej mal evidentný vzťah, rada šila, a tak sme prostredníctvom našej

metódy našli optimálne prepojenie aj do žiakovho prostredia rodinného života. (Išlo o pomerne kultivovanú rómsku rodinu.)

Výtvarná metóda, tzv. výtvarný diktát, ktorý sa niekedy používa v umeleckých školách pre deti, predstavuje spôsob načrtávania obrazcov na základe zvuku, slova alebo aj iného vybraného obrázku. Deti sa v škole usilujú nakresliť svoju predstavu a jej asociáciu do vizuálnej podoby. Analýza a rozbor kresby umožní náhľad na semiotické vzťahy, obsah detského výtvarného prejavu a tiež variant interpretácie. Za detskú kresbu B. Šupšáková (2000) považuje **grafický prejav**, ale i každú inú výtvarnú prácu, ktorá je historicky aj ontogeneticky jedným z prvých spontánnych prejavov duševného života jedinca. „*Je viazaná na aktuálny psychický stav, na štruktúru osobnosti. Je to istá forma tvorivej aktivity, ale i výpoveď o jeho vnútornom živote, záujmoch, cítení, prežívaní, myšlienkach, životnej orientácii. Služi na komunikáciu, ktorá je špecifická pre daný stav u duševne chorého, ako aj u zdravého človeka*“ (Šupšáková, B., 2000, s. 15). Podotýkame, že obsah – semiotika obrazov v umeleckej ilustrácii sa mení v rozsahu možností závislosti od schopností tvorby asociácií dieťaťom. A súčasne môžeme zvažovať aj detské interpretovanie asociácií zo špecifických ilustračných foriem v umeleckej ilustrácii pre cieľ uvedomenia si významných estetických hodnôt, ktoré chceme v deťoch s touto prekážkou rozvíjať, lebo: „*Komplexný „odkaz“ kódovaný v zobrazení často závisí od diváckej interpretácie. Napriek správnej identifikácii zobrazených reálií nemožno zaručiť jednoznačnosť komunikácie zakódovanej správy. Obyčajne sa zobrazenie spolieha na všeobecnú skúsenosť príjemcu. Táto skúsenosť – kultúrna konotácia zobrazeného výjavu a použitej napríklad farebnosti, porozumenie obrázkových sekvencií (porozumenie, ktoré autori predpokladajú u príjemcu*“ (Tokár, M., 2002, s. 182). Metódou arteterapie: hry s umeleckou ilustráciou, ktorá môže byť zložená z niekoľkých fáz (pri probléme – dyslexie), je pomernou výhodou, lebo sa v prepájaní precvičovania prstovej haptiky, vizuálnej percepce obrazu a pokusom nejakej hry z vyjadrenia počutého signálu ďalej, prostredníctvom kresby alebo maľby, dospeje ku syntéze viacerých zážitkov zo samotnej hry („šitie a ilustrácia v knihe, tiež výšivka“) a vlastného podielu v tvorbe kresby či slova. Myslíme si, že táto cesta podporuje úspech v myslení dieťaťa, uvedomení si jednoduchých semiotických vzťahov z vnímania umeleckej ilustrácie a jej foriem, ktoré sa po ukončení, aj keď realizácie výtvarne malej časti, teší. Objavuje zmysel prostredníctvom hry a svojich vlastných zmyslov. Napríklad: písmeno „A“ je potrebné vložiť do slova s istým – nami vopred určeným významom a cieľom, a tak asociácia – najprv počúvaného znaku sa má zároveň vyjadriť aj vizuálnym znakom. Písmeno sa usilujeme napísať správne. Postihnuté dieťa sa usiluje nájsť tvar a snaží sa uchovať si ho ako jedinečný vizuálny prejav vo svojej pamäti. Prostredníctvom umeleckej ilustrá-

cie, kde máme niekoľko tvarov so semiotickými formami vzťahov, ktorých pomenovanie začína na písmeno „A“, si zahráme jednoduchú hru s určenými pravidlami. Pedagóg ich pripraví na spôsob napríklad niektorej známej spoločenskej hry. Iný variant je, že dieťa nakreslí samostatné obrázky s tvarmi, ktoré dopĺňajú písmeno „A“ – dotvára vizuálnu podobu vopred predloženého tvaru písmena „A“ ďalej prostredníctvom kresby, maľby, koláže, pričom pedagóg zdôrazňuje dej vznikajúceho tvaru – veci, ako výtvarného – tvorivého procesu. Tie potom hotové vystrihne a prilepí na ceruzu, čím si vytvorí divadelnú bábkú, ktorá v hre zanecháva stopu.

Pri riešení podoby a metodologicky usúvzťažneného odstraňovania tejto vzdelávacej prekážky, za ktorú môžeme v niektorých prípadoch považovať práve dyslexiu, sa vytváranie asociácií a ich semiotické a kontextové pochopenie mení: *„Lze sice porovnávat kresby stejně starých dětí z hlediska vývoje, ale jejich obrázky se jeden druhému nepodobají. Každé dítě je totiž jiné. Jestliže dvě děti kreslí „hlavonožce“, lze předpokládat, že postava zhruba odpovídá týmž kritériím (například ústa, oči a nos u čtyřletých dětí). Vývoj dětí tedy probíhá podobně, ale kresby se liší – tvar těla, mnoho detailů (zejména barva), okolí, postoj „pána“ a jeho umístění na papíře. Právě tyto odlišnosti charakterizují osobnost dítěte“* (Davido, R., 2001, s. 49).

O arteterapii je známe, že je schopná podporiť regenerácie rôznych psychosociálnych problémov a tiež aspoň v určitom percentuálnom zastúpení dokáže pôsobiť ako stimul v negatívnej strate záujmu o dianie a osobné zdokonaľovanie.

Podľa L. Lisej a M. Kňourkovej (1986, s. 104) je *„duševní vývoj lidského jedince závislý na interakci tří základních činitelů:*

1. neporušenost a funkční zralost centrálního nervového systému (t.j. biologický, organický podklad, kvalitativní určenost jedince;
2. sociální prostředí, v kterém dítě vyrůstá a které výchovou, sociálními a kulturními vlivy působí na zrání organismu;
3. *učení sociální i věcné, které je závislé jak na kvalitativní určenosti jedince, tak na interakci s objektivním prostředím.*“

Vzhľadom na to, že kresba sa vo všeobecnosti považuje za jednoznačný základ každého výtvarného (a tiež komunikačného) prejavu, môžeme uvažovať aj o jej determinujúcej úlohe. A z takého pohľadu sa dá vnímať ako podporný prostriedok pri diagnostike psychiky jedinca a jeho – komunikačného prejavu. Detská kresba je svojou čistotou veľmi podmanivá. Odzrkadľuje svet, ktorý je imaginatívny, spontánny, úprimný a krátkotrvajúci. Je fenoménom, ktorý sa otvára dotykom ceruzy, pastelky na papier. Skúsenosť práce s týmito nástrojmi nám takto otvára hĺbku detskej duše. Neustále tým vyhľadávame konjunkciu medzi slovom a umeleckou ilustráciou, výtvarnej tvorbe venujeme úsilie, cez

ktoré sa usilujeme prehovoriť a vyjadriť najvlastnejšie a najhlbšie tajomstvá práve líniou, bodom, farbou alebo kompozičnou formou.

Deje sa to vo vzájomnej interakcii medzi deťmi alebo s prostredím, ktoré deti obklopuje a je ich prirodzeným svetom. Na mysli máme školské – edukačné, sociálne, kultúrne prostredie.

Čiara je v podstate abstraktným grafickým znakom, stotožňujúcim sa z vizuálnym pohybom. Tento znak vynášiel človek, aby dokázal fixovať, zachytiť svoje pocity, myšlienky, túžby a aby ich urobil prístupnými a zrozumiteľnými aj pre iných ľudí. Charakter čiary teda dokáže vypovedať o povahe svojho tvorca. Z takeého hľadiska je možné uvažovanie písaní alebo kreslení čiar za kreatívny prostriedok rozvíjania haptiky detí mladšieho školského veku arteterapeutickou metódou, a formou hry s umeleckou ilustráciou, i riešenia našej skúmanej problematiky. Je nevyhnutné túto zvláštnosť rozvíjať pomocou verbálnej zložky v spojitosti: kresba – slovo – zážitok. Alternatívny prístup vo vyučovaní, pri kombináciách komunikačných foriem verbálnych i neverbálnych, nám umožňuje prácu s dieťaťom v časovom horizonte členiť podľa osobitostí a stupňa postihu.

Kresba, už sme spomenuli, je najprirodzenejším prostriedkom vo vyjadrovaní človeka a prostriedkom ku nachádzaniu spôsobov komunikácie s deťmi. Obrázok dieťa kreslí, lebo považuje túto činnosť za niečo prirodzené. Teší sa, že pastelka zanecháva stopu a „informáciu“. Dieťa spočiatku „hovori“ neverbálnym jazykom, pokým sa verbálne zručnosti a prostriedky nezdokonalia do takej miery, že sa rozvinú a zdokonalia aj neverbálne. Pri dyslexii sa usilujeme priblížiť čo najbližšie k porozumeniu sprostredkovej alebo prijímanej informácii. Správu, jej obsah, je potrebné pochopiť a správne analyzovať. Písaný text je teda pre dieťa sprostredkovaná správa autorom textu, a teda nevyhnutne nesie so sebou istú informáciu. Pri dyslexii je porušená cesta v prenose informácie – komunikačný kanál, ktorým informácia prechádza. Porucha môže byť mentálna i fyziologická.

Vrátime sa ku kresbe v metóde arteterapie hrou s umeleckou ilustráciou. Ak sa usilujeme stimulovať pochopenie akejkoľvek správy – hoci informácie z textu, dieťa musí porozumieť znakom. Kresba je ako slovo, ktoré je komunikačným prostriedkom a znak je prvok, ktorý informuje. V umeleckej ilustrácii je línia, farba, plocha súčasťou tvaru a zároveň súčasťou príbehu. Myšlienka, ktorá je vyjadrená v znakoch prestupuje očami do centra reči, do vedomia. Mozog sa svojím systémom usiluje dešifrovať obrazy, znaky a farby a správne informovať ďalšie centrá. Neskôr sa spoznané v dieťati dostane do takej fázy, že ono samo cíti potrebu vyjadriť to, čo v hrách a mimo nich pochopilo – a ako sa s tým stotožnilo alebo vyrovnalo. Následne sa stimuluje alebo upravuje výtvarno-komunikačný prejav. Výrazne vo vzájomnej komunikácii a chápaní semiotiky

písaného textu a tiež čítaného, avšak i vizuálneho, výtvarného, hudobného, dramatického, vzájomne kombinovaného.

I pre malý úspech eliminácie prekážok, pri návrhoch metód a riešeniach odstraňovania negatívnych javov, ktoré so sebou nesie dyslexia, je dôležité **uvedomenie si vzájomnej komunikácie v rôznej podobe**, tak reči výtvarného prejavu a semiotiky či semiotických vzťahov medzi prvkami umeleckej ilustrácie, ako i komunikačných vzťahov v procese výchovy a vzdelávania detí zdravých i chorých.

Literatúra

- DAVIDO, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie. Praha: Portál, 2001.
- LISÁ, L. – KŇOURKOVÁ, M.: Vývoj dítěte a jeho úskalí. Praha: Avicenum, 1986.
- POGÁDY, J. – NOCIAR, A. – MEČÍŘ, J. – JANOTOVÁ, D.: Detská kresba v diagnostike a v liečbe. Bratislava: SAP, 1993.
- SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P.: Umění zážitku, zážitek umění. [teorie a praxe artefistiky 2. díl]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.
- STERNBERG, R.: Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: Detský výtvarný prejav. Bratislava: DIGIT, 2000.
- TOKÁR, M.: Obrázkové príbehy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2002.

Mgr. Alena Sedláková

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

BIOGRAFIA ALEBO GENERAČNÝ ROMÁN? – F. HEČKO: ČERVENÉ VÍNO

Magdaléna PALAŠČÁKOVÁ

Skôr ako sa dostaneme k samotnej nami vymedzenej téme, je dôležité upozorniť na zvláštnosť, ktorá nás vlastne priviedla ku názvu nášho príspevku. Román Červené víno nemá presne vymedzený svoj románový typ: je označovaný ako román kronika – tiež románová kronika, čiže rozsiahla románová skladba, ktorá chronologicky a vo veľkom časovom rozpätí zachytáva zložitú životnú osudu niekoľkých generácií v istom prostredí a v zložitých historicko-spoločenských premenách. Charakterizuje ho množstvo dejových situácií, epizód¹ (A. Matuška, J. Štraus), biografický román – životopisný, románová biografica, ktorý z tematického hľadiska je špecifický tým, že zobrazuje životné osudy nejakej významnej historickej osobnosti, vychádza z memoárov, historických materiálov, denníkov a životné osudy líči na pozadí doby² (J. Števec, B. Hečko). Najčastejšie sa mu priznáva pomenovanie generačný román – románový žáner na pomedzí vývojového a spoločenského románu, ktorý načrtáva obraz doby prostredníctvom dozrievania celej generácie v rozličných situáciách³ (J. Števec sa vo svojich Dejinách slovenského románu o ňom vyjadril okrajovo ako o ságe – ale sága je prozaické rozprávanie o viacerých generáciách rodu). Je zaujímavé, že samotní literárni vedci zaraďujú román ku viacerým typom, preto sme sa rozhodli prebádať danú problematiku a postupovať cez analýzu autorových zápiskov – memoárov, štúdií aj vedeckých publikácií, spôsobom literárnohistorického bádania daného problému, ktorý sa nám naskytol.

Pre názornosť a prehľadnosť príspevku sme oblasti rozoberania, nechceli by sme použiť pojem interpretácie, lebo text budeme interpretovať iba do takej miery, v akej nám pomôže pri pochopení autorovho života, keďže viaceré skutočnosti z románu a memoárov autora nám nasvedčujú, že oň pracujeme zo svedectvom zo života F. Hečku, sme zoradili do troch základných oblastí:

1. Čo nám autor sám hovorí o románe a reálnych skutočnostiach v ňom, či už priamo vo svojich memoároch, štúdiách, alebo sprostredkovane cez iných literárnych kritikov.
2. Zameriame sa na postavy, ich vzťah ku skutočnosti.
3. Priblížime si priestor a čas, či už skutočný, alebo fiktívny, tak ako nám ho podáva román a jeho interpretácie.

1. František Hečko sám o svojom diele

F. Hečko začal román Červené víno písať takpovediac na objednávku svojho priateľa Jána Kostru v roku 1943, ktorý ho žiadal o krátku poviedku do rozhlasu, kde by mala vystupovať matka. „Dal som sa ju písať a písal som ju celých

päť rokov, z krátkej rozprávky vznikol trojzväzkový román, ktorý má päťsto strán“ (Hečko, 1955, s. 81). Na inom mieste vyjadruje svoj vzťah ku Červenému vínu ako k románu „... ku môjmu rodnému a milovanému Červenému vínu...“ (tamže s. 82). Autor sám napísal, či už vo svojej knihe *Od veršov k románom*, alebo v rôznych príspevkoch, aký má citovo zainteresovaný vzťah k danému románu cez jeho postavy, priestor a všetko, čo v ňom žije. Odhaľuje pritom aj zdroj, ktorý mu poskytol jeho otec Ján, románový Urban Habdža, v rodinnej kronike, ktorú si viedol počas dlhých rokov: „*Všetky tieto udalosti a ešte mnoho iných z uvedenej kroniky som čerpal a kompozične začlenil do prvej tretiny románu*“ (tamže s. 27).

Na románe pracoval päť rokov, pri práci mu pomáhali dva veľké plagáty, akési mapy, kde boli skice románového priestoru a grafy – náčrty vzťahov a postáv, ktoré po päťročnom spracovávaní zničil. Po dokončení románu sa vyjadril: „*Hovorí sa, že najľahšie je napísať knihu zo svojho rodiska. Dovolím si odporovať, pretože Drevená dedina mi dala aspoň desaťkrát menej zabrat ako Červené víno, ktoré som zakotvil do môjho rodiska...*“ (tamže, s. 73). „*Ono je to tak, že človek sa najhoršie vyznáva sám seba, najmenej sa vie orientovať v domácom prostredí. Práve osobný vzťah k ľuďom a veciam mu v tom bráni, niekedy je to tak, akoby mal odsúdiť do žalára vlastnú matku, otca, rodinu i sám seba*“ (tamže, s. 74).

2. Zameranie sa na postavy a ich vzťah ku skutočnosti

Najmarkantnejší autorov vzťah ku románu sa nám predstiera cez jeho postavy, ich život, vzťahy, vzájomné prepojenie a prepojenie na prostredie, v ktorom sa snažia fungovať a bojovať so živlami života.

„*Veľká väčšina hlavných postáv Červeného vína boli ľudia z mäsa a kostí: žili, milovali, umierali, trpeli, radovali sa, modlili sa, hrešili... Hlavné postavy románového Vlčindola som poznal osobne ako mladší brat Františka Hečku pred ich vchodom do bratovho pera, a to priamo, alebo z rozprávania rodičov...*“ (Hečko, 1966, s. 94).

Hečkov svet postáv stojí na rode Habdžovcov, z ktorých do popredia kladie silné mužské postavy, ktoré symbolizujú postavu autorovho starého otca – Jána, otca – Jána a samotného autora – Františka. Avšak každá postava je iná – silná svojím vlastným spôsobom, každá sa už svojím menom symbolizuje sama: starý otec Michal je zástancom prísnych tradícií, je to ochranca starých pravidiel a rodu, ktorý treba zachovať a rozširovať spolu s vinicami. Pre neho láska ako skutočný cit prepadá na plnej čiare a s ňou aj jeho syn Urban, ktorý sa láske oddá. V živote autora jeho starý otec Ján Hečko, predstavoval tradicionalistického gazdu, ktorý vyhnal svojho syna – Jána Hečku, kvôli sobášu s chudobnou Rozáliou, ktorí odídu do Vlčích kútov – románový Vlčindol (potom celý život

popiera existenciu svojho syna – paralela s románom).

Urban, svätý s týmto menom je patrón vinohradníkov – ich ochranca, zmení tradíciu rodu a ožení sa z lásky, preto musí v pote tvári driet, vidieť umierať svoje deti i milovanú ženu Kristínu, ktorá mu bola oporným stĺpom a bez ktorej padá aj on do záhuby a umiera.

Autora nám charakterizuje najmladší z rodu – Marek, ktorý je v kresťanskej symbolike znázorňovaný s levom – bojovníkom proti zlu. Sám autor používal v mladších rokoch pseudonym Marek Habdža. Marek je z iného cesta ako jeho predchodcovia. Vie spojiť prácu a lásku a verí v obe spoločne, ale v lásku viac. František Hečko spomína, ako cez svoje zápisky spomienok z mladosti vytvára časť knihy. Sám dieťa chudobného vinohradníka pracuje vo viniciach, neskôr navštevuje školy, kde nadobúda až zázračným spôsobom vedomosti – A. Matuška veľmi ostro kritizoval práve túto časť románu, kde sa do popredia kladie Markova geniálnosť a až neskutočnosť v úspechoch, ktoré dosahoval. Kto však pozná bližšie životné osudy autora vie, že je to založené na skutočnosti a neprikladá za dôležité venovať sa práve takýmto malichernostiam, ktoré nie sú podstatné pre celkový odkaz, ktorý nám román zanecháva. Román síce stojí aj padá na postavách, ktoré nám charakterizujú jeho jednotlivé časti, ale len do takej miery, v akej sa naplňa ich význam bytia pre nasledujúce generácie. Ak umiera Kristína nie je to len z vyčerpania prácou a naplnením láskou k Urbanovi, kvôli ktorej žila. V románe už naplnila svoju funkciu, generačne na jej miesto nastupuje jej dcéra Magdaléna a Lucia Bolebruchová, ktoré nesú novú silu života, ochotu začať niečo nové a naplňať to, kým ich opäť nenahradia ich dcéry (tu nechcem znehodnocovať hodnotu a význam života, ale ide o prirodzený kolobeh, kde silnejší ostáva žiť).

Tieto silné ženské postavy, ktoré spleťajú spolu z mužmi pevný povraz, ktorý drží pokope ťažké osudy vinohradníkov, ktoré nesú dve bremená „jedno na chrbte v podobe putne, druhé pod srdcom“ (Hečko, František: Červené víno. Slovenský spisovateľ, Bratislava 1980, s. 255) pomáhajú mužom žiť život plnohodnotne v práci a láske. Ich mená nie sú vybrané náhodne, nesú v sebe symboliku, ktorou sa naznačuje ich životná cesta: Kristína je mučenica, ktorá je ochotná pre svojich blízkych obetovať aj svoju kožu (sv. Kristína bola mučená, upálená) Lucia do situácie prináša svetlo, nielen významom svojho mena, ale aj celkovým zjavom, ktorý jej bol autorom daný. Predstavuje akýsi nadpozemský zjav, ktorý zachraňuje Marka i svet okolo neho po strate rodičov i majetku.

Priliehavými až hovoriacimi priezviskami autor hovoril o svojich postavách viac ako sa nazdáva A. Matuška, ktorý ich považuje za smiešne a nevhodné, oni však majú svoj jasný účel. Slovo Habdža znamená v Trnavskom kraji dievča – „krv a mlieko“. Preto autor pomenoval rodinu, ktorá sa tak v skutočnosti volá Hečková, v románe Habdžová, lebo prezývka ich mamky za slobodna bola Habdža. Mená typu Bolebruch či Pančucha majú vyslovene posmešný charak-

ter, ktorý však priamo poukazuje na pokrivené charaktery ich majiteľov. Priezviskami Ejhledjefka, Červík-Nehreš, Svätý Roch sa len poukazuje na typ postáv, ktoré ich nosia. Každé má svoj zámer a plán s postavou, ktorá ju od autora dostala do vienka pri jeho kompozičnom pláne.

Románové postavy sú spojené základnými princípmi, ktorými sa spleťajú dokopy ako dve víne révy. Týmito princípmi sú láska a práca, ktorá jedna bez druhej nemôže existovať, inak sa postavy a ich vzťahy naštrbujú, rúcajú až umierajú ako Kristína, ktorá po svojej smrti stiahne za sebou do priepasti aj Urbana, pre ktorého žila, ktorý dýchal pre ňu a bez seba neboli ničím, čo by mohlo plnohodnotne fungovať. Autor tu otvoril otázku veľkej lásky manželov, ktorú vložil do vinohradníckej dediny, ktorá dovtedy navonok fungovala iba kvôli nadobúdaniu majetku, pre zachovanie rodu a také „*pluhaviny ako láska tu nemali miesto*“ (Michal Habdža). Bez práce a lásky postavy iba prežívajú. Nemusi to byť iba láska muža a ženy, Silvester Bolebruch si lásku stratenej Kristíny kompenzuje vo svojej závislosti na dcére Lucii. Urban bez Kristíny zomiera, Marek sa cíti silným a šťastným až potom, ako sa mu naplní láska ku Lucke. Tieto vzťahy majú až Shakespearovský model, Rómeo a Júlia – Marek a Lucia, Othello – Silvester, Oliver a iné dramatické postavy, ktorým život predostrel iný plán, ako čakali. Tieto vzťahy v skutočnosti aj existovali. Keď si otec Františka Hečku – Ján vzal za manželku chudobnú Rozáliu a musel odísť z rodičovského domu, znepriatelil si rodičov a ostal sám v cudzom prostredí zo špecifického názvom Vlčie kúty – Vlčindol.

V románe sa nám generačne podobné situácie opakujú, keď deti si berú deti nepriateľov svojich rodičov – Marek Habdža Luciu Bolebruchovú, Jožko Bolebruch Magdalénu Habdzovú, akoby mali týmto dvojitém putom potvrdiť, že nastávajú nové časy a dosť bolo nepriateľstva a mali by sa zmeniť spôsoby (možno práve tieto generačné postupy, primáli literárnych vedcov, aby zaradili román ku generačnému románu).

3. Priestor v románe

Vzťahy medzi postavami sú zasadené do charakteristického vinohradníckeho prostredia, vraj netypického pre slovenskú dedinu. Ale povedzme si, kde by sa dalo lepšie hovoriť o Červenom víne, ktoré nám charakterizuje cez svoju červenú farbu a v kresťanskej symbolike aj cez víno životodarnú tekutinu krv? Cez víne kričky sa sami stávame symbolom života, ktorý sa nám javí vo víneviníči a jeho spojením s naplnením života, cez krv v spojitosti s červenou farbou, ktorá koluje a pulzuje telom už veľa generácií a určite ešte mnoho generácií bude. Na jednej strane sa nám spájajú vysoko kresťanské symboly vína, viniča a obety s pozemskou radosťou, ktorá pramení vo víne. Sú nám dané kontrasty vo víne ako oslobodzujúcej krvi Krista a víne ako nápoja tešiaceho telo.

Priestor v texte je mierne zahalený rúškom, ktorý však nie je problémom

odkryť a poznať. Románom sa nachádzame sa v Trnavskom okrese, našli sme sa v rodisku autora, kde sa stával osobnosťou. Mestá a mestečká majú pozmenené názvy, aby nás zbytočne nemiatli, lebo ako už bolo spomenuté, nie sú dôležité presné údaje a ich odhalenie, ale ten život, ktorý za tým všetkým pulzuje a dýcha, to, čo nám dáva skutočný obraz o danom stave a hodnotách, ktoré v diele sú a vypovedajú o skutočných udalostiach zo života.

Cez tieto tri body sme dospeli k našej charakteristike románu z hľadiska jeho typu. Keďže všetko smeruje od autora a jemu známych postáv k naplneniu románovej koncepcie Červeného vína, dopracovali sme sa k záveru, ktorý nám jasne ukazuje cez výpovede samotného autora a literárnych kritikov, cez priestor a čas, postavy a ich ukotvenie v reálnom živote, že román Červené víno je biografický.

Literatúra

HEČKO, F.: Od veršů k románům. Praha: Československý spisovatel, 1955, s.107.

HEČKO, F.: Ako som písal román Červené víno. In: Slovensko, ročník XIV, č. 4, 1949, s. 81 – 85.

HEČKO, B.: Fikcia a skutočnosť. In: Slovenské pohľady, č. 6, 1966, s. 94 – 99.

CHORVÁTH, M.: Hečkovo Červené víno. In: Slovenská literatúra, X, č. 2, 1963, s. 169 – 186.

MATUŠKA, A.: Od včerajška k dnešku. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1959, s. 243.

ŠTEVČEK, J.: Skice. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1977, s. 95.

ŠTEVČEK, J.: Súčasný slovenský román. Bratislava: Tatran, 1987, s. 308.

Mgr. Magdaléna Palaščáková

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

TRAGICKÝ ROZMER URBANOVÝCH NOVEL (Uvažovanie nad tragickým rozmerom postavy v novele Mila Urbana Staroba)

Mária BUŠIKOVÁ

Uvažovanie nad tragickým rozmerom Urbanových noviel je možné len vtedy, keď si jasne uvedomíme literárne ukotvenie autora v medzivojnovnej próze. Odvolávame sa na myšlienku Viery Žemberovej „*Urban a jeho dielo mali silu včleniť sa svojou estetikou, filozofiou a vedomím literárnej kontinuity do objektívneho vývinového priestoru národnej literatúry v generácii, umeleckej metóde, námete či poetike*“ (Žemberová, 1988, s. 85).

Milo Urban debutoval novelou Jašek Kutliak spod Bučinky v roku 1922, čiže v období, kedy doznievajú domáce realistické tradície a udomáčuje sa modernizmus. Martin Kukučín sa po roku 1918 venuje historickej próze, Elena Maróthy-Šoltéssová a Terézia Vansová presúvajú ťažisko svojej tvorby do oblasti memoárovej prózy a Ludmila Podjavorinská do detskej literatúry. Jozef Gregor-Tajovský tvorí sporadicky, Božena Slančíková-Timrava v polovici tridsiatych rokov uzatvára kontinuitu svojej tvorby. Ladislav Nadaši-Jégé naplno rozvinul svoju tvorbu ako jediný z realistov práve v medzivojnovnom období.

Pri vstupe Mila Urbana na literárnu scénu nemožno neuviesť skutočnosť: „*keď sa kritická prax motivovaná politicky, nacionálne, konfesijne, skupinovo, medzigeneračne či ináč nedokáže v domácom priestore kriticky nezaťažene vyrovnat' s faktom, že sa do literárneho života včlenil mladý autor, reprezentant moderného sociálneho literárneho zamerania... Literárna kritika ako keby bola zmätená sama sebou. Preto hľadá riešenie situácie (tradícia – moderna, domáce – svetové, realistické – nerealistické, mestské – dedinské, hrdina – nehrdina, kolektív – jednotlivec, lyrické – psychoanalytické – osudové a iné)*“ (Žemberová, 1988, s. 86). Naše úvahy budú teda smerovať hlavne po osi: tragický rozmer postavy v novele Staroba s prihliadnutím na vymedzenie pojmov:

tradícia – moderna,
mestské – dedinské,
kolektív – jednotlivec.

Kým prejdeme k uvedeným problémom nemožno nespomenúť skutočnosť, že nová nastupujúca generácia autorov sa musela vyrovnat' s „modernou sociálnosťou“. Uvádzame jeden z názorov, vnímajúci modernú sociálnosť takto: „*Idea modernej sociálnosti sa u väčšiny z nich spájala aj s novými filozofickými a literárnymi prúdmi... Moderná sociálnosť sa stretáva s revolučným socializmom nie na spôsob harmonického dopĺňania sa alebo prerastania, ale na spôsob zrážky, čo sa prejavuje aj vo vnútornej konfliktosti a protirečivosti*

toho istého autora“ (Noge, 1983, s. 60). *K idei modernej sociálnosti, domieva-
me sa, sa zákonite žiada priradiť pojem prozaický modernizmus, ktorý „má aj
svoju domácu provenienciu a cez ňu – hoci nie iba cez ňu – si udržiava aj spo-
jivá s realistickým modelom prózy. Zároveň však vstupuje do nej aj prvok ro-
mantický, respektíve neoromantický, taký charakteristický pre ďalší vývin
slovenskej prózy, až po roky štyridsiate s rodovými znakmi, ako sú subjektivi-
zácia a „lyrizácia“ prózy“* (Noge, 1983, s. 32).

Keď si uvedomíme tú skutočnosť, že Milo Urban vydáva svoje vrcholné
novelistické práce v roku 1928 pod názvom *Výkriky bez ozveny*, čiže ako dvad-
saštyri ročný a novelu *Staroba* píše ako dvadsaťročný, musíme pripustiť tú
skutočnosť, že išlo o prozaika s istotou prozaického gesta a s vysokou mie-
rou kreačného vzopätia. Z objektových zložiek epického útvaru v centre pozor-
nosti autora budú stáť postava a sujet. Projektovanie dedinského človeka bude
mať teda iné smerovanie v porovnaní so slovenskými realistami. Na znakový
rozdiel medzi prózou slovenského realizmu a prózou Mila Urbana upozorňuje
Ján Števec: *„Slovenská realistická próza nepoznala vyčlenenie jednotlivca
z celku, ktoré konštatujeme v Urbanových novelách“* (Števec, 1973, s. 78).
Vychádzajúc z parciálnych tvrdení literárnej vedy môžeme konštatovať, že sa
zhoduje v poznaní, že Milo Urban svojou koncentráciou na jednotlivca vytvo-
ril monumentalizáciu postavy zvnútra, ktorá sa stane trvalým príznakom mo-
dernernej slovenskej prózy. Z uvedených názorov vyplýva, že bol a je výnimočným
autorom v slovenskej literatúre medzi dvomi svetovými vojnami.

Pri našich teoretických úvahách sa budeme opierať o teoretické východiská
Stanislava Rakúsa látka – téma – problém – tvar a tie sa pokúsime konkretizo-
vať na novele *Staroba*. *„Ak pod látkou rozumieme mimoliterárny podklad a pod
témou zasa literárne transformovaný rozsah životných javov, ktoré si autor vy-
bral z látky, potom budeme chápať problém ako konfliktné a významové zame-
ranie témy“* (Rakús, s. 64), potom *staroba*, čo sa týka látky, je prirodzené časové
biologické obdobie ľudského bytia. Zaujímavý by hádam mohol byť intenzív-
nejší a citlivejší citový a pocity rozmer človeka. Ako sa teda vyrovnáva autor
s tematizáciou látky? Pokiaľ prejdeme k podrobnejším úvahám zameraným na
problém postavy, je dôležité si uvedomiť, že novela ponúka ucelenú estetiku,
vyhranenú poetiku a filozofiu, má menší naračný rozsah, žije vo väčšej miere
z problému. Zámerne uvádzame členenie novely podľa kapitol, aby sme sledo-
vali nielen zmenu psychických reakcií postavy, ale zároveň budeme svedkami
závažného osobnostného a individuálneho problému.

Novela *Staroba* má 12 kapitol, dej je v tejto novele konštruovaný ako ne-
ustála zmena motívov, ako komplex protichodných reakcií Pavla Duchaja
a rodiny či širšieho okolia vo vzťahu k prudkým zmenám nálad postavy. Kaž-
dá kapitola prináša zmenu postavy a nový pohľad na ňu. V prvej kapitole si

Duchaj zaopatrí palicu, pretože zoslabol. Druhá kapitola potvrdzuje Duchajovu starobu, v tretej kapitole pribudne motív z obavy, že Duchaj nemôže spávať, vo štvrtej kapitole postava nadväzuje kontakty s neživými vecami. Piata kapitola uvádza motív dedinčanov a ich falošný súcit počas návštev, v šiestej kapitole Duchaj prestáva chodiť do kostola. V siedmej kapitole sa šíria o Duchajovi len samé dobré reči, ako je to pred smrťou zvykom, ale Duchaj vstáva z postele. V ďalšej kapitole sa chce postava zaradiť do kolektívu, ale ten už s ním nepočíta. V deviatej kapitole sa uvádza motív Duchajovho vzopätia – neumiera – dedina ho prestáva navštevovať. Desiata kapitola motivuje detstvo v kontraste s Duchajovým starnúcim telom. Jedenásta kapitola motivicky zobrazuje komunikačnú priepasť medzi Duchajom a kolektívom a posledná kapitola je zobrazením tragického konca postavy.

Z uvedených motívov možno o probléme v Starobe uvažovať takto. Problém sa začne zjavne zviditeľňovať s prejavovaním sa náhlejšie staroby, prípadne umierania postavy. Pavol Duchaj nechce zomrieť, preto je výnimočný, podozrivý, opradený poverami, strašidelnými predstavami. Postava dráždi okolie vôľou žiť. Problém sa mení na konflikt v tom zmysle, že ide o zachovanie života, ktorý sa blíži ku koncu. Dedinčania si zvykli na myšlienku jeho smrti a očakávajú ju. Čím viac Duchaj túži po živote, tým viac oni po jeho smrti.

Ak si uvedomíme skutočnosť, že Urban je typ intenzívneho prozaika, jeho človek žije predovšetkým sujetovo, psychicky. Ako sme uviedli, sujet a postava patria k ústredným objektovým zložkám epického útvaru, ale tie sa snažia o uchopenie takých tematických zložiek ako sú priestor a čas. Postava z uvedenej novely pochádza z dedinského prostredia, dedina sa u Urbana javí ako kompaktný celok, postavy sa viažu na prostredie, morálku, na nepísané, ale všeplatné zákony. Tragický rozmer sa zviditeľňuje vtedy, keď postava sa začína odcudzovať svetu, spoločstvu, keď pociťuje vyhost'ovanie z kompaktného celku. Zaujímavý je hneď úvod novely Staroba, kedy autor nenecháva takmer žiadny časový priestor na prípravu prichádzajúceho stavu. „*Vošlo mu najprv do nôh, stiahlo žily pod kolenami, potom prešlo do krížov a raz večer, keď práve rozmýšľal o novej úrode, zaťalo ho vpoly. A toho týždňa sa už nevystrel. Taký skrčený chodil po izbe štyri dni. Na piaty poslal po smradľavý špirit, natrel sa a ľahol si. Ale keď sa šiesteho rána prebudil a bol skrčený, sadol si na peľasť postele. Prežehnal sa a smutne si vzdychol. – Staroba prichodí, – povedal synovi*“ (s. 124). Problémový čas, ktorý vzniká z rýchleho plynutia času, ten následne odputáva čitateľovu pozornosť od vonkajších okolností deja a pripútava ho k Duchajovmu pociťovému podložiu. Pavol Duchaj si uvedomuje, že ochorel a začína starnúť. Na prvý pohľad nemôžeme uvažovať o výnimočnom stave. Úvod novely naznačuje, že postava svojim problémom je otvorená smerom k aktivite, k činu, k ľuďom, k človeku. Pre Duchaja sa starnutie stáva bytostným problémom, ale postavil sa k nemu nebytočne „*Staroba prichodí, – pove-*

*dal synovi. V tú nedeľu nešiel ani do kostola. Sadol si na priedomie a celé bo-
žie predpoludnie pozoroval, ako sa ľudia ponáhľajú do dediny. Videl ich, ako
sviatočne vyobliekani po svetlých chodníkoch schodili z gráp, od veselých dre-
vených domcov, ako sa zastavovali na krížnych cestách a volali na seba dlhý-
mi hlasmi“ (s. 125). Dedina reaguje na Duchajovo starnutie neprímerane,
nedokážu bytostne reagovať na stav, že Duchaj chodí s palicou, že miesto
v kostole ostalo prázdne. Vcítujú sa do situácie, kedy ho nepotrebujú, nepočí-
tajú s ním, uzatvárajú kruh medzi sebou a starcom, ale vyhostený zo spoloč-
ského kruhu je starý a chorý Duchaj.*

Dedina v novele sa nejaví už len ako kompaktný celok, ale vyčleňujú sa z celku aj epizódne postavy, ktoré zintenzívňujú priepasť medzi Duchajom a dedinským kolektívom. (Kubík pozoruje, ako Duchaj ošedivel, Jano Cubinek navrhol, aby ho šli pozrieť). Aký je teda stret postavy s okolitým svetom? V Duchajovom prípade dedina prestáva žiť svoj vlastný život. Hoci Duchajovo starnutie nie je ich bytostný problém, dedina sa postavila k nemu bytostne ba priam katastrofálne „*Jedni ľutovali Pavla Duchaja, iní nevestu a syna, a keď nevedeli, koho ľutovať, zrazu začali ľutovať slúžku, šíriac tak medzi sebou nedorozumenie“ (s. 140). Postava, ako z uvedených konštatovaniach vyplýva, smeruje stále k aktivizácii, k životu. V prípade Pavla Duchaja Stanislav Rakús uvádza asymetriu medzi podnetom a reakciou, dedina reaguje na Duchajovo starnutie neprímerane, dedina akoby prestala žiť vlastný život a žije len Duchajovou starobou. „*Len čo Pavol Duchaj začal chodiť s palicou, kdekomu sa zazdalo, že zvony tichšie znejú, ľudia tichšie hovoria, ba ešte i lístie tichšie padá na zem“ (s. 128). Dedina prevzala na seba úlohu dobrodincu, nachádzali v sebe totiž nové kvality, ktoré vzbudzujú úctu pred sebou samým aj pred inými. „*Zišlo by sa toho Duchaja pozrieť. Sám bol tam prvý a za ním potom išli iní. Pavol Duchaj ich vítal na prahu a podávajúc im ruku, viedol ich do izby... – Vy ste veru ešte zdravý ani chren, – pochlebovali mu, ale keďže tomu sami neverili, hľadeli do zeme a preberali prstami po lavici“ (s. 140). Keď si ľudia v dedine uvedomili, že ich úloha dobrodincu sa nenaplnila, boli sklamaní a začali Pavla Duchaja nenávidieť Poverý a zvyky sú vždy prítomné v slovenskej realistickej próze, ale v Urbanovej novele sa stávajú súčasťou vzťahu medzi jednotlivcom a kolektívom, ale v inej podobe, premieňajú sa na znaky vnútorné, zviditeľňujú psychologicko-sociálne procesy, ktoré prebiehajú medzi kolektívom a jednotlivcom. „*Len mu oči nezabudnite zatlačiť! Toho večera sa aj u Zurkov dozvedeli, že Pavol Duchaj umiera. Roznieslo sa to ako oheň, a na druhý deň sa po dedine rozprávalo len o umieraní ľudí, ako sa dvíhali v posteliach, ako vytreštenými očami hľadeli do záhrobia, vykrikujúc rozličné prípovede alebo proroctvá. Tu i tam sa hneď zjavili biele príznaky, čo ako hmla vychodili z dolín na grúne“ (s. 148). O svojej úlohe dobrodincu ľudia nepochybujú, ale tým, že Pavol Duchaj nezomiera, nemôže sa naplniť ich ľudský egoizmus. Prestanú Duchaja navštevovať,****

lebo ich očakávanie smrti sa podľa dedinského poriadku nenaplní, pretože dedinský kolektív predstavuje kolektívnu mravnú autoritu, nie sociálne, triedne či názorove diferencovanú jednotku. Aktivita dediny smeruje k smrti, aktivita Pavla Duchaja smeruje k životu a práve táto skutočnosť rozdelila dedinu a postavu do dvoch ľudských svetov. Na jednej strane je to vedomie nemohúcnosti – Duchaj si uvedomuje nebytosť svoju chorobu a starobu – (začína si obzerať svoje staré telo), ale na druhej strane cíti povinnosť osobného vzopätia sa proti údelu (nosí zemiaky do pivnice). Duchaj postupne si uvedomuje prehľbujúcu sa priepasť medzi ním starým a chorým a nimi zdravými – „*A to nazývate kresťanskou povinnosťou? Hrom aby do vás! Chodíte ako psi a len čakáte, kedy sa vystriem, aby ste...Ech...*“ (s. 141).

Milo Urban aby odhalil život v jeho individualizovanej podobe, zintenzívil aj motív jediného potomka, týmto motívom sa vymkol z tradície hornoo-ravskej dediny, ktorá sa vyznačovala viacdetnosťou. Pavol Duchaj má jediného syna, takže svoj problém nemá medzi koho rozložiť, pretože priepasť vzniká aj v kruhu rodiny. Uvedené protichodné reakcie medzi dedinským kolektívom a Duchajom ho vysunú do pocitov priepastného osamotenía. To, že sa protagonista ocitá vyhostený z kolektívu, stupňuje uňho tragický pocit rozdvojenia, a to na jednej strane túžba po živote, ale na druhej strane uvedomovanie si nevyhnutnej smrti. Tento pocit rozdvojenia či neschopnosťou nadviazať kontakt s ľuďmi zapríčiňuje, že si Duchaj začína rozumieť s vecami a svetom zvierat (rozpráva sa s lastovičkou, s pavúkom, v úzkom pruhu svetla vidí hada). Duchajova túžba po ľuďoch a slabosť ich vzájomného vzťahu je náповeďou hodnôt či nehodnôt, ľudskosti či ľudského egoizmu. Motív odcudzenia a cudzinecťva, ako konštatuje Stanislav Rakús „*dáva presvedčivosť skľučujúcim záberom postáv, ich hrozivému autopořtréťu vo svete vecí z pocitu hlbokého osamotenía, bezmocnosti, zo zlých vzťahov a strát*“ (Rakús, 1988, s.126). Je potrebné si uvedomiť, že ide o silného jednotlivca s čímsi, čo zapríčiňuje, že vzťahy priateľské sa zmenia na nepriateľské. Uvedený jav možno nazvať ako zápas človeka s osudom na konkrétnom sociálnom prostredí. Duchajovi sa nepodarí nadviazať dialóg s okolitým svetom. Zmieta sa v osobnom spore, vysúva sa ako obeť v prístupe k bytiu, spoločenských súradniciach ako vinník a práve toto uvedené citové a pociťové podložie urýchľuje pohyby vo vnútri postavy. Jediným možným riešením je dopovedanie, dokonanie, uzavretie – prichádza veľký koniec, ktorý sa zhmotňuje v osude. Aj Pavol Duchaj sa obracia s výkrikom bez ozveny, ale v našej novele bez starcovej ozveny nasmerovanej k ľuďom, ako napovedá názov súboru noviel Výkriky bez ozveny „*Ludia boží, kde ste, kde...? Kde ste ľudkovia....?*“ (s. 124). Vtedy začali z domov vybehuvať ľudia, ale Pavol Duchaj ich už nevidel. V závere uvádzame pohľad Júliusa Nogeho na typológiu Urbanových novelistických postáv. „*Urbanov človek z noviel priveľmi často už prestáva rozumieť svetu – zdanlivo nemennému, ktorý ho obklopuje,*

ba prestáva často rozumieť i sám sebe. Uvedomuje si svoju sociálnu biedu, ale ešte nezačína uvažovať o východiskách z nej. To príde až v románoch“ (Noge, 1983, s. 86).

Literatúra

NOGE, J.: Podoby realizmu v medzivojnovnej próze 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1983.

RAKÚS, S.: Epické postoje 1. vyd. Bratislava: Smena, 1988.

ŠTEVČEK, J.: Lyrizovaná próza 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1973.

URBAN, M.: Roztopené srdce 1.vyd. Bratislava: Tatran, 1984.

ŽEMBEROVÁ, V.: Dejiny literatúry a literárne vzdelanie 1. vyd. Prešov: Slovacontact, 1998.

PhDr. Mária Bušíková

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

OD KONZERVATÍVNOSTI K TVORIVEJ METODIKE

Eva DOLINSKÁ

Literárna výchova „*sa iba vtedy stáva potešením, keď dostáva do hry žiakovu tvorivosť, produktívnosť, keď text a vyučovanie poskytuje šancu týmto schopnostiam, keď mu ich vyučovanie za pomoci textu otvára. Cieľom čítania nie je len oboznámenie sa s určitým obsahom, témou, látkou diela... ale prebudenie určitých schopností, iniciovanie vedomia, nie na poslednom mieste schopnosti reflektovať skutočnosť, seba, formulovať problémy, artikulovať otázky, schopnosť produkovať pravdu*“ (Šabík, 1988, s. 155).

Proces výchovy detského čitateľa k zážitkovému čítaniu na školách ešte ani zďaleka nie je ukončený. Ešte vždy sa častejšie stretávame so schematickou ako tvorivou interpretáciou literárnych textov (a to na základných i stredných školách). Literárna výchova (najmä na prvom stupni ZŠ) by sa nemala obmedzovať „*iba na získanie alebo nadobudnutie technickej zručnosti čítania, ale musí byť zameraná aj na interpretáciu prečítaného, na vyhľadávanie a nachádzanie obrazov, myšlienok, faktov alebo problémov v priestoroch čítaného textu i mimo neho*“ (Obert, 1998, s. 24). V súčinnosti s čítaním preto treba mať na zreteli nielen kognitívnu, ale aj emocionálnu stránku a súčasne so vzdelávaním rozvíjať nielen rozumovú, ale aj citovú oblasť dieťaťa. K tomu výrazne môžu prispieť nové tvorivé interpretačné metódy a mimoverbálne činnosti (ilustrácie, spev, hra na hudobnom nástroji, tanec a iné), ktoré v plnej miere umožňujú využívanie medzipredmetových vzťahov, literárnej výchovy, najmä s hudobnou a výtvarnou výchovou.

Na druhej strane podľa B. Šimonovej (2001, s. 206) „*metódy zážitkového vyučovania môžu pomôcť učiteľovi pri práci s textom a zvýšiť úroveň percepcie literárneho diela*“. V tejto súvislosti B. Šimonová hovorí o reflexii literárneho diela ako súčasť interpretačných postupov a metód práce, použitých na hodinách literárnej výchovy a uvádza štyri druhy reflexie: **spontánnu, riadenú, verbálnu a nonverbálnu** (kinetická, výtvarná a hudobná reflexia).

Za východisko z uniformity v škole ponúka L. Bekéniová (1996, s. 3) niekoľko zásad hnutia novej výchovy podľa F. Singuleho:

1. *Nový postoj k dieťaťu* – prijatie dieťaťa takého, aké je, rešpektovanie, láska, pochopenie. Detstvo je podľa novej výchovy najdôležitejším obdobím v živote človeka, preto sa má čo najviac prehĺbiť a zintenzívniť jeho prežívanie.
2. *Pútavosť výchovy* – dieťa nemá pracovať a dobre sa správať, lebo počúva druhého, ale pretože tento spôsob správania považuje samo za žiadúci.
3. *Aktivita* – dieťa má byť čo najčastejšie činné, má samo hľadať riešenia problémov a nie získavať ich od učiteľov.

4. Orientácia na činnosť – oproti jednostrannému intelektualizmu sa nová škola orientuje na činnosť manuálnu, technickú a umeleckú.
5. Rozvoj spontánnosti, fantázie, senzitivity a kreativity detí – je dôležité dať deťom príležitosť ku kontrolovanému emocionálnemu vybitiu, poskytnúť každému dieťaťu priestor na sebavyjadrenie v umení (literárna výchova, výtvarná výchova, hudobná výchova), povzbudzovať a viesť tvorivú obrazotvornosť dieťaťa, poskytnúť deťom skúsenosť samostatného myslenia a vyjadrovania vlastných myšlienok bez strachu.

J. Valenta (1990, s. 78) vyčleňuje metódy práce s textom ako relatívne samostatnú skupinu metód a uvádza dva základné typy textovej interpretácie:

- a) reproduktívny – žiak sa učí informácie obsiahnuté v texte,
- b) produktívny – text podnecuje tvorivú činnosť žiaka (svojím obsahom, riešením problémov, hodnotením textu z hľadiska štruktúry, formy, jazykovo-štylistickej roviny).

Okrem toho J. Valenta zdôrazňuje, že základom vyučovacieho procesu sú **dialogické metódy** (rozhovor, diskusia), ktoré „*predpokladajú slovnú interakciu medzi učiteľom a žiakmi*“ (1990, s. 79) a ich varianty:

- heuristický rozhovor – jeho hlavným cieľom je naučiť žiakov riešiť problémy a rozvíjať ich myslenie a tvorivosť;
- náučný rozhovor – má reproduktívny charakter, nadväzuje na výklad a môžeme sa s ním stretnúť v podobe objasňujúceho rozhovoru alebo „zhrňujúceho“ rozhovoru;
- „stredoveká dišputa“ – v rámci tejto metódy žiaci majú možnosť obhajovať alebo vyvracať určitú myšlienku (napr. konanie postáv v literárnom diele, ich charakteristiku autorom alebo inou postavou z diela);
- „konferencia“ – žiak si pripraví samostatné vystúpenie na istú literárnu tému, ostatní majú možnosť diskutovať, oponovať alebo súhlasiť;
- brainstorming – ťažisko tejto dialogickej metódy spočíva vo voľnej tvorbe a súčasne veľkej produkcii nápadov, pričom sa neberie do úvahy ich kvalita, či realita. Dialóg je riadený základnou problémovou otázkou, napr. Ako by ste pomohli Danielovi Hevierovi spropagovať jeho najnovšiu knižku? Nápady žiakov sa neskôr podrobnejšie analyzujú a vyhotovujú sa konkrétne projekty realizácie jednotlivých odpovedí.

Tvorivé a zážitkové interpretačné metódy ponúkajú žiakom bezpochyby veľký priestor na sebarealizáciu, rozvoj predstavivosti, fantázie a v neposlednom rade sú zdrojom množstva informácií a zábavy. Hudobné a výtvarné činnosti „reinkarnované“ do literárnej výchovy predstavujú jednu z foriem, ktorými si dieťa osvojuje okolitú skutočnosť, hmotný svet a objasňuje súvislosti a vzťahy medzi ľuďmi a vecami.

Proces poznávania obohatený hrou je pre dieťa veľmi dôležitý, pretože nabudnuté vedomosti, zručnosti a návyky sa prenášajú do iných oblastí detského poznávania a učenia, môžu byť užitočné prakticky po celý život. Deti prirodzene skúmajú svoje okolie, ktoré ich obklopuje. Snažia sa pochopiť svet tak, že ho pozorujú, manipulujú s predmetmi a experimentujú s nimi. Prirodzená detská zvedavosť vedie k učeniu, na čo poukazoval už J. A. Komenský.

Hodiny literárnej výchovy, kde sa využívajú interdisciplinárne vzťahy s inými estetickými predmetmi (hudobná výchova, výtvarná výchova) sú zamerané na to, aby sa u detí rozvíjala predstavivosť, fantázia a kreatívne myslenie na základe syntézy viacerých umenovedných odborov.

Pre podporu tvorivosti detí na 1. stupni ZŠ (tiež na 2. stupni a študentov gymnázií) sú nevyhnutné tri základné fázy: **úvodné besedy** (dialógy), **improvizácia** a **samotná tvorba** vo všetkých druhoch umenia.

Hlavným zámerom, stratégiou tohto procesu je dosiahnutie výsledku: výchova harmonickej, kreatívnej osobnosti dieťaťa.

Riešenie nasledujúcich problémov je zamerané nielen na vedomosti a poznávanie, ale tiež na prežívanie a „hru na objavy“. Nemá to byť sprostredkovanie hotovej informácie, ale schopnosť dieťaťa objavovať a nachádzať súvislosti medzi literatúrou a hudbou, príp. výtvarnou výchovou.

Učiť deti myslieť tvorivo je potrebné začínať hrou, ktorá modeluje istú situáciu zo života detí, prípadne je zameraná na prežívanie a asociácie. Napr.:

1. „**Ako sa kamarátia slovo, farby a hudba**“. Téma ponúka množstvo nápadov:
 - a) „*Hudobné potulky*“ alebo maľujeme hudbu – objavujeme podstatu zvuku, porovnávame zvuk nástrojov so studenými a teplými farbami; charakteristiku zvuku a farby prenášame na skúsenosti spojené so zážitkami z vnímania farby, zvuku, línie, pohybu, ilustrácie; spievanie farieb na príklade východu a západu slnka;
 - b) „*Magické číslo 7*“ – 7 = farebná škála, 7 nôt = zvuková škála, 7 dní v týždni, odkaz na 7 divov sveta, sedmička v Biblii;
 - c) „*Rytmus v hudbe, literatúre, v prírode a v živote*“ – tvoríme knihy „Ročné obdobia“ s príbehmi, krížovkami, básňami, piesňami, grafickým modelovaním deja literárneho diela (rozprávka, povesť);
 - d) „*Zo života hudobných nástrojov*“ – tvoríme literárne príbehy k jednotlivým nástrojom.
2. „**Hodina kúzelníka**“ - učíme sa písať a hrať rozprávky, prípadne scénky sami. Rozvíjame kreatívne myslenie na základe syntézy umení hudobného divadla a rozprávky. Deti sa učia meniť na rozličné rozprávkové postavy alebo predmety (pričom je dôležité naučiť ich poznávať vzájomné vzťahy medzi postavami) za doprovodu hudby.

Žiaci sa postavia do kruhu a učiteľ im povie: „*Som kúzelník a zoberiem vám všetky slová. Ale keďže mám dobrú náladu, môžete si päť slov nechať. Dve slová musia byť z oblasti literatúry a tri slová z oblasti hudby.*“

Každý žiak si svojich päť slov napíše na list papiera a potom si nájde partnera. Takže každý má teraz desať slov. Keď si každý žiak pohovorí s ďalšími tromi, štyrmi žiakmi (a prijme aj ich slovnú zásobu), učiteľ dá pokyn, aby sa každý zo žiakov pokúsil napísať krátku pieseň, báseň alebo príbeh. Nasleduje rozhovor o tom, ako sa s takouto obmedzenou slovnou zásobou žiakom komunikovalo.

3. „**Som H. CH. Andersen**“ – deti po vypočutí programovej hudby (napr. A. Borodin, Polovecké tance) samy tvoria text, vymýšľajú postavy a dej a hľadajú podobnosti s dielami svetovej a slovenskej literatúry (pozri Palenčárová, 2002)

Vďaka takto chápanému vyučovaniu literatúry na ZŠ dosiahneme to, že sa učenie stane autentickým v kontexte, ktorý má pre žiakov zmysel a je založený na ich vlastných skúsenostiach a aktivitách. Táto skutočnosť je veľmi dobrým katalyzátorom záujmu a vnútornej motivácie žiakov na prácu, čo umožňuje dosiahnuť cieľ, akým je komplexný rozvoj literárnych a jazykových kompetencií žiaka.

Literatúra

- GERMUŠKOVÁ, M.: Literárny text v didaktickej komunikácii. Prešov: Pedagogická fakulta, 1995. 119 s.
- KOVALČÍKOVÁ, I. – BEKÉNIOVÁ, E.: Škola plná zážitkov 2. Prešov: Forte, 1996. 73 s.
- KRAFČÍKOVÁ, M. – BEKÉNIOVÁ, E.: Regionálne prvky v literárnej výchove. Prešov: Metodické centrum, 2000. 48 s.
- OBERT, V.: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Bratislava: Litera, 1998. 263 s.
- PALENČAROVÁ, J.: Tvorivá vizualizácia. Slovo o slove, 8, 2002, s. 72 – 74.
- ŠABÍK, V.: Literatúra pre súčasníkov. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1988. s. 155 – 156.
- ŠIMONOVÁ, B.: Literárne vzdelávanie a literárna výchova v súčasnej škole. In: Vnútrotextové priestory textu v literatúre pre deti a mládež. Red. Z. Stanislavová, V. Žemberová. Prešov: Náuka, 2001, s. 201 – 210.
- VALIŠOVÁ, A. – SINGULE, F. – VALENTA, J.: Didaktika pedagogiky. Praha: Štátné pedagogické nakladateľstvo, 1990. 181 s.

PaedDr. Eva Dolinská, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

PRVKY A METÓDY TVORIVEJ DRAMATIKY AKO AKTIVIZAČNÝ FAKTOR VO VÝUČBE

Lucia VLKOVIČOVÁ

Každý učiteľ sa (najmä na počiatku svojej profesijnej dráhy) zaoberá témami, ktoré sa týkajú priebehu a realizácie vyučovacej hodiny. Medzi ne patrí napríklad aj motivácia a aktivizácia žiakov na hodinách literárnej výchovy.

V príspevku vychádzame zo štúdie PIRLS 2001, ktorá skúmala čitateľskú gramotnosť žiakov, a záverov odborníkov, ktorí vnímajú aj na základe výsledkov tejto štúdie potrebu inovácie a kurikulárnej prestavby predmetu slovenský jazyk a literatúra – a to nielen na 1. stupni (porov. Obrancová a kol., 2004, s. 42). Tento problém môže súvisieť aj s uprednostňovaním faktografických poznatkov v školskej praxi na úkor schopností a zručností – kompetencií.

V súvislosti s uvedenými informáciami predkladáme možný spôsob práce na hodinách literárnej výchovy, ktorý akceptuje súčasne platnú komunikatívno-poznávaciu koncepciu a zároveň rozvíja čitateľskú gramotnosť žiakov (inšpirovali sme sa programom RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking, porov. Dvorská, 2006, s. 20):

- Výučba nie je založená len na reprodukcii teoretických vedomostí.
- Žiaci sa učia triediť informácie a vyjadrovať svoje názory.
- Učia sa pracovať samostatne a preberať zodpovednosť za svoje učenie, no zároveň sa učia spolupracovať.
- Učiteľ spolu so žiakmi stanovuje kritériá hodnotenia.
- Učiteľ aj žiak získavajú neustále spätnú väzbu o procese učenia.
- Sú zohľadnené záujmy a potreby študentov.
- Aktívne učenie sa odohráva v troch fázach (evokácia – uvedomenie si významu – reflexia).

Niektorým zo spomínaných oblastí by sme sa chceli venovať podrobnejšie v rámci témy nášho príspevku.

Všimli sme si súvislosť s fázami vyučovacieho procesu, ktoré ponúka program RWCT so štruktúrou výučby prostredníctvom metód tvorivej dramatiky (ďalej len TD). Zhodujú sa najmä v poslednej etape, na ktorú sa vo vyučovaní často zabúda (porov. Dvorská 2006, s. 21; Vlkovičová, 2005, s. 64 – 65). Práve v tejto časti hodiny si žiaci utriedujú a systematizujú nové poznatky, zážitky a skúsenosti, vyjadrujú vlastné názory, myšlienky, ktoré sa stávajú prvotnou spätnou väzbou celej vyučovacej jednotky.

Aj na základe priaznivých zistených skutočností výskumov, ktoré sme realizovali v apríli a októbri 2005 (93 % respondentov vníma vplyv prvkov a metód TD na aktivizáciu čitateľských záujmov, 86 % respondentov pozitívny účinok

na čítanie s porozumením, interpretáciu) pozorujeme, že učiteľom sa osvedčilo využívať prvky a metódy TD vo vyučovaní literatúry. Chceli by sme ich teda predstaviť ako jeden z aktivizačných faktorov na hodinách literárnej výchovy.

Tvorivá dramatika ako aktivizujúca a alternatívna metóda vyučovania v plnej miere ráta s aktivitou žiakov. Je evidentné, že v diskusiách, pri riešení problémov, projektov a rôznych situácií, pri inscenovaní učebnej témy a pod. sa žiaci do činnosti osobne angažujú, hlbšie ich prežívajú a aktívne spoluvytvárajú. Pozícia učiteľa a žiakov sa pri týchto činnostiach v porovnaní s tradičnými metódami mení – dochádza totiž k živšej interakcii medzi učiteľom a žiakmi i žiakmi navzájom, učiteľ sa môže stať žiakom dokonca partnerom (napr. využitím metódy hra v role).

Aktívne zapojenie žiakov do výučby prostredníctvom konkrétnych metód TD

Jedným z mocných impulzov aktívnej účasti žiakov je *projektová metóda* ako špeciálna metóda TD. Žiaci sa pri projektovej výučbe dostávajú do situácií, v ktorých sa premyslene spája učivo so životným svetom mimo školy. Žiaci môžu napr. hľadať riešenia, ako využiť učivo v každodenných situáciách (porov. Valenta, 1999, s. 64).

V literárnej výchove na prvom stupni ZŠ je účinné vzhľadom na psychologické a osobnostné črty žiakov (ide o vek 7 – 10-ročných, pre nich je typická napr. impluzívnosť, cieľavedomosť, radosť z učenia, túžba po činnosti, hrové a pohybové záujmy, imitácia vzorov – porov. Kuric, 1997, s. 109 – 122) využiť metódy *dramatickej hry*. Žiak vtedy zvyčajne ani nepozoruje, že plní určitú úlohu. Jeho činnosť viac či menej zakrýva didaktický cieľ hry, hrový prvok navonok dominuje nad vlastným cieľom. Metódy dramatickej hry akceptujú známy Komenského výrok „*škola hrou*“ – hrová činnosť sa môže uplatniť tiež v takých prípadoch, ktoré tradičné metódy zvyknú plniť priam suchopárne, napr. osvojovanie si rýmov. Dôležitou súčasťou dramatickej hry sú pravidlá, ktoré zabraňujú tomu, aby sa hra vyvíjala živelne. Tým, že pravidlá presne organizujú činnosť žiaka, zvyšujú príťažlivosť hry. Gubicová (2000, s. 38) navrhuje napríklad tieto:

- „možnosť pozorovania činnosti bez priamej účasti s možnosťou kedykoľvek sa zapojiť do aktivity,
- pravidlo aktívne sa počúvať,
- pravidlo rešpektovať názor spoluhráčov,
- zavedenie pokynov *štronzo* a *portamento* na prerušenie a vrátenie sa späť do hry.“

Je potrebné, aby bola dramatická hra ukončená vyhlásením výsledkov – zhodnotením účasti jednotlivých žiakov, príp. skupín alebo celej triedy. Ukončenie je vlastne kontrolou, ako žiaci dodržali pravidlá a splnili úlohu, ktorá im

bola zadaná. Hodnotenie hry (reflexia) môže pôsobiť na prebúdanie záujmov žiakov o poznávanie a vytvorenie pozitívnych postojov k predmetu. Z toho vyplýva, že dramatické hry by mali byť volené tak, aby v nich našli uspokojenie ako výborní, tak aj priemerní žiaci.

Príklady dramatických hier

- *metóda funkčnej asociácie* – žiaci asociujú všetky veci, javy, ktoré majú vonkajšiu alebo vnútornú súvislosť s požadovanou vecou (napr. klobúčik ako prikrývka hlavy, časť hríba, spoločenská hra...);
- *metóda tímového riešenia* – jedna z možných variácií: Žiakov rozdelíme do skupín po 5 – 6 členoch. Každé dieťa dostane výkres, na ktorý počas dohodnutého času kreslí to, čo cíti v súvislosti s témou. Po uplynutí času podá svoj výkres susedovi a samo dostáva výkres od iného suseda. Výkres vždy doplní o aktuálny nápad. V priebehu 10 minút tak vznikne viac variácií tej istej témy. Po ukončení činnosti žiaci práce spoločne s učiteľom hodnotia, vyjadrujú svoje pocity verbálne, hľadajú najzaujímavejšie riešenia.

Ďalšou z plejády metód TD je *simulačná hra*, ktorej typickou črtou je modelovanie životnej situácie. Dovoľuje skrátiť reálne trvanie celého priebehu, redukovať všetky možné riešenia na exemplárne, umožňuje vyskúšať si rôzne rozhodnutia a vidieť ich dôsledky. Pri simulácii sú deti naklonené myslieť a reagovať voľne, bez akýchkoľvek blokov.

Príklady simulačných hier

- *skupinová simulácia* – zvykne prebiehať ako súťaženie medzi skupinami, napr. konkurz na ilustráciu obalu knihy,
- *individuálna simulácia* - navodíme situáciu v ateliéri výtvarníka a motivujeme deti, aby ilustrovali rôzne časti textu (riadit' sa môžu obsahom, dejom, prostredím).

Ak pritom žiaci prijímajú špecifickú rolu, simulácia sa posúva do ďalšej metódy – *hry v role*. Táto metóda sa dá obzvlášť vhodne využiť na hodinách literárnej výchovy – žiaci si sami zvolia charakter niektorej literárnej postavy (alebo im je pridelený). Rola sa stáva akoby maskou, žiaci konajú a správajú sa podľa interpretácie danej postavy – rozvíja sa ich schopnosť empatie, ktorá je pri vnímaní literárneho textu dôležitá (ako si všíma Buda, 1988, s. 278 a Gerušková, 2002, s. 93) – môže intenzifikovať estetický (čitateľský) zážitok a pomáhať pri hlbšom interpretovaní literárnych textov. Spomínanú metódu je vhodné aplikovať najmä pri recipovaní textov, v ktorom vystupuje viacero postáv – aby sa mohli zapojiť žiaci s rozličnými schopnosťami, nadaniami. Dôležité je, aby neboli dopredu stanovené výsledky, ku ktorým sa majú žiaci dostať. Jednotlivé kroky a závery musia vyplývať z predchádzajúcich činov jednotlivých postáv.

Príklady hier v role

- *simulácia historickej udalosti* – osvedčená pri vyučovaní žánru povest' (žiaci môžu sami prežiť historické fakty, čo pomáha k rozvíjaniu historického vedomia – napr. prežiť, stvárniť deň na hrade kráľa Svätopluka alebo v husitskom vojsku);
- *učiteľ v role* – stáva sa partnerom žiakov – ich spoluhráčom. Nezúčastňuje sa však na riešení problému, len svojím konaním v role zodpovedá za to, aby všetky činnosti rámcovo napätie a kontrast.

Záver

Deti majú prirodzenú radosť z objavovania. V školskom veku často túto radosť strácajú, je ubíjaná, z toho zase pramení nedostatočná vnútorná potreba aktivity. Domnievame sa, že kreatívnu didaktikou (sem si dovoľíme zaradiť aj tvorivú dramatikú s jej prvkami a metódami), ktorá má v kréde aj pestovanie radosti, zvedavosti, činorodejšiu interakciu medzi pedagógom a žiakmi, by sme tento stav mohli aspoň sčasti obnoviť.

Literatúra

- BUDA, B.: Čo vieme o empatii. Bratislava: Pravda, 1988. 301 s.
- DVORSKÁ, L.: Pravopis netradične aneb Třífázový model učení ve výuce pravopisu. In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. (Zborník prác z medzinárodnej konferencie) Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2006. 189 s. ISBN 80-244-1282-9.
- GERMUŠKOVÁ, M.: K problematike školskej literárnej komunikácie. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 2002, 49, 3 – 4, s. 90 – 97.
- GUBRICOVÁ J.: Tvorivá dramatika na ZŠ. In: Aplikácia metód tvorivej dramatiky vo výchovno-vzdelávacom procese. Zborník z konferencie konanej dňa 15. – 17. 11. 2000 v Trnave, s. 38.
- KURIC, J.: Kompendium ontogenetickej psychológie. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 1997. 195 s. ISBN 80-8050-144-0.
- OBRANCOVÁ, E. a kol.: Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ (Výsledky medzinárodnej štúdie). Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004. 58 s. ISBN 80-85756-85-4.
- VALENTA, J.: Dramatická výchova a sociálne psychologický výcvik (srovnání systémů). Praha: Institut sociálních vztahů, 1999. 81 s. ISBN 80-85866-40-4.
- VLKOVIČOVÁ, L.: Povest' – literárnovedná a dramatická interpretácia žánru vo vyučovaní literatúry v 6. ročníku ZŠ. Diplomová práca. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2005. 110 s.

PaedDr. Lucia Vlkovičová

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

Recenzie, kultúrna a odborná informácia

LITERÁRNA VEDA SÚ VZŤAHY, SÚVISLOSTI, INTERPRETÁCIE

Literárna veda v rámci spoločenských vied patrí medzi „mladé“. Literárna veda sa medzi spoločenskými vedami za posledné viac ako dve storočia emancipovala ako systém zložitý, štruktúrovaný, otvorený, a preto aj flexibilný. Ambície otvárať svoju štruktúru ďalším zložkám (komparatistika, teória prekladu) v súčasnosti vyúsťujú do opačného procesu. Navyše literárna veda, obdobne ako filozofia, sa vyrovnáva so svojím štatútom „nevedeckosti“ voči prírodným či technickým vedám, ale aj s pokusmi organizovať jej vývinový pohyb práve na ich cyklickosti. Literárna veda vo svojom „vnútri“ v súčasnosti čelí ornamentalizmu, tlaku terminologickej nejednotnosti či vyprázdnenosti, negovaniu literárnej histórie, horizontálnemu prijímaniu poznania literárnej kritiky a ďalším problémom prirodzeného krízového pohybu svojho systému i vo svojom systéme.

Literárna veda svojimi objektívnymi výsledkami signalizuje záujem a efektívne vstupy do medziodborového a medziliterárneho „priestoru“ a o tom vypovedajú a pri štúdiu literárnej vedy či pedagogickej práci s umeleckým textom inšpiratívne podnecujú nasledujúce práce.

Diagnózy pamäti

Aktuálne zverejňované literárnohistorické sondy do 20. storočia získavajú na svojej hodnote i tým, že sa generácia literárnych vedcov obmenila tak, že práca s archívnym materiálom sa obchádza, zaznáva, a to preto, lebo sa nepoznajú či nevedia účinne aplikovať pri práci s dokumentom náležité metodologické operácie.

Súbor **Štefana Druga Literatúra a politika po slovensky** (Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2003) rešpektuje kategóriu času ako základný „výraz“ literárnej histórie. Autor prácu rozdelil do dvoch častí. V prvej časti *Od Hosana po Ukrižuj ho! Zopár sond do literárneho života po roku 1945* sa sústredil na prácu *Nového slova, Matice slovenskej, Elánu a na kultúrno-politickú prax po roku 1948*. Drugov návrat k personálnym, inštitucionálnym, dokumentovým a javovým dominantám, ktoré zasahujú do výskumu literárnej vedy, ale aj do praxe kultúrneho života našich dní, má hodnotu zlatého vajca, lebo je nezastupiteľným podložením a odraziskom akéhokoľvek návratu do 20. storočia, predovšetkým do jeho 30. až 80. rokov. Druhá časť *O literárnom a inom vajatani po „nežnej“* sa postojom literárneho historika k téme (slovanská vzájomnosť, buržoázny nacionalizmus, politické procesy v 50. rokoch v kultúre, nacionálne

a politicky motivované personálne polemiky 90. rokov v periodikách) či k osobnosti (*Ludovít Štúr, Vladimír Clementis, Jozef Cíger Hronský, Ladislav Novomeský*) mení na polemický hlas s dôkazom, že sa znova blížíme k mýtotvorbe alebo k vedomému modelovaniu nových či ďalších bielych miest.

Najsôr ten istý podnet, prizrieť sa dialógu spoločnosti a umenia, mal i **Vladimír Petrík**, keď pripravoval svoj „*Výber zo štúdií, článkov a kritik z rokov 1990 – 1999*“ a nazval ho **Desaťročie nádejí a pochybností** (Bratislava: Kalligram 2000).

S obidvoma literárnymi historikmi sa možno stretnúť aj v kolektívnom zborníku **Poetika a politika. Umenie päťdesiatych rokov** (ed. J. Pašteková, Bratislava: SAP 2004). V deväťdesiatych rokoch sa literárnovedný výskum sústredil na romantizmus, nové desaťročie ho priblížilo minulému storočiu, teda „tým miestam,“ ktoré na polstoročie po druhej svetovej vojne vykoľajili z pôvodného medzivojnového pluralitného vývinu slovenskú literatúru, dramatické umenie, výtvarné umenie, ale aj vedu o umení a spôsob i schopnosť prekračovať autora, obmedzenia jednej metódy a jednej ideológie.

Diagnózy mediálneho výrazu

Nitriansky Ústav literárnej a umeleckej komunikácie v zborníku **Stav kultúry pre deti a mládež (2005)** prináša diagnózu krízy kultúry ako celku, ale tentoraz si väčšmi všíma tú jej líniu, ktorá je tvorená mladými, a tú jej časť, ktorá vzniká pre nich. Akosi i editorka zborníka **Marta Žilková**, povedzme, „má dosť“ lamentácií nad zlým stavom celku a jeho rozkladajúcimi sa tradičnými zložkami, preto s poväčšine mladými výskumníkmi z oblastí výskumu komunikácie sa „prizreli“ súkolesiu javu, procesu a zložkám vyvolávajúcim krízu javu, kritériá, hodnôt i príjemcu a spoločne majú ambíciu pomenovať jej „spúšťačie“ činitele.

V zborníku sa už nehovorí o tínedžerskej kultúre azda i preto, lebo pojem kultúra sa chápe zovšeobecňujúco ako situácia umenia v čase globalizácie (Marta Žilková: *Umenie pre deti a mládež v období globalizácie*), teda tak, aby sa *zachytili funkčné „réalíe“ v aktuálnej vydavateľskej a časopiseckej praxi* (Eva Vitězová: *Buvik ako synonymum domova*, Gabriela Magálová: *Časopisy pre deti a mládež na Slovensku v mediálnom prostredí nového tisícročia*), v umeleckej literatúre (Mária Valentová: *Moderný rozprávkar Lubomír Feldek a tradičná ľudová rozprávka*), v umenovednom prostredí tvorenom z „produktov“ hudby, filmu, výtvarnej tvorby a knižnej ilustrácie, z nových morfológií druhového prelínania sa výpovede (Eva Kapsová, Dana Kaubalová, Štefan Gero, Dagmar Inštorisová, Renáta Beličová, Juraj Malíček), z možností mediálneho „sveta“ predstavivosti (Eva Pariláková: *Na hranici dvoch svetov. Problém identity, virtuálnej reality a metafory v detskej kultúre*), z výchovy, ako žiť s médiami (Viera Hocheľová: *Potreby mediálnej výchovy*), ale aj publicistiky (Martin Jurčo: *Per-*

spektívy rozhlasovej publicistiky pre deti a mládež) a psychológie (Lucia Spálová: *Význam rozprávky pri zvládaní úzkosti a strachu u dieťaťa predškolského veku*) až po sfunkčnenie mediálneho a multimediálneho aspektu (Eva Fandellová, Blandína Šramová) ako pojmových a sémantických jednotiek vo vede o pluralitnej tvorbe v kultúre pre mladých percipientov. Napokon v spôsobe, akým sa autori príspevkov vyrovnávali s javom z pozície svojho média, obstoí odkaz Marty Žilkovej čitateľom zborníka, aby docenili dôsledky toho, že sa uspokojujeme s nezáujmom spoločnosti o kultúru pre deti a mládež, ale i s tým, že sa vďaka – jej, ale i našej – ľahostajnosti táto kultúra odsúva na okraj spoločenského (ne)záujmu.

Diagnóza žánru v genologickom priereze

Výskum druhov a žánrov v „modernej“ literatúre pre deti a mládež si našiel svoje zastúpenie aj v práci **Evy Vítězovej**, ktorá sa sústredila na *Významové a žánrové charakteristiky povesti* (Bratislava: Poľana, 2005). Vítězovej sústredenie sa na povesť treba chápať ako dlhodobější pracovný projekt, ktorý chápe tak v genologických (folklórna, autorská, typologická triáda), ale predovšetkým v literárnohistorických súvislostiach (od národného obrodenia po súčasnosť, autorské osobitosti). Povesť spomedzi folklórnych verbálnych žánrov má tak úspešné zastúpenie v „umelej“ literatúre, akým sa môže predstaviť azda iba rozprávka. Na rozdiel od rozprávky a jej pointovaniu v mene dobra a rozumu má povesť takú danosť, ktorá počíta s dejinami, realitou v čase, s overením si toho, čo sa už minulo, a s faktom, teda s priebehom toho, o čom povesť aj v modernej žánrovej „výbave“ hovorí, teda vzdeláva a dôvodí. Vítězovej záujem o povesť podnecuje skutočnosť, že sa jej miesto a poslanie v literatúre pre deti a mládež neoslabuje, ale sa cibrí práve vďaka poznaniu a žánrovej schopnosti otvárať sa estetickým a noetickým vstupom do „výkladovej“ dispozície pôvodného žánru. Odbornej (*Povesti – mikrodejiny lokálnych spoločností. Reálne, fiktívne a fantastické v povesti*) a pedagogickej praxi (*Povesť v čítaní detí a vo vyučovaní literárnej výchovy*) pomôže práca Ewy Vítězovej práve v aplikačnej časti žánru do konkrétnej autorskej dielne.

Diagnóza dotykov autora, textu, poetiky, interpretátora

Slovenská vydavateľská prax štedro poskytuje kultúrnej verejnosti a vzdelávacím ustanovizniám texty pracovníkov literárnej vedy, ktorými sa generáčne či v súlade s potrebou „nového čítania starých textov“ predstavujú jednotlivé postupy alebo závery, ktoré presvedčajú o potrebe venovať sa umeleckej literatúre a naliehavo sa dožadujú predovšetkým toho, aby sa z poznávacieho procesu vytratila rutina, plochosť, ľahostajná horizontálnosť pri dotyku s autorom, dielom, dobou, teda, aby sme spoločnými silami vedenia, poznania a „čítania“ problému umenia a umeleckej literatúry dôsledne vytláčali zo školskej i kultúrnej praxe hru na „autor ako autor“ a „text ako text.“

Poniektoří sa obávajú záľahy takto zacielenej odbornej literatúry, lebo ju treba poznať a vybrať si tak, že sa výber musí zdôvodniť. Iní, a treba s nimi len a len súhlasiť, veria tomu, že z tejto mnohosti a odlišnosti pracovných metód, chápania autorského materiálu, rešpektovania alebo ignorovania vývinu, kontextu či presadzovania vykladačovej všvedúcnosti o procesoch, o ktorých vypovedá ako ich spolutvorca, sú tak cenné zárodky toho, na čo musí škola aktívne reagovať a meniť svoj rutinný prístup k predmetu literárna výchova. I tí druhí si musia vybrať, musia týmto činom preveriť hĺbku svojho poznania a prejaviť ochotu vyrovnávať sa s novými „neučebnicovými“ formuláciami a zisteniami. Reč je vlastne o tých, ktorí pripravujú a riadia obsah každej vyučovacej jednotky v rámci literárnej výchovy. Ale reč musí byť aj o žiakovi, ktorý, povedzme to, žije tak pohodlne v „krajine Harryho Pottera“. Raz z nej bude musieť odísť, vtedy príde problém, pred ktorý ho postaví umelecká literatúra ako subjekt kultúrneho priestoru, v ktorom žije a chce sa uplatniť.

Svoje pracovné a komorné „*dejiny*“ *modernej slovenskej lyriky* nazval **Ján Zambor Interpretácia a poetika. O poézii slovenských básnikov 20. storočia** (Bratislava: AOSS, 2005). Za dejiny Zamborovu prácu označujeme i preto, lebo pracuje s „plochou“ času, národnej literatúry, druhu, žánru a poetiky. Za dejiny túto prácu označujeme aj preto, lebo myslí práve na to, o čom bola vyššie reč. Zambor autorom (*Ivan Krasko, Laco Novomeský, Valentín Beniák, Janko Silan, Pavol Horov, Miroslav Válek, Milan Rúfus, Ján Ondruš, Ivan Laučík*), ich poézii (prierez celou tvorbou, jediná básnická kniha) a „svetu“ básne (noetika, estetika, poetika) rozumie ako básnik, prekladateľ, učiteľ literárnej vedy, je pripravený na stretnutie s nimi (literárnohistorické zázemie komponuje do svojho výkladu).

Ján Zambor vyznáva svoje presvedčenie, že výklad pôdorysu básnickej estetiky, poetiky, motívov je možný až vtedy, keď literárny vedec dôveruje svojim vedomostiam o predmete, ktorému sa venuje, navyše si kladie ďalšiu podmienku, že vstupovať do umeleckej literatúry je možné len vtedy, keď jej rozumieme, ktosi ďalší hovorí v takýchto situáciách aj o múzickom type čitateľa. Lenže Zamborova práca Interpretácia a poetika naznačuje napríklad i toto: nenaplnenie tejto podmienky neznamena, že stretnutie s modernou slovenskou poéziou sa nestane skutočnosťou pre jednotlivca či kultúrne spoločenstvo s (ne)naplnením svojho estetického a emocionálneho zmyslu i poznávacieho úkonu. Spôsob, akým si postupne vyberá Zambor žánre literárnej vedy, ktoré otvára do spektra profil, portrét, štúdia, komentované čítanie, verzologický výklad, aplikovaná literárnoteoretická prednáška, pozývajú čitateľa jeho práce do dialógu nad textom, do kultivovanej rozpravy o poézii, jej (ne)slobode, postupne sa rozširujú informácie o typológii lyriky a vhodne sa využívajú komparácie s európskou poéziou 19. a 20. storočia.

Interpretácia a poetika sú metóda a objekt prieskumu, ktorými Ján Zambor vyvoláva do našej pedagogickej praxe a kultúrneho života krásu, múdrosť a „silu“ slovenskej poézie, o ktorej uvažuje ako o poézii inšpiratívnej, hoci už poniektoré básnické dielne stíchli.

Diagnóza štúdia, učenia a vyučovania literatúry umeleckou literatúrou

Tretí ročník Veľtrhu detskej knihy (téma *Prostor pro dítě s knihou*) v Liberci sprevádzala vedecká konferencia, z ktorej vydali zborník **Současnost literatury pro děti a mládež** (Liberec 2005, ed. Eva Koudelková). Zborník vyšiel starostlivosťou *Katedry českého jazyka a literatury na Pedagogické fakulte Technické univerzity v Liberci* a poskytol príležitosť mladým pedagógom, doktorandom, ale aj výrazným osobnostiam českej „detskej“ literárnej vedy, no aj odborníkom v práci s knihou a v knihovede. Aj v českom spoločenskovednom prostredí nemožno nevidieť výraznú generačnú výmenu a príchod mladých pracovníkov. Tento zborník napovedá, že sa stretli kolegovia, ktorí sú humanitne zacielení na najmladšieho čitateľa, na žiaka, a tak si všímajú, aké sa pre neho vydávajú v súčasnosti v Čechách čítanky, učebnice, formou dotazníkov či tvorivej práce zhodnocujú jeho schopnosť rozumieť textu, mohúcnosť vyjadriť zážitkovú emóciu z prečítaného, ale aj jeho zručnosť pri práci s teóriou žánrov. Do pojmu **komunikácia**, ako do termínu z vrcholka pyramídy, ktorá sledovala „premeny tvorby, jej reflexiu a recepciu“ sa venili literárnohistoricky koncipovaný výklad *Jany Čenkovéj (Pláč vichřice aneb prezentace literatury v Protektoratu Čechy a Morava a tzv. řadě Nových čítanek)*, tomuto typu učebnice sa venovala aj *Marie Bízová (Prostor pro křesťanské symboly a motivy ve vybraných čítankách)*, rozprávke ako žánrovej, recepcnej a tvorivej „dielni“ sa venuje *Jaroslav Toman (Obraz pohádky ve spontánní slovesné tvorbě dnešních prepubescentů)*. K rozprávke z inej strany sa približuje *Kateřina Homolová (Psychosociální a sémiotické rysy textu pohádky)*. Poézia sa tematizuje v príspevkoch *Jany Skálovej (Veršovaná tvorba pro děti a mládež. Ohlédnutí za rokem 2004)* a *Olgy Kubeczkovéj (Poznámky k obrazu smrti v současné poezii pro děti)*. Medzi portrétné príspevky možno pričleniť prácu *Katky Váňovej (Láryfáry, Čarosléčno! Aneb fenomén zázračné vychovatelky je zpět)*, *Evy Koudelkovéj (Láskyplný návrat do krajiny dětství)* alebo *Jarmily Sulovskej (Jules Verne včera a dnes)*. Pohľad do litovskej literatúry pre mladých ponúkla *Maria Cielena*. Zborníku dominuje uvažovanie *Evy Štédroňovej, Problém zvaný interpretace*. Pripojme, zborník, hoci je rozčesnutý, napokon aj knižný veľtrh je otvorený priestor pre všetkých a všetko, čo sa spája s knihou, nie je márnou svojou tematickou i metodickou pluralitosťou. I preto je o čom premýšľať a nad čím sa pristaviť.

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

LITERATÚRA A LITERÁRNY ŽIVOT OD DEVÄŤDESIATYCH ROKOV

Literatúra po roku 1989 predstavuje najmladšiu a zároveň najuvoľnenejšiu etapu vo vývine slovenskej literatúry. Žiaľ, dosiaľ je len málo teoreticky prebádaná a do učebníc sa informácie o nej dostávajú len veľmi sporadicky. Prakticky neexistuje žiadna vedecká práca, ktorá by toto obdobie reflektovala celostne, aj preto je prínosná každá vedecká konferencia o problémoch danej literatúry. Teší nás, že sa na pôde Prešovskej univerzity usporadúva medzinárodný vedecký seminár zaoberajúci sa literatúrou po roku 1989. Uskutočnil sa v dňoch 22. a 23. mája 2006 s názvom *K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 1989* ako štvrtý svojho druhu .

Odznelo tu bezmála 30 príspevkov. V prvom bloku prezentovali svoje príspevky zahraničné literárne vedkyne: *B. Suchoň–Chmiel* sa venovala výskumu autobiografie, *M. Písková* predstavila nové pohľady na súčasnú slovenskú literatúru faktu a *V. Liashuk* sa zaoberala problematikou prekladu slovenských textov do bieloruštiny. Na uvedené referáty nadviazal blok o ženských autorkách štúdiou *D. Kršákovej*, ktorá hľadala spätosť s tradíciou v tvorbe Alty Vášovej a *Jany Juráňovej*, a to prostredníctvom historických postáv. O nevyváženosti textov U. Kovalyk referovala *M. Součková*, pričom uvažovala o funkčnosti odtabuizovania motívov ženskej identity. *Peter Karpinský* vo svojom príspevku *Týka sa nás erotika? Erotika v slovenskom komikse* stručne informoval o vývine komiksov na Slovensku, ktoré rozdelil na základe participácie erotickej témy a motívov do piatich základných kategórií. Rôzne pohľady na tvorbu Pavla Vilikovského v kontexte štyroch desaťročí (od 60. po 90. roky) predstavili *V. Barborík* a *J. Kušnir*. Abstraktný náhľad na tendencie v slovenskej poézii po roku 1989 prezentovala *L. Somolayová*. S konkrétnou interpretáciou publicistickej poézie mladých autorov po roku 1989 vystúpil *Jozef Puchala*. Odlišným prístupom k poézii Š. Strážaya zaujal *Radoslav Tomáš*. Z pozície metafyziky nazeral na tvorbu E. Grocha *J. Gavura*, na ktorého nadviazal *M. Macurák*, zaoberajúci sa Grochovou poetikou deformácie. *M. Kendra* na materiáli Ballových poviedok poukázal na ambivalentnú povahu kategórie komickeho vo vzťahu k sociálnym formáciám. „Z hľadiska kompozičnej členitosti a spôsobu modelovania súvislostí medzi látkou a témou“ rozlíšil dva modely: konceptuálny a tematický. Z iného aspektu zaujal *Balla Mareka Mitku*, ktorý poetiku Ballových textov porovnával s Hlatkého. *L. Paralíčová* rozoberala abstraktnou formou interpretácie báseň M. Haugovej *Územie vízie*. Funkčnosť oxymorónu v tvorbe A. Ondrejčkovej skúmala *A. Valcerová*. Intimitou ako prostriedkom na rozvinutie lyrického princípu v najnovších prózach Dušana

Duška sa venovala *S. Pariláková*. *P. Markovič* poukázal na dvojpolové prijatie Macsovszkého poézie, pričom zdôraznil jej bezpohlavnosť a poetiku sterilu. Hudobné motívy v prozaickej tvorbe *D. Hivešovej-Šilanovej*, *D. Pastirčáka* a *V. Šikulu* interpretovala *E. Dolinská*. Filozofický prístup k Slobodovmu románu Jeseň prezentovala *Z. Ištvánfyová*. Na pozadí Kantovej filozofie pristúpila k problémovým motívom tohto diela s veľkou odvahou, čím vzbudila živú polemiku. Demýtizáciou a deheroizáciou historických osobností v dramatických textoch *K. Horáka* a *J. Juráňovej* sa zaoberal *P. Káša*. *M. Pukan* načrtnol tendencie komercionalizácie divadla po roku 1989 a zaostávajúci nástup slovenskej postmodernej a postdramatickej drámy a divadla za svetovým kontextom. *J. Rusnák* sa zamýšľal nad vývojom percepcie a (možno kultovou) pozíciou filmu *Na krásnom modrom Dunaji* v slovenskej mediálnej kultúre. Architektonickosť básnického obrazu v tvorbe *T. Lehenovej* odhaľoval *Š. Fedor*, ktorý na názornom príklade upozornil na relatívnosť formálneho výrazu básne vzhľadom na význam. Etizáciu a estetizáciu tvorby *J. Bodnárovej* tematizovala vo svojom príspevku *M. Petriková*, na ktorú nadviazala *S. Malankievičová* novým pohľadom na „artistický“ výraz postavy: cez opis fyziognómie postáv sa Bodnárová snaží postihnúť prežívanie a znovunachádzanie „vlastného JA“ konkrétnych postáv.

Každý blok uzatvárala diskusia, ktorú v prvý deň svojimi vstupmi podnetne obohacoval *S. Rakús*. Vzhľadom na šírku problematiky nie je možné spomenúť všetky výstupy. V septembri sa plánuje vydanie zborníka z tejto konferencie, prinášajúce zväčša nové pohľady na toto rozporuplné obdobie slovenskej literatúry.

Martina Balážová

Marcel Forgáč

študenti Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity, Prešov

VYŠIEL NOVÝ SLOVNÍK

(M. Sokolová – M. Ološtiak – M. Ivanová – F. Šimon – B. Czéreová – K. Vužňáková – V. Benko – G. Moško: **Slovník koreňových morfém slovenčiny**. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005. 584 s.)

V krátkom období získala verejnosť dve na seba nadväzujúce publikácie (*Morfematický slovník slovenčiny*, 1999; *Slovník koreňových morfém slovenčiny*, 2005), v ktorých kolektív autorov prezentoval morfematickú analýzu lexikálnych jednotiek slovníkovou formou. Touto záslužnou činnosťou sa doplnil počet už existujúcich prác z morfematiky, ale odstránila sa aj medzera, ktorú v porovnaní s inými (najmä slovanskými jazykmi) slovenská jazykoveda pociťovala. Autori v priebehu šiestich rokov predstavili slovníky s premyslenou štruktúrou, zohľadňujúcou jednotlivé špecifické pohľady na morfematickú problematiku. Používatelia (najmä slovakisti a vysokoškolskí študenti) tak získali dobrú pomôcku pri štúdiu slovenského jazyka, jeho jazykových rovín.

Predmetom príspevku je stručne predstaviť *Slovník koreňových morfém slovenčiny* (niektoré zásady spracovania) elementaristom a čitateľom nášho zborníka *Slovo o slove*, a to v súvislosti so štúdiom morfematiky na fakulte, ako aj s jej vyučovaním na 1. stupni základnej školy.

Slovník koreňových morfém slovenčiny (SKMS) vychádza z *Morfematického slovníka slovenčiny* (MSS), ktorý zachováva minimálnu segmentáciu všetkých lexikálnych jednotiek. Jeho morfematicko-derivačný charakter ponúka ucelený pohľad na súvislosti morfematickej a derivačnej štruktúry.

Prvou kapitolou v SKMS je *Manuál Slovníka koreňových morfém slovenčiny*, ako aj podkapitoly: *Súbory koreňových morfém*; *Zásady spracovania hesla koreňových morfém a typy hesiel*; *Princíp usporiadania súborov a zaraďovania segmentovaných motivátov do súborov*; *Znázornenie motivačných vzťahov a jednotlivých typov slovotvornej motivácie*. V súvislosti s nimi sa pristavíme len pri niektorých (s našou problematikou súvisiacich) javoch.

V podkapitole *Súbory koreňových morfém* autori na s. 11 uvádzajú, že „slovník je primárne usporiadaný do súborov koreňových morfém, ktoré sa najčastejšie zhodujú so slovotvornými hniezdami (**KOMÍN**), ale pri polysémnosti koreňov sú súbory koreňových morfém širšie než slovotvorné hniezda; môžu obsahovať dve (**• KON¹/KOŇ¹** s východiskovými motivantmi **kon-a:t** (sa); **kon-iec-č**) alebo viacero slovotvorných hniezd (***• ARCH¹** s motivantmi **an-arch-i-a**, **hier-arch-i-a**, **matr:i-arch-át-č**, **mon-arch-i-a**, **olig-arch-i-a**, **patr:i -arch-a**)“.

V súvislosti so *zásadami spracovania hesla koreňových morfém* je primárna koreňová morféma (morféma východiskového motivanta) označená tučne, varianty koreňových morfém sú zapísané štandardným písmom a sú uvedené

v zátvorke, napr.: **DEVÄŤ** (DEVÄT, DEVIAT, DEVIATŤ). Grafémy *ä, ô* autori foneticky neprepisujú, ale mäkkosť hlások *d', t', ň, l'* označujú. Homonymné korene sú označované horným indexom: **ČEL**¹ (ČEL, ČIEL), **ČEL**². Ďalšie typy hesiel sú ilustratívne predstavené na 13. strane.

Koreňové morfémy sa spájajú navzájom, aj s ostatnými typmi morfém a morf. Každá lexéma má najmenej jednu koreňovú morfému. Na ich hranici prebiehajú „alternácie (**vlk-č/vlč-i/vlč-a**), rozširovanie jadrových morfém (**Kóre**:j-č:an-č, **ku**:j-n-y), trunkácia (**michalov**-sk-y), prehodnotenie švkov (**klips**-y). Okrem takto vzniknutej variantnosti existuje fonologicky alebo morfematicky nevysvetliteľná supletivnosť koreňových morfém: **vz-ia**:t//**br-a**:t', po-**lož-i**:t//**klás-t'**“ (MSS, s. 32).

S termínmi koreňová morféma (slovný základ) a slovotvorné hniezdo (aj čeľaď) sa pracuje už na 1. stupni ZŠ (4. roč.). Poučenie o javoch z morfematickej roviny nedostávajú žiaci 1. stupňa priamo, ale v súvislosti so slovotvornou analýzou. Koreňová morféma sa chápe ako slovotvorný prvok.

V podkapitole *Princíp usporiadania súborov a zaraďovanie segmentovaných motivátov do súborov koreňových morfém* zohľadnili autori pri zaradení lexémy do hesla tieto postupnosti: *slovotvorný spôsob a slovotvorný postup; slovnodruhová príslušnosť; typ onomaziologickej kategórie; onomaziologická kategória a abecedné usporiadanie* (s. 17). Usporiadanie podľa *derivačného spôsobu a slovotvorného postupu* je prvé a morfematickej štruktúre aj najbližšie usporiadanie. Vzťah morfematickej a derivačnej stavby je tak menej problémový, pretože súbory koreňových morfém sa väčšinou stotožňujú so slovotvornými hniezdami. Pri usporiadaní motivátov autori využili šesť derivačných spôsobov (*derivácia, kvázikompozícia, kompozícia, zmiešaný spôsob (kompozíčno-derivačný), desémantizácia a sémantizácia*), ako aj viacero derivačných postupov predstavených na s. 18 – 19.

V rámci derivácie (ako jedného z najrozšírenejších spôsobov tvorenia slov) využili viaceré derivačné postupy, z ktorých sú pedagogickej praxi najbližšie: transflexný (bezpríponový) postup: (*výbeh, výroba, prisun*); sufixálny postup (*domček, kosba*); prefixálny postup (*prevariť, odniesť, prastarý*); prefixálno-transflexný postup (*nábrevie, zdĺžiť*) a prefixálno-suffixálny postup (*podbradník, predčasný*).

Druhým kritériom pri usporiadaní motivátov do súborov koreňových morfém je *slovnodruhová príslušnosť*. Autori určujú poradie slovných druhov podľa primárneho motivanta. Adjektíva sú ako primárne motivanty podľa nich menej časté.

Tretím kritériom je *typ onomaziologickej kategórie* (s. 23). Derivované slová autori vertikálne usporiadali v poradí: *transpozíčné deriváty* (v ktorých ide o zmenu slovného druhu), *modifikačné deriváty* (obmena významu už existujúceho pomenovania, napr. pri zdrobneninách (*vtáčatko*), tautologických a iných

variantoch (*paprad'*/*papradina*) a *mutačné deriváty* (derivát má nový význam). Kompozitá umiestňujú pri ich motivantoch, rešpektujúc poradie onomaziologických kategórií: *integrácia, modifikácia, mutácia*.

Posledným kritériom je *abecedné usporiadanie* motivátov v súbore koreňových morféme, podľa ktorého pri sufixácii sú ako prvé uvedené sufixy bez gramatických morféme a pri zložených slovách tie kompozitá, ktoré majú heslový koreň na prvom mieste (s. 26).

V podkapitole *Znázornenie motivačných vzťahov* autori predstavili lexikografický model (realizovaný v slovníkovej časti), zohľadňujúci morfeematickú a slovtvornú štruktúru slovtvorne motivovaného slova. Základným kritériom sa stáva kritérium slovtvornej motivácie, ktorá je z hľadiska systému v slovej zásobe najvýznamnejším typom. Autori vytvorili súbor slovtvorných paradigiem a slovtvorných radov zoskupených okolo spoločného motivanta v slovtvornom hniezde. Počet slovtvorných hniezd určujú autori „počtom primárnych motivantov bez znaku >. Napríklad heslo s koreňovou morfémeu *bab* obsahuje dve hniezda *baba* a *bábovka*“ (s. 30 – 31).

Ak má motivát jedného motivanta, autori hovoria o *jedinej motivácii*, ak je viacero motivantov, nazývajú ju *viacnásobnou motiváciou* a graficky ju označujú tak, že znak > je v zátvorke >(>) (s. 31). *Vzájomnú motiváciu*, keď sú lexémy motivované navzájom, označujú autori znakom >< (s. 32).

Keďže slovtvorný systém má zložitú štruktúru, aj lexikografické stvárnenie typov slovtvornej motivácie v slovtvornom hniezde predstavuje zložitý proces. Opis vzťahov medzi motivantmi a motivátmi autori predstavili v podkapitole *Znázornenie jednotlivých typov slovtvornej motivácie* a ich realizáciu v slovníkovej časti.

Druhú kapitolu tvorí ***Prehľad grafických prostriedkov označovania v slovníku – typy písma, symboly (značky), číselné indexy***, ktoré uľahčujú prácu so slovníkom.

SKMS obsahuje v porovnaní s *Morfematickým slovníkom slovenčiny* nielen apelatívnu (3. kapitola), ale aj propriálnu slovníkovú časť (4. kapitola), v ktorej autori nesegmentujú všetky onymické jednotky, ale len toponymá, rešpektujúc tak lingvistický a onomastický status, odhaľujúci špecifické črty propria. V 5. kapitole sú osobitne abecedne spracované aj synsémantické slovné druhy.

SKMS má pre pedagogickú prax veľký význam, lebo používatelia v ňom nájdu prehľadne usporiadané lexémy podľa koreňových morféme, ktoré ako nositeľky lexikálneho významu tvoria východisko pri morfeematickej segmentácii.

Hlavnou zásadou v SKMS a MSS je zachovať „minimálnu segmentáciu všetkých lexikálnych jednotiek“ (s. 9). Vydelené segmenty autori identifikujú podľa obsahu a funkcie na: *koreňové, derivačné, modifikačné* a *gramatické* morfémy. Submorfémy sú podľa autorov diskkrétne jazykové jednotky bez významu, ktorých funkciou je spájanie alebo rozširovanie morféme (MSS, s. 47).

Delia ich na *interfigované* submorfémy (najčastejšie je to hláska *j*: **kup-u:j-ú**; je to aj spájacia submorfa vyčlenená spojovníkom: **tepl-o-mil-n-θ**) a *tematické* submorfémy s rozširujúcou funkciou (rozširujú gramatické morfémy): **píš-e:m**. Interfigované a tematické submorfémy sú v oboch slovníkoch vyznačené dvojbodkou, čo signalizuje ich pričlenenie k morféмам. „Tematické submorfy ako tvarotvorné zložky“ pričleňujú autori ku „gramatickej morféme (**rob-i:t', prac-ov-a:t', chlad-n-ú:t'**)“, tento smer zachovávajú aj pri derivácii (**tav-i:č-č**) (MSS, s. 20).

Autori podobne ako J. Horecký (1964) uprednostňujú tendenciu „ukončiť koreňovú morfému konsonantom a gramatickú morfému začínať vokálom nielen pri menách, ale aj pri slovesách“ (MSS, s. 20).

Vzhľadom na to, že pedagogické fakulty pripravujú budúcich učiteľov prvého stupňa základnej školy, na ktorom sa morfematická štruktúra osobitne nevyučuje, býva vo vysokoškolskej príprave zohľadnený aj tento fakt. Obvykle sa pri segmentácii slovných tvarov postupuje podľa Horeckého koncepcie (1964, 1971), v ktorej sa tematické a interfigované submorfémy nepričleňujú k morféмам. Žiaci na 1. stupni ZŠ vyčleňujú gramatické morfémy ako pádové, osobné prípony, ktoré sú nositeľmi gramatických významov (kategórií). Pre žiakov je ľahšie zvládnuteľný súbor relatívne zhodných slovesných gramatických morféम v prítomnom čase bez pričlenej tematickej submorfémy. Žiaci v učebnici *Slovenský jazyk pre 4. ročník ZŠ* dostanú poučenie: *Pri časovaní slovíe v prítomnom čase k základu slova pripájame prípony -m, -š, -me, -te, -ú/-u, -ia/-a* (s. 151).

Žiaci poznajú aj tvarotvorný základ (kmeň), ku ktorému sa pripájajú pádové prípony pri menách (*oteck-o*), osobné prípony pri slovesách (*nesie-m*). Pri vyučovaní skloňovania a časovania je tematická submorféma súčasťou kmeňa, nie gramatickej morfémy. Tematická submorféma, ktorá má funkciu zaraďovať sloveso do istého časovacieho typu, je v pedagogickej praxi na 1. stupni základnej školy hodnotená ako tematická (kmeňotvorná) prípona.

Väčšia pozornosť je na 1. stupni ZŠ venovaná slovtvorbe (4. ročník). Je to najmä predponové tvorenie slov, ktoré sa pokladá za jednoduchšie a ľahšie. Postupuje sa podľa významovej príbuznosti motivantov a motivátov a ich príslušnosti k slovtvornému hniezdu, ktoré sa najčastejšie zhoduje s koreňovou morféमou. Aj preto je SKMS vítanou publikáciou pri vyučovaní slovenského jazyka na 1. stupni ZŠ, ale aj na vysokých školách.

Význam SKMS spočíva aj v jeho širokej využiteľnosti nielen pri štúdiu morfematiky a slovtvorby, ale aj pri štúdiu morfológie, fonológie a morfonológie. SKMS autori oprávnene pokladajú za morfematický aj slovtvorný slovník, pretože okrem morfematickej štruktúry znázorňuje i reálne existujúce derivačné vzťahy (s. 29). SKMS umožňuje celkový pohľad na štruktúru slovného tvaru.

doc. PhDr. Euba Sičáková, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

ŽIVOT SO SLOVOTVORBOU A LEXIKOLÓGIU

**(J. Furdík: Život so slovotvorbou a lexikológiu.
Výber štúdií pri príležitosti nedožitých sedemdesiatin.
Editori: Martin Ološtiak – Lucia Gianitsová-Ološtiaková.
Košice: Ydavateľstvo LG 2005, 472 s.)**

Kto poznal univerzitného profesora J. Furdíka, vie, že to bol vedec, pedagóg a v neposlednom rade človek osobitných kvalít. Vlastnosti ako perfekcionizmus, precíznosť, zmysel pre detail a zároveň skromnosť robili z neho prirodzenú autoritu, váženého odborníka v oblasti jazykovedy doma i v medzinárodnom meradle, na druhej strane však nespokojnosť s hĺbkou a presnosťou ideí, a tak neustále dolaďovanie a dotváranie vlastných myšlienok, teórií a výsledkov bádania mu nedovoľovali, resp. zabránili vytvoriť práce syntetického charakteru, ktoré by podávali závery celoživotného vedeckého úsilia.

Jeho štúdie a rukopisné fragmenty obsahujú vo viacerých smeroch nové pohľady na jazykové skutočnosti a zároveň prinášajú množstvo impulzov a inšpirácií pre ďalších bádateľov. Faktom však je, že nie všetky štúdie sú publikované v dostupnej literatúre. Zároveň dielo J. Furdíka zostalo roztratené vo forme samostatne publikovaných článkov bez súhrnných monografií, a tak už po druhýkrát vychádzajú jeho práce v knižnej podobe na základe editorskej činnosti jeho študentov (1. monografia: Slovenská slovotvorba /Teória, opis, cvičenia/. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka 2004, 200 s.) s príznačným názvom Život so slovotvorbou a lexikológiu. J. Furdík totiž takmer celý svoj život zasvätil skúmaniu lexikologických, prevažne slovotvorných javov. Jeho spojenie so slovotvorbou nedokázala pretrhnúť ani choroba a možno práve vďaka jazykovede jej dokázal čeliť tak dlho.

Ani v tomto prípade však nemožno tvrdiť, že by išlo o monografiu. Je to výber štúdií, ktoré dotvárajú obraz o jazykovednej práci popredného slovenského lingvistu a derivatológa a o osobnosti J. Furdíka vôbec.

Prácu tvoria štyri kapitoly, ktoré sú rámcované na začiatku príspevkom jedného z editorov a na konci bibliografiou prác Juraja Furdíka za roky 1957 – 2004.

M. Ološtiak ozrejmuje príčiny vzniku práce snažiacej sa o syntézu myšlienok J. Furdíka, ktoré doteraz neboli prístupné všeobecnej jazykovednej obci, resp. čitateľom ako takým z viacerých dôvodov; ukazuje na paralely medzi teóriami daného jazykovedca a jeho vlastným životným príbehom; podáva prehľad jeho vedeckej kariéry, predstavuje ho z menej známeho uhla pohľadu, t. j. ako reprezentanta jazykovej kultúry, dôsledného posudzovateľa rôznych kvalifikačných prác i ako zanieteneho pedagóga v úvodnej stati *Homo linguisticus et paedagogicus*. Všetky tieto skutočnosti dotvárajú obraz o tom, kým vlastne J. Furdík bol.

Je pochopiteľné, že editori zaradili ako prvú kapitolu so slovtvornou problematikou, keďže tá patrila k nosným z hľadiska výskumu J. Furdíka. Zodpovedá tomu aj jej rozsah, čo vedie k jej tematickej rozčlenenosti na štyri podkapitoly.

Prvú z nich možno vnímať ako samostatnú monografiu o slovtvornom vývoji slovenčiny od štúrovského obdobia až po súčasnosť. Takýto historický výskum konkrétneho jazykového javu nemá v slovenčine obdobu, je svojim spôsobom unikátom, a preto je nesporne zaujímavé čítať syntetickú prácu tohto typu, a to aj z toho dôvodu, že z neznámych príčin neboli všetky kapitoly pôvodného konceptu autorom nikdy publikované.

Druhá podkapitola Medzi slovtvorbou a morfológiou je iba jedným z mála svedectiev o tom, ako to už zo samotného názvu vyplýva, že J. Furdík nevnímal jazykové javy izolovane, ale snažil sa ukázať na prepojenosť slovtvorby so všetkými lingvistickými disciplínami, resp. rovinami jazyka. Jedným z dôkazov je aj sledovanie vzťahu slovtvorby a morfológie, konkrétne skúmanie vidu a väzby pri slovesných podstatných menách, slovtvornej a morfologickej produktivity, vzťahu slovtvorného a skloňovacieho systému a vymedzenie slovtvorných prípon s gramatickou funkciou.

Naznačenie relácií, synergie medzi rôznymi prvkami jazykového systému, ale i vnímania slovtvorby z hľadiska všeobecnej jazykovedy sa objavuje aj v tretej podkapitole Jednotlivé a všeobecné v jazykovede, do ktorej sú zaradené štúdie vysvetľujúce niektoré zo základných termínov, na ktorých J. Furdík postavil svoju teóriu, teda slovtvorne motivované slovo, motivačná intencia a ternárna onomaziologická štruktúra slovtvorne motivovaného slova.

J. Furdík sa svoje poznatky o slovtvornom systéme slovenčiny a jazyka vôbec snažil prezentovať v podobe originálnej lexikografickej práce Slovtvorný slovník slovenčiny. Jeho dlhoročné úsilie, žiaľ, nedospelo do finálnej podoby. Aj keď v týchto šľapajach pokračujú profesorove dizertantky (L. Liptáková a K. Vužňáková, PF PU v Prešove, grantový projekt VEGA 1/1423/04 s názvom Malý slovtvorný slovník slovenčiny), je nesporne zaujímavé sledovať vývoj tvorby takéto typu práce so zreteľom na jej dokončenie, ale aj vzhľadom na prípravu slovníkov ako takých. J. Furdík vo svojich štúdiách prezentuje kvantitatívny výskum slovtvorného systému pomocou počítača a ponúka možné softvérové riešenie. Z hľadiska súčasného smerovania, t. j. podávania informácií – a to aj o slovnej zásobe jazyka, konkrétne podávania poznatkov slovníkového charakteru – prostredníctvom počítačových programov, je štvrtá podkapitola Počítačové a lexikografické spracovanie slovtvorby určite jedným z množstva inšpiračných zdrojov v danom výbere štúdií pre ďalšie skúmanie.

Druhá kapitola má všeobecnejší charakter. Názov Lexikológia a „motivológia“ vyplýva z Furdíkovej snahy o uplatnenie termínu motivácia nielen v rámci slovtvorby, ale aj v celej lexikálnej zásobe jazyka, čo súvisí s inovačným postojom k vnímaniu slova a jeho rozmanitých vzťahov k iným lexikálnym jed-

notkám. Štúdie v tejto kapitole sú len náznakom toho, s čím prichádzal J. Furdík, profesor a pedagóg, k svojim študentom na prednáškach a seminároch. Preto je chvályhodné, že editori pripravujú vydať aj túto nezanedbateľnú, pomerne rozsiahlu a doteraz nepublikovanú súčasť autorových myšlienok v knižnej podobe. V tomto výbere prinášajú Furdíkovu klasifikáciu jednotlivých typov lexikálnej motivácie v jazyku, podrobnejšie pohľad na motiváciu vo frazeológii a derivatológii, kontaktnú motiváciu a s tým súvisiace symetrie a asymetrie pri onomaziologických stvárneniach pomenovaní v rôznych jazykoch.

Štúdie tretej kapitoly odhaľujú okrem iného piliere, na ktorých staval sám autor, odkrývajú mostíky, od ktorých sa odrážal, i myšlienky, ktorými sa nechal inšpirovať. Pohľad na štyri osobnosti slovenskej jazykovedy, Martina Hattalu, Eugena Paulinyho, Ľudovíta Nováka a Jána Horeckého, sú zároveň nepriamym prostriedkom na sledovanie Furdíkovej rozhladenosti, širokého záberu v oblasti poznania, napríklad poukazujú na jeho záujem o hudbu, logiku i náboženské čítanie, čo opäť dotvára celkový pohľad na vedca – človeka, akým bol J. Furdík.

Posledná, štvrtá, kapitola je nemenej prínosná svojím obsahom v porovnaní s ostatnými. Pozostáva zo štúdií, ktoré sa zachovali len ako rukopisné fragmenty, aj keď sám autor mnohé myšlienky prezentoval na rôznych podujatiach. Na sklonku života vyústilo Furdíkovo myslenie do zovšeobecňujúcich pohľadov na lexikálnu zásobu. Vyjadrenia o antropocentrickom princípe jazykového systému posúva ďalej a uvažuje o antropomorfnom princípe slovnej zásoby. Vychádza z názoru, že lexikálnu jednotku možno pripodobniť k človeku-individuu a celú lexikálnu zásobu k ľudskej spoločnosti. Tak ako človek, aj každá lexikálna jednotka sa vyznačuje neopakovateľnosťou a jedinečnosťou, čo vyplýva z jej vzťahov, a je tak potvrdením tézy o rôznych typoch lexikálnych motivácií. No i ostatné, tu zaradené, štúdie prinášajú podnetné inšpirácie na ďalšiu bádateľskú činnosť v oblasti slovtvorby a lexikológie. Ide predovšetkým o problém slovtvorných alternácií, výskytu slovtvorby v náboženskej komunikácii, vývoja slovtvorných procesov v súčasnosti či typov lexikálnej motivácie v rôznych textoch z hľadiska štylistiky.

J. Furdík pripodobňuje lexikálnu jednotku človeku, možno však postupovať aj naopak, t. j. život človeka vysvetliť prostredníctvom života lexémy v slovnej zásobe jazyka. Život so slovtvorbou a lexikológiou je jedným z možných životov. Predstavuje jeden z možných pohľadov na jazyk. Nie je jediným prijateľným vysvetlením jazykových javov, ale je unikátnym, vznikajúcim na základe originálnych vzťahov s inými životmi v oblasti lingvistiky i mimo nej, analogicky podľa teórie J. Furdíka, na základe rôznych typov lexikálnych motivácií. O tom, že ich nebolo málo, svedčí aj spomínaný výber štúdií pri príležitosti nedožitých sedemdesiatin, ktorý je zároveň potvrdením, že tieto vzťahy sú stále živé a pohnútkou k tomu, aby živé aj naďalej zostali

Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

KNIHY O DETSKEJ REČI

V recenzii ponúkame hlavne lingvistický pohľad na dve knihy (vydané v minulom roku), ktoré sa zaoberajú detskou rečou. Dana Kutáľková napísala knihu *Vývoj detskej reči krok za krokom* (Praha: Grada, 2005. 100 s.). K. Horňáková, S. Kapalková a M. Mikulajová sú spoluautorkami *Knihy o detskej reči* (Bratislava: Slniečko, 2005. 160 s.).

Dana Kutáľková, logopedička, sa v prvej kapitole knihy *Ako to obyčajne býva* zamerala na rečové prejavy dieťaťa od narodenia po približne piaty rok života. Stručne charakterizuje vývin reči vo vzťahu k veku dieťaťa. Novorodenec sa prejavuje zatiaľ len plačom, krik nemusí znamenať, že dieťaťu niečo chýba. Je to len reflexná činnosť, ktorá smeruje k budúcemu používaniu hlasu. Koncom druhého mesiaca sa charakter kriku mení, objavuje sa tiež plač s tvrdým hlasovým začiatkom (vzniká prudkým rozrazením napätých hlasiviek). Stáva sa nástrojom vôle. Časom sa dieťa naučí meniť i výšku hlasu, takže vzniká dojem pospevovania. Autorka hovorí o tzv. pudovej hre s artikulačnými orgánmi. Podľa nej nie je podstatné, čo napr. sedemmesačnému dieťaťu hovoríme, ale ako s ním hovoríme. Mali by sme s ním hovoriť pokojne, zreteľne, nie príliš nahlas. Postupne dieťa začína rozumieť tomu, čo hovoríme. Okolo prvého roku sa objavuje prvé slovo. Najčastejšie sú to citoslovčia a zvukomalebné slová. V tomto období sú položené základy materinského jazyka – základy melódie, gestikulácie, mimiky, základy používania hlasu. Okolo druhého roku už dieťa hovorí v jednoduchých vetách – majú svojrázny slovosled, niektoré slová sú skomolené. V období medzi druhým a tretím rokom skoro denne pribúdajú nové výrazy, nové riekanky. Chlapci začínajú dosť často hovoriť neskôr ako dievčatá, slová sa objavujú niekedy okolo druhého roku a neskôr. V troch rokoch deti dokážu vysloviť všetky samohlásky a väčšinu spoluhlások. Sykavky sa začínajú upevňovať, hlásky l, r, ŕ sú výnimkou. Keď majú deti aspoň priemernú slovnú zásobu, dokážu sa porozprávať bez ťažkostí. Obdobie otázok „A prečo?“ prichádza v dobe medzi tretím a štvrtým rokom, vždy po období otázok „Čo je to?“. Po štvrtom roku sa slovná zásoba spontánne zväčšuje, rozširuje sa oblasť záujmov. Dieťa má dobrú mechanickú pamäť, má záujem o básničky a pesničky. Počas piateho roku sa základné vyjadrovacie návyky upevňujú, je výrazná schopnosť vyjadrovať sa samostatne.

2. kapitola je venovaná problematike prevencie porúch reči.

Tretia kapitola má názov *Keď sa vyskytnú ťažkosti*. Autorka sa podrobne venuje poruchám výslovnosti. Zaujímajú ju príčiny a typy porúch výslovnosti, úspešnosť ich úpravy.

Osobitnú pozornosť venuje koktavosti. Niektoré deti opakujú niekoľkokrát prvú alebo poslednú slabiku, niekedy aj celé slová. Reč je nápadná nevyrovnaným tempom. Okrem príznakov v reči sprevádzajú koktavosť aj telesné príznaky.

Najčastejšie príčiny koktavosti sú nadmerná emocionálna reakcia, neprimeraná výchova, zmena v živote dieťaťa. Autorka sa v knihe snažila pomenovať problematiku, s ktorou sa stretáva v logopedickej praxi. Určite bude mať táto publikácia v českej verejnosti kladnú odozvu.

Detailnejšie a precíznejšie sa problematike vývinu detskej reči od narodenia do troch rokov venujú autorky publikácie *Kniha o detskej reči*. Tím logopédok a psychologičky čerpá z najnovších výsledkov zahraničných výskumov, ako aj z výskumu detskej reči, ktorý sa uskutočňuje v spolupráci medzi Univerzitou Komenského a Prešovskou univerzitou.

Kniha je kompozične rozčlenená do piatich kapitol: Komunikačné stratégie, Vývin a stimulácia reči, Ako vybrať vhodnú knihu, Poruchy reči, Fórum alebo najčastejšie otázky rodičov.

Z lingvistického hľadiska sú najzaujímavejšie prvé dve kapitoly. V prvej autorky popularizačnou formou opisujú efektívne komunikačné stratégie, ktoré podporujú vývin reči. Ide o stratégie zamerané na dieťa (alebo tvárou v tvár), stratégie ľahšieho porozumenia (alebo reč tela), stratégie výmen (alebo raz ty, raz ja), stratégie nových pojmov (alebo nálepky), stratégie rečového vzoru (alebo modelovanie), stratégie konverzácie (alebo otázky a odpovede). Každá z týchto stratégií má priradený vtipný piktogram. Všetky stratégie sa aplikujú na stimuláciu reči v každom vývinovom období dieťaťa.

Vývinové obdobia sú rozčlenené do šiestich kategórií.

Pre obdobie nezámernej komunikácie (od 0 do 8 mesiacov) sú charakteristické vrodené reflexy (napr. sací, obranný alebo úchopový). Dieťa vie udržať očný kontakt. Výrazy tváre, pohyby tela, rúk a nôh napovedia o tom, ako sa dieťa cíti. Ku koncu druhého mesiaca sa objavuje silný komunikačný nástroj – úsmev. Dieťa však žiada uspokojovanie potrieb pomocou plaču. Okolo druhého mesiaca sa objavuje hrkútanie – vydávanie melodických samohláskových zvukov pripomínajúce hrkútanie vtákov (napr. *aaaa, eeee*). Ku koncu tretieho mesiaca sa dieťa pokúša predmety uchopiť a držať. Lezenie pomáha dieťaťu objavovať svet. Život dieťaťa je usporiadaný do každodenných rutín. V období siedmich mesiacov sa objavuje aj prvé porozumenie gestám a slovám. Dieťa začína vydávať zvuky, ktoré sa podobajú na spoluhlásky *k, g, p, b, m* a iné. Hovoríme, že džavoce.

V období zámernej komunikácie (od 8 do 12 mesiacov) sa správanie dieťaťa začína výrazne meniť. Dokáže samostatne sedieť, okolo 9. mesiaca aj liezť. Začína používať prvé gestá. Z hľadiska pozornosti sa dieťa začína venovať jednému predmetu a jednej osobe a súčasne ich prepája pohľadom, vytvára pomyselný trojuholník. Začína si uvedomovať stálosť predmetov, keď mu zmiznú (napr. spadnú hrkálky), začne ich hľadať. Oblúbenou činnosťou je schovávanie (napr. za plienku). Dieťa má tendenciu napodobňovať činnosti (napr. ký-

vanie *pápá*). Úroveň porozumenia predbieha asi o 2 až 3 mesiace úroveň hovorenej reči. Potom prichádza prvé slovo. Dieťa sa učí samostatne chodiť.

Obdobie prvých slov (od 12 do 18 mesiacov). Medzníkom vo vývine dieťaťa je vyslovenie jeho prvého slova. Okolo 12. mesiaca majú deti slovnú zásobu jedného až šestnástich slov. Rodičia si musia zvyknúť na novotvary: *kako* – vtáčik, *boka* – vreckovka; skratky ozajstných slov: *da* – *daj*, *de* – *dedo*; imitácie zvukov prostredia: *ššš* – vlak, *ú* – vysávač; a imitácie zvukov zvierat: *mú* – krava, *hav* – pes. Medzi prvé zvuky, ktoré sa dieťa učí vyslovovať, patria samohlásky *a*, *o*, *u*, *e*, *i* a zo spoluhlások *m*, *b*, *p*, *t*. V období prvého roku majú slovo a gesto vo vyjadrovaní dieťaťa rovnakú váhu i význam. Dieťa to, čo nedokáže vyjadriť slovom, vyjadruje pohybom. Najskôr používa len slovo alebo len gesto. Neskôr ich začína spájať a takmer ku každému gestu pridá aj slovo. Na tejto úrovni slovo a gesto označujú to isté. V 14. mesiaci však dieťa akoby spojením slova a gesta začalo tvoriť dvojslovné vety (dieťa ukáže na knihu a povie *daj*). Po 15. mesiaci sa objavuje aj spájanie dvoch gest (ukáže na koláč a prikývne). Dochádza tiež k zdokonaľovaniu porozumenia – dieťa oveľa viac rozumie, ako hovorí, to znamená, že pozná význam viacerých slov, ako v skutočnosti používa. V prehovoroch sa najviac orientuje na slová, ktoré sú na začiatku alebo na konci vety.

Obdobie dvojslovných spojení je obdobie od 18 do 24 mesiacov. Na začiatku 18. mesiaca slovnú zásobu dieťaťa tvorí približne 50 – 70 slov a zároveň asi 15 rôznych gest. Dieťa si všíma rôzne vlastnosti a znaky vecí, ktoré objavuje pozorovaním svojho okolia a manipuláciou s predmetmi a hračkami. Zrakové vnímanie postupne vytláča ohmatávanie a poznávanie vecí rukami. Po osemnástom mesiaci sa objavujú prvé dvojslovné vety. To znamená, že dieťa dokáže v mysli uvažovať o dvoch „veciach“, ktoré spolu súvisia. Zároveň sa začne pýtať: *Kde je?* Do konca 24. mesiaca začína rozlišovať a vyjadrovať množstvo predmetov. O veciach, o iných ľuďoch, o sebe samom zatiaľ hovorí v tretej osobe jednotného čísla. Dieťa vyjadruje to, čo práve vidí, sleduje. Hovoríme preto, že dieťa rozpráva „tu a teraz“. Aj detská výslovnosť je značne zjednodušená. Dlhé slová dieťa skracuje – najčastejšie vysloví len prvú, prípadne prvú a poslednú slabiku slova. V krátkych slovách vynecháva poslednú spoluhlásku (tam je *ta*, báb je *bá*). Stále zjednodušuje i spoluhláskové skupiny (havko je *havo*, mňam je *ňam*). Zo spoluhlások začína vyslovovať *d*, *v*, *f*, v reči sa objavuje aj *k*, *j*.

Obdobie od 24 do 30 mesiacov sa nazýva obdobím rozvitých viet. S dvojročnými deťmi sa dá rozprávať. Dokážu odpovedať na otázku, ale zároveň sa aj pýtať, komentovať, čo sa okolo nich deje alebo čo sa práve stalo. Typickým pre toto obdobie je prechod k prvým trojslovným kombináciám. Tesne predtým, ako sa prvé vety objavujú, je typické, že dieťa: používa rovnako veľa jednoslovných i dvojslovných viet; občas spojí tri gestá, ak chce niečo povedať

(napr. zoberie za ruku otca, ukáže na dvere kuchyne a otvorí/zatvorí ústa – chce jesť); v hre spája tri činnosti (posadí bábiku na stoličku, mieša jej polievku, dá jej jesť).

Typická je otázka *Čo to je?*. Niekedy dieťa vytvorí nové, vymyslené slovo. Začína vyslovovať nové hlásky *h, g, s, c*. Skvalitňuje sa i úroveň jeho porozumenia – rozumie dlhším príkazom, inštrukciám. Začína používať slovíčka *ja, ja sama* – začína sa obdobie vzdoru. Prebúdza sa detská fantázia, rozvíja sa detská predstavivosť a symbolická hra na „akože“.

V období súvetí, t. j. od 30 do 36 mesiacov, deti spájajú hravo tri, štyri a päť slov v jednej vete. Slovná zásoba dynamicky rastie, na konci tretieho roka je to približne 1000 slov. Každý deň sa prostredníctvom sluchu naučí dve až tri nové slovíčka. Dané slovíčka ukladá do stále dlhších viet a učí sa ich aj ohýbať – časovať a skloňovať, učí sa používať predložky a spojky. Medzi novými spoluhláskami, ktoré začína vyslovovať, sú pre slovenský jazyk typické, ale zároveň najťažšie hlásky *l, r*. Ich úplné osvojenie však môže trvať až do piateho roku. Do konca tretieho roku by už však malo dieťa vyslovovať správne *n, m, p, h, t, k* takmer vo všetkých postaveniach v slove. Obľúbenou a naďalej i hlavnou činnosťou detí v tomto veku je hra. Významné pokroky pozorujeme nielen v rečovaní, ale tiež v celkovom motorickom a poznávacom vývine. Všetky tieto predpoklady sú veľmi dôležité na to, aby dieťa dosiahlo ďalší dôležitý medzník vo vývine reči: rozprávačské (tzv. naratívne) schopnosti. Dokáže rozprávať jednoducho a stručne o tom, čo sa stalo v nedávnej minulosti, napr. oslava narodenín, návšteva ZOO.

Kapitola *Podme spolu čítať* podáva odporúčania, ktoré knihy, určené pre detského čitateľa, je vhodné s dieťaťom „čítať“, aby sa čo najoptimálnejšie podporili všetky komunikačné stratégie v danom vývinovom období.

V kapitole *Poruchy reči* autorky pomenovávajú základné vývinové poruchy a s nimi súvisiace zaostávanie vo vývine reči.

Posledná kapitola, nazvaná *Fórum*, je zostavená z najčastejšie kladených otázok, s ktorými sa autorky počas praxe stretli. Odpovedajú na problémy bilingvizmu, na otázku dieťa a televízia, používanie cumlíka.

Kniha je doplnená malým slovníkom odborných pojmov, fotografiami, príkladmi zo života, radami. Autorky dokázali popularizačnou formou a s vtipom podať najnovšie poznatky z danej lingvistickej oblasti. Tým určite oslovili nielen jazykovedcov, logopédov a psychológov, ale predovšetkým sa priblížili bežnému čitateľovi, t. j. rodičom a príbuzným detí do troch rokov, ktorým je táto kniha určená.

Mgr. Petra Harčariková
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

RADOMIL NOVÁK: HUDBA JAKO INSPIRACE POEZIE

Koniec roka 2005 priniesol na pulty českých kníhkupectiev knihu **R. Nováka Hudba jako inspirace poezie**. Cieľom monografie je vymedzenie problému vzťahu hudby a poézie a zistenie, do akej miery sa fenomén hudby podieľa na tematickej, motivickej a kompozičnej výstavbe vybraných básnických textov, pričom autor zdôrazňuje mapovanie nastoleného problému v kategórii „inšpirácie“.

V kapitole Kontury základních problémů sa autor zamýšľa nad etymológiou slov „hudba“ a „poézia“ (literatúra) a načrtáva krátku genézu vývoja základných dotykových plôch obidvoch umení, pričom vychádza z domácich i zahraničných literárnoteoretických, literárnohistorických a filozofických stimulov (Z. Vyšohlíd, O. Zich, F. Miko, R. Wellek, A. Waren, M. Glowinski, T. S. Eliot a i.), ktoré konfrontuje s vlastným výskumom.

Za prínos možno považovať interpretačné kapitoly, v ktorých R. Novák skúma symbiózu hudby a poézie 20. storočia v diele **A. Sovu, V. Holana, J. Seiferta, O. Mikuláška, J. Kainara**. Autor vo svojich interpretačných sondách ponúka hĺbku „kontaminácie“ hudby v básnickom diele z literárnovedného hľadiska, pričom akcentuje špecifika poetiky jednotlivých básnikov a tiež rôzne dimenzie stvárnenia hudobného princíp v básni. To, aké miesto má hudba v kontexte tvorby vymedzených básnikov (téma, zvuk, kompozícia, lexikálna a syntaktická rovina, fenomén, inšpirácia), je podľa autora podmienené vplyvologiou vonkajšou alebo vnútrotextovou, teda sociálno-kultúrneho prostredia či osobných skúseností, ako je to napr. v prípade A. Sovu, pre ktorého *„umělecké proudy (impresionismus a symbolismus), pro které je typická přirozená syntéza umění (máme na mysli zejména výtvarného, hudebního a literárního), se staly mocným podložím básnickovy poetiky“* (s. 50).

V tejto súvislosti autor podčiarkuje uplatnenie hudobnej kompozície predovšetkým v motivickej výstavbe (*jeseň, láska, smrt*) básní A. Sovu.

Mimoriadne inšpirujúcou sa javí interpretácia cyklickej básnickej skladby V. Holana Mozartiana, ktorú básnik venoval hudobnému géniovi všetkých čias, ale aj géniovi v širšom slova zmysle. Okrem hláskovej inštrumentácie si R. Novák všima tiež kompozičný princíp básne, ktorý by sme *„mohli vnímat jako princip více hudební než básnický a označit ho jako téma s variacemi...“* (s. 83).

Mozartovskú tému využil vo svojom diele aj J. Seifert, básnik *„s neobyčejně vyvinutými zvukovými hodnotami slov“* (s. 97). R. Novák sa preto sústredil pri dešifrovaní hudobných elementov v zmysle Seifertovej inšpirácie životom W. A. Mozarta (pobyt v Prahe) a vplyvu hudobných foriem na kompozíciu básnického diela (napr. rondo).

Hudba v podobe zvukového fenoménu upútala R. Nováka v diele O. Mikuláška, pri interpretovaní ktorého autor zaujímavým spôsobom ozrejmil funkciu

hudobných nástrojov (basa, husle, fujara a i.), vplyv ich zvuku a farby na kreovanie lyrického subjektu a umelecko-estetické hodnoty umeleckého diela.

Autor v ďalej v závere zdôrazňuje, že zo všetkých uvedených básnikov sa spätosť s hudbou javí najuniverzálnejšou u J. Kainara, „*v tom smyslu, že se v jeho osobnosti propojuje aktivní provozovatel hudby (hudebník, kytarista), autor písňových textů (textář) a tvůrce „bluesové“ poezie (básník)*“ (s. 166).

Monografia Radomila Nováka je určite vo vzťahu k literárnovednému zhodnocovaniu problému symbiózy hudobného a literárneho umenia zaujímavým a podnetným príspevkom v kontexte súdobého výskumu.

Autor disponuje mimoriadnymi interpretačnými kvalitami a citom pre text (aj vďaka štúdiu obidvoch umenovedných odborov). Dokázal tiež, že hranice medzi hudbou a poéziou sa naozaj prestupujú a v tom prípade si literárna veda pri interpretácii nevystačí len so svojimi „nástrojmi“, ale nutne musí siahnuť po „nástrojoch“ iného umenovedného odboru.

PaedDr. Eva Dolinská, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

NA PRAHU KLASICKÉHO FONDU MODERNEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY

**(Osobnosť a dielo Ladislava Ťažkého v literárnohistorických
a spoločenskohistorických súradniciach
druhej polovice 20. storočia.**

**Krnová Kristína a kol.: Zborník z literárnovednej konferencie
uskutočnenej 5. októbra 2004 v Banskej Bystrici.**

Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, 2005. 158 s.)

Zborník sprostredkováva výstupy z rovnomennej vedeckej konferencie, ktorá sa uskutočnila pod záštitou Katedry slovenského jazyka a literatúry Fakulty humanitných vied UMB v Banskej Bystrici za osobnej účasti autora. Podujatie nadviazalo na zameranie a výsledky nitrianskej konferencie *Život a dielo Ladislava Ťažkého* spred desiatich rokov.

Impulzom vedeckého stretnutia bolo nielen „*vedomie morálnej povinnosti reagovať na okružhle jubileum spisovateľa* (80. narodeniny), *ktorého rodný kraj je totožný s geografickou situovanosťou univerzity, ale aj „vytvoriť protiváhu podujatiam a publikáciám, ktoré reflektovali jubileum z menej exaktnej pozície“* (s. 7).

Mnohotvárnosť a bohatosť diela Ladislava Ťažkého, jedného z najvýznamnejších predstaviteľov slovenskej prózy 20. storočia, sa preniesla do rozmanitosti vedeckých príspevkov z oblasti literárnej vedy, jazykovedy a teatrológie.

Zborníková dokumentácia napokon obsahuje 9 referátov s výnimkou vstupného slova prof. PhDr. A. Červeňáka, DrSc.

Koncepčným otázkam Ťažkého diela sa v príspevku *Autorská stratégia v próze Ladislava Ťažkého* venovala *Viera Žemberová*. Svoje tézy dokumentovala na próze *Krutý omyl z knižného súboru Slzy neplačú* (2002).

Ján Kačala si za predmet svojho záujmu zvolil skúmanie literárneho jazyka Ladislava Ťažkého (*Literárny jazyk Ladislava Ťažkého*), ktorý – „*pôsobí na vnímateľného čitateľa ako starostlivo pestovaný a vypracovaný, nie náhodný a prísne cieľavedomý. Je to, jednoducho, jazyk majstra*“ (s. 18). Podkladom pre podrobnejšiu analýzu sa stali spomienkové eseje *Literárne vrásky* (1996).

V práci *Štylistika Ťažkého* publicistiky *Ján Findra* na základe analýzy vybraných publicistických textov konštatoval – „*že na báze individuálneho štýlu Ladislava Ťažkého sa relatívne zblízuje (zjednocuje) jeho umelecká (prozaická) a vecná (publicistická) tvorba, že je medzi nimi viaceró styčných bodov*“ (s. 45).

Na menej prebádanú sféru Ťažkého tvorby, akou je literatúra faktu, upozornil vo svojom príspevku *Literatúra faktu* ako prieskumník vo vnútornom svete prozaika *Milan Jurčo*.

Ťažkého aktivity v oblasti divadelnej a filmovej scenáristiky v 60. rokoch (Hriešnica, 1966; Zbehovia a pútnici, 1968) mapuje *Dagmar Podmaková* v príspevku *Ladislav Ťažký a jeho divadelno-filmová púť*.

Cez analýzu postáv a príbehu z Ťažkého knihy *Dvanásť zlatých monarchov* (1990) si *Milada Pisková* všima, pre autora nezvyklú, tému vyst'ahovalectva – Emigrační tematika v díle Ladislava Ťažkého.

Zostavovateľka zborníka *Kristína Krnová* na konferencii prezentovala štúdiu *Maršalova dcéra*, ktorá však už predtým bola publikovaná v Slovenskej literatúre, preto ponúkla štúdiu *Podoby prozaického lyrizmu v tvorbe Ladislava Ťažkého*. Analyzuje v nej lyrický charakter dvoch novelistických zbierok *Křdel divých Adamov* a *Pochoval som ho nahého*. „*Kniha Křdel divých Adamov je spojená s Ťažkého publikačným začiatkom, kde sa jej lyrický charakter javil ako súčasť umeleckého novátorstva. Zbierka Pochoval som ho nahého zasa daný (tematický a súčasne historický) kontext uzatvára. Opätovná repríza pôvodného novátorstva však v tejto knihe pôsobí stereotypne, čo je jednoznačným signálom jej bezperspektívnosti*“ (s. 80). Autorka zároveň konštatuje, že vojnová próza, originálna a tvarovo umelecky pôsobivá, predstavuje v kontexte Ťažkého tvorby neprekonaný kvalitatívny vrchol.

Miloš Šípka vo svojom príspevku *Národopisné aspekty v tvorbe Ladislava Ťažkého* upozornil na niektoré hľadiská spisovateľovho života a diela súvisiace s predmetom etnologických bádání.

Zborník symbolicky uzatvára práca *Júliusa Lomenčíka* *Letokruhy života v súradniciach literárnych diel vpečatených v osídlach času*, ktorá formou koláže relevantných personálnych a historických udalostí predstavuje životné osudy Ladislava Ťažkého. Obsahuje tiež hodnotenia literárnej kritiky i reflexie samotného spisovateľa k okolnostiam jeho života a tvorby.

V úvode spomínaná rozmanitosť Ťažkého diela znemožňuje aj po vydaní tohto zborníka hovoriť o vyčerpaní možností ďalšieho vedeckého skúmania. Naopak, mnohé z príspevkov by mohli stáť na začiatku novej, produktívnej diskusie.

Mgr. Zuzana Bariaková

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

DOTYKY S LITERATÚROU

Z prienikov filozofie, etiky a literatúry (Vzťahové a interpretačné súvislosti), Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis, Prešov 2005, (202 s.) je knihou autoriek Viery Bilasovej a Viery Žemberovej, ktorá vstupuje v mnohom diskurzívne a kreatívne do interdisciplinárnych diskusií, otvárajúc aj problémy týkajúce sa súčasnej podoby filozofie, etiky a ich vzťahu k literatúre, k estetickým a poetologickým otázkam umeleckej výpovede. Text predstavuje akési navrstvovanie konceptuálnych, metodologických, sémantických i hodnotových reflexií vzťahov uvedených špecifických disciplín, v ktorých sa tým tmeiacim segmentom stáva – autorkami formulovaná – východisková i dominantná premisa o význame a nutnej spätosti dimenzií *tvorivosti i etósu* v rámci hlbšie pochopenej mravnej dimenzie človeka, ktorá neabsentuje ani v literatúre. Ambícia autoriek spočíva nielen v spracovaní teoretických vzťahov vyúsťujúcich do metodicky nových poňatí odborných tém, ale zároveň v ich úvahách ide o zachytenie či premietanie aplikačných súvislostí, ktoré identifikujú a interpretujú v jedinečných autorských aktoch konkrétnych umeleckých diel. Recepcii autoriek nemožno uprieť skutočne nové zakúšanie axiosféry literárnej či umeleckej výpovede ako takej. Umelecké tvorenie aj jeho výsledky, umelecké diela chápu ako tie, ktoré sú plne obsadené mnohými etickými významami, etickým či mravným „posolstvom“. Špecifický, symbiotický typ reflexie autoriek sa snaží poukazať na živú kooperáciu čiastkových disciplín, pričom neruší ich svojbytnosť i dôvod na *existenciu*, ale skôr necháva zaznieť aj mimovedecké a nevedecké prístupy k skutočnosti, preveruje dávno určované privilégia vedeckých a nie -vedeckých výpovedí o pravde celku bytia i človeka. Prínosom je autorkami odhalený *presah k žitému* v podstate tvoriacej i tvorivej schopnosti človeka pri hľadaní významov, ktoré sa podieľajú na určovaní konceptu *dobrého* života v súčasnom socio-kultúrnom priestore. Umelecká tvorba ako osobitý prejavovanie skutočnosti autorom sa realizuje s ohľadom na vnútorný hodnotový a mravný svet človeka. Ak sa estetické chápe aj ako etické, vtedy sa odhaľuje bytostný aspekt samotnej umeleckosti. Umelecké poznanie prináša nové hodnotenie v prekonaní schematickeho a stereotypného vnímania skutočnosti, k sebauváraniu a v prekračovaní seba samého. Zdroj života a pohybu nenachádzame len vo svete mimo nás, ale predovšetkým v tvorivých a aktívnych schopnostiach človeka, ktoré tento svet oživujú a spolu prežívajú.

Kniha *Z prienikov filozofie, etiky a literatúry* je v prvom pláne najmä vysokoškolským učebnicovým textom, určeným pre študentov odboru filozofie, etiky, literatúry a estetiky, na čo poukazuje interdisciplinárny vedeckovýskumný charakter textu. No nielen bádateľská práca autoriek, ale aj *farbisty a pluralitny* esejistický štýl sú schopné tento text posunúť širšiemu čitateľskému publiku a prispieť tak k podnetnému obohateniu potenciálneho recipienta.

Mgr. Silvia Malankievičová
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

UMELECKÁ LITERATÚRA V DIDAKTICKEJ TRANSFORMÁCII

(Bibiána Hlebová: *Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením. Príručka pre asistenta učiteľa.*

Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2006. 177 s. ISBN 80-8068-403-0)

Schopnosť zmysluplne pracovať s umeleckým textom, a to nielen na hodinách čítania a literárnej výchovy, možno vrátane mnohých iných pokladať za jednu z podstatných dispozícií budúcich absolventov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity (vo všetkých odboroch či špecializáciách). Hodnotná literatúra, podobne ako iné druhy umenia, prináša svojmu príjemcovi jedinečný obraz ľudského života a je veľmi dôležité, aby sme sa učili spoznávať život prostredníctvom estetických zážitkov už od útleho detstva. Svet literatúry umožňujú deťom spoznávať dospelí – predovšetkým rodičia a pedagógovia.

A práve od tej druhej skupiny je nevyhnutné očakávať profesionálny prístup, zahŕňajúci primeranú orientáciu v umeleckých textoch, ktorá je založená jednak na základných teoretických vedomostiach, prehľade literárnych textov a jednak na schopnostiach tvorivo interpretovať a aplikovať tieto texty vo výchovno-vzdelávacom procese. Študenti Pedagogickej fakulty PU na prednáškach a seminároch vedených pedagógmi Katedry komunikačnej a literárnej výchovy majú možnosť oboznámiť sa s mnohými podnetnými literárnymi dielami, ako aj s metodickými, teoretickými a literárnohistorickými publikáciami. Začiatkom tohto roka sa teoreticko-metodologická oblasť prípravy budúcich učiteľov rozšírila o publikáciu Bibiány Hlebovej *Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením*. Tieto vysokoškolské učebné texty sa podľa úvodných slov ich autorky usilujú: „*aplikovať nové trendy do vyučovacieho procesu, ktoré spočívajú v zohľadnení komunikačného aspektu a kooperačného školského dialógu.*“ Hoci sú tieto texty ako súčasť riešeného projektu adresované predovšetkým rómskym asistentom učiteľa, vďaka svojmu obsahu a koncepcii si nepochybne nájdu miesto medzi študentmi akéhokoľvek odboru pedagogickej fakulty.

V úvodných kapitolách autorka v stručnom prehľade oboznamuje čitateľa s miestom umeleckej literatúry v procese didaktickej komunikácie, ako aj s teoretickými poznatkami z oblasti *komunikačnej kompetencie recipienta detskej literatúry*. Obsahom ďalšej časti je prierez žánrami ľudovej slovesnosti ako najstaršej súčasti textov recipovaných deťmi. K jednotlivým žánrom v rámci druhového členenia folklóru popri krátkej definícii uvádza aj konkrétne ukážky. Tretia kapitola je venovaná prehľadu jednotlivých žánrov umelej, resp. umeleckej literatúry. Podobne ako je to pri ľudovej slovesnosti aj tu je kapitola

rozčlenená na podkapitoly podľa jednotlivých literárnych naddruhov – poézie, prózy, drámy. (Tu by sa možno žiadalo upresniť vzájomný vzťah medzi lyrikou, epikou, drámou ako literárnymi druhmi a poéziou, prózou a drámou ako literárnymi naddruhmi.) K stručným definíciám básnických, prozaických a dramatických útvarov uvádza aj ukážky, čo čitateľovi umožňuje lepšie sa zorientovať v literárnych dielach a následne ich podľa istých špecifických znakov aj žánrovo zaradiť.

Po týchto kapitolách, zameraných na teoretický prehľad najdôležitejších pojmov umeleckej komunikácie a pomerne obsažný prierez jednotlivými žánrami určenými detskému recipientovi, nasledujú konkrétne ukážky didaktickej transformácie literárnych textov do výchovno-vzdelávacieho procesu. V tejto časti, ktorú možno z hľadiska prínosu publikácie pokladať za najcennejšiu, majú čitatelia v desiatich metodologicky precízne koncipovaných pracovných listoch možnosť inšpirovať sa pri práci s jednotlivými textami a taktiež si konfrontovať svoje teoreticko-praktické vedomosti z oblasti didaktiky, resp. didaktiky literatúry. Autorka tu ponúka množstvo zaujímavých a podnetných nápadov, overených, ako aj nových metód interpretácie umeleckého textu a jeho tvorivej transformácie do samostatných literárnych útvarov.

Publikácia Bibiány Hlebovej doplnená v závere slovníkom najčastejších pojmov z oblasti teórie a didaktiky literatúry je teda nesporným prínosom predovšetkým do oblasti metodiky práce s umeleckým textom, no pre niektoré „kozmetické“ typografické chyby bude musieť byť asi doplnená o erráta, aby sa napr. pri prozaických útvaroch ľudovej slovesnosti neobjavovala hlavička *Ludová poézia* (s. 21), či v úvode kapitoly venovanej umeleckej literatúre veľmi krkolonná hlavička *Umelecká veda pre deti a mládež* (s. 34), zatiaľ čo v obsahu je jednoznačná *Umelecká literatúra pre deti a mládež*.

Na záver možno vysloviť nádej, že publikácia si nájde čo najväčší počet recipientov a tvorivých osobností, ktoré budú vedieť získané poznatky zúročiť v pedagogickom procese.

Mgr. Markéta Andričíková
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

TVORIVÉ PÍSANIE – KLÍČOVÁ KOMPETENCIA NA VYSOKEJ ŠKOLE

**(Recenzia zborníka z medzinárodnej konferencie:
Tvorivé písanie – kľúčová kompetencia na vysokej škole.
Brno: Doplněk, 2005. 184 s. ISBN 1081-293-2005)**

V roku 2005 vydalo brnianske vydavateľstvo Doplněk zborník z medzinárodnej konferencie Tvorivé písanie – kľúčová kompetencia na vysokej škole. Konferencia sa konala 21. až 23. októbra 2004 na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne pri príležitosti 10. výročia začatia vyučovania tvorivého písania na Masarykovej univerzite. Prvý kurz v roku 1994 otvárali profesor PhDr. Zdeňek Kožmín, CSc., a PhDr. Zbyněk Fišer, PhD. Zborník je venovaný profesovi PhDr. Zdeňkovi Kožmínovi, CSc., k osemdesiatym narodeninám.

Zostavovateľom zborníka je PhDr. Zbyněk Fišer, PhD., z Ústavu českej literatúry a knihovníctva Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne, ktorý bol aj riaditeľom konferencie.

Cieľom konferencie bolo zmapovať situáciu na pracoviskách, ktoré sa tvorivému písaniu venujú v Českej republike. Zastúpená bola aj Slovenská republika. Na konferencii predniesla svoj príspevok PhDr. Viera Eliášová z Katedry jazykov Filozofickej fakulty UK v Bratislave. Z Českej republiky referovalo na konferencii 23 účastníkov. Zastúpené boli Divadelná fakulta Janáčkovej akadémie múzických umení (Brno), Filozofická fakulta Univerzity Karlovej (Praha), Vysoká súkromá škola Jozefa Škvoreckého (Praha), Pedagogická fakulta a Filozofická fakulta Univerzity Palackého (Olomouc), Filozoficko-prírodovedecká fakulta Sliezskej univerzity (Ostrava), Fakulta humanitných štúdií Univerzity Pardubice, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Filozofická fakulta Ostravskej univerzity, Filozofická fakulta, Pedagogická fakulta, Fakulta informatiky a Ekonomicko správna fakulta Masarykovej univerzity (Brno), Dom detí a mládeže (Žďár nad Sázavou). Zborník obsahuje adresy účastníkov a inštitúcií. Záujemcovia o spoluprácu v oblasti tvorivého písania adresár určite ocenia.

V zborníku je uvedený presný program konferencie. Hlavné prednášky prezentované v pléne predniesli prof. PhDr. Peter Čornej, DrSc., z Literárnej akadémie v Prahe, prof. PhDr. Jiří Cejpek, CSc., z FF UK v Prahe, prof. PhDr. Ivo Pospíšil, DrSc., z FF MU v Brne a PhDr. Viera Eliášová z FF UK v Bratislave. Nielen tieto príspevky, ale aj všetky ostatné príspevky publikované v zborníku dosahujú vysokú odbornú úroveň. Príspevky sú rozdelené do kapitol podľa sekcií, v ktorých sa na konferencii rokovalo: Tvorivé písanie na vysokej škole v Českej republike, Tvorivé písanie vo výučbe cudzích jazykov, Literárne písanie, Tvo-

rivé písanie a odborné písanie. Poslednú kapitolu zborníka tvoria príspevky z workshopov. Najviac zastúpenou sekciou bola sekcia venovaná využívaniu techník tvorivého písania v cudzojazyčnom vzdelávaní. Čitateľovi zborníka takéto členenie príspevkov umožňuje rýchlu orientáciu podľa problematiky, o ktorú sa zaujíma. Súčasťou príspevkov je aj resumé v nemeckom alebo anglickom jazyku. Obsah zborníka uvádza názvy príspevkov v českom, anglickom a nemeckom jazyku a anotácie v anglickom alebo nemeckom jazyku.

Zborník je reprezentatívny, a to nielen po formálnej, ale aj po obsahovej stránke. Je skvelým profesionálne zostaveným zborníkom z konferencie. Aj tomu, kto sa na konferencii nezúčastnil, dáva ucelený pohľad na jej priebeh. Preto tento zborník odporúčam do pozornosti nielen záujemcom o problematiku tvorivého písania, ale aj zostavovateľom zborníkov z konferencií.

Po prečítaní zborníka som cítila ľútosť i radosť. Ľúto mi bolo, že som sa na tejto výnimočnej konferencii nezúčastnila. Radosť som mala z toho, že existuje o nej takéto skvelé publikácia a ja ju môžem mať v knižnici na čestnom mieste.

PaedDr. Brigita Lehot'anová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

ANGLIČTINA NIELEN PRE SAMOUKOV

(Prof. PhDr. Eva Tandlichová, PhD., PhDr. Jana Bérešová, PhD., PhDr. Ľubica Rovánová, PhD., doc. Zuzana Straková, PhD., Lynda Steyne: Angličtina nielen pre samoukov., Praha: 2006. 464 s.)

V dnešnom svete je už viac-menej samozrejme ovládať jeden zo svetových jazykov. Postupom času sa jednoznačnou stáva aj odpoveď na otázku, ktorý jazyk by to mal byť – najčastejšie sa požiadavka týka jazyka anglického. Túto skutočnosť potom odráža fakt, že výučba anglického jazyka je najrozšírenejšia na dnešných základných a stredných školách. Častým problémom však býva nízka motivovanosť u žiakov, ktorí si ešte neuvedomujú nevyhnutnosť ovládania tohto jazyka a to spôsobuje ich nízku vnútornú motiváciu. Až neskôr, keď vstúpajú do vzťahov na trhu práce, resp. keď zistia, že na svoje štúdium potrebujú aspoň porozumieť po anglicky písanému či hovorenému textu, dochádza k zvýšeniu tejto vnútornej motivácie, čo často vedie k vyhľadávaniu rôznych spôsobov osvojovania jazyka. Hlavnými kritériami pri voľbe spôsobu býva miesto a čas výučby. Návšteva jazykových kurzov alebo súkromných hodín sa často vylučuje pre časový faktor. Možným riešením v takýchto situáciách býva učebnica pre samoukov. Do dnešného času bola problémom samotná existencia takejto učebnice – na slovenskom knižnom trhu bola v podstate len jedna, ktorá bola vydaná niekoľkokrát, hlavne v porevolučnom období. Postupne však prestala vyhovovať potrebám dnešnej generácie a čoraz nástojčivejšou sa stala požiadavka na modernú učebnicu pre samoukov. Môžeme s uspokojením konštatovať, že požiadavka bola reflektovaná a dnes máme k dispozícii úplne novú, modernú učebnicu angličtiny pre samoukov.

Učebnicu pod názvom ANGLIČTINA NIELEN PRE SAMOUKOV vydalo Ottovo nakladateľství v Prahe. Autorky majú bohaté skúsenosti s výučbou anglického jazyka. Učebnica je členená do 36 lekcí, každá z nich sa sústreďuje na inú oblasť každodenného života. Spojivom medzi lekciami je postava Eriky, ktorá postupne predstavuje svoju rodinu, priateľov, prácu, či denný režim. Učiaci sa spolu s ňou navštívi sympóziu, reštauráciu či absolvuje nákup. Učebnica je doplnená stručným prehľadom gramatiky, kľúčom k cvičeniam a prepisom posluchových cvičení, ako aj prehľadom slovnej zásoby. Tomuto prehľadu je venovaná zvláštna pozornosť. Slovná zásoba je rozdelená do štyroch častí. Prvá časť predstavuje zoznam anglických krajín a národností. Druhou časťou je anglicko-slovenský slovník, ktorý je usporiadaný podľa jednotlivých lekcí. Slová a výrazy sú usporiadané do troch stĺpcov – prvý predstavuje písanú podobu slova, v druhom je dané slovo uvedené v kontexte (vo vete) a v poslednom stĺpci

sa nachádza jeho preklad. Za týmto slovníkom nasleduje abecedný anglicko-slovenský slovník. Slovná zásoba je spracovaná do troch stĺpcov, ktoré predstavujú písanú podobu slova, jeho výslovnosť a slovenský preklad. Poslednou časťou zameranou na slovnú zásobu je tzv. phrase bank – akási zásobáreň každodenných fráz. Jednotlivé výrazy sú zadelené podľa tém, napr. opis ľudí a vecí, pozvania, zoznamovanie, vysvetľovanie cesty atď. Lekcie sa začínajú úvodným článkom, ktorý predstavuje tému lekcie. Slovná zásoba z článku je precvičovaná rôznymi spôsobmi, ktoré vedú učiaceho sa k učeniu na základe asociácií a vzťahov v slovnej zásobe. Súčasťou každej lekcie je precvičovanie výslovnosti, posluš, vysvetlenie určitého gramatického javu, ktorý sa následne precvičuje v niekoľkých zadaniach. Gramatika je vysvetľovaná v slovenskom jazyku, pričom opisy gramatických javov sú veľmi jednoduché a pochopiteľné aj pre učiaceho sa bez predchádzajúceho jazykového vzdelania. Učebnica sleduje aj moderné tendencie v dnešnej teórii vyučovania – zvláštna pozornosť je venovaná sebareflexii učiaceho sa. Každá lekcia sa končí otázkami, ktorých cieľom je, aby sa učitelia zamyslel nad zvládnutým učivom – čo sa naučil, do akej miery to ovláda, čo mu spôsobovalo najväčšie problémy atď. Ďalšou dôležitou zložkou každej lekcie sú informácie z reálií anglicky hovoriacich krajín, ktoré sa dnes už považujú za nevyhnutnú súčasť pri osvojovaní jazyka. Lekcie sú doplnené farebnými ilustráciami, aj keď prílišná farebnosť môže byť často rušivá. Učebnici je možné vytknúť nevýrazné odlišenie prechodu z jednej lekcie do druhej, čo je spôsobené aj používaním rôznych farebných predelov. Na druhej strane, farebné predely v lekciiach môžu pomôcť pri orientácii – čítanie je vždy označené modrou farbou, gramatika oranžovou, slovná zásoba žltou atď. Súčasťou učebnice sú audionahrávky s britskou a americkou angličtinou, ktorých jediným nedostatkom je nosič – mnohí by v dnešnej dobe uprednostnili CD nahrávky a nie kazety.

Učebnica je vhodná pre úplných začiatocnikov, ako aj pre tzv. false beginners – pre tých, ktorí s osvojovaním jazyka stále začínajú, ale pritom sa nedokážu prepracovať na vyššiu úroveň. Precvičujú sa všetky štyri jazykové zručnosti s dôrazom na čítanie a písanie. Za veľké pozitívum sa pokladá používanie moderného súčasného anglického jazyka. Učebnica sa zaoberá aj úplne novými javmi v jazyku – ako je napr. slovná zásoba v súvislosti s používaním internetu a písaním e-mailov. Je vhodná pre kohokoľvek, kto chce jazyk zvládnuť a byť schopný v angličtine komunikovať. Môže byť aj doplnkom pri učení sa jazyka v jazykovom kurze, pri precvičovaní výslovnosti, slovnej zásoby alebo jednej z jazykových zručností.

PaedDr. Lívia Demjanová

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

INOVACE ORGANIZACE A PREZENTACE SYNTAKTICKÝCH TERMÍNŮ V UČIVU ČESKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

(Zouharová, M. *Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1017-6.)

Doc. Marie Zouharová působí na katedře českého jazyka a literatury na PdF UP v Olomouci, kde se specializuje na problematiku pojetí syntaxe ve vyučování českého jazyka na základní škole.

Monografie, za kterou obdržela Čestné uznání rektorky UP za rok 2005, reflektuje tři fáze přístupu k tematice syntaktické terminologie. V teoretické části se autorka zaměřuje především na problematiku odrazu variability syntaktických paradigmat v oblasti syntaktické terminologie. V části praktického výzkumu zjišťuje, jak se nejednotný způsob interpretace a prezentace syntaktických termínů v učebnicích českého jazyka a celková koncepce učiva v učebnicích promítají do úrovně znalostí žáků. V posledním oddílu pak při hledání možných východisek, jež by umožnily korekci zjištěných nedostatků, dospívá k řešení, které nabízí přístup kognitivního konstruktivismu.

Oblast teoretických východisek tvoří první část publikace. Autorka v ní nejprve vymezuje výrazy pojem-termín, znak, význam a slovo z interdisciplinárního hlediska, přičemž uplatňuje zejména přístup logiky, psychologie a pedagogiky demonstrováný na příkladech pojmů užívaných pro výuku českého jazyka.

V další kapitole nastiňuje koncepcí vyučování skladbě z diachronního hlediska, tak jak se promítaly do charakteru skladebního učiva v učebnicích českého jazyka, a uvádí charakteristiku tří ročníkových řad učebnic s přihlédnutím k analýze obsahu, rozsahu skladebního učiva a syntaktických termínů v učebnicích. Jedná se o řady učebnic vydávaných v průběhu třiceti let, počínaje učebnicemi autorů Bělič a kol. publikovanými v letech 1969 – 72 a koncipovanými podle osnov z roku 1960, přes učebnicovou řadu autorů Křístka a kol. (1981 – 83), jež reflektovala tehdejší novou koncepcí vyučování z roku 1976, až k ročníkové řadě autorů Styblík a kol. (1996 – 98), která vychází ze vzdělávacího programu Základní škola (1996) a je v současnosti nejužívanějším učebním zdrojem pro výuku českého jazyka na základních školách.

V následujícím oddílu nabízí autorka srovnání dvou základních syntaktických teorií – klasické a valenční, které odlišuje dvojí přístup k syntaktické problematice: z pozice recipienta a z pozice jejího produktora. Zatímco klasická syntax preferuje východisko první, tj. provádí analýzu věty jako hotové jednot-

ky, tak jak ji vnímá adresát při svém příjmu, valenční syntax přistupuje k větě z hlediska její utvářenosti, tj. produktor při konstrukci sdělení používá takových jazykových prostředků, které má k dispozici a které oba komunikanti znají. Tato dichotomie v pojetí syntaxe se odráží v problematickém výkladu některých syntaktických termínů jak v literatuře odborné, tak v učebnicích pro základní školy. Autorka nás tedy obeznává s různými názorovými stanovisky prezentovanými v odborné literatuře a způsoby jejich interpretace v učebnicích.

V praktické části M. Zouharová prostřednictvím diagnostického testu a následného rozhovoru se žáky zjišťovala, jak byly ve vyučování skladbě v hodinách českého jazyka na základní škole naplněny vzdělávací cíle vzhledem k obecným i specifickým vzdělávacím cílům vytyčeným pedagogickými dokumenty. Za hlavní prostředek prezentace učiva je pokládána učebnice. Autorka rozdělila úkoly, ve vztahu ke zjišťovaným vědomostem a dovednostem, do tří částí s postupně narůstajícími požadavky na úroveň kognitivních procesů žáků: úkoly analytické, úkoly posuzující úroveň asociačních představ o termínu a produkční úkoly. První fáze šetření proběhla v roce 1988 na reprezentativním vzorku žáků celkem ze dvou osmých ročníků na dvou typech základních škol – školy příměstské a městské. Ve druhé fázi v roce 2003 byl diagnostikován stejný počet respondentů tentokrát ze čtyř osmých ročníků opět školy příměstské a městské. V první fázi se respondenti učili z Křístkovy učební řady, v druhé fázi ze Styblíkovy. Autorka měla v úmyslu poukázat na to, jak se koncepce učiva v jednotlivých učebnicích, popř. společenské změny, projeví ve znalostech žáků. Vycházela přitom z předpokladu, že Styblíkova řada učebnic, jež vykazuje lépe didakticky ztvárněné učivo a posiluje syntetický přístup v předávání poznatků, umocní schopnost dětí generovat složitější myšlenkové operace a tvořivě myslet.

Následující oddíl je věnován důkladné analýze závěrů a jejich interpretaci s přihlédnutím ke způsobu prezentace učiva v učebnicích. Celkově nelichotivé vědomostní výsledky v syntaxi, a to zejména současných dětí, připisuje autorka skutečnosti, že v učivu pro ZŠ neexistuje seznam základních syntaktických termínů a nepřihlíží se k jejich vzájemné logické a sémantické kontinuitě.

V příloze proto předkládá vlastní *Korelát syntaktických termínů* prezentovaných s ohledem na jejich logickou návaznost a vztahovou souvislost, který je určený žákům ZŠ, a *Slovník frekventovaných syntaktických termínů* věnovaný studentům Pedagogických fakult k jejich snadnější orientaci v klasické a valenční syntaxi. Korelát se stal výchozím materiálem pro ucelený *soubor pojmových map*, který slouží k pochopení pojmově-vztahové struktury učební látky ze syntaxe. Tento soubor nabízí efektivní transformaci didaktické interpretace učiva, pro niž našla autorka inspiraci v teorii kognitivního konstruktivismu.

Závěrečná kapitola je tedy věnována přístupu kognitivního konstruktivismu (jako syntézy principů kognitivní psychologie a konstruktivismu) k problema-

tice syntaktické terminologie a možnostem využití konstruktivistických zásad k reorganizaci struktury učiva. Pozadí této problematiky tvoří teorie o existenci tzv. *prekonceptů pojmů*, tj. hotových myšlenkových struktur (reprezentací, poznatků), kterými žák už disponuje, a jež je nutné ve výuce zjišťovat a nově rekonstruovat. Vhodný způsob této konstrukce (re-konstrukce) pojmů vidí autorka v grafickém strukturování učiva právě formou tzv. *pojmových map* (concept maps).

Na tomto místě bych ráda ocenila vlastní invenci M. Zouharové, která se promítla do konstrukce autentického souboru myšlenkových map. Autorka tak nejenže překonala značnou pluralitu vědeckých přístupů ke strukturování učiva, ale rovněž se svou snahou o uplatnění co nejjednoduššího způsobu znázornění (např. uniformní ohraničení pojmů elipsou, zobrazení vztahů úsečkou – bez šipek) zasloužila o vytvoření souboru, který lze aplikovat v širokém měřítku a snadno modifikovat dle aktuálních potřeb výuky a možností příjemce, tj. žáka základní školy.

Mgr. Vendula Kůtová

Katedra českého jazyka a literatury

Paedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

„SVET NIE JE PYRAMÍDA, ALE KRUH...“



povedala a dodala: „*Nikto nie je navrchu, všetci sme si rovní.*“ S Janou Bodnárovou, spisovateľkou nielen pre deti a mládež a zároveň historičkou umenia, sme sa stretli 30. marca 2006, keď zavítala na našu akademickú pôdu.

Hoci je skôr introvertným človekom, predsa sa len nechala prehovoriť, aby sa prišla nielen svojou umeleckou tvorbou viac

priblížiť študentom a poslucháčom Pedagogickej fakulty. Tí, ktorí sa s ňou v doobedňajších hodinách prišli zoznámiť, neofútovali. Prečo? Lebo táto žena zanechala dojem. Dojem, ktorý zostane iba po ľuďoch, ktorí majú čo povedať a nepotrebujú na to veľa slov. Aj vďaka nej si človek akosi spontánne začal uvedomovať veci, ktoré dovtedy akoby šli mimo neho, nezasahovali ho. Náhle sa ale začali vyplavovať z podvedomia. Pomaly, zlomkovito, nejasne, no nezadržateľne a nástojčivo. Z toho podvedomia, ktorého hodnota sa u dieťaťa dlhodobo podceňuje a nedoceňuje. V čom teda spisovateľka vidí hodnotu podvedomia pre detského čitateľa? Vidí ju práve v momente stretu dieťaťa s dvojadresným (dvojkódovým) textom, v ktorom je hlbinne ukrytá aj bytostná správa pre dospelého čitateľa, ktorá sa svojským spôsobom nejasne vpisuje aj do detskej duše. Pretože aj keď text dieťa myšlienkovito presahuje, neznamená to, že ho nepoznačí. Neovplyvní ho dnes, zajtra, o mesiac či o rok, ale zasiahne ho možno o dvadsať rokov, keď sa z tmy podvedomia odrazu vynorí.

„*Všetko nás formuje, aj to, čo v detstve prepadne cez sito do podvedomia.*“ Preto je podľa autorky potrebné, aby sme deťom umožnili dlhodobo sa stretávať s pozitívnymi hodnotami, ktoré aj po „prepadnutí cez sito“ do zákutí detskej mysle budú mať raz ambíciu kladne zasiahnuť do života možno už dospelého človeka.

Jana Bodnárová sa dala prítomným spoznať aj cez autorské čítanie svojich próz (*Roztrhnuté korálky, Dievčatko z veže, Tíne papradia, Čo som videla pri jazere* či najnovšej knižičky *O strome, ktorý bol na ceste*), v ktorom poodhali-la aj „autentické atómy“ vlastného života, oscilujúce v kódoch prírody. Svoju úctu k všetkému archetypálnemu zdôvodnila najmä obdivom k stáročným tra-

díciám, pretože sama vyrastala v archaickej dedine, ktorú stmelovala mravnosť, silný tradicionalizmus a aj akási spomalenosť a statickosť. Auditórium zaujal najmä výklad archetypálneho fenoménu *masky*, ktorú spisovateľka nevníma len ako symbol pretvácky, ale aj ako prepotrebný symbol štítu, ktorý všetci potrebujeme ako ochranu vo vzťahu k svetu, aby sme si uchránili to vnútorné, intímne, čo je iba naše a čo nás robí tým, čím sme.

Spisovateľka sa tiež priznala, že najslobodejšie sa cíti v polohách prestupujúcich sa žánrov. Práve preto svoju prezentáciu obohatila o sebaučinnosť vo forme *performance* (performancie). Hudobne podfarbená vizuálna poézia provokovala všetkých prítomných zaujať subjektívny emocionálny postoj, pretože sugestivnosť výpovede nemohla nechať zúčastnených nezaújatými. Staticko-meditačné performancie, koncipované ako krátke HAIKU (zábery pre video), niesli v sebe symbolicko-metaforický význam o potrebe komunikácie človeka s človekom, tolerancie nielen k ľuďom, ako aj o potrebe citového prežívania, pretože inak sa človek stratí sám sebe.

V záberoch sa autorka opierala vždy o štylizáciu vlastného tela. Ako sa priznala, svojim telom narába v performanciách najradšej, pretože jej to umožňuje vniesť do záberov aj osobné sebaučinnosť a vlastné spomienky. A „*spomienky sú predsa najdôležitejšou súčasťou človeka...*“ Možno vďaka odlesku svojho detstva v spomienkach sa Jana Bodnárová zabývala v detskej literatúre. Písanie pre deti jej tak umožnilo osloviť nielen nás dospelých, ale pomohlo jej aj v ustaľovaní jej osobnej hladiny. Ako sama poznamenala, „*písanie pre deti ma vnútorne harmonizuje...*“ Spisovateľka Jana Bodnárová naozaj zanechala dojem. Miestami až éterický...

Mgr. Radoslav Rusňák

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

„LITERATÚRE NEMUSÍME ROZUMIEŤ, STAČÍ, ŽE ONA ROZUMIE NÁM...“



Zaujímavý postreh ešte zaujímavejšieho človeka – Daniela Heviera. Nielen nad touto sentenciou sa mohli v čase sviatku všetkých žien (8. marca) zamyslieť tí, ktorí si prednášku Daniela Heviera nenechali ujsť.

Jeden z najznámejších spisovateľov detskej literatúry totiž opätovne prijal pozvanie Katedry komunikačnej a literárnej výchovy a Ústavu pre výskum detskej reči a kultúry, aby sa na

našej akademickej pôde mohol znovu stretnúť so študentmi, na ktorých mu aj po dvoch rokoch ostala živá a veľmi príjemná spomienka.

„*Najlepší učiteľ je ten, ktorý sa učí od svojich žiakov,*“ povedal a vzápätí dodal, že na tvorivej dielni, ktorá predchádzala prednáške, sa aj on presvedčil, že od našich poslucháčov sa on sám má čo učiť. Lebo sú tvoriví a majú korenie – fantáziu.

Nasledujúce slová, ktoré naplnili tému o **Literatúre ako zdroji osobnostnej tvorivosti**, možno niektorých prekvapili. Možno aj zaskočili. Daniel Hevier v akademicky postavenej téme hovoril totiž o svojom vnímaní literatúry; o tom, ako ju cíti a prežíva on sám. A nešetril ju. Našťastie. Zniesol ju z nebeských výšav na zem ako bájny Prometheus oheň a podal nám ju. V jeho podaní literatúra ožila ako mechanizmus s mnohorakými súčiastkami; ako organizmus či živočích, po stretnutí s ktorým sa už nemusíme vrátiť „živí“, už nikdy sa nemusíme vrátiť v takom istom rozpoložení. Lebo nevinné čítanie neexistuje. Literatúru preto označil aj za záležitosť dosť nebezpečnú, pretože tí, ktorí jej podľahnú, môžu ostať stigmaticky poznačení na celý život, keďže hranica návratu z tohto stretnutia je len ťažko postrehnuteľná. A on ju už na(ne)šťastie prekročil.

„Explozívno-deštruktívna“ sila literatúry má však na rozdiel od plastickej trhaviny v konečnom výsledku konštruktívny dopad. Prečo? Lebo „*dokáže vytvoriť osobnosti, ktoré budú odolné voči akejkoľvek manipulácii.*“ Autor detských kníh otvorene a bez zábran pomenoval aj to, čo si doteraz akosi nikto nepripúšťal. Vyjadril to nasledovne: „*Tento svet – a ukázali to paradoxne teroristické útoky – sa už nemôže opierať o silu davov a silu armád, pretože títo na*

všetko odhodlaní fanatici nám ukazují, že celú armádu, celú mašinériu dokáže odzbrojiť a vyradiť jeden jediný človek odhodlaný na všetko...“ A práve literatúra nás učí, ako sa tvárou v tvár postaviť každému agresívnemu názoru, pretože vyzbrojuje človeka vnútornou odolnosťou. Keď budeme odhodlaní na všetko, podotkol, t. j. odhodlaní žiť dôstojne a nepoddať sa spoločenskému vymývaniu mozgov, tak prežijeme v našich deťoch a aj v ďalších pokoleniach.

Zaujímavý a nesporne pravdivý bol aj postreh, ktorým sa spisovateľ dotkol problému „povinného“ a direktívneho čítania, čím demaskoval strašiaka, ktorý sa okolo čítania ako kultúrnej aktivity neustále vytvára. Vyjaval to v jednoduchom literárnom zákone: „*Tak ako Vás nikto nemôže donútiť ľúbiť literatúru a čítať knihy, keď Vy sami nepocítujete tú potrebu dopovať sa energiou a silou literatúry, tak Vám nikto nemôže zakázať vybrať si celkom dobrovoľne a demokraticky svojho obľúbeného autora, svoju knihu, svoj príbeh, svoju básničku či oblasť, ktorú máte jednoducho radi.*“

Reč o literatúre bez glorifikujúcej servítky na ústach by bolo možné nazvať aj osobnou výpoveďou až spoveďou Dana Heviera ako človeka. Človeka, ktorý svoje vlastné neistoty a obavy prišiel študentom Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity porozprávať preto, aby do nich zasial istotu, ktorou on sám už nedisponuje.

Daniel Hevier odišiel, ale tajomstvo, ktoré prezradil, už v Prešove natrvalo zostalo. Aké? Týka sa zvuku úžasu, radosti, zdesenia či pôžitku; týka sa toho čudného vzdychu, ktorý vychádza z našich úst, keď sa kniha po prečítaní poslednej strany nadobro zatvára. „*A práve ten nedefinovateľný zvuk, to niečo neviditeľné, je to tajomstvo a srdce literatúry...*“

Mgr. Radoslav Rusňák

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

EXISTUJÚ KNIŽKY „NUĎASKY“?

Ústav pre výskum detskej reči a kultúry
a Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty PU

požívajú študentov a pedagógov na stretnutie s

Mgr. Timoteou Vráblovou, PhD.

(pracovníčkou
Ústavu slovenskej literatúry SAV),

ktorá na tému

Výstražné znamenie: NUDNÁ KNIŽKA

porozpráva a ukáže, ako sa dá tvorivo
a s elánom pristupovať k umeleckým textom

Kedy: 11. 4. 2006 (utorok) o 15.00

Kde: miestnosť č. 304

Pod pojmom čitateľ si tradične predstavujeme človeka nosom zarytého v zaprášenej, kožou obalenej knihe. Tento mýtus knihomoľa sa však znenazdajky, celkom potichučky rúca. V dnešnom internetovom svete sa „preklikáme“ najrôznejšími druhmi textov, pojem čitateľ tak mení svoj doterajší význam a dopĺňa sa o ďalší rozmer, čo ovplyvňuje aj pozíciu knihy.

Na pôde Ústavu pre výskum detskej reči a kultúry a Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty PU v Prešove sa v posledný predveľkonočný utorok uskutočnil seminár s Mgr. Timoteou Vráblovou, PhD., literárnou historičkou Slo-

venskej akadémie vied so sídlom v Bratislave, ktorá sa okrem iného venuje aj pozícii detskej knihy v súčasnosti.

Čo je nuda? Prečo sa deti nudia? Existujú knižky „Nuďasky“? Tieto a ďalšie otázky sa niesli celým stretnutím, pričom svoje odpovede dr. T. Vráblová podložila dlhoročnými skúsenosťami s deťmi a knihou. Na príbehu Erika Grocha Tuláčik a Klára veľmi pôsobivo ukázala tajomný vstup za text. Nechať sa vtiahnuť príbehom, zažiť ho na vlastnej koži, nájsť sa v ňom – to je odkaz súčasným, nielen detským čitateľom, rodičom, učiteľom. Práve pre deti v mladšom školskom veku je dôležité dostať sa do príbehu, aby mu čo najlepšie mohli rozumieť. Ponúknuté možnos-



ti rozvíjania emocionálnej stránky osobnosti dieťaťa cez vlastný pohyb a dramatické vyjadrenie boli vynikajúcim konkretizovaním potrieb do značnej miery médiami ovplyvnenej generácie detí.

Kniha sa podľa slov dr. T. Vráblovej stáva sprostredkovateľom v interpersónalnej interakcii. Dôkazom takého živého spojenia knihy a čitateľov je niekoľkoročné fungovanie HEVI klubov, ktorých koordinovanie má na starosti. V diskusii po skončení seminára zúčastneným ozrejmla ciele klubov pomenovaných po spisovateľovi Danielovi Hevierovi, ktoré sa snažia dať dokopy detských čitateľov v rôznych vekových kategóriách. Aj prácou v týchto kluboch môžu všetci zanietení i menej zanietení nájsť cestu ku knihám, ktoré na prvý pohľad vyzerajú nudne...

PaedDr. Martin Klimovič
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

LITERÁRNA BESEDA JE AKO MALÁ SLÁVNOSŤ (Reflexia)

Besedy so spisovateľmi patria medzi obľúbené akcie knižníc a škôl, pomocou ktorých sa knihovníci a učitelia pokúšajú vzbudiť u detí záujem o literatúru. Malý čitateľ sa v rámci takýchto besied môže „naživo“ stretnúť s autorom a ten preňho prestáva byť len menom na obale knihy, respektíve učebnou látkou. Spisovateľ má zas jedinečnú príležitosť spoznať potreby a želania svojho čitateľa a zároveň na besede získava priamu spätnú väzbu na svoje literárne dielo. Ako z uvedeného vyplýva, literárna beseda teda nie je len akýmsi nezáväzným stretnutím autora a čitateľa, ale naopak, v dôsledku neustále klesajúceho záujmu o čítanie sa môže stať jedným zo strategických nástrojov prelomenia čitateľskej apatie. Z toho dôvodu je nutné, predovšetkým zo strany organizátorov, venovať príprave besedy patričnú pozornosť. Literárna beseda nie je len neoficiálnym rozhovorom, ale mala by sa stať malým literárnym stretnutím – literárnou slávnosťou. Žiaľ, nie vždy je to tak. (O vytvorenie metodického listu na prípravu kvalitnej autorskej besedy sa momentálne pokúša Gabriela Futtová.)

Najzásadnejším nedostatkom niektorých besied býva to, že účastníci a niekedy ani organizátori nie sú oboznámení s konkrétnym literárnym textom alebo dielom autora. V takomto prípade sa literárna beseda stáva de facto bezpredmetnou, keďže stráca svoju základnú programovú náplň. Ďalšou závažnou chybou býva nepripravený scenár, respektíve nepremyslená štruktúra akcie, ktorá sa vďaka tomu posúva len samovoľne bez konkrétneho cieľa a určenia. Nevýhodou pri autorských besedách je aj príliš veľké publikum. Literatúra je intímnu záležitosťou a telocvičňa alebo aula plná nepokojných detí nie je tým najlepším prostredím pre rozhovory o nej. Počas besied sa pre mladého čitateľa stáva výhodou, ak sa o knihe, ktorá je témou besedy, už vopred s niekým rozprával, „analyzoval“ ju a mohol si tak pripraviť otázky, ktoré ho skutočne zaujímajú. Na margo kladenia otázok je zaujímavá akási „hluchota“ účastníkov besied – malý čitateľ sa tak veľmi sústreďí na akt polozenia otázky, že nevníma iných pýtajúcich sa, a preto sa stáva, že rovnaká otázka zaznie v rámci tej istej besedy aj niekoľkokrát, prípadne pre pýtajúceho sa je dôležitejšie samotné opýtanie než odpoveď na jeho otázku.

Za neúspech niektorých besied však nemusia byť vinovatí len samotní organizátori, pretože aj spisovateľ je jedným z aktérov podujatia a je veľmi ťažké viesť besedu s človekom, ktorý nemá rečnícke danosti, prípadne má o besede vlastnú predstavu, ktorá nie je v súlade s predstavou organizátorov. Potom sa často stáva, že zábavný rozhovor, ktorý by mal deti motivovať a zaujať, sa zmení na didaktizujúcu prednášku.

Na základe vlastných skúseností však môžem tvrdiť, že mnohé literárne besedy sa úspešne vyhýbajú spomínaným nedostatkom a verím, že organizátori od takýchto veľmi vďačných podujatí neupustia ani v budúcnosti a čitatelia tak budú môcť spoznať svojich spisovateľov a spisovatelia budú mať šancu stretnúť svojich čitateľov.

Mgr. Peter Karpinský, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

ÚSPEŠNE ROZBEHNUTÉ UČITEĽSKÉ MOBILITY

Viacročná vedeckovýskumná a pedagogická spolupráca Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity s Katedrou českého jazyka a literatúry s didaktikou Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity nadobudla od akademického roka 2005/2006 novú dimenziu. Doteraz na neformálnej báze založené výmenné prednáškové pobyty učiteľov oboch katedier našli svoje zastrešenie a finančné zabezpečenie v programe učiteľských mobilití SOCRATES/ERASMUS, ktorý je financovaný Európskym spoločenstvom. Využívanie tohto mobilného zdroja je možné na základe bilaterálnej zmluvy podpísanej pedagogickými fakultami v Ostrave a v Prešove.

V zimnom semestri akademického roka 2005/2006 sa uskutočnili dve bilaterálne učiteľské mobility. V týždni od 7. 11. do 12. 11. realizovali svoj mobilný pobyt na Katedre českého jazyka a literatúry s didaktikou PF OU doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc., a PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (pozri www.osu.cz/kpf/kcd/). Na prelome novembra a decembra (27. 11. – 2. 12.) zase



zavítali na Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., a Mgr. Olga Kubezcková, PhD.

Učiteľská mobilita kolegyň z Ostravy bola pre rutinný pracovný život katedry a takisto študentov významným a veľmi príjemným obohatením a spštením. A pritom zďaleka nešlo „iba“ o splnenie vyučovacích povinností, ktoré zo zmluvy o mobilitách vyplývajú. Týždeň, ktorý sme spolu prežili, bol plný reflexií na prednášky prof. Svobodovej a dr. Kubezckovej, plný odborných diskusií a plánov na ďalšiu mobilnú i vedeckovýskumnú spoluprácu, ale, v neposlednom rade, aj plný na neformálne ľudské stretnutia, počas ktorých sa mohlo skutočne rozvíjať to, čomu sa dnes (často iba módne) hovorí interkultúrny kontext. Osobitné miesto v programe oboch kolegyň malo srdečné a podnetné stretnutie s dekanom Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity doc. PhDr. Milanom Portikom, PhD.

Prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., vedúca partnerskej katedry, počas svojich prednášok na rámcovú tému *Vyučovanie interpunkcie v českom a sloven*



skom prostredí a komunikačné vyučovanie materinského jazyka odovzdala študentom, osobnostným a pedagogickým šarmom jej vlastným, aspoň časť zo svojich dlhoročných vedeckovyskumných zistení. Takisto priniesla svojimi powerpointovými prezentáciami mnoho odborných a pedagogických inšpirácií pre nás – učiteľov materinského jazyka.

Mgr. Olga Kubecková, PhD., zaujala študentov i učiteľov prednáškami na málo poznanú a diskutovanú tému *Motív smrti v literatúre pre deti*. Jej vystúpenia boli nevšedným zážitkom z odkrývania tabuizovaných tém v literárnovednom výskume a v jeho didaktickej aplikácii. Jedným z výstupov

mobilitného pobytu oboch kolegýň je publikovanie štúdie práve v 12. ročníku zborníka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU Slovo o slove

Úspešné učiteľské mobility členiek Katedry českého jazyka a literatúry s didaktikou Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity a Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity ukázali, že program mobilitných pobytov vysokoškolských učiteľov založený na skutočnej bilaterálnosti je cestou skvalitňovania odbornej a pedagogickej kompetencie pedagóga, ktoré sa nepochybne premietne v kvalite vedeckovýskumnej činnosti a v efektívite edukačného procesu na materskej univerzite. Okrem toho, bilaterálnosť programu je tým najlepším predpokladom na rozvíjanie medzinárodnej tímovej vedeckovýskumnej spolupráce. A ľudský profit z mobilitného pobytu je takisto neodškriepiteľný...

doc. PaedDr. Eudmila Liptáková, CSc.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

... „**VDARENÉ PODUJATIE**“ ALEBO O PREZENTÁCII ŠTUDENTSKEJ VEDECKEJ A UMELECKEJ ČINNOSTI



Dňa 26. apríla 2006 na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sa uskutočnil 2. ročník Študentskej vedeckej a umeleckej konferencie. Študenti mali opäť príležitosť, aby verejne prezentovali svoju umeleckú tvorbu, recitačné schopnosti i výsledky svojej vedec-

kej i pedagogickej činnosti súvisiace s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni základnej školy. Moderátorského postu sa tentoraz zhostili doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., a PaedDr. Martin Klimovič a ako čestného host'a sme privítali prodekana doc. PaedDr. Daniela Šimčíka, PhD.

Jana Kallová vystúpila na konferencii ako prvá s príspevkom *Nezabudníček alebo O jednom nezabudnuteľnom stretnutí s Gabrielou Futovou*. Vo svojom krátkom výstupe priblížila prípravu a priebeh jedného netradičného stretnutia žiakov 4. ročníka zo ZŠ v Čani so slovenskou spisovateľkou pre deti Gabrielou Futovou. Študentka dokumentovala najzaujímavejšie okamihy zo stretnutia prostredníctvom DVD-záznamu, z ktorého sme mohli veľmi ľahko rozpoznať, aké pozitívne zážitky vo vedomí detí i samotnej spisovateľky zanechalo jedno spoločne prežité dopoludnie.

Martina Kohútová zaujala prítomných svojím príspevkom *Tvorivé písanie v detskom čitateľskom klube*. Prezentované tvorivé aktivity detí z Heviklubu nás príjemne prekvapili, potešili, inšpirovali a nepochybne aj utvrdili v myšlienke, že investovať čas a priestor do „duší detí“ sa vždy oplatí.

Výstúpenie **Antónie Miženkovej** s príspevkom *Významotvorná funkcia častíc v matematických úlohách* rozvírilo bohatú diskusiu medzi učiteľmi a študentmi. Autorka nastolila skutočne zaujímavý problém súvisiaci s vyučovaním slovenského jazyka na 1. stupni ZŠ. Pri jeho riešení dospela k názoru, že slovný druh častice by v komunikačnom vyučovaní nemal chýbať. Svoj názor potvrdila prehľadným spracovaním údajov z pozorovania žiakov pri riešení konkrétnych

matematických úloh. Nedostatočné porozumenie komunikačnej funkcie častice totiž žiakom sťažovalo správne pochopenie a riešenie celej úlohy.

Daniela Cicoňová svojím referátom *Prechodné typy substantív* oboznámila prítomných s pozorovaním aktuálneho rečového problému detí na 1. stupni ZŠ, ktorý súvisí s používaním substantív skloňujúcich sa podľa vzorov *dlaň* a *kosť*. Zároveň naznačila aj príčiny a súvislosti aktuálnej dynamiky tejto morfolologickej normy.

Študentka **Lubomíra Kaľavská** zasa zaujala prítomných príspevkom *Z rozhovoru s Jozefom Pavlovičom*, v ktorom priblížila svoje osobné stretnutie so súčasným slovenským spisovateľom pre deti Jozefom Pavlovičom. Svoje zážitky i nové poznatky sprostredkovala nielen slovne, ale aj obrazovým a zvukovým materiálom.

Napokon **Marta Urdová** sa v príspevku *O integrácii cudzieho jazyka s vyučovaním materinského jazyka* pozastavila pri návode, ako efektívne využiť slovnú zásobu z anglického jazyka na hodinách slovenského jazyka, ktorý prakticky realizovala prostredníctvom dramatizácie rozprávky Ako ťahal dedko repku.

Atmosféru rokovania študentskej konferencie spestrili svojím umeleckým prednesom poézie študentky: **Zdenka Juhosová** interpretáciou básne *Jednoduchá až po korieňky vlasov* od Milana Rúfusa, **Lenka Rohaľová** básňou *Cesta do ničoty* od Hansa Kahlaua, **Júlia Tomková** básňou *Mesto čiernych vrán* od študentky Marty Kohútovej, **Marianna Labantová** básňou *Radosť* od Sully Prudhomme.

Študentská vedecká a umelecká konferencia prebiehala síce v skromnejšom študentskom zastúpení, ale vo veľmi príjemnej atmosfére. Svedčí o tom aj fakt, že sme z nej všetci odchádzali s úsmevom na tvári, bohatší o nové poznatky i zážitky a s konštatovaním, že to bolo skutočne „*vydarené podujatie*“.

Mgr. Jana Kallová

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

O silných rodových príponách v slovenčine

K dnešnej téme ma inšpirovalo stretnutie s pomerne slušne po slovensky hovoriacim cudzincom, ktorého slovenský jazyk učil sám život a on sa nestačil čudovať nad možnosťami, v jeho materinskom jazyku nevídanými.

Preto Vám dnes, vážení poslucháči, pootvorím jazykové okienko na slovenčinu trošku z boku. Chcem Vás upozorniť na niečo, čo si bežný používateľ jazyka často ani neuvedomuje, ale čo v jeho podvedomí funguje celkom presne. Sú to napríklad aj silné rodové prípony podstatných mien. Silné rodové prípony totiž spôsobujú, že keď kompetentný (alebo aj len čiastočne poučený) používateľ spisovnej slovenčiny stretne neznáme slovo zakončené v základnom tvare na spoluhlásku, automaticky ho začne skloňovať podľa adekvátneho mužského vzoru. Predstavte si napríklad nový časopis s názvom HOP a vy hneď poviete, že ste čítali v Hope, kúpili si dva Hopy atď. Podobne aj v úvode spomenutý cudzinec, keď v tlači zaregistroval meno známeho ruského politika v genitívnom tvare, teda zakončené na –a, bol ohúrený tým, že existuje žena rovnakého mena, o ktorej dovtedy nič nepočul, nejaká *Borisa Jel'cina*. A do tretice príklad z detskej reči. Keď moja asi dvojročná dcéra na návšteve v nárečovom prostredí zaregistrovala vokatívny tvar podstatného mena ženského rodu *mamko*, zapamätala si ho a v jednej intímnej chvíli ma oslovila: *ty moje mamko*, automaticky priradila slovo zakončené na –o k podstatným menám stredného rodu.

Čo poviete, vážení poslucháči, nie sú to dosť jednoznačné dôkazy na to, že silné rodové prípony podstatných mien sa nám pomáhajú orientovať v gramatike bez toho, aby sme si to museli uvedomiť? Chvála systému! Samozrejme, že gramatickému! Dovoľte.

Naspäť do vajčiek?

Dnes budem, vážení poslucháči, trošku štipľavá, dúfam, že Vám to na včasráno neuškodí.

O rytmickom krátení, alebo aj inak nazývanom rytmickom zákone, musel už počuť každý aspoň trochu školený Slováč, nemyslíte? O to zarážajúcejšie je, že sa medzi tvorcami istej televíznej reklamy nenašiel ani jeden, ktorý by si na onen zákon spomenul. Ak to nebol sám tvorca, mohlo by to znamenať aj to, že text reklamy bol k nám dovezený. Iste ste si všimli, že komerčná cesta do slovenčiny vedie niekedy aj cez češtinu. Ale že by si to nebol všimol ani jazyko-

vý redaktor? Ten by už mal byť Slováč! A v slovenčine riadne školený! Možno, že mal práve inú dôležitejšiu prácu a cesta čohokoľvek z *vajíčok*, či *do vajíčok* mu bola celkom ľahostajná. Obzvlášť, keď sa reklama tvorila v čase, keď slovenské húsatá a káčatá a potomstvo inej hrabavej hydiny o svojej ceste z vajíčok ešte ani nesnívalo. O zavádzajúcom príkaze, ktorý sa podujal vysloviť, iste nezapochoyboval ani renomovaný slovenský herec, lebo herci si na svojom renomé obyčajne dajú záležať. Možno jazykové vedomie toho herca ničí časté účinkovanie v blízkom zahraničí. Tak na koho sa obrátiť? Obraciam sa teda na všetko slovenské vtáctvo, aby ho ani nenapadlo poslúchnuť, ak začuje príkaz *naspäť do vajíčiek!* Nielen preto, že je nespisovný, ale vôbec odporuje logike. Keď sa už raz z vajíčok vyľiahnu, po čo by sa do vajíčok už vracali? Prijateľnejšie by bolo poslať niekoho kompetentného naspäť do školy!

Dva kusy kaleráb?

Zeleninu zvanú kaleráb iste pozná každý i len príležitostný kuchár. Je to rastlina pestovaná pre guľovitú dužinatú byľ, s botanickým názvom *Brassica oleracea gongylodes*. Aj domáca zvuková podoba tohto slova svedčí o tom, že to nebude pravdepodobne pôvodom slovenská rastlina. Podľa etymologického slovníka jej slovenský názov pochádza z maďarčiny, podobne ako český zo susednej nemčiny. Ale prečo o tom hovorím.

V jednej kulinárskej televíznej relácii, ktorých je už dnes ako maku, som z úst „variaceho“ hosťa započula, že na prípravu nejakého jedla okrem iného treba *dva kusy kaleráb*. Keďže zjavne nešlo o cudzinca, nedalo mi, aby som sa aspoň nepokúsila vysvetliť si, kde mohol problém vzniknúť. Na prvý pohľad to vyzerá tak, že si náš kuchársky hosť, možno naozaj len príležitostný kuchár, pomyšľal gramatický rod podstatného mena kaleráb. V takom prípade by si musel myslieť, že táto zelenina sa v základnom tvare nazýva *kalerába*. Aj to by sa hádam mohlo stať, keby to bol kuchár skutočne len jednorpríležitostný a s kalerábom sa práve v svojom televíznom recepte stretol po prvýkrát. Keby bol povedal jednoducho: na prípravu potrebujeme dva kaleráby, bol by tým zakryl i svoj prípadný problém s gramatickým rodom, pretože nominatív a akuzatív množného čísla majú pri vzoroch, ktoré by sa tu mohli krížiť, rovnakú podobu (*ženy i duby*). Ale..., všimli ste si, mohol sa zasa prezradiť nesprávne použitou číslovkou *dva/dve*. Tak si pribral na pomoc podstatné meno mužského rodu *kus*. Podstatné meno kus však na seba viaže iné podstatné mená v genitíve jednotného čísla: *dve mrkvy – dva kusy mrkvy, tekvice, red'kovky, špikovej kosti; dva kusy kalerábu, morského sleďa; dva kusy (lístkového) cesta, bravčového srdca, chladeného kurčat'a*.

Z povedaného vyplýva, že sa podstatné meno kaleráb skloňuje podľa vzoru *dub*. Takže do televízneho mikrofónu bolo treba povedať, že na prípravu jedla potrebujeme *dva kaleráby*, alebo *dva kusy kalerábu*.

Štúdium a štúdia

V istej televíznej relácii sa mladučka moderátorka opýtala jedného hosťa: „*akou dlhou štúdiou si na to prišiel?*“ Host jej porozumel, lebo odpovedal zmysluplne, ale predpokladám, že vy, vážení poslucháči, tušíte, že otázka mala znieť ináč.

Moderátorke sa v mysli pravdepodobne skrížili dve prevzaté podstatné mená odvodené od toho istého slovotvorného základu majúceho pôvod v latinčine: *štúdium* a *štúdia*. Všeobecne rozšírenejšie je podstatné meno stredného rodu *štúdium*, ktoré má v Krátkom slovníku slovenského jazyka tri významy:

1. odborný, vedecký výskum, bádanie: *štúdium vesmíru*, i *štúdium jazyka*;
2. i v pomnožnej podobe *štúdiá -íi pomn.* – *navštevovanie školy vyššieho typu: univerzitné, denné, večerné štúdium; odísť na štúdiá*;
3. študovanie (význ. 2): *štúdium literatúry, cudzích jazykov*;

Podstatné meno *štúdia* je ženského rodu a pomenúva alebo (1.) odborný, vedecký článok, práca: *teoretická, analytická štúdia*, alebo (2.) výtvarná práca ako príprava na väčšie konečné dielo: *štúdia hlavy, portrétová štúdia*.

Ak by moderátorka nebola použila v otázke prídavné meno dlhý, možno by si nikto nič nebol všimol, pretože aj otázka *akým štúdiom si na to prišiel*, aj otázka *akou štúdiou si na to prišiel* by v danom kontexte bola mala zmysel. Prídavné meno dlhý však poukazuje na to, že moderátorka mala na mysli *štúdium*, pretože pre vedeckú či výtvarnú *štúdiu* je dĺžka nepodstatným príznakom. Pravdepodobne sa chcela opýtať: *akým dlhým štúdiom si na to prišiel?*

Na záver chcem ešte upozorniť na faktickú i zdanlivú homonymiu uvádzaných tvarov, pokúsim sa o to na príkladoch. Nie dĺžka, ale kvalita vášho *štúdia*, rozhoduje o tom, či sa vám podarí nejaká vedecká *štúdia*. Nech sú *štúdiá* akékoľvek dlhé, nemusia na ich konci byť vedecká *štúdia*.

Prídavné meno študijný

Pri porovnávaní podstatných mien *štúdium* a *štúdia* som si uvedomila, že ich skloňovanie môže našincovi spôsobiť prinajmenšom neistotu, ako to už pri prevzatých a málo frekventovaných slovách býva. Podstatné meno (*tá*) *štúdia* – vedecká práca – sa skloňuje pravidelne podľa vzoru *ulica*. Záludnosťou tu je

len to, že spojenie i + samohláska na konci tvarov sme náchylní vnímať ako dvojhĺasku, hoci sa tvar jasne člení na slabiky štú-di-a, štú-di-e o štú-di-ách. Nedajte sa preto zaskočiť a pokojne rozdeľte slovo na konci riadka takto. Genitív množného čísla sa tvorí pridaním *-í*: *napísať viac vedeckých štúdií*.

Podstatné meno (*to*) *štúdium* sa podobne ako iné podstatné mená stredného rodu zakončené v nominatíve jednotného čísla na *-um* (múzeum) skloňuje podľa vzoru mesto. Tak ako máme radosť *z mesta* i *z múzea*, máme radosť i *zo štúdia*; ako sa tešíme *mestu* a *múzeu*, tešíme sa aj *štúdiu*; ctíme si mesto, *múzeum* i *štúdium*; súhlasíme *s mestom*, *s múzeom* i *so štúdiom*. Rozdiel je len v lokáli. Hovoríme *o meste*, ale *o múzeu* a *o štúdiu* podobne ako *o oku* a *o uchu*. V množnom čísle sú dve *mestá* či *múzeá* a môžu byť i *štúdiá*, veľa očakávame *od historických miest*, ale *od múzeí* i *štúdií*, podobne ako je to vo vyššie uvedenom genitíve v ženského rodu; tešíme sa *mestám*, *múzeám* i *štúdiám* a tak ďalej.

Od podstatného mena *štúdium* sa tvorí aj prídavné meno *študijný*: *študijný plán*, *študijná cesta*, v ktorom sa strieda dlhé ú s krátkym u podobne ako pri odvodzovaní iných prídavných mien od prevzatých podstatných mien, napr.: *múzeum* – *muzeálny*, hoci i *múzejný*; *ilúzia* – *iluzórny*, *revolúcia* – *revolučný*, *inštitúcia* – *inštitučný* a pod .

V rozhlasovom prostredí by sme nemali obísť ani *miestnosť s prístrojovým vybavením na prípravu programov*, zvanú *štúdio*. Okrem nominatívu a akuzatívu jednotného čísla má (*to*) *štúdio* všetky tvary zhodné už so skôr ohýbaným *štúdiom*. Prídavné meno odvodené od podstatného mena *štúdio* má podobu *štúdiový*, napr. *štúdiová technika*. Z takéhoto *štúdia*, ktoré má v košickom rozhlase č. 4, sa s vami, vážení poslucháči, na dnes lúčim. Dovoľte.

Sosáčik, ciciačik či cuciačik?

Iste ste už, vážení priatelia, zaznamenali malú inováciu v balení nealkoholických nápojov do plastových fliaš. Mám na mysli prídavné zariadenie na uzávere, ktoré umožňuje pohodlné pitie z fľaše. Máte preň vhodné pomenovanie?

Zariadenie svojou funkciou najviac pripomína cumel' na fľašiach pre dojčatá. Cezeň sa tiež pije tekutina z fľaše cicaním. Hmyz, ktorý sa živí cicaním či cucaním nektáru z kvetín, príroda obdarila podobným prirodzeným orgánom, ktorý v slovenčine voláme *cuciačik*. Niet nič ľahšie, ako si vypomôcť takouto analógiou. Podľa nej potom môžeme spomínaný špeciálny uzáver fľaše nazvať tiež *cuciačikom*, hoci by dosť dobre mohol byť i *ciciačikom*, alebo skôr *ciciačikom*. Viete prečo? No predsa, aby sme si ho nepomýlili s malým cicačím mláďaťom, obyčajne prasaťom. Prenesene sa pomenovanie *ciciačik* hanlivo používa

i vo význame mladý, neskúsený človek, sopliak. Aj preto sa prihovám za slovo *cuciak*, *cuciačik* na pomenovanie zariadenia na uzáveroch fliaš.

Ak vám však, vážení posucháči, nechutí piť z fľaše za pomoci *cuciaka* či *cuciačika*, nemusíte si ani nad jeho pomenovaním veľmi lámať hlavu.

Marianna Sedláková
(Rádio Regina Košice, 2003)

Podme si zabulvárovať!

Milí poslucháči, chcete si zabulvárovať? Že neviete, o čom je reč? Vôbec sa vám nečudujem, pretože tomuto príležitostnému slovu bez kontextu nemusíme porozumieť. Sloveso *zabulvárovať si* použil televízny moderátor vo význame „porozprávať sa o bulvári“. Nemal však na mysli širokú ulicu vo veľkomeste so stromoradiím uprostred, ale hovoril o bulvárnej tlači.

Podstatné meno francúzskeho pôvodu **bulvár** má teda v slovenčine dva významy. Jedným je už spomínaná veľkomestská architektonicky pôsobivá ulica, napr. parížsky či moskovský bulvár. V druhom význame slovo bulvár v skrátenej podobe pomenúva bulvárnu tlač, čiže tlač prinášajúcu predovšetkým senzácie rôzneho druhu. Druhé použitie slova bulvár vzniklo prenesením významu a bolo motivované miestom, kde sa táto tlač distribuovala. Slovné spojenie bulvárna tlač i jednoslovná podoba bulvár majú zväčša hanlivé zafarbenie, hoci v niektorých situáciách sa využívajú iba ako vecné pomenovania istého typu publicistických textov.

V sledovanej televíznej relácii sme si všimli váhanie pri skloňovaní podstatného mena bulvár. Moderátor hovoril o bulvári i o bulváre. V slovenčine sa prevzaté slová mužského neživotného rodu zakončené na *-ár* skloňujú prevažne podľa vzoru stroj, napr. v *adresári*, *firemné adresáre*; v *scenári*, *dobré scenáre*; na *seminári*, *dva semináre* a – ***o bulvári, parížske bulváre***. V genitíve jednotného čísla sa rovnocenne používajú dve prípony: *dozvedela som sa to z bulvára* i *z bulváru*.

Milí poslucháči, ak patríte k čitateľom bulváru, želim vám, aby ste sa z neho dozvedali samé príjemné a veselé správy. A možno si nabudúce zase zabulvárujeme.

Eudmila Liptáková
(Rádio Regina Košice, 2003)

Kedy použiť kedy?

Vážení poslucháči, v dnešnom jazykovom okienku by som vás chcela upozorniť na spájací výraz, ktorý nám občas robí problémy pri štylizovaní súvetí. Tvorenie zložených viet je najmä v ústnych spontánných prejavoch náročné. Nemáme totiž možnosť vopred si premyslieť dané súvetie, ale súčasne myslíme i hovoríme. V oficiálnej komunikácii však od hovoriaceho očakávame jazykový prejav s rešpektovaním noriem spisovného jazyka, teda i to, aby vety v súvetiach spájali náležitým spôsobom.

Z úst našich politikov, ale aj iných verejných činiteľov často počuť súvetia typu:

– *Čakáme na situáciu, „kedy“ bude možné zákon schváliť. – V politike musí nastať stav, „kedy“ budú pre všetkých platiť rovnaké pravidlá.* – Problematické je tu použitie spájacieho výrazu *kedy*. Opytovacie príslovkové zámeno *kedy* sa v slovenčine používa i na spájanie viet v súvetí, ale nie neobmedzene. Uvádza sa ním vedľajšia veta predmetová s časovým významom, napr.: – *Nevie, kedy má prísť.* – *Čaká, kedy ho pozvú na pohovor.* – *Skúša, kedy mu to konečne vyjde.* V citovaných súvetiach: – *Čakáme na situáciu, „kedy“ bude možné zákon schváliť.* – *V politike musí nastať stav, „kedy“ budú pre všetkých platiť rovnaké pravidlá.* – však nie je vedľajšia veta predmetová, ale vedľajšia veta prívlastková s časovým významom. Na uvádzanie tejto vedľajšej vety sa v slovenčine používa podradovacia spojka *keď*. Uvedené súvetia teda majú znieť: – *Čakáme na situáciu, keď bude možné zákon schváliť.* – *V politike musí nastať stav, keď budú pre všetkých platiť rovnaké pravidlá.*

Vrátim sa k tomu, čo som spomenula na začiatku. V prúde reči sa prirodzene dopustíme i jazykovej chyby. Dôležité je však rozlišovať situáciu. Ak vystupujem pred verejnosťou, musím výberu jazykových prostriedkov venovať väčšiu starostlivosť. Kedy teda spisovne použiť *kedy*? *Kedy* ako spájací výraz použijeme pri uvádzaní vedľajšej vety predmetovej (*Čaká na to, kedy ho pozvú na pohovor.*). Ak chceme vedľajšou vetou rozvíť podstatné meno na konci hlavnej vety, použijeme spojku *keď* (*Čaká na chvíľu, keď ho pozvú na pohovor.*).

Eudmila Liptáková

(Rádio Regina Košice, 2002)

PhDr. M. Sedláková, PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

doc. PaedDr. Eudmila Liptáková, CSc.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Vlastná tvorba učiteľov a študentov

VALENTÍN ŠEFČÍK

Epidémia

V slonej škole chrípka zúri,
starý slon tam slabo kúri,
studené sú steny, múry,
minuli sa uhlia fúry.
Dnes počas literatúry
kýchne slon - a strop sa búri,
zo školy ich rýchlo dúri
riaditeľ a školník Ďuri.
Od zimy sa krivia rúry,
ich oprava veľmi súri,
ventily a armatúry
nevymenia do matúry.
Preto slony ohúri,
že im z dobrej náтуры
presúvajú matúry
NA BUDÚCI ROK.

Mgr. V. Šefčík

Základná škola Bertotovce, okres Prešov

MARTIN KLIMOVICH

Mesiac so zvoncom

Podvečer,
keď už
nevládzeš,
pripláva taj-
ne v súmraku.
Hľadá si sestry
z oblohy, do tanca
vyzve dajakú. Ostat-
né hviezdy spievajú,
muziku majú v malíč-
ku, on – beľár mesiac
– tancuje, kým hrajú
nočnú pesničku. Klú-
čikom mesto otvorí,
také, kde usínať tre-
ba. Hneď potom
spustí závory,
aby si sa ty
nič nebál.
A tiež aby
neuspal
seba.
P.
S.
Pred
spaním,
deti,
mesiačik
milo poproste.
Zazvoní zvoncom,
čo mu vždy visel na
ch
vo
ste.

Lod'ka

L
ep
idie
lkom
zalepím
dno lode.
Keď dolepím,
pustím loďku
k
vode.

Možno sa mi vráti z plavby celá.
Potopí sa? To nevádi. Krásnych
lodiiek pláva v mori veľa.

PaedDr. M. Klimovič

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

JÚLIA KOPČÁKOVÁ

študentka 2. ročníka Pedagogickej fakulty PU

* * *

Zavraždil strom
Len tak
Zaťal hlboko
Vytéká
Surovosť
Alebo
Fantázia
V nude

* * *

Hej, možno som.
Ale je to iba moja vec.
A keď sa rozhodnem umrieť,
nepoviem to nikomu.
Ani sebe.
A možno ani nie som.

MÁRIA KUFFOVÁ

študentka 3. ročníka Pedagogickej fakulty PU

Prázdny papier

Tma sa dvíha,
zнову snívaš
tichý sen.

Vždy je živá,
keď sa díva,
zostanem.

Nič nemlčí,
čo je v duši,
aj keď tuší
tajomstvo.

Za oblokmi skrýva,
to, čo vo mne býva,
nepovie.

Monológy strachu,
slzy v mäkkom machu
netíchnu.

Uzavreto, prázdno
rozhovory bláznov
napovie.

Odpovede hlasné
na burze sú jasné.
Zaspávam.

Zábava sa kráti,
keď deň nenavrátí
ničotu.

Osudy sú šťastné
a ľudská reč hasne
k večeru.

Motýlí let kríva,
keď sa znovu dívam
na papier.

ANIJARK AGORD FP

Marianna LABANTOVÁ

študentka 3. ročníka Pedagogickej fakulty PU

Život? Droga! Smrť?

Kedysi dávno žilo veľké nič, čo myslelo si, že je všetkým! Vlastne ... žije i dnes! To Nič! sa volalo preto ničím, lebo nedávalo človeku do života nič, len mu všetko bralo, teda dá sa povedať, že bolo i všetkým. Pretože ak „nič“ dokáže zobrať všetko, tak je i „všetkým“.

Pre zaujímavosť – „tomu nič“ alebo „tomu všetko“ dáme ženskú podobu, pretože ženy sú v dnešnom svete veľmi atraktívne! Tým sa nechcem pravdaže dotknúť mužov, ale ...

Tá podobnosť ženy tam je i kvôli zväzavosti, očareniu, omámeniu ... či ako to nazvať. Teda ženský rod – droga!

Droga už od svojho zrodu dávno-pradávnou tvrdila, že je „liečiteľkou“, vyrovná každý problém, lieči zranené srdcia i duše, ukáže nový, krajší pohľad na svet a stojí pri človeku, keď ostane sám, prestane byť chápaný či milovaný ... A neporozumenie? To nepozná! Je verná ako pes, presnejšie psíčka (ženský rod) alebo dajme tomu i mačka. Je totiž i prítulná!

A tak ... chodila droga, blúdila svetom, čakala na životných križovatkách človeka, aby mu dokázala svoju vernosť i priateľstvo.

Raz šiel okolo študent, ktorý si nerozumel s rodičmi, neurobil maturitu, opustila ho priateľka ... bolo to ťažké! No vtedy, vtedy sa ponúkla droga ako „najlepší psychológ“. Študent neváhal, tak veľmi túžil byť milovaný – cez pochopenie a prijatie aspoň niekým, že ju prijal do svojho života. Úplne – odo vzdal sa! No už nikdy jeho oči nezazreli ranný lúč slnca, už nikdy sa jeho ruky nedotkli rannej rosy, pohľad nezachytil čaro zapadajúceho slnka, už nikdy necítil, ako v ňom srdce udiera a vytvára harmóniu s krokmi. Bolo to z vd'ačnosti droge? Ktovie, nik sa to viac nedozvedel!

Náhodou prechádzal okolo žiak, ktorý len nedávno bol bezstarostným dieťaťom s jasnou cestou, čistou dušou ... a predsa. Zvábila ho, ukázala svoj smer. Prečo? Málo skúseností? Roztržitosť? Vlastne, chcel vedieť o pocitoch, aké prináša so sebou tá „slečna čarovná“. Vábi, vábi ... nerozmýšľa, je jej jedno, koho k sebe dostane, do koho sa odeje. A tak ... chlapec – ešte dieťa – mysliac si, že ho to urobí zrelším, skúsenejším ... podľahol! Začal si ju pripúšťať k sebe po trošku, no slabý bol na to, aby ju zastavil. Ovládla ho celého – najskôr tro-

chu, na chvíľu. Potom viac a viac, no vždy to bola len chvíľa, čo mu bolo s ňou dobre. Zničila ho!

„Ty, vrahyňa!“ kričí matka nad hrobom svojho 15-ročného syna, no život mu už nevráti ... ale ona? „Slečna v čiernom závoji“ – droga – má záhadný úsmev dodnes. Nad'alej ukazuje svoje čaro, čo je len slepým jasom povrchnosti.

Ani ja, čo vám rozprávam tento príbeh, ju nedokážem zastaviť. Je tu! Žije medzi nami. Nechcem, aby žila vo mne, v nás. Pretože ak ona bude žiť, ja i ty budeme umierať. Tak zastavme sa (seba), kým je čas. Ju nezastavíme!

ZUZANA HAVRILOVÁ

študentka 3. ročníka Pedagogickej fakulty PU

Akrostichy

D Drobná
R radôstka
O otravujúca
G gastrosystém
A amatérov.

C Cieľavedomá
I intoxikácia
G gigantických
A astrálnych
R rozmerov
E evokujúca
T táranie
A analfabetov.

N Nekonečná
I intoxikácia
K Karolovho
O organizmu.
T To je.
Í Ľha,
N navždy!

K Kráľovná
O ohavných
K kôpok
A apatických k
Í iným
N neznámym.

M Malá
A a
R rýchla
I invázia
Š šialenstva,
K kvalitne
A asociálneho.

H Homo
E erectus
R ranný
O opájajúci
Í izotonické
N nervy.

S Slepá
P paranoidná
E emulzia
E efektívneho
D dopadu.

A Automatické
L lamentovanie
K konzumenta
O opíjajúceho
H hlavu
O otravnými
L látkami.

É Éjha!
Č Človek
K kloktajúci
O otravu.

K Kofeín
Á áno.
V Veľmi
A autonómne.

K Klamlivá
O omamná
F finančná
E etuda
Í inšpirujúca
N nezasvätených.

L Len
S si
D daj!

MARCEL FORGÁČ

študent Filozofickej fakulty PU (slovenčina – filozofia)

Básne – zlomky

Hlas
Preskupený do obrazcov
Do zvonkohry pŕhl'avých búrok
Do každého nestáleho kroku smerujúceho z tmy

A potom späť k močariskám

Kde jačmeňové pyramídy určujú dĺžku riek
Ktoré sú kúskami vedomí

- - -

Poézia je horľavá –
len nenechať petrolejku v zápase so slnkom
na ohybe stola so šafránovým poľahom súmraku

- - -

Máš priezračné šaty
S tvárou túlavého princa

Na bozk sa zobudíš

Akoby Mozart dotykom kreslil klavír

Oddávaš sa melódii ticha a pohľadov

Prsty sú farbičky slepých čiar
A nedospané sekundy

Kvapky stvorené pre obrisy tela

- - -

Dovidenia v nevidení
Na terase hviezdnych jabloní
Pod tulipánmi
Koža černošiek v pohári mlieka
Úplne obyčajné povstanie súrodencov
Z myšlienok
V myšlienkach

- - -

Dúha ako tienidlo nárekov
Určím do hrajúcich kvapiek ostrov z perál
Farboslepý šepot tvoj hlas v hrebeni z floxií
A na konci priečelia pozbieram doudierané listy
A ešte iné úzadia truhlíc časovosti

Spomínam ako si prestrela milovanie
Útopenci z koralov
Na rovníku
Tma prisľúbila rozkoši nezastavanú vreckovku
A už len siréna prekračuje prsia vrchov
Prečo by sme ich nenazvali túžbou
Tie spevavé trhliny kamenia
Tie zárodky väzení v nechránených oblastiach

Vidím ako sa potácame v hlade
A je mi ľúto všetkých tých ulít
Ktoré nás popierajú
Dokazuješ že ti na mne nezáleží
A ja ti to splácam obyčajnosťou dotykov
A takto sa milujeme v dohľade železnej veže
Ako krypty lastovičiek
Ako neviditeľné hracie skrinky

JOZEF PALAŠČÁK

študent Filozofickej fakulty PU (slovenčina – estetika)

Básne

našli sme vtáča

tak sa dotýkame, akoby sme ho ešte mali v rukách
akoby sme nevedeli, či smie na svetlo

pod',
je niečo ako tanec bez ostria
medzi nádychom a výdychom
Pery šelestiace ako koruna
a z nej - hoci bez peria - návrat k letu
so záchvevmi hlbokými,
hlbšími
ako zomieranie

tvoje telo s výdychom
klesá ako padáčiiky púpav,
ale vonia rozhodne ako schnúca krv
Dýchanie je rovnocenné rozprávaníu,
ak je, kto by počúval
Teraz ti rozumiem

sme hlina,
smädná zem
cítim šumieť stromy
sme džbán plný slanej vody
sme spolu zárukou toho,
čím som ja a ty,
keď sme sami

telo je nádoba,
ktorej dno sa stráca
ponorením tváre
Ale aj tak si zatvoril oči,
aby existovalo iba to,
čo sa rozhodneš stvoriť
dotykom
A telo pri dotyku vydá hlas
Živý ako vlna
Budeš zaspávať
s uchom pritisnutým k stene nádoby
Počúvať
(niekde šumí prvý sneh)

Možno je čosi, čo telu chýba,
keď sa ruky muža
toľkokrát zdali byť
rozkrídlené
za krivkou chrbta ženy
A telo mnohokrát
zbytočne
poznačí túžba
po určitosti
keby stopy viedli len k Tebe,
kroky by nenaberali váhu

A vo mne je potom priestoru,
ako keď sa tratí krajina s horami a
hlbokým údolím,
podobná fragmentom tela
So studeným prameňom,
ktorého plachá hladina vstupuje potme,
nie len po hmate,
lebo z váhavého dotýkania iba pália ruky
a rastú vo vyschnutej sčervenatej koži
Lebo je bližšie jednoduchosti
ponoriť sa

A prestupovala by ma
tichá zmyslupnosť vecí
Ako keď sa starenky začnú podobat'
stromom v záhrade
S drevom, ktorým zo zeme
prúdia plody,
kým v jednu noc
neuvoľní nápor vetra
z ich pukajúceho kmeňa
vzdych

Sú dni podobné
pohybom, ktorými
dieťa oblieka bábiku
Dni, že tvoje ruky
už pri letmom dotyku
rozoznajú nový tvar

Svoje slová si prestávaš vážiť
Mlčanie ťa prerastá,
ako sa prerastajú kmene
Zakoreňuje sa,
ako sa zakoreňujú telá
Rozhodujúcou sa stáva sila toho,
čo nevieš
a ak aj tušíš, tak
vôbec nedokážeš vysloviť

áno, vieme:
slová v tebe hľadajú báseň,
aj keď mlčíš;
hľadajú ťa slová
Vieme:
prázdnotu pretína šesť úst –
- horizontálneho rezu
na vždy očarenej tvári

Čo nevieš vysloviť,
s tebou zostáva
Čo nevieš vysloviť,
ťa určuje,
robí zraniteľným,
živým

JANA VINTEROVÁ

študentka Fakulty humanitných a prírodných vied PU
(Katedra knižničných a slovakistických štúdií)

Správa z praxe *alebo* Ako sa nezbláznit' v triede s opicami

Je trištvrte na osem.
Deti bežia tam a sem,
všade hluk a vrava veľká,
„Brý deň, pani učiteľka!“

Prederiem sa do zborovne
trochu hrdo, trochu skromne
a tu nárek z každej strany:
„Zas mám učiť? Nechce sa mi.“

No po vzácnej krátkej chvíli
ortiel' smrti. Odzvonili
a nastáva realita.
Osmá Cé ma hlučne víta,

v triede brechot, škrekot samý
ako v klietke s opicami.
Tak si tíško vravím v duchu:
„Zase bude sranda. Juchú!“

Pritom iba hlasno zvolám:
„Sadnite si! A bez slova!“
Chválabohu, rozumeli.
Zadky sú hneď v svojom cieli

aj vrava na chvíľu zamrie,
kým sa triedna kniha zavrie,
ale potom moje uši
zase dáky mrmlot ruší.

„Tak už tíško, milí žiaci,
pristúpme ku našej práci:
Slovné druhy – neohybné...“
Papierik sa vzduchom mihne,

čiasi ruka po ňom siahne,
mysliac si, že nenápadne,
pripíše tam dve-tri vety
a lístoček opäť letí.

„Ten papierik vyhod' šumne
a otoč sa tvárou ku mne.
O príslovkách vieme niečo?
Ako, kedy, kde a prečo

sú otázky, vďaka ktorým...
Vráť' to pero Jakubovi!
Otázkami prasto sami
zistíte, že príslovkami...

Prestaňte tam hučať vzadu,
nevravím to na parádu.
Príslovky sú trieda taká...
Rišo, nebi spolužiaka!

Kto mi tuná perom štiká?!
Kika, nemláš Dominika.
A toto bol čo za rachot?!
Áno, pustím ťa na záchod...“

* * *

Môžu kričať, smiať sa, revať,
ja sa neviem na nich hnevať.
„Tvár sa vážne,“ vždy si vravím,
no vnútri sa skvele bavím,

keď mi Vasi nahlas vyká,
vzadu ktosi kikiríka
a opičiak Rišo ani
nevie, prečo na mňa gáni.

„Spojky. Ešte niečo o nich...
Teda zajtra, keď už zvoní.“
Hlas mám celkom vysilený:
„Dovidenia,“ zaševelím

a odchádzam do zborovne
trochu hrdo, trochu skromne.
Od radosti rozum traťim,
že sa zajtra opäť vrátim

do cirkusu s opicami,
kde bývajú moji známi.

Óda na Tesco

Dvere zavrie fotobunka,
hlas z rozhlasu oznámi:
„V potravinách lacná šunka,
jogurt, mlieko, banány.“

Eskalátor tíško bzučí,
bežia schody pomalé.
Dav ľudí sa tlačí, pučí
medzi plné regále.

Hoj, trvalo nízke ceny,
to je nápad príhodný;
vďaka nim je, milé ženy,
každý nákup výhodný.

O tovar je neraz bitka,
až vo švíkoch praská kasa,
k tomu Tesco-igelitka
celkom grátis.

To je klasa!

Polyfunkčná Tesco-taška –
do ruky i do smetí.
Ba dokonca, i keď sťažka,
ako šarkan poletí.
(Pozor! Nie je pre deti!)

V Tescu nájdeš všetko: kvety,
tovar bežnej spotreby,
dámske, pánske toalety,
hračky, školské potreby...

Splní prosto každú službu –
či už malú a či veľkú,
len musíš riečiť svoju túžbu
a mať plnú peňaženku.

Vyprázdni sa všetkým, hoci
v peniazoch sa nekúpu.
Zostane len dobrý pocit
z výhodného nákupu.

Óda na (nielen) mestské autobusy

V malej búde na ulici
stojím v hustej tlačnici.
Čakáme jak v poli Rusi
na Karosy autobusy.

Ktosi zvierá ruku v pästi,
aby som mu uhla z cesty,
že vraj sa hneď pozrieť musí,
kedy chodia autobusy.

Tridsaťdvojka už sa rúti
rýchlym tempom zo zákruty.
Zo stoja sa dám do klusu,
tlačím sa do autobusu.

Keď sa hlavnou cestou valí,
otriasa sa od povaly.
Ľudia sáču do mňa vkuse
v preplnenom autobuse.

A ja dumám, ja mám strach,
že je šofér samovrah.
Hen komusi páchne z pusu –
nenávidím autobusy!

Zastávka je v nedohľadne,
na nohu mi čosi spadne,
kde-kto kričí, reči trúsi,
nadáva na autobusy.

Dávka vzduchu obmedzená
tvár mi farbí dozelená.
Dačo z toho vzniknúť musí –
vákuové autobusy.

Zastávka je. Ako strela
z Karosy som vyletela.
Kusy husi trúsim z pusu –
vivat, mestské autobusy!

Knižné a časopisecké novinky katedry



Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež
Zost. a ved. red. O. Sliacky. Autori O. Sliacky, Z. Stanislavová, M. Andričíková a kol.
Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005.
431 s. ISBN 80-88878-97-7.



HLEBOVÁ, B.: Žánre detskej literatúry v čítaní
s porozumením. Príručka pre asistenta učiteľa. Prešov:
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2006. 177 s.
ISBN 80-8068-403-0.
Dokument je umiestnený aj na
<http://www.pulib.sk/elpub/PF/Hlebova1/index.htm>



VUŽŇÁKOVÁ, K.: Problémy lexikografického za-
chytenia slovotvorného systému slovenčiny. Prešov:
Prešovská univerzita, 2006. 163 s. ISBN 80-8068-
460-X. Dokument je umiestnený na www stránke
Univerzitnej knižnice PU:
<http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>

ARTUŠ – časopis Pedagogickej fakulty Prešovskej
univerzity v Prešove, číslo 1, máj 2006, šéfredaktori
M. Klimovič – R. Rusňák.

SLOVO O SLOVE

Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity

Ročník 12

- Editorky: Luba Sičáková – Ľudmila Liptáková
Redakčná rada: Markéta Andričíková, Bibiána Hlebová, Martin Klimovič,
Ľudmila Liptáková, Jana Palenčárová, Radoslav Rusňák
Luba Sičáková, Zuzana Stanislavová, Katarína Vužňáková
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, 2006
Počet strán: 314
Náklad: 500 ks
Tlač: Alldata, v. o. s., Prešov

ISBN 80 - 8068 - 362 - X