



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny
Bratislava

ISSN 1339-4908

SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 1 • 2014

3

SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 1●2014●ČÍSLO 3● Vychádza trikrát ročne

Hlavný redaktor:

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Výkonný redaktor:

PhDr. Ján Papuga, PhD.

(Súkromná športová stredná odborná škola, M. C. Sklodowskej, Bratislava)

Redakčná rada:

PhDr. Xénia Činčurová, PhD.

(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

(Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach)

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

(Filozofická fakulta Univerzity v Ľubľane)

Mgr. Renáta Ondrejková

(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave)

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

(Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Mgr. Eva Péteryová

(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

Mgr. Viera Sabová

(Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká Okružná, Žilina)

prof. PhDr. Eva Vitézová, PhD.

(Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Bratislava

e-mail: slovincinar-saus@post.sk

Web:

<http://www.saus2002.sk/casopis.html>

Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

ISSN 1339-4908

OBSAH

EDITORIÁL	4
------------------------	---

ŠTÚDIE

Alla Germanovna Mašková: <i>Poetika metatrilógie Stanislava Rakúsa</i>	6
Matúš Marcinčin: <i>K ďalekým modrým vrchom (Western v súvislostiach)</i>	11
Iveta Valentová: <i>Vývin pomenúvania osôb a prechýľovanie priezvisk na slovenskom území</i>	23

NÁMETY A ROZHĽADY

Marika Arvensisová: <i>Funkcia štýlu vo vzdelávacom procese sluchovo hendikepovaných</i>	34
Silvia Hajdúová: <i>Didaktická aplikácia drám Williama Shakespeara</i>	46
Viera Sabová: <i>Ty ešte nemáš 2. atestáciu?</i>	48
Jana Pekarovičová: <i>50 rokov Studia Academica Slovaca v kontexte domácej a zahraničnej slovakistiky</i>	51

NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

Ivica Hajdučeková: <i>Reformy a inovácie vo vyučovaní literatúry vo svetle literárnej vedy a odborovej didaktiky</i>	61
Július Lomenčík: <i>Slovo ako „zamat a meč“ v školskej výchove</i>	63

JAZYKOM O JAZYKU

Oľga Orgoňová: <i>Z Domu umenia máme Kunsthalle</i>	66
Lucia Jasinská: <i>Z informácií aj z médií alebo o pádovej prípone -í v genitíve plurálu</i>	68

RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

Hana Odokienko Fodorová: <i>Jazykové a literárne hry</i>	70
Ľubica Hroncová: <i>43. zväzok zborníka Studia Academica Slovaca</i>	71
Marián Kamenčík: <i>Príspevok k slovenskej literárnej lexikografii</i>	73
Milan Ligoš: <i>Dve ponuky od učiteľky slovenčiny</i>	75

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Martina Hudcová: <i>Kolibřík (Zo slohovej maturitnej práce – Rozprávanie: Ten pohľad mi vyrazil dych)</i>	80
Jakub Souček: <i>Poetika absurdity u Josepha Hellera (Analýza románu Hlava XXII)</i>	83

OBSAH

INFORMATÓRIUM

Kristína Piatková: <i>Jazyk a jazykoveda v interpretačnej perspektíve</i>	88
Miloslav Vojtech: <i>Vedecká konferencia o diele Jána Števčeka</i>	91
<i>Program konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny</i> <i>(Bratislava 20. – 21. 11. 2014)</i>	93
<i>Zmena webového sídla Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny</i>	95
INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV	96

Milí naši čitatelia,

prinášame vám tretie číslo prvého ročníka časopisu *Slovenčinár*, ktorý sa postupne dostáva do povedomia učiteľskej obce. Nachádza nemalú odozvu dokonca aj medzi študentmi, budúci adeptmi pedagogického povolania, ale aj medzi ich o stupeň mladšími vrstovníkmi.

V prvých troch číslach sa jeho podoba formovala v prospech žánrovej rozmanitosti, čo vidieť aj na jednotlivých rubrikách, ktoré sa postupne ušľachujú a profilujú konečnú tvár časopisu. Keďže sa privrávajú čitateľovi na ktoromkoľvek stupni vzdelávania, nie je náhoda, že sa v nich stretávajú príspevky učiteľov a odborníkov z rôznych stupňov vzdelávania aj z rôznych vedeckých inštitúcií. Je naším zámerom tvoriť interaktívny dialóg so spoločným cieľom – vzájomne sa obohacovať o nové podnety, implementovať do školskej praxe najnovšie odborné/vedecké poznatky a primerane ich popularizovať. Ale aj naopak, prijímať od vás spätnú väzbu, inšpirovať sa podnetmi školskej praxe a o nastolených problémoch diskutovať, prípadne ich ďalej teoreticky rozvíjať či skúmať. Lebo vieme, že obojstranný dialóg vedie k obohacujúcim výsledkom. Aj preto vás vyzývame – **píšte!** o svojich problémoch, podnecujte tvorivosť, poukazujte na rozpory, ktoré hodno odstrániť či riešiť.

Posledné číslo prvého ročníka vám prináša v rubrike *Štúdie* pohľad na umeleckú tvorbu renomovaného slovenského prozaika z pera známej moskovskej slovakistky, a tiež zaujímavý príspevok z lingvistiky. Na váš záujem čaká aj príspevok mladého kolegu, adepta literárnej vedy, ktorý sa ďalšiemu štúdiu venuje popri povinnostiach učiteľa. V rubrike *Námety a rozhlady* sa snažíme rozšíriť ponuku o pálčivé témy a zaujímavosti zamerané na potreby školskej praxe. Dočítate sa v nej o vyučovaní nedoslýchavých, ale aj o didaktickej transformácii diel svetového dramatika a o jubileu letnej školy slovenského jazyka a kultúry *Studia Academica Slovaca*. V rubrike *Jazykom o jazyku* sa dotýkame našej jazykovej kultúry vďaka jazykovedcom, ktorí aj tentokrát bdejú nad nami a „strežú“ náš materinský jazyk. V časti *Recenzie a knižné inšpirácie* upozorňujeme na novinky, ktoré môžu vyvolať záujem a obohatiť nejednu knižnicu. Podnecovať vás k vyjadrovaniu názorov chceme rubrikou *Názory a postrehy*, ktorá stále čaká na vaše zaniietené „horúce“ riadky. Berie si na mušku neduhy nášho slovenčinárskeho sveta. A tak neváhajte a do ďalšieho čísla už druhého ročníka sa zapojte aj vy. Tentokrát ponúkame názory a postrehy odborových didaktikov.

Pod názvom *Zprác žiakov a študentov* sa skrýva miesto pre nadaných pisateľov, ktorých chcete vyzdvihnúť aj odmeniť za ich úsilie. Je naším zámerom zverejňovať práce žiakov základných, stredných aj vysokých škôl, aby sa kontinuita ich rastu zviditeľňovala a spätne posilňovala. Veď dobrému učiteľovi na talentoch záleží. Napokon *Informatórium* oživuje priestor odbornými aktivitami, konferenciami alebo rôznymi podujatiami. Ponúka námety ako neostať pasívnym a pozýva nazrieť do odborných (aj kultúrnych) aktivít.

EDITORIÁL

Ako sami vidíte, spoločná profesionálna platforma *Slovenčinára* nie je len proklamovaná, ale aj realizovaná. Chce spájať aj podnecovať intelektuálny potenciál nás učiteľov, ale prizývať aj vedeckých pracovníkov, ba aj našich žiakov, študentov a poslucháčov. Nech na stránkach časopisu poznať, že sila slova je v rukách „naslovovzatých“ odborníkov – slovenčinárov najúčinnejšia.

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.
členka redakčnej rady

POETIKA METATRILÓGIE STANISLAVA RAKÚSA

Prof. Alla Germanovna Mašková, DrSc.

Filologická fakulta Moskovskej štátnej univerzity M. V. Lomonosova v Moskve

Ako je známe, predpona gréckeho pôvodu „meta-“ nesie význam zmena. Termín metapróza (angl. metafiction) treba chápať ako zmenenú prózu. Táto forma umeleckej tvorby siaha k renesančnému mysleniu. V priebehu nasledujúcich storočí je jej rozvoj na vzostupe. Po tom, ako sa metarozprávanie najväčšmi rozšírilo v 20. storočí, svoj vrchol dosiahlo v literatúre postmoderny. Jeho aktívny výskum sa začal v osemdesiatych rokoch.

Tvorcami metapróz boli nezriedka autori, spájajúci pedagogickú a výskumnú činnosť na poli filológie s prozaickou tvorbou (C. S. Lewis, T. Morrison, J. Barth a i.). Nie je náhodné, že najvýznamnejším špecifikom metaprozaických diel je umelecké uchopenie praxe literárnej tvorby z filologického pohľadu. Inak povedané, predmetom stvárnenia v metapróze je proces písania literárneho textu. Vyzbrojení znalosťami zákonov tvorby a postupov pri písaní literárnych diel sa autori metapróz usilujú zapojiť do oblasti svojho záujmu čitateľa, keďže, ako tvrdia, literatúra sa môže stať samostatným objektom zobrazenia tak, ako ktorýkoľvek iný objekt.

V slovenskej literatúre sa najvydarenejším pokusom na poli metaprózy za posledné roky stali romány Stanislava Rakúsa (nar. 1940), ktorý debutoval v sedemdesiatych rokoch 20. storočia. Ako vysokoškolský učiteľ literatúry na prešovskej filozofickej fakulte napísal viacero kníh literárnovedného charakteru, medzi ktoré patrí aj *Poetika prozaického textu* (1995). Zároveň publikoval romány *Temporálne poznámky* (1993), *Nenapísaný román* (2004) a *Excentrická univerzita* (2008), ktoré vo svojej podstate vytvárajú metatrilógiu.

Prvé dva romány rekonštruujú spisovateľské skúsenosti z obdobia normalizácie. Dej tretieho sa odohráva v päťdesiatych rokoch 20. storočia. Na prvý pohľad majú všetky tri texty čosi spoločné s *Trhom márnosti: Románom bez hrdinu* W. M. Thackerayeho. Vo všetkých troch románoch sa opisujú zvyky, mravy a osudy ľudí v zodpovedajúcich obdobiach, niet v nich ale hrdinov, niet v nich duchovnej atmosféry, v ktorej by sa mohli zrodiť hrdinské základy, niet v nich výrazných osobností. Ba čo viac, ich vznik už v zárodku zamedzujú oficiálne authority. Knihy osídľujú autonómne postavy, história ktorých v podstate predstavuje históriu celej generácie. Pomocou irónie a grotesky, ktoré konštruovaným situáciám dodávajú zdôrazňovanú literárnosť a súčasne prehľbujú filozofický zmysel zobrazovaného, spisovateľ ukazuje absurditu a skazenosť panujúcich spoločenských pravidiel. Typickými znameniami doby sú strach, cenzúra, sledovanie, anonymné udania, formalizmus, strata ideálov, zvrátená kádrová politika, slepé kopírovanie noriem života sovietskej spoločnosti a pod. Nie náhodou je pojem času

súčasťou názvu jedného z románov trilógie – *Temporálne poznámky* – t. j. poznámky o čase v jeho širokom chápaní.

Ústrednými postavami románov sú ľudia so zlomenými osudmi, ľudia, ktorých by kedysi nazvali zbytočnými. Všetci majú bezprostredný vzťah k filológii a k literárnej tvorbe. Ide o učiteľa literatúry na večernej škole Dušana Sakmára (*Temporálne poznámky*), ktorý nie je schopný prispôbiť sa spoločenským pravidlám panujúcim v období normalizácie. Jeho inakosť sa prejavuje prostredníctvom improvizovaného spôsobu výučby literatúry a vedenia denníka, v ktorom má možnosť vypovedať všetko, čo si myslí o ľuďoch a o prebiehajúcich udalostiach. Ide aj o Adama Zachariáša (*Nenapísaný román*), ktorý bol v sedemdesiatych rokoch vyhnaný z univerzity, na ktorej vyučoval literatúru, za to, že v krízových šesťdesiatych rokoch pracoval v rozhlase. Neuchytil sa ani v divadle. Cenzúra mu zakázala publikáciu jeho novely z dôvodu, že jej bol vlastný „abstraktný humanizmus“, „absurdné situácie“ a „urážky“, ktoré sa týkali slovenskej reality daného obdobia. Napokon ide aj o Viktora Pavloviča Bochňu (*Excentrická univerzita*), dvadsaťročného študenta filológie, ktorého vyhodili z univerzity pre nespoľahlivosť a neúctu k ruskej literatúre a ktorému tiež odopreli možnosť uverejnenia jeho diela.

Všetky romány sú vzájomne späté, nie však spoločným sujetom a postavami, ale „poetologickým systémom napísania“, samotným spôsobom rozprávania, keď sa všetko skúma „z pozície jedného vedomia“¹, ktoré je svojím spôsobom dvojníkom vedomia autorského. Práve to umožňuje označiť romány za „voľnú“ metatrilógiu, umelecká štruktúra ktorej má dvojplánový charakter. Pozornosť čitateľa sa neustále presúva z rámcového textu na text v texte, t. j. z obrazu sveta, v ktorom sa odohrávajú pomyselné reálne udalosti, na obraz konštruovaný, ešte neukončený, a sám čitateľ sa stáva „účastníkom tvorivej hry“². Výsledkom akoby bol vzájomný prienik dvoch skutočností a rozprávanie získava zrkadlový charakter. To znamená, že okrem rozprávania o osudoch hrdinov a pomyselné reálnych udalostiach je v dielach prítomný aj svet literárnej tvorby, samotná udalosť rozprávania. Inak povedané, prejavuje sa tu jedno z najtypickejších špecifik metaprózy – efekt úplnej tvorivej slobody autora, umožňujúcej čitateľovi vidieť, ako sa formuje text. S použitím princípu poetiky hry Rakús robí z povahy a procesu tvorby umeleckého textu hlavný predmet zobrazenia. Ako keby v polemike s tými, čo si myslia, že literárna tvorba na rozdiel od hudby či výtvarného umenia nemôže stať predmetom stvárnenia v literárnom diele, že môže rekonštruovať čokoľvek, len nie proces tvorby umeleckého diela, postava – spisovateľ v poslednom románe hovorí: „Akoby tvorba diela nebola prácou, akoby sa báseň, dráma, román, novela alebo poviedka rodili samy, bez tvorivých múk a tvorivej slasti.“³

Znaky metarozprávania sa stávajú od románu k románu čoraz zreteľnejšími. V románe *Temporálne poznámky* je motív tvorenia či tvorby sotva stvárnený. Ide skôr

¹ RAKÚS, S.: *Excentrická univerzita*. Bratislava : Koloman Kertész Bagala, 2008, s. 177 – 178.

² LIPOVECKIJ, M. N.: *Ruskij postmodernizm: očerki istoričeskoj poetiki*. Jekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t., 1997, s. 47.

³ Tamže, s. 176.

o epické rozprávanie s lineárnym sujetom zo strany autora-rozprávača. Okrem úryvkov denníka postavy je do diela začlenený aj text ním objavenej diplomovej práce (text v texte). Je príznačné, že predmetom diplomantovho skúmania je problém času a jeho funkcií ako jeden zo základných konštituentov poetiky literárneho diela. Inak povedané, už v tejto knihe sa prejavila tendencia k chápaniu literatúry ako samostatného objektu zobrazenia. Denník hrdinu sa napokon stratil, t. j. nebol dokončený. V ďalších dvoch románoch sa problém nedokončenosti textu a pomyselnosti kategórií začiatku a konca ďalej rozvíja.

V *Nenapísanom románe* má sujet pomyselný charakter, aj keď v jeho základe je skutočná história postavy. Je to tak preto, že pomerne veľkú časť textu tvorí ním napísaná novela. Zachariáš hľadá človeka, ktorý by ju pod svojím priezviskom vydal, keďže jemu publikovať zakázali. Najprv padol výber na jeho bývalého diplomanta, v súčasnosti stredoškolského učiteľa Jozefa Túra, neskôr na jeho kolegu z fakulty Andreánskeho a napokon na jeho známeho, v úlohe ktorého sa ocitol hrdina prvého románu – Dušan Sakmár. Poznamenávame, že v danom prípade máme do činenia s postupom autoalúzie, ktorý je pre metaprózu typický. Tento postup spočíva v tom, že sa hlavní hrdinovia predchádzajúcich diel stávajú vedľajšími postavami (obdobný stav možno nájsť aj v treťom románe), čo poukazuje na hĺbkový súvis všetkých troch románových textov. Postava-spisovateľ vysvetľuje: je to dôležité pre tých čitateľov, ktorí nezachytili „zjednocujúcu energiu poetologických východísk“.⁴

Žiadnemu z predpokladaných kandidátov na autorstvo však vzhľadom na rozličné okolnosti nebolo súdené stať sa fiktívnym tvorcom diela. Napríklad Sakmárovi preto, že mu cenzúra nedovolila vydať novelu. Groteskné zobrazenie celého radu negatívnych spoločenských javov obdobia normalizácie, navonok akoby odsunuté na druhý plán, zohralo kľúčovú rolu v osudoch Zachariášovej tvorby.

V *Nenapísanom románe* sa autorské rozprávanie v 3. osobe (autor – tvorca) strieda s rozprávaním v 1. osobe (postava – spisovateľ). Pritom v závislosti od autora rukopisu môžu byť tie isté udalosti vyličené úplne iným spôsobom. Už od študentských čias mal Zachariáš záľubu v zbieraní „epizód, figúriek a postáv“, ktoré sa stali materiálom pre jeho rozprávanie, a potom aj pre prozaický text. Hrdina – spisovateľ sa usiluje profesionálne pristúpiť k procesu tvorby, prenosu „mŕtvych“ epizód, historiek a figúrok do „živého“ tkaniva diela. S týmto cieľom študuje tvorbu spisovateľa B. Hrabala a na danú tému dokonca píše teoretickú prácu. Celý text v texte oplýva množstvom filologických úvah, t. j. máme tu do činenia s takzvanou filologickou prózou.

Výsledkom svojho vedeckého bádania prichádza Zachariáš k záveru o dominujúcej úlohe rozprávača v literárnom texte, o tom, že v ňom existuje osobitný druh sujetu, takzvaný sujet rozprávania a počúvania. A keďže bol jeho rukopis zakázaný, rozmyšľá o „fenoméne nenapísanosti ako istom type nezavršenia textu“,⁵ o vytvorení románu, ktorý

⁴ Tamže, s. 177 – 178.

⁵ RAKÚS, Stanislav: *Nenapísaný román*. Bratislava : Koloman Kertész Bagala, 2004, s. 46.

nikdy nebude dokončený (pripomeňme si, že v prvom románe nebol dokončený denník). Inak povedané, máme tu do činenia s uzavretým textom, ktorý nemá ani začiatok, ani koniec. Pritom „zacyklenosť“ nie je hlavným formálnym postupom, ale len jedným z prostriedkov realizácie autorskej naratívnej stratégie, čo potvrdzuje záver tretieho románu, ktorý sa končí frázou, obsahujúcou radu otca hlavnej postave začať „rozprávať všetko poporiadku od konca“.⁶ V spojitosti s tým možno hovoriť o takom špecifiku chronotopu tohto románu a tiež celej trilógie, ako je absencia budúceho času. Vysvetľuje sa to tým, že sa v románoch (s výnimkou prvého) nerozvíja dej lineárne, ale kruhovito, cyklicky, „zacyklene“. Proces hovorenia môže trvať nekonečne dlho a nemať začiatok ani koniec. Ak sa hovorí o pláne reality, znamená to, že hrdinovia akoby chodili v kruhu, nemajúc žiadne životné perspektívy. Potvrdzuje to aj nadväznosť opisovaných udalostí: Rakús použil princíp, typický pre metaprózu, v súlade s ktorým sa udalosti z prvých dvoch románov odohrávajú neskôr, ako z posledného.

Románom hovorenia a počúvania je zároveň aj tretí román trilógie – *Excentrická univerzita*. Autor – tvorca rekonštruje príhody, vypočuté od spolužiaka, ktorý ich rozprával svojim spolubývajúcim na internáte, budúcim filológom – rusistom. Tieto historiky tvoria základ naratívnej štruktúry diela. Podobne ako v predchádzajúcej časti trilógie aj postava menom Bochňa sa venuje písaniu: z historiek, ktoré rozpráva, má vzniknúť román. Pritom počas komunikácie s poslucháčom (čitateľom) akoby formuloval samotný proces tvorby, t. j. formoval text, pootvárajúc dvere do svojho tvorivého laboratória, čo je jedným zo znakov metaprózy. Súčasne dochádza k personifikácii subjektu tvorby v postave pomyselného autora a jeho premena na ústrednú postavu – metacentrum rozprávania.

V románe nadobúdajú veľký význam špecifické vzájomné vzťahy medzi rozprávačom a poslucháčom. Rozprávač sa dokonca porovnáva s hercom („divadelný typ rozprávača“) s bezprostredným kontaktom s divákom, ktorý sa stáva účastníkom tvorivej hry. Najdôležitejšou úlohou rozprávača je podľa postavy-spisovateľa zaujať poslucháča. Podobne ako herec aj on musí cítiť jeho živú prítomnosť, ba čo viac, vtiahnuť ho do rozprávaných príbehov, fakticky ho spraviť účastníkom udalostí. „Potrebujem pri svojom rozprávaní váš výraz tváre, potrebujem rozličné podoby a odtienky vášho vnímania,“ hovorí, „je to až také dôležité, že keby vás nebolo, musel by som si vás vyfabulovať, lebo aj pri prepisovaní toho, čo som vám rozprával, do textovej, do literárnej podoby, mám pred očami vaše tváre a reakcie.“⁷

Práve s cieľom dosiahnutia maximálneho kontaktu s poslucháčom – čitateľom sa Rakús vzdáva klasického typu rozprávania v prospech asymetrickej, takmer monologickej naratívnej štruktúry, ktorá sa líši od klasickej tým, že sa v nej postava autora – tvorca fakticky vytláča komunikáciou medzi postavou – rozprávačom a poslucháčom.

Jedným z prejavov takéhoto asymetrickeho rozprávania, poukazujúceho na príslušnosť textu k metapróze, je časté bezprostredné oslovovanie poslucháčov – čitateľov

⁶ RAKÚS, Stanislav: *Excentrická univerzita*. Bratislava : Koloman Kertész Bagala, 2008, s. 225.

⁷ Tamže, s. 167 – 168.

(„priatelia“, „bratia“, „páni“, „gosudari“ a i.). „Oslovenie,“ píše Rakús, „je totiž najúspornejším, najkratším kontaktným prejavom toho, že postava hovoriaceho adresuje svoju reč čitateľovi až potom, keď si ju vypočujú postavy.“⁸

Dôležitým špecifikom metaprózy sú odkazy na literárne tradície či zdroje rozprávaných historiek. Román *Excentrická univerzita* je podobnými odkazmi doslova presýtený. Postava – spisovateľ do svojho príbehu organicky vpletá všemožné reflexie, prevažne na tému ruskej literatúry, začínajúc Puškinom, Lermontovom, Gogoľom a končiac Bulgakovom, Platonovom, Iľfom a Petrovom a i. Mnohé diela cituje, čím sústavne pripomína svoju blízkosť k literárnej tradícii. S ich pomocou komentuje proces tvorby vlastného textu, keď vysvetľuje jednotlivé odbočky v sujetoch rozprávaných historiek a uvažuje o filologických problémoch literárneho diela a spisovateľskej práce.

Posledný román trilógie sa končí obrazom návratu postavy do rodného domu, k otcovi, k matke, tam, kde sa hovorí jazykom, v ktorom „splýva začiatok s koncom“⁹. V tom spočíva filozofický zmysel diela. Tu si možno spomenúť na F. Nietzscheho a jeho Zarathuštru: „Všetko sa vracia – Sírirus a pavúk, aj tvoje myšlienky v túto chvíľu, aj táto tvoja myseľ – všetko sa vracia... Okrúhle je koleso večnosti.“¹⁰

Z ruštiny preložil Martin Braxatoris

LITERATÚRA

RAKÚS, S.: *Temporálne poznámky*. Bratislava : Koloman Kertész Bagala, 1993.

RAKÚS, S.: *Nenapísaný román*. Bratislava : Koloman Kertész Bagala, 2004.

RAKÚS, S.: *Excentrická univerzita*. Bratislava : Koloman Kertész Bagala, 2008.

LIPOVECKIJ, M. N.: *Ruskij postmodernizm: očerki istoričeskoj poetiki*. Jekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t., 1997.

ZOTOV, A. – MELVIL, J.: *Buržuaznaja filosofija serediny XIX – načala XX v.* Moskva : Vysšaja škola, 1988.

⁸ Tamže, s. 168.

⁹ Tamže, s. 225.

¹⁰ Cit. podľa: ZOTOV, A. – MELVIL, J.: *Buržuaznaja filosofija serediny XIX – načala XX v.* Moskva : Vysšaja škola, 1988, s. 301.

K ĎALEKÝM MODRÝM VRCHOM (WESTERN V SÚVISLOSTIACH)

Mgr. Matúš Marcinčin

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

*Nás však čosi ženie,
nutkanie pozrieť sa za tie modré vrchy.
Územie za vrchmi, to je odveký sen a túžba.
Potrebuje to každá generácia
– onen sen ísť ďaleko-pred'aleko.
Preplavili sme sa cez oceán, aby sme... čo?
Čo práve nás poháňa mocnejšie ako iných?
(Louis L'Amour)*

Sen o ďalekých modrých vrchoch za oceánom stvoril Nový svet. Vidina ďalekej, ale slobodnej zeme zrodila to, čomu dnes vravíme *American dream* (ktorý symbolicky skončil bankrotom Detroitu 18. júla 2013). Spolu tvoria prehistóriu literárneho, výtvarného, hudobného či filmového žánru, ktorému hovoríme *western* (skrátene z anglického *Western Fiction*). Ten sa nikdy nedostal do centra pozornosti kritiky. Ak sa prenesieme len do oblasti literárnej vedy, jeho periférne postavenie zodpovedá žánru z pomedzia dobrodružnej a brakovej literatúry. Napriek tomu si dovoľíme tvrdiť, že je na škodu veci nezaoberať sa podrobne aj týmto žánrom, ktorý môže priniesť minimálne nové impulzy i do školskej praxe, a to konkrétne vo vyučovaní literárnej výchovy, ako aj štylistiky.

Počiatky westernu siahajú pred rok 1850, keď James Fenimore Cooper (1789 – 1851) písal svoju známu pentalógiu o zálesákovi Nattym Bumpovi – Príbehy Koženej pančuchy (*Leatherstocking Tales*: 1. *Lovec jeleňov*, 1841; 2. *Posledný Mohykán*, 1826; 3. *Stopár*, 1840; 4. *Priekopníci*, 1823; 5. *Préria*, 1827). Ešte predtým napísal román *Vyzvedač* (1821) z obdobia vojny za nezávislosť. Vývoj žánru sa však uberal inou cestou. Krátke príbehy z pionierskych čias Spojených štátov označované ako *dime novels* (romány do vrečka, u nás známe české zošitové *rodokapsy* – romány do kapsy), resp. až *penny dreadful* (krváky) hovorili najčastejšie o legendárnych postavách Divokého západu. K nim patrili plukovník William Cody, známejší pod menom Buffalo Bill, desperádi ako Billy the Kid, John Wesley Hardin, Jesse James, Calamity Jane a i., ale aj strážcovia zákona (čo bolo vtedy veľmi relatívne pomenovanie) ako maršal z Dodge City Wyatt Earp spolu so svojimi bratmi Morganom a Virgilom, tuberkulózou nakazený hazardný hráč Doc Holiday, šerif Bat

Masterson, maršal Divoký Bill Hickok... Historické pramene uvádzajú, že medzi rokmi 1865 a 1892 došlo k 823 potýčkam len medzi Indiánmi a armádou, pričom okrem toho pri rôznych prestrelkách a súbojoch malo zahynúť vyše 20 000 ľudí (porov. L'Amour, 1994, s. 3). Zabudnúť sa nedalo ani na najslávnejšiu prestrelku v dejinách Divokého západu – na súboj pri nájomnej stajni O. K. Corral v arizonskom meste Tombstone v októbri 1881. Boj medzi tromi bratmi Earpovcami, ktorým pomáhal Doc Holiday, a klanom bratov Clantonovcov a McLaurycovcov trval 30 sekúnd, ozvalo sa 34 rán z revolverov, na zemi ostali ležať traja mŕtvi. Táto a mnohé iné, skutočné i vymyslené udalosti sa stali vďačným námetom pre desiatky lacných románov. Western na vyššiu úroveň pozdvihol až legendárny Zane Grey (1872 – 1939), ktorý sa aj kvôli svojim viac než 90 románom stal najpopulárnejším spisovateľom westernovej literatúry v prvej polovici 20. storočia, a zároveň aj jedným z prvých spisovateľov, z ktorých sa stali milionári len vďaka literárnej tvorbe. Popri ňom sa stali známymi aj Clarence Edward Mulford (1883 – 1956; séria o Hopalongovi Cassidym), Max Brand (1892 – 1944), Jack Schaeffer (1907 – 1991) a mnohí ďalší – anglická wikipédia uvádza pri hesle *List of Western Fiction authors* viac než 200 mien spisovateľov, ktorí sa aspoň čiastočne venovali písaniu tohto žánru. Medzi nimi sa nachádza aj ako jeden z mála „neameričanov“ nemecký spisovateľ Karl May (1842 – 1912), ktorý vtlačil „európskemu“ westernu aj svoj nezameniteľný rukopis. Avšak skutočný a zatiaľ neprekonaný vrchol dosiahol western až v tvorbe Louisa L'Amoura, od druhej polovice 20. storočia nekorunovaného kráľa westernu, čo stále platí aj in memoriam.

Spisovateľ s írsko-francúzskym pôvodom Louis Dearborn La Moore sa narodil v roku 1908 a ako sám vraví „*kráčal som po zemi, po ktorej chodia moji hrdinovia*“ (in L'Amour, 2011, s. 215). Vyrastal v Jamestowne v Severnej Dakote v ovzduší pionierskej histórie svojej rodiny, ktorej korene neskôr vypátral až do začiatku 17. storočia (jeho pradeda oskalpovali Siouxcovia a pod.). V pätnástich rokoch odišiel z domu od váženej, dobre postavenej rodiny a vystriedal celý rad povolání – námorník, drevorubač, cvičiteľ slonov, kovboj, baník, dôstojník počas druhej svetovej vojny, neskôr novinár či profesionálny boxer (vyhral 51 z 59 zápasov). Okrem toho oboplával svet na nákladnej lodi, stroskotal pri súostroví Antily, skoro zomrel od smädu v Mohavskej púšti... V mladom veku čítal R. L. Stevensona, J. Londona, E. R. Burroughsa, aby nakoniec jeho osobná knižnica obsahovala 17 000 zväzkov kníh a časopisov. L'Amour začínal najprv ako autor množstva krátkych poviedok, aby potom pod pseudonymom Tex Burns napísal na objednávku štyri romány o Hopalongovi Cassidym, ku ktorým sa do konca života nechcel priznať. Hopalong Cassidy bola postava už spomínaného C. E. Mulforda, ktorý o nej napísal zhruba 20 kníh a o ktorej bolo natočených 118 filmov (!) ešte za života autora. Po odchode Mulforda do dôchodku bolo logickou snahou vydavateľa nájsť niekoho, kto by pokračoval v úspešnom biznise. Finančné problémy prinútili L'Amoura, aby poprel svoje zásady a objednávku prijal. Čitatelia prijali ďalšie romány priaznivo, no kvalitatívne boli ešte ďaleko od budúcich vrcholných románov L'Amoura – autor bol obmedzený prijatím hotovej postavy s celým prostredím a históriou spolu s pokynmi manažérov. V roku 1953 (ako štyridsaťpäťročný) však už vydáva svoj prvý román *Hondo* a po ňom ešte viac ako sto kníh, ktoré doteraz vyšli

v náklade viac než 270 miliónov výtlačkov. Menej známe je to, že pôvodne začínal s tvorbou poézie (nevedel z nej však vyžiť; vtedy prvýkrát použil svoje priezvisko vo forme L'Amour), resp. že písal i literatúru faktu, ktorej sa venoval popri štúdiu historických prameňov ako látky pre svoje zamýšľané romány (v rokoch 1928 – 1942 preštudoval viac než 150 faktografických kníh, aby sa dobre pripravil na budúce písanie). Louis L'Amour sa stal prvým – a zatiaľ jediným – spisovateľom v histórii USA, ktorému Kongres udelil Zlatú medailu za celoživotné dielo (1983) a ktorý rok nato dostal aj Medailu slobody od vtedajšieho amerického prezidenta R. Reagana. Zomrel v roku 1988. Na mnohých obálkach jeho kníh a pri mnohých doslovoch v nich sa uvádzajú tieto L'Amourove slová: „Považujem sa za nositeľa tradícií ústneho podania – človeka ako boli trubadúri, dedinskí rozprávači, muži v tieni pri ohni. Prial by som si, aby si ma tak ľudia zapamätali – ako rozprávača. Ako dobrého rozprávača“ (L'Amour, 2011, s. 215).

Keď mal L'Amour pätnásť rokov, v meste Tucumcari v Novom Mexiku ho zachránili z pouličnej bitky dvaja kovboji, ktorých sa všetci útočníci zľakli. Starší z nich mladému Louisovi vysvetlil, že oni dvaja sú bratrance, okrem toho majú ešte viac než tucet ďalších a každý vedel, že – *if you fight one of us and beat him, you've got to fight us all* (ak napadneš jedného z nás a udrieš ho, budeš musieť bojovať s nami všetkými). L'Amour s nimi zostal len pár dní, no ich jednoduchá životná filozofia v ňom pretrvala navždy. Vtedy sa zrodili Sackettovci. Lebo povedať Louis L'Amour znamená povedať Sackettovci. Legendárna séria *The Sacketts* začala vznikať v roku 1959 vydaním prvej knihy *The Daybreakers* (v slovenskom preklade *Muži zákona*) a pokračovala napísaním ďalších sedemnástich románov a dvoch poviedok.

Niekoľkogenračný románový cyklus začína v roku 1599 v alžbetínskom Anglicku (*The Sackett's Land*, u nás *Sackettova zem*). V súvislosti s týmto rokom sa nám núka paralela s vtedy tridsaťpäťročným Williamom Shakespearom, ktorý práve pracuje na svojom Hamletovi so známym *to be or not to be*. L'Amourova odpoveď pre prototyp slobodného človeka nového veku znie: nebyť – v okovách neslobody feudalizmu, byť – v novom slobodnom svete. Túto paralelu nakoniec potvrdzuje aj priama zmienka o Shakespearovi, keď hlavný hrdina románu prichádza do divadla Globe: „*Dívali sme sa, ako sa divadlo zapíňa. ‚Will Shakespeare je veru obľúbený,‘ poučil nás Jublain. ‚A vraví sa, že Julius Caesar je jeden z jeho najlepších kusov.‘ /.../ Ale, ako vravím, ľudia majú nášho Willa radi. Rozumejú, čo hovorí, a počúvajú ho*“ (L'Amour, 2000b, s. 35). Drámu Julius Caesar, ktorou sa začalo obdobie Shakespearovho najväčšieho tvorivého vzopätia, autor uviedol na jeseň roku 1599. Titulný hrdina tragédie Caesar, ako aj skutočný Brutus sú ešte mužmi činu oproti nerozhodnému Hamletovi, ktorý je stvorený bezprostredne po Brutovi. Oboch spájajú racionálne princípy konania, no rozdeľuje práve samotný fakt prechodu od myšlienky k činu (bližšie pozri *Stříbrný*, in Shakespeare, 1957, s. 128 – 129). Už vtedy však platí: „*Je čosi zhnité v tomto dánskom štáte*“ (Shakespeare, 2006, s. 44). V atmosfére prechodu od Bruta k Hamletovi stojí pred existenčnou otázkou bytia a bezodkladným rozhodnutím hrdý Barnabas Sackett. Stáva sa dôstojným predobrazom všetkým neskorším hrdinom Divokého západu, ktorí musia prejsť od myšlienky k činu prekliato rýchlo. Keďže po

nespravodlivom obvinení nechce skončiť doživotne v žalári, navždy opúšťa svoju krajinu. V optike celej série je to však len zámienka – Sackettovcov ženie vpred do neznáma túžba po slobode a ďalekých krajoch, hlboko vpísaná do ich krvi: „*Tam na západe som videl vrchy, modré a vzdialené vrchy. Musím ich prejsť. Musím vidieť, čo je za nimi*“ (L'Amour, 2000b, s. 140).

Sackettovci tvoria len zlomok autorovej literárnej produkcie, no presahujú nielen ju, ale aj hranice žánru. Nie je podstatné to, že prvé dva diely sa z veľkej časti odohrávajú ešte v európskom prostredí, ani to, že až posledné časti spĺňajú predstavy o klasickom westerne. Vďaka svojej histórii večných priekopníkov, filozofii hľadania slobody a étosu („*Tak či onak, jeden zo Sackettovcov sa ocitol v ťažkostiach, a preto sa vybrali dolu z hôr, postarať sa, aby sa dievčina z ich rodu bezpečne dostala domov, alebo pochovať tých, ktorí jej ublížili. Starý Barnabas, ten, čo založil klan, tak ustanovil pred vyše dvesto rokmi a odvtedy sa nestalo, že by Sackett neprišiel na pomoc, keď bolo treba*“ – L'Amour, 2002a, s. 112 – 113.) ich Američania prijali za svojich. Veľký rozprávač L'Amour vytvoril naráciu, ktorá legitimizuje novovzniknutý americký národ, spája ho s predkolumbusovskými mýtmi a dáva mu veľkú históriu. Dejiny malých ľudí s veľkými činmi, lebo „*dejiny nepíšu iba králi a parlamenti, prezidenti, vojny a generáli. Sú príbehom ľudí, ich lásky, cti, viery, nádeje a utrpenia, zrodu a smrti, hladu, smädu a chladu, osamelosti a smútku. Pri písaní svojich príbehov som ustavične upieral pohľad do minulosti k počiatkom, aby som našiel a zreteľne videl predkov priekopníkov*“ (L'Amour, 2000b, s. 5). L'Amour vystihol americkú mentalitu slobody, takú odlišnú od európskej, a dal jej literárne vyjadrenie v osudoch svojich hrdinov. Nie pôvod, ale človek sám rozhoduje, kým sa stane. Všetci sme deti cudzincov. Do Spojených štátov sa pozbiehali z celého sveta, aby vytvorili nový národ. Národ, ktorému dal L'Amour svojou fascinujúcou epickou freskou históriu, legitimitu a sčasti aj dušu. Preto sa mu dostalo aj náležitého ocenenia zo strany najvyšších predstaviteľov USA.

V tejto súvislosti treba poznamenať, že L'Amour pôvodne uvažoval o veľkolepej ságe, v ktorej by opísal osudy troch fiktívnych rodín (Sackett, Chantry, Talon) v časovom rozmedzí približne od roku 1590 až po rok 1890: „*Príbeh za príbehom, generácia za generáciou sa tieto rodiny presúvali na západ. Keď sa putovanie skončí a vyše štyridsať kníh bude napísaných, čitateľ dostane viac-menej pravdivý obraz toho, čo sa odohrávalo v americkom pohraničí*“ (L'Amour, 2000b, s. 6). Aj kvôli náročnému a poctivému štúdiu historických prameňov sa mu nepodarilo dopísať ani Sackettovcov. Medzi jednotlivými dielmi s voľnou nadväznosťou sú miestami veľké časové medzery, ktoré mali byť vyplnené ďalšími siedmimi alebo ôsmimi zamýšľanými knihami. Pre úplnosť dodajme, že osudom zvyšných rodín sa venuje v ôsmich knihách a v ďalších troch románoch sa ako vedľajšie postavy vyskytujú aj Sackettovci.

Pri čítaní L'Amoura si treba uvedomiť, že písal v duchu najlepších tradícií amerického pragmatizmu. Egon Gál (2007) na margo kontroverzných myšlienok amerického neopragmatika Richarda Rortyho (1931 – 2007) povedal: „*... nádej na vytvorenie lepšej spoločnosti, ako je tá, ktorú sme zdedili po svojich predkoch, je rovnako dôležitá alebo dôležitejšia ako poznanie, prečo je spoločnosť, v ktorej žijeme, taká, aká je. Že schopnosť predstaviť si*

takúto spoločnosť je dôležitejšia ako argumenty, prečo to nejde, a cit k inému je dôležitejší ako racionalita. Že literatúra a poézia sú pre pokusy vytvoriť takú spoločnosť dôležitejšie ako vedecké a filozofické teórie, pretože rozvíjajú našu fantáziu a naše city a umožňujú nám predstaviť si, akí v skutočnosti sme a akí by sme mohli byť.“

L'Amoura nikdy nebudeme môcť zaradiť k veľkým spisovateľom – umelcom v duchu našej európskej tradície. Dôležitejším než forma bol účel. Nebol umelcom, lebo ním ani nechcel byť. Nebol umelcom, ale v literatúre bol veľmi dobrým remeselníkom. Až takým, že sa stal majstrom svojho (hoci poklesnutého) žánru. A preto nám má čo povedať.

Pristúpme teraz k L'Amourovmu dielu pragmaticky a v utilitaristickom duchu naznačme, ako by sme mohli jeho romány využiť v školskej praxi. Vzorom pre študentov by mohol byť L'Amour práve ako výborný rozprávač, lebo pri rozprávaní ako jednom zo základných štylistických postupov sa u žiakov a študentov stretávame so samými klišé, prerastajúcimi až do floskúl. Tu si treba uvedomiť, že väčšine študentov chýba umelecká invencia a cit (a tak to má byť, veď umelecká literatúra je exkluzívny a menšinový fenomén – bližšie pozri tézy S. Rakúsa, napr. Rakús, 2002), no učiteľ ich vždy môže viesť aspoň k osvojeniu si techniky písania. Bližšie sa pozrieme na kompozíciu L'Amourových románov cez tituly literárnych textov, ich rámcové komponenty (incipit, introdukcia) a glutináciu kapitol textu.

Pri analýze titulov L'Amourových kníh sa nevyhnutne dostávame k problematike prekladu, konkrétne k *hre na ekvivalenciu výrazu* (F. Miko, 1971; bližšie pozri aj Vilikovský, 1984, s. 31 a n.), pretože „*chápanie funkčnosti v preklade sa meria výrazovou ekvivalenciou, pod ktorou treba rozumieť štýlovú rovnorodosť prvkov*“ (Popovič, 1975, s. 112). Metodologicky treba zdôrazniť, že ekvivalenciu nemôžeme chápať ako synonymnú s totožnosťou (podrobnejšie pozri Andričík, 2013, s. 120 – 127).

V kontexte westernu ako žánru dobrodružnej literatúry sa nevyhnutne dostávame k zásadnému kultúrnemu rozdielu, ktorý má významný podiel na tom, že pri preklade názvov diel amerických autorov musíme pristúpiť k hre na ekvivalenciu, keďže totožnosť nie je principiálne možná. Ako príklad nám poslúžia názvy niektorých L'Amourových románov – *Lando* (v slovenskom preklade *Poklad v zálive*, 2002b), *Sackett* (*Za zlatom*, 2002c), *Jubal* (*Veľká rieka na západe*, 2001b), *Bowdrie a Bowdrie's Law* (*Zákony texaských jazdcov*, 1994), *Radigan* (v českom preklade *Osamelý vlk*, 2009), *Chancy* (*Na mušce*, 2011) a i. Častým javom v literatúre tohto typu sa stáva pomenovanie diela podľa mena hlavného hrdinu, čo vychádza z americkej mentality, ktorá nachádza svoj obraz v tzv. self made manovi, teda v človeku, ktorý v živote všetko dosiahol vlastnými silami. Silný a úspešný jedinec, zosobnenie amerického sna sa stáva na určitej rovine ideou románu, lebo „*názov však nielen označuje dielo a podáva predbežnú informáciu o ňom, ale súčasne taktiež dáva akýsi kľúč k jeho chápaniu*“ (Všetička, 1992, s. 43). A to je príčinou obľuby pomenovania literárnych textov práve cez meno hlavnej postavy. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o „*semiotických aspektoch, ktoré sa v texte realizujú prostredníctvom siete konotácií naviazaných na určitý kultúrny kontext*“ (Andričík, 2013, s. 120). Práve tieto aspekty nutne stavajú prekladateľa pred úlohu transponovať takto vytvorený tzv. protagonistický názov (bližšie Všetička, 1992, s. 44) do odlišného kultúrneho prostredia. V našom prípade do pro-

stredia európskeho, ktorého tradícia je naklonená vytvárať prevažne názvy tematické (vystihujúce alebo naznačujúce tému, resp. výrazný motív literárneho diela), nie názvy podľa mena hlavného hrdinu. Ako vidíme, ani slovenskí prekladatelia (Otakar Kořínek, Igor Otčenáš), ani český prekladateľ (Ondřej Duha) si nedali žiadnu námahu pri hľadaní ekvivalencie a na základe evidentne neliterárnych kritérií si zvolili názvy, ktoré len okrajovo súvisia s témou románov, skôr majú tendenciu vystihnúť konvenčné stereotypy westernovej literatúry, takto romány pred potenciálnym čitateľom jednoznačne zaradiť do kategórie dobrodružných príbehov z čias Divokého západu a osloviť konkrétnu cieľovú skupinu čitateľov. Tento posun prekladateľov smerom k pomyselnej atraktivite názvu a eliminovanie snahy o kvalitný preklad zároveň už navonok znehodnocuje možné kvality diel v rámci žánru a posúva ich smerom k brakovej literatúre (české vydania sú v tomto ohľade „vpredu“ – obsahujú veľké množstvo preklepov, nedôsledností ako zámena mien postáv a pod.). Preto tieto prekladateľské postupy a zľahčenia hodnotíme ako nešťastné. Ako ojedinelý prípad sa javí české vydanie románu *Hondo* (1992), pri ktorom ostal zachovaný pôvodný názov, čo však môže súvisieť s tým, že ide o autorov debut, a preto je svojím spôsobom známejší. Určitú možnosť kompromisu naznačili Igor Otčenáš, resp. Melita Albrechtová pri románoch *Flint a Borden Chantry*, ktoré vyšli v jednom zväzku pri zachovaní originálnych názvov, ale pod spoločným pomenovaním *Na západnej hranici* (1993), čo však znovu naznačuje losovanie z klobúka westernových stereotypov. Tieto tendencie k stereotypizácii (v určitom zmysle k bulvarizácii) v rámci žánru pokladáme za niečo, čo znižuje atraktivitu názvu tej-ktorej knihy, potláča jej možnú originalitu a v konečnom dôsledku neguje pôvodný neliterárne motivovaný zámer prekladateľa – osloviť čím viac čitateľov.

To, že ide o najčastejšie zvolený postup, dokumentuje aj množstvo ďalších príkladov neporiadnych prekladov: *Zakliaty kaňon* (2003, v origináli *Mustang Man*), *Muži zákona* (2001, *The Daybreakers*), *Na západ* (1995, *How the West was won*), *Osamelý jezdec* (2005, *The Rustlers of West Fork*) a pod. V prípade románu *The Sackett Brand* došlo až k principiálnemu axiologickému posunu, keď sa „znak“ (značka) Sackettovcov – teda súdržnosť a vzájomná pomoc v každej situácii – vymenil za príťažlivý „taliansky“ motív „pomsty“ (Sackettova pomsta, 2006), čo absolútne neguje étos, ktorý v sebe nesie celá sackettovská sága. Ako úplnú prekladateľskú tragédiu hodnotíme preklad názvu knihy *The Lonely Men*, keď uplatnenie zjavne neliterárnych kritérií priviedlo O. Kořínka k prekladu titulu knihy vo forme *V pevnosti Apačov* (2004). Spojenie pojmu „pevnosť“ s indiánskym kmeňom prekáža menej ako zjavná a tematicky nemotivovaná (marginálny motív) snaha nadviazať na komerčný úspech legendárnej série kníh Karla Maya a predovšetkým filmov o Winnetouovi, náčelníkovi kmeňa Apačov.

Na záver môžeme dodať, že niektoré L'Amourove diela umožňujú nájdenie ekvivalencie aj cez priblíženie sa totožnosti v zmysle doslovného prekladu: *Sackett's Land* (slovensky *Sackettova zem*, 2000b), resp. *To the Far Blue Mountains* (*K ďalekým modrým vrchom*, 2000a), ale je to skôr výnimka ako pravidlo. Napríklad román *The Warrior's Path* (*Na bojovom chodníku*, 2001a) by spokojne zniesol aj preklad „Na chodníku bojovníkov“ a v tejto forme sa nám zdá aj primeranejší kvôli svojej problémovej antropocentrickejši

oproti neživotnosti a nižšej problémovosti „chodníka“ samého osebe. Pri príbehu *The Tall Stranger* (*Vysoký cizinec*, 1991) zasa cítime, že sa v preklade stráca sémantický aspekt „čudnosti“ (strange).

Ak by sme mali dôjsť k určitému didaktickému zovšeobecneniu, môžeme povedať, že titul literárneho textu je bezpochyby dôležitý, no dôležitejšie je nájsť správnu mieru oscilácie medzi stereotypnou frázou typickou pre ten-ktorý žáner, tematickou adekvátnosťou, originalnosťou a atraktivitou názvu. V školskej praxi by sme sa však mohli uspokojiť aj s osvojením si spomínaných žánrových stereotypov vo všeobecnosti, samozrejme pri primeranom vyhnutí sa príliš krikľavých klišé.

Neuralgickým bodom slohových prác, od ktorého sa odvíja aj ďalšie smerovanie textu a často aj jeho celková úroveň, je prvá veta (incipit – k pojmu pozri bližšie Všeticka, 1992, s. 49). Problematiku rámcových komponém u nás rozpracovala Oľga Sabolová, ktorá tvrdí, že „vo vysokej literatúre (umeleckej literatúre) sú tematickosť a problémovosť funkčne vyvážené, kým nižší typ literatúry stavia na ‚nespútanej‘, preexponovanej problémovosti“ (2005, s. 178). Je jasné, že pre western bude platiť konštatovanie o nižšom type literatúry a rovnako je zjavné i to, že vo všeobecnosti by sme si mohli blahoželať, ak by sme študentov dostali na úroveň aj literatúry nie vysokého typu.

Tu si treba uvedomiť, že bežný študent je súčasťou masovej kultúry. Že je často upadnutý v ťažkej letargii a levituje zasiahnutý ľahostajnou „metafyzickou nudou“. Jeho zmysly sa stávajú v súčasnej dobe prestimulovanými, čo prirodzene vyúsťuje do senzuálnej apatie. Práve preexponovaná problémovosť, v tomto kontexte šok bulvárneho charakteru, je cestou k jeho zobudeniu, k novému spätnému scitliveniu jeho zmyslov, ktoré už na bežné podnety nereagujú.

Povedzme si to inak. Allen Ginsberg je autorom známej básne o zomieraní svojej matky – „*Kadiš: Jednej noci náhly záchvat – hrmot v kúpeľni – akoby vypúšťala dušu – kříče a červené zvratky, ktoré jej vychádzali z úst – hnačková voda, ktorá jej vybuchovala zo zadku – štvornožky na zemi pred toaletou – moč jej stekal medzi nohami – zmietala sa na dlaždicovej podlahe pokrytej čiernymi výkalmi – stále pri vedomí*“ (Ginsberg, 1991, s. 72 – 73). Ak zobudíme zmysel študenta pre vnímanie literárnosti takýmto bulvárnym šokom, možno mu otvoríme cestu ku kultivovaniu jeho citlivosti tak, že raz múzicky pristúpi k zomieraniu matky Janka Silana v jeho poéme *Slávme to spoločne*: „*Veď všetko v sebe mala si. Aj krásu. / Alebo iba toto jediné: / len krásu, svoju krásu tichú, skromnú, / na ktorú aj dnes v meste, dedine / ešte si radi v rozhovoroch spomnú. / Tak sa ma pýtala raz jedna dáma, / keď som sa túlal smutný po meste: / „Bola tak veľmi krásna vaša mama, / aj keď vám umierala? Povedzte!*“ (Silan, 1995, s. 209).

Aj keď sme sa naoko dostali ďaleko od westernu, pointou ostáva, že ak budeme šepkajúcu múmiu učiť hurónsky kričať, možno sa naučí hovoriť ako rímsky senátor. Preto má zmysel ponúknuť študentom ako inšpiráciu a vzor aj preexponovane problémové incipity (a introdukcie, resp. celé sujety) westernov. Zvlášť, keď sú často nadmieru remeselne vydarené a v kontexte celého diela vôbec nepôsobia rušivo, naopak sú jeho integrálnou súčasťou (prečo je to tak, vysvetľuje Rakús, 2004, s. 9 – 10). Na prvý pohľad nesysté-

movým (kričiacim druhovo, žánrovo, sémanticky...) zaradením Ginsbergovho citátu sme priamo (zážitkovo) pred čitateľom tejto štúdie demonštrovali opodstatnenosť použitia šokovej terapie, ktorá aktivizuje pozornosť čitateľa, ukolísanú prečítaním doterajších približne 3400 slov. Teraz sa už môžeme vrátiť naozaj späť.

L'Amourov román *Cez púšť do Kalifornie* (2003a) sa začína touto vetou: „*Keď som zbadal, ako sa tá čiernooká na mňa díva, zatúžil som chytiť do rúk Bibliu.*“ Úvodná spojka nás privádza in medias res k dynamickému momentu plnému napätia, keď rozprávač zbadá, že ho sleduje neznáma žena. Čierne, tajomné oči znásobujú problémovosť, ktorá vrcholí konštatovaním o túžbe chytiť do rúk Bibliu. Incipit so ženským telom, ktoré je pokušením ako bič. Všetko ostáva otvorené. Podobne dynamicky – podradovacou spojkou *keď* – nás do sujetu uvádza aj ďalší román: „*Keď som zbehol na polouštvanom koni zo skál, hnala sa za mnou tuším polovica Nového Mexika, dychtiaca prehodiť pre mňa slučku cez konár*“ (L'Amour, 2003b). Ak je kôň polouštvaný, dôvody tohto stavu trvajú už dlhšie. Jazdec takisto bežne neženie koňa po skalách. Robí to len v tom prípade, ak ho naháňajú nepriatelia. Hyperbolizované *polovica Nového Mexika* násobí problémovosť, zvlášť keď vieme, že Nové Mexiko môžeme vnímať ako štát, kde sa surovosť amerického západu snúbi so španielskym temperamentom. Príčastie *dychtiaca* asocjuje svorku loveckých psov (a tým aj štvaného „psanca“). Markantne problémová sémantika dosahuje vrchol v *slučke cez konár* skrze hrozbu najponížujúcejšej popravy rozprávača. Použitie priameho rozprávača síce v netextovom priestore naznačuje, že hlavný hrdina prežije, no ďalšie smerovanie sujetu spolu s odôvodnením jeho motivácie ostáva otvorené. Aj do tretice necháme L'Amoura (2002) začať spojkou *keď*: „*Keď sa nad Lysavú vyškriabal nový deň, vzala som svoj vak z pokrovcoviny, pušku a pustila som sa pozdĺž Vidličáka k Tuckalucky Cove.*“ Tento incipit pôsobí navonok pokojne. Problémovosť je zastretá tematickosťou, ak si neuvedomíme žánrové súvislosti v spojení s rodom rozprávača (čo sa, samozrejme, v origináli neprejavuje, problémovosť prekladu je preto vyššia). Drsná prírodná scenéria Divokého západu s východom slnka – a ženská postava. Jemná, krehká, nežná... sama a bezbranná (?)... v spoločnosti strelnej zbrane. Čitateľ je aj v tomto prípade podvedome nútený čítať ďalej.

Pri úvodnej vete „*môj kôň, skvelé zviera, nehybne stál a strihal ušami*“ (L'Amour, 2000b) si hneď uvedomíme skryté nebezpečenstvo – kôň cíti nepriateľa, lebo je „môj“, je skvelý a strihá ušami. Nehýbe sa, aby neprezradil jazdca. Statická situácia s latentne prítomným nábojom dynamickej akcie, ktorá môže začať v každom mihu oka. Ostaňme pri zvieratách: „*Dúfal som v tučného medveďa, a skončilo sa to vychudnutým Indiánom*“ (L'Amour, 2001). Človek-lovec túži po veľmi dobrom jedle (pokoj, pohodlie, pôžitok...), ktoré vystrieda vychudnutý Indián (problém, ktorý všetko ruší), priateľ alebo nepriateľ, ktorý má určite nepriateľov (zranenie, prenasledovanie...). Niekedy stačí málo: *Bolo horúco* (L'Amour, 2006b). Či nadmieru teplé počasie, či dusná atmosféra, ani jedno neveští na začiatku knihy nič dobré.

Dôverujúc čitateľovi, na ilustráciu a inšpiráciu uvádzame ďalšie incipity už bez komentára: „*Do nešťastia ma priviedla moja srdnatá nátura – srdnatá nátura a obratnosť*

v zaobchádzaní so zbraňami, za ktorú vďačím otcovi“ (L'Amour, 2000b). „My Sackettovci sme vrcháři, ktorí netrpia na nedostatok detí mužského rodu ani na nedostatok strelby, ale scestovaní zväčša nie sme“ (L'Amour, 2002b). „Niežby nebol dostal výstrahu“ (L'Amour, 2002c). „Nikto nemohol povedať, že my Sackettovci sme poverčiví“ (L'Amour, 2006a). „U domu vystrelila puška, Radigan skočil do křoví a dopadol na všetky čtyři právě v okamžiku, kdy o větev nad ním škrtnla druhá kulka“ (L'Amour, 2009). „Z tvrdého spánku ho probudil brutální kopanec do žeber“ (L'Amour, 2014). „Vyjel jsem z lesa a narazil na partu honáků, pořádně zuboženou tlupu“ (L'Amour, 2011).

Prvá veta je síce podstatná, no nemenej dôležitou je i celá vstupná situácia textu, teda aj introdukcia ako „*prvopočiatok diela a počiatok expozície*“ (Všetička, 1992, s. 49). Z pohľadu bežného čitateľa práve tieto úvodné časti rozhodujú o bytí alebo nebytí knihy ako literárneho diela. Ak nezaujmu, potenciál spisu ako diela ostáva nenaplnený a kniha ostáva textom (porov. Rakús, 2013).

L'Amourove westerny stavajú na akčnosti a dynamike úvodných partií, ktoré uvádzajú sujet balancujúci na hrane uveriteľnej miery problémovosti. Spojenie incipitu a introdukcie v L'Amourových knihách sa takto na jednej strane môže znovu stať veľmi dobrou inšpiráciou ako začať pútavé rozprávanie, na druhej strane môže poslúžiť aj ako začiatok sujetu, ktorého pokračovanie a dokončenie ostane v pere konkrétneho študenta.

Typickú dynamiku nachádzame napríklad aj v *Zakliatom kaňone* (L'Amour, 2003b): „*Keď som zbehol na polouštvanom koni zo skál, hnala sa za mnou tuším polovica Nového Mexika, dychtiaca prehodiť pre mňa slučku cez konár. Vyčkávať, kým mi ju navlečú na krk, nemalo význam, a tak keď som ich zbadal, skočil som na najbližšieho koňa a vyrazil dolu na nížinu. Sprvu sa zdalo, že nadšenie sa z tých chlapcov onedlho vyparí, no v tých pustých skalách zrejme nemali dosť zábavy, lebo nie a nie tú naháňačku nechať tak. Vyrazil som odtiaľ tak rýchlo, ako len môj kôň vládol, a dosť dlho uháňal dobre.*“ Ak uvažujeme o slovese ako o najpodstatnejšom konštitutívnom prvku pri rozprávaní, ako o dynamickom príznaku vecí, práve ono nám môže pomôcť odhaliť tajomstvo dynamiky príbehu: „*Procesuálne slová patria z textotvorného a štylistického hľadiska medzi najzávažnejšie a najpozoruhodnejšie druhy slov. Od stupňa ich disperzie závisí stupeň dynamickosti textu, ktorý je v komplementárnom vzťahu k statickosti textu*“ (Mistrík, 1985, s. 47). Slovesná os citovanej pasáže vyzerá takto: (1) (keď) som zbehol – hnala sa – dychtiaca – prehodiť (slučku) – vyčkávať (nemalo význam) – navlečú – zbadal – skočil som – vyrazil – (2) zdalo sa – vyparí – nemali (dosť zábavy) – nechať – (3): vyrazil som – vládol – uháňal. Úvodná tenzia (1) je vystriedaná detenziou (2) cez naoko nezainteresovaný rozprávačov komentár, aby sa tenzia vrátila s novou silou a dynamikou (3), znásobenou predchádzajúcim krátkym uvoľnením napätia výrazu.

Ešte výraznejšie je tento spôsob výstavby úvodu viditeľný v tejto ukážke: (1) „*Keď som zbadal, ako sa tá čiernooká na mňa díva, zatúžil som chytiť do rúk Bibliu.*“ (2) „*Ja, kostnatý mládenec z vrchov, drsný ako kôň, bez topánok takmer meter deväťdesiat. s rukami a plecami, že by som strhol na zem aj mustanga či vzdorovitého vola, ale pri ženách rozpačité motovidlo. Som obyčajný chlap, nikdy som si o sebe nič nenamýšľal, lenže ten jej*

pohľad, taký zvláštny... V horských končinách Tennessee, odkiaľ my Sackettovci pochádzame je známou vecou, že ak spávate s Bibliou pod vankúšom, ochráni vás to pred bosorkami. Kým vám môžu niečo urobiť, musia zrátať v Bibli každučké slovo, a to sa, samozrejme, nedá do svitania, keď sa ich moc končí.“ (3) *„Keď som však na tú čiernookú, čier novlasú ženu vrhol druhý pohľad, pomyslel som si, že najlepšie by bolo mať teraz dve Biblie“* (L'Amour, 2003a). Druhá časť je nepomerne rozsiahlejšia ako zvyšné dve práve z dôvodu uvoľnenia napätia, ktoré prirodzene vyplynulo z incipitu (pozri vyššie). Ten je však následne zopakovaný a znásobený, čo je vyjadrené aj číselnou symbolikou (jedna, resp. dve Biblie). Ak sme incipit charakterizovali ako vysoko problémový, tak vsunutá „pokojná“ pasáž svojou dĺžkou a vonkajšou nezúčastnenosťou pripravuje čitateľovi pôdu pre ešte silnejšie prežitie problémovosti na princípe ekvipolentne chápaného kontrastu (k termínu pozri Sabolová, 2013, s. 199 – 200).

Obsahovým nositeľom dynamickosti v úvode románov sa u L'Amoura stáva problémová udalosť, do ktorej je čitateľ uvedený in medias res a rozprávač nestráca veľa slov: *„Niežeby nebol dostal výstrahu. Dostal ju jasnou rečou, bez mlátenia prázdnej slamy. „Pane,“ povedal som, „ak ste s tou búchačkou taký nešikovný, ako keď rozdávate karty zospodu, potom to radšej neskúšajte.“ Lenže jemu jedna chyba nestačila, musel urobiť dve. Skúsil to a pochovali ho na západnom konci mesta, kde pochovávajú tých, čo prišli o život pri streľbe“* (L'Amour, 2002c). Fabula by v tomto prípade mohla vyzeráť napríklad takto: hlavný hrdina prichádza do saloonu, kde sa pripojí k hráčom kariet. Po čase zistí, že jeden z nich podvádza. Keď ho na to upozorní, falošný hráč sa hrdo urazí a držiac formu, vyhráža sa súbojom. Hlavný hrdina mu dáva výstrahu, ktorá ostáva nevypočutá. Dochádza k súboju, v ktorom falošný hráč zomiera. Následne je pochovaný za mestom na príslušnom mieste. Autor túto časovo pomerne rozsiahlu udalosť pomocou stručných, úsečných viet skrúti na minimum. Niekoľkými vetami sa mu takto podarí vytvoriť mikrotext s mimoriadnou dynamikou, pričom treba dodať, že citovaná priama reč rozprávača (vytvára hmatateľnú atmosféru) tvorí zhruba štvrtinu ukážky, no nie je priamo účastná na sujetovej expozícii. Týchto pár viet z hľadiska ďalšieho sujetu opisuje periférnu udalosť, no stáva sa odrazovým mostíkom pre celý ďalší sujet: *„A o mne, o Williamovi Tellovi Sackettovi, ktorý prišiel do Uvalde sám a neznámy, sa zrazu začalo hovoriť“* (tamtiež).

Poslednou vecou z hľadiska kompozície textu, na ktorú chceme upozorniť pri reflexii diela Louisa L'Amoura a ktorú považujeme za veľmi dobre zvládnutú, je spájanie jednotlivých kapitol. Ak *„spôsob pripájania novej vety na predchádzajúcu alebo na známy kontext, či situáciu“* (Mistrík, 1985, s. 307) nazveme glutinácia, rovnaký termín môžeme uplatniť aj v súvislosti s nadväznosťou kapitol. Správne zvládnutá glutinácia kapitol je predpokladom komplexného vnímania dynamiky a kohéznosti textu.

Ako príklad nám posluží analýza po sebe nasledujúcich explicitov a incipitov kapitol z L'Amourvho románu *Radigan (Osamelý vlk, 2005)*, ktoré môžeme na základe glutinácie rozdeliť do dvoch skupín. Prvý spôsob dynamického nadväzovania je prerušenie kapitoly vo vypätom momente a okamžité pokračovanie, ale už v ďalšej kapitole: *Pak se dveře rozlétly. (III. Exp.) – První tři honáky, kteří vešli dovnitř, neznal, ale dva poslední byli*

ŠTÚDIE

Barbeau a Bitner. (IV. Inc.) // (Náhle za sebou uslyšel výstřel. Zněl slabě. Byl vzdálený, ale rozhodně někdo vystřelil z pistole.) Coker nemarnil čas. (IV. Exp.) – Coker se otočil a vystřelil. (V. Inc.) Ako účinnejší spôsob sa javí vyhrotenie situácie v závere kapitoly, ktorého pokračovanie je odložené. Ďalšia kapitola začína, ako by sa nič nedialo a všetko bolo v najlepšom poriadku: „*Protože ten pistolník minul,“ odpovědel Radigan tiše. (I. Exp.) – Vítr prohnal po prkenném chodníku suchý list a jedna mula z dostavníku přešlápla, až jí zazvonil postroj. (II. Inc.) // (Natáhla paži a ohnula ji, aby ukázala biceps.) „Sáhněte si.“ (II. Exp.) – Dobytek přišel jako první. (III. Inc.) // (Zadní dveře se tiše zavřely a Švýcar Jack se rychle obrátil.) Radigan zmizel. (V. Exp.) – Od hor foukal studený vítr, když se Tom zastavil na zasněženém schodu a naslouchal, co se děje uvnitř. (VI. Inc.)*

Výberovo a bez nároku na úplný pohľad sme naznačili určité momenty, ktoré pokladáme za zaujímavé z hľadiska práce s literárnym textom v školskej praxi. Materiálom sa nám stalo dielo amerického románopisca Louisa L'Amoura, ktorého stále považujeme za vrcholného predstaviteľa westernovej literatúry v súčasnosti. Ako sme naznačili, remeselné zvládnutie žánru aj s jeho potenciálnym presahovaním, neznamená aj umelecké kvality diela. Avšak akokoľvek drsne to vyznie, ale v duchu hesla „nehádzte perly sviniam“ sa domnievame, že (napríklad) westernová literatúra má oveľa vyšší potenciál osloviť mladého človeka bez hlbších čitateľských skúseností ako diela tzv. klasikov. Nepochopenie ontologicky daného statusu umeleckej literatúry ako menšinového fenoménu môže mať fatálne následky. Všetko má svoj čas, na všetko treba vyrásť a dozrieť. Nemalo by byť naším cieľom dávať študentom nestráviteľné jedlo, ktoré im univerzálne a navždy znechutí tento druh stravy. Niekedy je možno dôležitejšie zvoliť správne predjedlo, ktoré navodí chuť a paradoxne môže vyvolať hlad. Hladomoru sa však určite báť nemusíme.

V žiadnom prípade by sme však nechceli znevážiť westernovú literatúru samu osebe a zaradiť ju medzi druhy literatúry, kam nepatrí. Pomôžeme si slovami piesne Števa Šantu (2011): „*Aj ja som bol kovboj, zlatko, žiadne neviniatko. Ale v otázkach zla a dobra mal som pomerne jasno. To kamarátstvo bolo pevnejšie než oceľ, žiadna pretváarka. Lebo všetko podstatné sme sa naučili v kine od Lexa Barkera. Z každého boja vyviazli sme živí, len modriny a škrabance. Ale banditos, tí boli bez šance, úplne bez šance. /.../ Tak tancuj, honey, tancuj, veď ďaleko je do rána. Nemaj mi za zlé, že tá hra nebola dohraná. Že kopa banditov denne premáva sa po tejto krajine. V slušivých oblečkoch tvária sa nevinne, úplne nevinne.*“ V rozprávke, ktorá k nám prišla zo surového Divokého západu, víťazí dobro. Pravda, česť, statočnosť, odvaha. Je to málo?

LITERATÚRA:

GINSBERG, A.: *Vytie*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1991.

L'AMOUR, L.: *Zákony texaských jazdcov*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1994.

L'AMOUR, L.: *K ďalekým modrým vrchom*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2000 (a).

L'AMOUR, L.: *Sackettova zem*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2000 (b).

L'AMOUR, L.: *Na bojovom chodníku*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2001 (a).

ŠTÚDIE

- L'AMOUR, L.: *Veľká rieka na západe*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2001 (b).
- L'AMOUR, L.: *Cesta do Tennessee*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2002 (a).
- L'AMOUR, L.: *Poklad v zálive*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2002 (b).
- L'AMOUR, L.: *Za zlatom*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2002 (c).
- L'AMOUR, L.: *Cez púšť do Kalifornie*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2003 (a).
- L'AMOUR, L.: *Zakliaty kaňon*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2003 (b).
- L'AMOUR, L.: *Sackettova pomsta*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2006 (a).
- L'AMOUR, L.: *V pevnosti Apačov*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2006 (b).
- L'AMOUR, L.: *Osamělý vlk*. Frýdek-Místek : Alpress, 2009.
- L'AMOUR, L.: *Na mušce*. Frýdek-Místek : Alpress, 2011.
- L'AMOUR, L.: *Železná spravodlnosť*. Frýdek-Místek : Alpress, 2014.
- SHAKESPEARE, W.: *Hamlet*. Bratislava : Ikar, 2006.
- SILAN, J.: *Kuvici. Rebrík do neba. Slávme to spoločne*. Bratislava : Lúč, 1995.
- ŠANTA, Š. & Ostrov:Prach. [CD] Košice : Hev Het Tune, 2011.
- ANDRIČÍK, M.: *Preklad pod lupou*. Levoča : Modrý Peter, 2013.
- GÁL, E.: *Filozof nádeje*. Dostupné na <http://www.salon.eu.sk/article.php?article=91>.
- MIKO, F.: *Preklad ako hra na ekvivalenciu*. Slovenské pohľady, 1971, č. 8, s. 23 – 31.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.
- POPOVIČ, A.: *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava : Tatran, 1975.
- RAKÚS, S.: *Jediná otázka Stanislavovi Rakúsovi*. In: *Revue aktuálnej kultúry*, 2002, č. 2, s. 2 – 3.
- RAKÚS, S.: *Poetika prozaického textu*. Prešov : Náuka, 2004.
- RAKÚS, S.: *Text a dielo*. SME, 11. 1. 2013. Dostupné na <http://kultura.sme.sk/c/6663933/text-a-dielo.html>.
- SABOLOVÁ, O.: *Tvarovo-významové súvzťažnosti umeleckej prózy*. In: *Interpretačné variácie umeleckého textu*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2005, s. 173 – 182.
- SABOLOVÁ, O.: *Ikonickosť kontrastu a protikladu v texte*. In: *V priestoroch jazyka a literatúry*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2013, s. 197 – 202.
- SHAKESPEARE, W.: *Výbor z dramát II*. Praha : Naše vojsko, 1957.
- VILIKOVSKÝ, J.: *Preklad ako tvorba*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1984.
- VŠETIČKA, F.: *Stavba prózy*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992.

VÝVIN POMENÚVANIA OSÔB A PRECHÝĽOVANIE PRIEZVISK NA SLOVENSKOM ÚZEMÍ

Mgr. Iveta Valentová, PhD.

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave

Prechýľovanie priezvisk žien sa vyvíjalo súbežne s vývinom pomenúvania osôb na našom území, konkrétne s vývinom dvojmennej pomenovacej sústavy. Najprv sa dávalo človeku len jedno meno, v onomastickej terminológii sa nazýva *osobné meno v jednomennej sústave*. Naši slovanskí predkovia ho dostávali pri tzv. „postrizínách“, pri vstupe do života dospelých, neskôr cirkev zaviedla dávanie mien pri krste (Majtán – Považaj, 1998, s. 9). Zápisy napr. mien Pribinových veľmožov, mien pútnikov zapísaných na okrajoch textu v tzv. *Cividalskom evanjeliu* a v iných písomnostiach dokazujú, že vo veľkomoravskom období osoba mala len jedno meno (Stanislav, 1939 – 1940, 1947 – 1948). Aj v kresťanskom veľkomoravskom období ešte pretrváva jednomenná pomenovacia sústava, o čom svedčia mená osôb v latinských listinách, napr. v *Zoborskej listine* z r. 1111, v *Bzovíckej listine* z r. 1135, mená rybárov z osady Chľaba z r. 1138 a mená v *Slovenskom diplomatári* (po r. 1260) a *Slovenskom registári* (1301 – 1323) (bližšie aj s príkladmi pozri napr. Majtán, 1994, s. 30).

M. Majtán (tamže) uviedol, že situácia v pomenovaní osôb sa začala výraznejšie meniť od 13. storočia, keď sa častejšie k menu osoby pridávalo meno otca alebo iného príbuzného, označenie príbuzenského alebo spoločenského zaradenia, zamestnania, etnickej či rodovej príslušnosti, miesta sídla rodu a pod. Presnejšiu identifikáciu osoby si vyžiadala spoločenská potreba v rozvíjajúcej sa feudálnej spoločnosti predovšetkým pri administratívno-právnych úkonoch. Vplyvom rastúceho počtu obyvateľstva obmedzený inventár mien už nepostačoval. V latinských textoch sa muži i ženy bližšie určovali opisným spôsobom, napr. *komes Buken, syn komesa Bukena z rodu Hont – Poznan (Buken filius comitis Buken de genere Huntpanzan)*; *urozená pani Angela, dcéra komesa Bukena (nobilis domina Angelka filia comitis Buken)* (Prešporská stolica 1260) alebo hlavne muži pomocou tzv. *prímená*, napr. *Povša Ryšavý (Rufus Pousa)* (1214, 1217), *komes Šimon Špán (comes Simon Yspanus)* (Hont 1243) a i.

V 14. storočí sa čoraz častejšie objavovali sekundárne mená, prímená a prídomy, z ktorých sa vyvinuli dnešné priezviská. Spočiatku sa nededili, ale postupne sa stávali dedičné, vytvárali kontinuitu rodín a rodov. Často sa utvárali z mien a prímen otcov, u žien aj z mien a prímen manželov. Prehľad vývinu a rozličné spôsoby tvorenia prímen aj s príkladmi predovšetkým mien mužov možno nájsť napr. v štúdiách V. Blanára (1961, *Sloviańska onomastyka* 2002, s. 458 – 490), M. Majtána (1994, 1998), M. Blichu (1996,

1998), hontianske prímená charakterizoval V. Šmilauer (1976), mená v *Žilinskej knihe* a v *Jelšavskej knihe* (1566 – 1710) analyzoval R. Kuchar (1976; 1994, 1996), v *Košickej knihe* O. R. Halaga (1972, 1994) a i.

V 15. storočí už doplnkové mená prevládajú, o čom svedčia napr. aj zápisy mien v *Žilinskej mestskej knihe* (pozri napr. Chaloupecký, 1934; Kuchar, 1984; Majtán 1994). Bežne prímená používali mešťania, ale v 16. storočí viac aj poddaní. Pre novovek už bola typická dvojmenná pomenovacia sústava s rodným (krstným) menom a zväčša dedičným prímenom, ktoré sa stalo hierarchicky základným členom pomenovacej sústavy. Rodné (krstné) meno bližšie diferencovalo osobu od jednotlivých členov rodiny. Štátoprávna administratívna potreba evidencie obyvateľstva vyžadovala hľadať nové zdroje a spôsoby pomenúvania. V roku 1515 katolícka cirkev ako prvá v Európe zaviedla v Uhorsku pravidelný zápis do „Kníh pokrstených,“ z ktorých sa vyvinuli úradné matriky (Blich, 1998, s. 164). Za významný predel v používaní mien sa pokladajú rozhodnutia Tridentského koncilu (1545 – 1563). Dnešný spôsob pomenúvania osôb sa stabilizoval v 17. a 18. storočí a úradne bol kodifikovaný v období jozefínskych reforiem koncom 18. storočia (Majtán, 2004). Odvtedy už nehovoríme o prímenách, ale o *priezviskách*. Ide však len o terminologickú záležitosť vzhľadom na to, že patentom Jozefa II. z r. 1780 sa prímeno stalo povinným a záväzne dedičným, čím sa oficiálne kodifikovala dvojmenná pomenovacia sústava, t. j. stav v pomenúvaní osôb, ktorý už dlhodobo pretrvával a bol ustálený. Prímená možno nazvať aj historické priezviská. Zrod dnešných priezvisk sa teda dá sledovať už od 13. – 14. storočia, aj keď prioritou tohto obdobia bolo ešte jednomenné pomenúvanie. Klasifikáciou a rozborom slovenských priezvisk sa zaoberali napríklad V. Blanár (1973) a M. Majtán (2005 – 2006).

Väčšina autorov, ktorí skúmali vývin pomenúvania osôb na našom území, sa zameriavali predovšetkým na spôsoby vzniku mužských prímen, pretože pomenovaní žien v historických písomných prameňoch sa nachádza podstatne menej. Bolo to spôsobené predovšetkým patriarchálnou spoločnosťou, v ktorej hlavou rodiny bol muž. Mená žien sa zväčša uvádzajú v prípadoch, ak ide o vdovy, ale vyskytujú sa napr. v zápisoch svedeckých výpovedí zo súdnych sporov, pretože ženy bývali rovnako často vypočúvané, príp. i obviňované ako muži či už pri majetkových, alebo občianskych sporoch. Historické písomné pramene nám teda poskytujú dostatočné množstvo ženských osobných mien na to, aby bolo možné dokázať, že prechýľovanie ženských priezvisk je starý domáci jav.

Ženské prímená sa zo začiatku nepociťovali ako priezviská v dnešnom slova zmysle, ale len ako bližšie určenia vyjadrujúce privlastňovací vzťah. Prídavné mená zakončené na *-ova* sa používali vo svojom základnom význame, hoci v niektorých prípadoch bol uvedený privlastňovací vzťah značne zastretý a časom sa ženské mená na *-ova* utvorené od mužských mien stávali značkovými slovami špecializovanými na označenie ženských osôb, a potom sa už neuplatňovali iné spôsoby zapisovania mena tej istej ženskej osoby (Doruľa, 1993, s. 74, 75). Dnes sa už pôvodný privlastňovací vzťah nepociťuje, čo sa zvyrazňuje aj zavedenou kvantitou v prípone *-ová*. Podobne sa kvantita zaviedla pri štandardizácii toponým, ktoré majú tvar privlastňovacieho prídavného mena ženského rodu, pričom

určované podstatné meno chýba alebo sa elidovalo a názov sa spodstatnil (napr. názvy obcí *Ábelová, Andrejová, Ďurková, Valentová* a pod., terénne názvy *Albertová, Andrejová, Okšová, Mešková* a i.).

Prímená žien sa najčastejšie utvárali pomocou prechýlenej podoby mena otca alebo manžela zväčša privlastňovacou príponou *-ova/-ová*. Doklady možno nájsť už v najväčšej a súčasne súvislej jazykovej pamiatke pochádzajúcej zo slovenského prostredia – *Žilinskej právnej knihy*, ktorá podľa najnovších výskumov R. Kuchara (2009) predstavuje slovenský ústny kultúrny jazyk slovenských vzdelancov, utvorený na báze západoslovenských nárečí, s niektorými stredoslovenskými a s početnými českými prvkami: *tehdy Petráš řekl paní Blasskowey; tehda paní Blasskowa řekla* (1454); *ctná paní Dorotha Kozáková* (1459, 1460); *Katuše Karlíková se dvěma svýma diewkoma* (1479); *Oršula Hostkova a Martin Hostek* (1507).

Doklady najmä zo 16. storočia sa nachádzajú aj v *Slovenských listoch a listinách* z 15. a 16. st. (SLL): *to żytto j[es]t u dobrej pany u Czech Michalowey* (Ilava 1528), *czo se take toho domu Aniczzyne tetky Chorwatowe dotycze poruczyla, aby byl ten duom prodan* (Trnava 1536), *pocztiva pani Anna Fenczlowa* (Trnava 1542) a i.

Príklady zo 17. storočia sú uvedené napr. v *Urbároch feudálnych panstiev na Slovensku* (U2): *vdova Mikulcova 1 pusty* (Ružomberok 1625), *vdova Miertušková, Dorothea Svrčkova* (Partizánska Ľupča 1625), *Anna Šmachova vdova* (Pruské 1683), *nebohej Anny Klimovej potomkuv kopanica, nebohej Kateriny Hromovej potomkuv kopanice* (Bohunice 1683) alebo v mestskej knihe banského mesta Pukanca: *item že dala Dorka Gesskowa tetka Anky gedno tela* (1663 P3) a i.

Z 18. storočia možno nájsť prechýlené prímená žien napr. v súpise daňovníkov z r. 1715: napr. z Bratislavskej župy: *Szernova, Repova* (Vajnory), *Czajczova* (Cajla), *Gulicskova* (Viničné), *Granczova* (Chorvátky Grob), *Hedlova* (Veľké Trnie), *Blaskova* (Doľany) a pod. alebo v iných administratívno-právnych zápisoch: *wsak si sa sam chvalel tutu na senku Skutovem, ze mas mnoho platna kradyneho a ze chtes s neho Evi Hrabkovey volacso daruwat* (Trnava 1775 P2).

Prechýľovali sa aj priezviská v tvare prídavných mien: *humno kúpivše vod Margéty Ílovské* (ŽK 1524); *takz zvrchupsany pan Mikulass Kochanowsky postavil j[es]t p[rze]d nasse p[ra]vo pocztivu pani Appolenu Klassterszku, sluzebkyni* (Beckov 1535 SLL); *pristupili pred nas uroze[n]a pany Katherina Hresczouska* (Bánovce nad Bebravou 1540 SLL); *pocziwa matrona Catharina Pruzinska* (Žilina 1623 P2); *Alzbeta Stephanowska, annoru[m] circiter 45, fassa e[st] in hunc modu[m]* (Trnava 1660 P3); *Holeczeho manželka Mariena Podhradska* (Liptovský Mikuláš 1696 P3); *Juditha Diwiacka* (Krupina 1718 P1); *dum pani Podhoranskeg kupily* (Trnava 1736) a i.

Pomerne časté bolo prechýľovanie aj pomocou prípony *-ka*: *Oršula Hadmasska, naša spolusúседа* (ŽK 1462), *pocztiva vdova Katerzyna Bumbalka, spolusauseda nasse* (Uherské Hradište 1528 SLL); *Michal Czebo od Vasse Mi[los]ti list przinesl na ny, na Annu Halaczku jiz jmenovitu* (Smolenice 1537 SLL); *Mattege Derda i Mattege Derdaka, [matka] Zoffige Derdacska* (Jelšava 1602 JK); *Yelena Chrastičzka* (Pukanec 1660 P3); *Michalka wdowa,*

Szkubienka wdowa (Rakovčik 1618 U2); vdova *Vajačka*, *Elizabetha Jašprištka* (Partizánska Ľupča 1625 U2); od *Janački d 20* (Žilina 1710 P1); *Chrobacska sa ponosowala na Zimanku* (Krupina 1718 P1) a i. Príklady na spôsoby označovania ženských osôb pomocou tejto produktívnej prípony uviedol aj J. Doruľa (1993, s. 75), napr. motiváciou mohlo byť manželovo meno alebo prímeno, ale aj jeho zamestnanie alebo funkcia: *Marina Wachtarka*, *Sophia Debnarka* (Bzenica 1640); *Dorka Kosaczka*, *Dorka Baranka*, *Hanusa Krmenka* (Bardejov, 17. stor.). Tento spôsob prechýľovania je dodnes živý, hoci v úradných tvaroch priezvisk žien sa neuplatňuje. Často sa používa v súčasnom neúradnom (živom) pomenovaní na dedinách (pozri napr. V. Blanár – M. Matejčík, 1978, 1983; Valentová, 2009 a i.).

Napr. J. Matejčík (1973) skúmal neúradné (živé) mená vydatých i slobodných žien a ich jazykovú výstavbu, pričom uviedol aj iné prechýľovacie prípony, ktoré sa pridávajú k úradnému alebo neúradnému menu manžela alebo niektorého z rodičov, ako *-ovka*, *-uľa*, *-aňa*, *-ina*. Variantom prechýľovacej prípony *-ka* s istými alternáciami prechádzajúcej spoluhlásky (napr. *Chudík – Chudíčka*, *Jamrich – Jamriška*, *Hatala – Hatalka*, *Polóňi – Polonka* alebo *Polónička* s variantom *-ička*, *Nosko – Nosovka* s variantom *-ovka*) a iným expresívnym prechýľovacím príponám ako *-uľa* (*Hečko – Hečkuľa*, *Bartko – Bartkuľa*), *-aňa* (*Bosák – Bosakaňa*, *Rakoci – Rakocaňa*), *-icha* (*Baran – Baranicha*, *Bača – Bačicha*) v slovenských nárečiach sa venoval napr. aj F. Buffa (1973). Podľa F. Buffu vo všetkých nárečiach je rovnako často používaná neutrálna prípona *-ová*, v stredoslovenských nárečiach je frekventovanejšia prípona *-ka*, od mužských priezvisk zakončených na samohlásku sa často tvoria ženské formy pomocou variantu *-ovka*, v hornej časti západoslovenských a stredoslovenských nárečí a vo východoslovenských nárečiach sú známe aj expresívne formy ženských mien manželiek utvorené od mužských priezvisk (najmä zakončených na *-o*) s príponou *-uľa* a vo východoslovenských nárečiach je častá aj prípona *-aňa*. Zo západného Slovenska je ešte známa prípona *-ena* (*Kujčena*).

Tieto dnes neúradné prechýľovacie prípony sa používali aj v minulosti, o čom svedčia aj súčasné tvary mužských priezvisk, ktoré vznikli v podstate tiež „prechýlením“ (vyjadrujú privlastňovací vzťah k matke alebo manželke), od prechýlených ženských prímien, napr. *Adamka* > *Adamkin*, *Petrovka* > *Petrovkin*, *Ďuricha* > *Ďurišin*, *Jackaňa* > *Jackanin* a pod. (bližšie Buffa, 1992, s. 150 – 151).

V účtovných knihách zemianskeho súdu v Boci (koniec 16. a začiatok 17. storočia) prevládol spôsob pomenovania pomocou prechýlenej podoby mena muža, napr. *Varečková* (z *Varečka*), *Ďurďová Remenárka* (z *Ďurdžo Remenár*), *Hans Šustrová* (z *Hans Šuster*), *Andrej Medved'ová* (z *Andrej Medved'*), *Jakub Jesenská* (z *Jakub Jesenský*), *Matz Kohlerka* (z *Matz Kohler*) (Blanár, 1961). Z účtovných kníh z Boce čerpal aj R. Kuchar (1976, s. 217), ktorý ukázal, ako sa adaptovali osobné mená nemeckého pôvodu do slovenčiny aj pomocou ženskej prechýľovacej prípony *-ová* od mužského prímena (*Hanns Rottenstanerowa*, *Casspar Ssytzowa*, *Hans Kirchdorffrowa* a i.) alebo prípony *-ka* (*Daniel Ssmelczarka*, *Hans Rottenstanerka*, *Blesl Czipserka* a i.).

Paralelne sa používala aj charakteristika ženy rozličným typom doplnkového opisného označenia, ktorý mohol závisieť aj od jej spoločenského postavenia, napr. *Hedwyga*,

z buozie mi[los]ti kniezna thessinska a hrabinka spiska (Trenčín 1507 SLL); *Zioffie z Waldsstayna, hrabinka od Swateho Girzy a s Pezingku etc.* (Starý Hrad v Mošonskej stolici 1509 SLL); *Katharina (z) Sawara* (= Katarína zo Zavaru v okr. Trnava) (Zavar 1530 SLL); *Katherzyna, manželka nebosstika Jana Brunows[keh]o* (Uhorský Brod 1530 SLL); *diel muoj, kteryz mi j[es]t po nebosszcycze pany Anne, dceri Zakoweg a manzelky niekdy Martyna Blandy, spolusyrotku predreczene[h]o Martyna, przinalezal* (Trenčín 1534 SLL); *Zoffia z Hakosshazu* (z Ákosházy); *Catherina, se(s)tra Hruhussowa* (Potvorice 1550 SLL); *Jakub masarowa manželka, gmenem Barbora* (Hrnčiarovce 1630 P2); *Ssofia, pozustala po Danielowi Woskarowj* (Liptovský Trnovec 1644 P3); *Zuska, manelka Sigmundowa* (Pukanec 1 660 P3) a i.

J. Doruľa (1993, s. 74 – 75) uviedol rôzne spôsoby pomenúvania žien v textoch pri vypočúvaní svedkov v Bzenici v rokoch 1639 a 1640, v ktorých sa napr. manželka Michala Vajdu označovala ako *Sala, Wagda Misska žena; Wagda **Misskowa** žena Salome; z strani Salomeni, Wayda **Misskoweg** ženi; **Wagdowka**; Waydowa*; niekedy sa ženské krstné meno nezapísalo (*Puttiera Mattiega žena, Ambruož Dura žena, Polliak Miska žena*), inokedy sa písalo (*Janka Mlinara zena Orssula*); prechýľovalo sa krstné meno manžela, malo podobu ženského privlastňovacieho prídavného mena s príponou *-ova* (*Ssskrabal **Ondregowa** zena, Mazan Lawrincowa zena* alebo *Anka **Thomanowa** žena, **Thomanowa** žena Anka*). J. Doruľa ďalej uviedol, že podstatné meno *žena* sa často vynechávalo (*Anna **Tomanowa**, Margareta **Raczkowa**, Maria Srssnowa, Anna **Balkowa*** k mužským prírmenám *Toman, Škrabal, Račko, Srše, Balko*).

V historických prameňoch možno nájsť aj neprechýlené tvary prírmen, napr.: *Maria Budovszky mater ad fassiones filii sibi perlectas negative respondit; Catherina Burdan, Imra Korics wdowa; Catussa Polak, Ioseffa Faitak, obiwatela safficzkeho wdowa, rokow ale 60, katolička* (Trnava 1794 P3), *ja chudobna vdova budem Boha pitat za scaslivy stav slavney stoliczi a zustavam Elena Orinczak vdova* (Nižné Repáše 1790). Zväčša však išlo o neslovenské texty a kontexty alebo o mená cudzieho pôvodu. J. Doruľa (1968, s. 250) o neprechýlených tvaroch mien pri pomenúvaní ženských osôb v textoch konštatoval, že tento spôsob nie je pre slovenčinu typický, je zrejme umelý a prevzatý.

M. Majtán (1994, s. 35 – 36) uviedol príklady z inkvičných zápisov súdnych procesov so strigami v Krupine (1716 – 1729), keď prírmeno ženy bolo v latinskom kontexte uvedené pomocou neprechýlenej podoby manželovho mena, ale vo výpovediach svedkov už v rozličných prechýlených tvaroch, napr. svedkyňa *Juditha Adami Bohuniczky uxor* (1716) vypovedala v roku 1722 ako *Juditha consors Javornik*, ale viacerí svedkovia ju nazývali **Adamova** žena Juda, **Adamová**, **Adamka**; v roku 1728 sa spomína ako *Juditha Danielis Rusnak consors*, ale vo výpovediach svedkov je zapísaná ako Juda **Danišova** žena, Juda **Mlynárka** (jej muž bol mlynárom, ale jej ďalší muž už nemusel byť mlynárom, preto sa pomenovanie stalo prírmenom), Juda **Adamová**, Juda **Adamka** i Juda *Adamkina*, v roku 1729 sa spomína ako *contra Juditam Adamkovej*, v slovenskom kontexte *Adamkina Juda* a v záhlaví jej testamentu ako *Testament Judity, Daniela Rusnaka manželky*, na mieste

podpisu *Juda Adamova* aneb *Daniela Rusnaka manželka*. Prechýlené prímená *Adamova, Adamová, Adamka* mala po prvom manželovi, čo dokazuje, že boli ustálené.

J. Skladaná (1998) analyzovala slovenské osobné mená pramenného materiálu v publikácii *Dokumenty k baníckemu povstaniu na Slovensku v rokoch 1526 – 1527*. V súvislosti s historickou udalosťou baníckeho povstania prevažujú mužské mená, ale J. Skladaná (tamže, s. 171) našla aj ženské prímená, ktoré mali príponu *-ová*, napr. **Klatzowa, Markowa, Platzkowa**. Vo väčšine prípadov ide o označenie ženských osôb pomocou výrazu *frognarin* vo význame „trhovkyňa, predavačka,“ napr. **Slamka, frognarin; Bausch, Hedwig, Marusch, frognarin**.

V Jelšavskej mestskej knihe (1566 – 1710) sa pri pomenovaní osôb ženského pohlavia pomerne pravidelne uplatňovala prechýlená podoba mužovho mena pomocou prípony *-ová* (*Katrussky Chlebussowey, Sskwarkowey Zaffagi*) a produktívna bola aj prípona *-ka*, napr. **Hamornyczka, Ptaczniczka Zoffia, Hrczarka** (Kuchar, 1994).

M. Majtánová a M. Majtán (1966) uviedli rôzne typy pomenovania žien z procesov s čarodejnicami v Krupine (17. storočie až prvá polovica 18. storočia). Zdôraznili, že prímená žien sú takmer dôsledne prechýlené, a to príponami *-ka* (**Gergelka, Kovačka**), *-ička*, ak je mužské prímeno zakončené a *i* (*Igali* > **Igalička**), *-(o)vka* (**Mikovka, Vyšnovka**), *-ová* (**Korčokova, Matajzova**), *-ská*, ak je mužské prímeno zakončené na *-ský* (**Batovska, Oravska**). Používalo sa aj pomenovanie ženy podľa maďarského spôsobu, keď vo funkcii osobného mena je ustrnuté nesklonné prímeno a prechýlená podoba krstného mena manžela (**Bohuš Ďurička, Mraz Matejka, Seleni Palka**) a iné spôsoby pomenovania (tamže, s. 48).

M. Sitárová (1998, s. 176) uviedla prímená žien v *Budmerickej mestskej knihe* zo 17. – 18. storočia, ktoré odrážajú vzťah k manželovi, otcovi alebo matke so sufixom *-ka*, napr. **Kubiczka, Rokoska, Hlawinka**, alebo so sufixom *-ová*, napr. **Ficulkowa, Rychtarczkowa, Zytkowa**. M. Gigerová (rod. Sitárová, 2003) skúmala osobné mená v administratívno-právnych dokumentov zo 16. – 18. storočia, pričom okrem pomenovania ženy podľa manžela alebo sídla, prípadne iných menej frekventovaných spôsobov, takisto uviedla aj pomenovania s prechýleným prímenom muža (otca alebo manžela) pomocou sufixu *-ova/-ová* (*pány Czoborowa, Anna Bernardiczowa, Katussa Polakowa*) i sufixu *-ka* (**Ferenczka, Anna Buchalka, Katussa Martonka**).

Štylistickým a slovotvorným súvislostiam používania ženských mien v *Sol'nobanskej mestskej súdnej knihe* (1819 – 1841) sa venovala M. Sedláková (1996). Prímená žien mali neprechýlenú podobu (*Barbara Bakaj, Hanuša Bikner, Anna Boliarovski*) alebo prechýlenú podobu s príponami *-ka* (*M. Bakaika, M. Butkovička, Z. Hovanka*), *-ova* (*M. Lobodova, H. Jkupkova, A. Butkovičova žena*), *-aňa* (*A. Krukaňa, R. Kebaňa, B. Feckaňa*), prímená v tvare prídavných mien boli so zakončením na *-a* (*A. Dvoranska, M. Leščinska, M. Lučanska*). M. Sedláková konštatovala (2004, s. 122), že v tejto pamiatke sa ako neutrálne s najvyššou frekvenciou javia prípady spojenia rodného mena ženy a mužského priezviska buď v domácej privlastňovacej podobe (*Maria Hovanova, Maria Ivanecka*) alebo, čo je typické pre

mená cudzieho pôvodu, v nominatívnej, zhodnej s mužskou podobou (*Anna Link, Maria Schnader*).

Pomenúvanie osôb na Liptove od 13. storočia do osemdesiatych rokov 18. storočia skúmal E. Kufčák (1981, 1983, 1985, 1987, 1989). Vo svojich štúdiách sa venoval aj rôznym typom pomenovania žien. Prechýlené ženské prímenná na Liptove sa najčastejšie tvorili sufixami *-ova*, napr. *Hedviga Antalkova* (Partizánska Ľupča 1555), *Oršula Končekova* (Sliache 1634) *Sophia Devečkova* (Paludza 1736), *-ka*, napr. *Katrina Kohutka* (Ružomberok 1596), *Catharina Očenaška* (Partizánska Ľupča 1659), *Anna Petranka* (Hybe 1731) (Kufčák 1981, s. 82 – 93). E. Kufčák (2010) sa zaujímal aj o zápisy mien v úradných písomných dokladoch od štyridsiatych rokov 19. storočia do polovice 20. storočia. Uviedol príklady na zápisy prechýlených i neprechýlených živých mien žien a zároveň zhodných alebo nezhodných s priezviskom, napr. *Mária Mrlian (Kováčik)* (Hybe 1908), *Zuzana Staroň Šimková* (Pavčina Lehota 1923), *Emília Račková Šintajová* (Pribylina 1925) a i. Mená vydatých žien sa tvorili pomocou prechýleného rodného mena manžela v troch typoch zložených modelov: a) rodné meno manžela v tvare privlastňovacieho prídavného mena + neprechýlené spoločné priezvisko + neprechýlené živé spoločné meno, napr. *Jánova Pelaj Šoltis* (Liptovská Porúbka 1920), *Janova Duda za vodou*, Hybe 1924); b) rodné meno manžela v tvare privlastňovacieho prídavného mena + neprechýlené spoločné priezvisko + prechýlené dievčenské meno, napr. *Petrova Palaj Tekelka* (Liptovská Porúbka 1921), *Samova Šoltis Mesjarka* (Liptovská Porúbka 1929); c) rodné meno manžela v tvare privlastňovacieho prídavného mena + neprechýlené spoločné priezvisko + prechýlené živé meno manžela, napr. *Michalova Forgač Paliarka* (Podtureň 1929).

V slovenskej úradnej pomenovacej sústave sa vzťah k manželovi a pri dcérach k otcovi vyjadruje priezviskom manžela a otca a sufixom *-ová*, takže model priezviska manželky a dcéry sa formálne vyjadruje rovnako, ale v iných pomenovacích sústavách sa priezvisko nielen prechýľuje, ale príponou sa rozlišuje slobodná žena od vydatej ženy. Napr. v Poľsku na dedinách mimo okruhu spisovnej poľštiny slobodná žena má príponu *-ówna* (*Karplukówna*) a vydatá žena *-owa* (*Karplukowa*), podobne je to aj v litovčine; v maďarskej úradnej sústave sa vzťah k manželovi vyjadruje príponou *-né* (Blanár, 1973, s. 16).

O. R. Halaga (1972, s. 195) uviedol príklady pomenúvania z najstaršej *Košickej mestskej knihy* z r. 1394 –1405, v ktorej sa používali na označenie manželky alebo vdovy nemecké prípony *-in, -inne* (*Uxor Heneil monetarius – Henel munczerynne*). Podľa Halagu (1994, s. 113) na súde vždy nestihli postrehnúť, čo je v mene iba pôvodným slovenským sufixom, nepostrehli ani čo je v mene (aj nemeckom) slovenskou prechýľovacou ženskou príponou *-ka, -aňa* vo východoslovenskom hovore a pridávali ešte nemecký sufix *-in* s rovnakým významom, napr. *Behem – Behemka – Pehamkynn, Czyn – Czynkaňa – Czinkynne/Czinckine, Stuczen – Stuczkaňa – Stuczkenyn* a i.

Prechýľovanie mien sa vyvíjalo súbežne s vývinom dvojmennej pomenovacej sústavy od 13. – 14. storočia. Dnešná úradná prechýľovacia prípona *-ová* je pôvodne privlastňovacia prípona, ktorou sa označoval príbuzenský vzťah k otcovi alebo k manželovi, prípadne k matke. V neúradnej (živej) pomenovacej sústave sa používajú aj iné nárečové

prechýľovacie prípony (-ka, -ovka, -uľa -aňa, -ina a i.), ktoré sa môžu vyznačovať rozličným stupňom expresivity. Odvodzovací základ priezviska dedičnosťou stratil svoju pôvodnú motiváciu a jeho prípony sa v dvojmennej pomenovacej sústave desémantizovali. Prechýľovanie priezvisk je v súčasnosti ustálený spôsob pomenúvania žien, ktorý vychádza z historického vývinu pomenovacej sústavy osôb a z jazykovej sústavy slovenčiny. I keď jazyk i pomenovacia sústava osobných mien sa vyvíjajú, každá zmena v kodifikácii a v zákonoch by mala byť podmienená určitým dlhodobým ustáleným stavom v pomenúvaní osôb, ktorý je funkčný a neohrozuje pri vlastných menách ich základnú funkciu, ktorou je spoločensky podmienená identifikácia. Dať možnosť zapisovať ženské priezvisko bez prechýľovacej prípony do matrík a tým aj do administratívno-právnych dokumentov by mohol znamenať umelý zásah do pomenovacej sústavy, ktorý nemá tradíciu a nie je podložený dlhodobým ustáleným stavom ani v administratívno-právnom úze, ani v širšom či užšom spoločenskom úze, ako ukazujú výsledky výskumov neúradných (živých) osobných mien z posledných rokov. Sloboda jedinca pri výbere vlastného mena musí mať tak isto určité pravidlá¹, ktoré rešpektujú jeho funkcie, historický vývin, tradície, jazykový systém a používanie. Takáto zmena si vyžaduje byť podložená výsledkami seriózneho socioonomastického výskumu, ktorý by ukázal, že skutočne ide o rozšírený a ustálený jav a prioritnú tendenciu v pomenúvaní osôb a nie iba o módnny trend.

LITERATÚRA

- BLANÁR, V.: *Osobné mená v početných knihách zemianskeho banského súdu na Boci z rokov 1588 – 1602*. Jazykovedný časopis, 1961, 12, s. 140 – 149.
- BLANÁR, V.: *Morfematická stavba prímena a priezviska*. In: *Jazykovedné štúdie. 11. Jónov zborník*. Bratislava : Vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, 1971, s. 313 – 320.
- BLANÁR, V.: *Postavení onomastiky v systéme spoločenských vied (príspevok v diskusii)*. In: *Onomastický zpravodaj ČSAV (Zpravodaj Místopisné komise)*, 1983, roč. 24. s. 153 – 157.
- BLANÁR, V.: *Jazyková výstavba slovenských osobných mien*. In: *4. slovenská onomastická konferencia (Bratislava 9. – 10. 11. 1971)*. Red. M. Majtán. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1973, s. 8 – 28.
- BLANÁR, V.: *Výskum slovanských osobných mien a ich kartografické spracovania*. In: *Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach*. Red. M. Blichá – M. Majtán. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. s. 5 – 19.
- BLANÁR, V.: *Teória vlastného mena. (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. Bratislava : Veda, 1996.

¹ Zásady prechýľovania priezvisk sú uvedené v *Pravidlách slovenského pravopisu* (2000, s. 127 – 130). Prehľad zásad tvorenia prechýlených podôb ženských priezvisk aj v starších pravidlách slovenského pravopisu a autorov, ktorí sa tomuto problému venovali, urobil M. Považaj v štúdiu *Tvorenie ženských priezvisk v spisovnej slovenčine* (1983).

ŠTÚDIE

- BLANÁR, V. – MATEJČÍK, J.: *Živé mená na strednom Slovensku. 1. 1. Designácia osobného mena*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978. *Živé mená na strednom Slovensku. 1. 2. Distribúcia obsahových modelov*. Martin : Osveta 1983.
- BLIČHA, M.: *Priezviská v Prešovskej mestskej knihe*. In: *Zborník referátov z 12. slovenskej onomastickej konferencie a 6. seminára „Onomastika a škola“* (Prešov 25. – 26. 10. 1995). Zost. M. Majtán, F. Ruščák. Prešov : Pedagogická fakulta UPJŠ – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1996, s. 136 – 143.
- BLIČHA, M.: K charakteristike historických priezvisk. In: *Zborník materiálov z 13. slovenskej onomastickej konferencie (Modra-Piesok 2. – 4. 10. 1997)*. Zost. M. Majtán – P. Žigo. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1998, s. 161 – 167.
- BUFFA, F.: *Maritonymické a patronymické názvy v slovenských nárečiach*. In: *4. slovenská onomastická konferencia (Bratislava 9. – 10. 11. 1971)*. Zost. M. Majtán. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1973, s. 69 – 76.
- BUFFA, F.: *K charakteristike severošarišských priezvisk*. In: *Onomastica*. 1992, roč. 37, s. 141 – 168.
- DORUĽA, J.: *O vývine niektorých typov priezvisk*. In: *Onomastica*. 1968, roč. 13, č. 1 – 2, s. 234 – 257.
- DORUĽA, J.: *Tri kapitoly zo života slov*. Bratislava : Veda, 1993.
- GIGEROVÁ, M.: *Antroponymá v textoch administratívno-právneho charakteru v mladšom predpisovnom období*. In: *Vlastné meno v komunikácii. Zborník referátov z 15. slovenskej onomastickej konferencie (Bratislava 6. – 7. 9. 2002)*. Zost. P. Žigo – M. Majtán. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Filozofická fakulta Univerzity Komenského – Veda, 2003. s. 127 – 136.
- HALAGA, O. R.: *Tvorenie osobných mien v najstaršej košickej mestskej knihe (1394 – 1405)*. In: *Zborník materiálov z 3. slovenskej onomastickej konferencie v Banskej Bystrici 4. – 6. 11. 1970*. Zost. V. Blanár. Banská Bystrica : Katedra slovenského jazyka a literatúry, 1972, s. 188 – 215.
- HALAGA, O. R.: *Preklady osobných mien v stredoveku*. In: *Zborník referátov z 11. slovenskej onomastickej konferencie (Nitra 19. – 20. 5. 1994)*. Zost. E. Krošláková. Bratislava – Nitra : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Vysoká škola pedagogická v Nitre, 1994, s. 108 – 115.
- CHALOUPECKÝ, V.: *Kniha Žilinská*. Bratislava : Učená spoločnosť Šafaříkova, 1934.
- KUFČÁK, E.: *Pomenovanie osôb v Liptove od 13. storočia do osemdesiatych rokov 18. storočia*. In: *Liptov 6, vlastivedný zborník*. Martin : Osveta, 1981, s. 67 – 88; *Liptov 7*, 1983, s. 91 – 127; *Liptov 8*, 1985, s. 209 – 235; *Liptov 9*, 1987, s. 159 – 190; *Liptov 10*, 1989, s. 103 – 147.
- KUFČÁK, E.: *O menách osôb v Liptove*. In: *Slovenská reč*, 2010, roč. 74, č. 4 – 5, 311 – 332.
- KUCHAR, R.: *Adaptácia nemeckých osobných mien v slovenskom prostredí*. In: *Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafaříka v Košiciach*. Red. M. Blička – M. Majtán. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976, s. 215 – 218.
- KUCHAR, R.: *Vlastné mená v Žilinskej knihe*. In: *Národnostný vývoj miest na Slovensku do roku 1918. K 600. výročiu vydania výsad pre žilinských Slovákov*. Red. R. Marsina. Martin : Osveta, 1976, s. 83 – 86.
- KUCHAR, R.: *Osobné mená v Jelšavskej knihe*. In: *Zborník referátov z 11. slovenskej onomastickej konferencie (Nitra 19. – 20. 5. 1994)*. Zost. E. Krošláková. Bratislava – Nitra : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Vysoká škola pedagogická v Nitre, 1994, s. 116 – 119.
- KUCHAR, R.: *Prímená a priezviská z krstných mien v Jelšavskej knihe (1566 – 1710)*. In: *Zborník referátov z 12. slovenskej onomastickej konferencie a 6. seminára „Onomastika a škola“* (Prešov 25. – 26. 10. 1995).

- Zost. M. Majtán, F. Ruščák. Prešov : Pedagogická fakulta UPJŠ – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1996, s. 141 – 143.
- KUCHAR, R.: *Žilinská právna kniha. Preklad magdeburského práva – Zápisy právnych úkonov žilinských mešťanov*. Bratislava : Veda, 2009.
- MAJTÁN, M.: *Vývin priezvisk na Slovensku*. Slovenská reč, 1994, roč. 59, č. s. 30 – 37; tenže *Najstaršie osobné mená a vývin priezvisk na Slovensku*. Slovenská archivistika, 1994, roč. 29, s. 94 – 109.
- MAJTÁN, M.: *Od prezývky a prímena k priezvisku (Vývin priezvisk na Slovensku)*. In: *Przezviska i przydomkiw językach słowiańskich*. Część I. Red. S. Warchoła. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1998, s. 149 – 159.
- MAJTÁN, M.: *Cisár Josef II. o používaní priezvisk*. In: *Acta onomastica*, 2004, roč. XLV, s. 28 – 31.
- MAJTÁN, M.: *O slovenských priezviskách*. In: *Kultúra slova*, 2005 – 2006, roč. 39 – 40, č. 3/2005 – 4/2006.
- MAJTÁN, M. – POVAŽAJ, M.: *Vyberte si meno pre svoje dieťa*. Bratislava : ART AREA, 1998.
- MAJTÁNOVÁ, M. – MAJTÁN, M.: *K problematice pojmenování žen na Slovensku v 17. století*. In: *Onomasticé práce. 1. Sborník rozprav k sedmdesátým narozeninám univ. prof. dr. Vladimíra Šmilauera, DrSc.* Praha : Místopisná komise ČSAV, 1966, s. 47 – 50.
- MATEJČÍK, J.: *Z jazykovej výstavby ženských pomenovaní*. In: *4. slovenská onomastická konferencia (Bratislava 9. – 10. 11. 1971)*. Zost. M. Majtán. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1973, s. 29 – 42.
- Osnoven sistem i terminologija na slovenskata onomastika*. Skopje: Makedonska akademija na naukite i umetnostite, 1983. 412 s. (Основен систем и терминологија на словенската ономастика. Скопје : Македонска академија на науките и уметностите 1983. 413 с.)
- POVAŽAJ, M.: *Tvorenie ženských priezvisk v spisovnej slovenčine*. Kultúra slova, 1983, roč. 17, č. 8, s. 267 – 273.
- SEDLÁKOVÁ, M.: *Spoločenské pozadie osobných mien Solnobanskej mestskej súdnej knihy (1819 – 1841)*. In: *Zborník referátov z 11. slovenskej onomastickej konferencie (Nitra 19. – 20. 5. 1994)*. Zost. E. Krošláková. Bratislava – Nitra : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV – Vysoká škola pedagogická v Nitre, 1994, s. 120 – 123.
- SEDLÁKOVÁ, M.: *Štylistické a slovtvorné súvislosti používania ženských mien v Solnobanskej mestskej súdnej knihe (1819 – 1841)*. In: *Zborník referátov z 12. slovenskej onomastickej konferencie a 6. seminára „Onomastika a škola“ (Prešov 25. – 26. 10. 1995)*. Zost. M. Majtán, F. Ruščák. Prešov : Pedagogická fakulta UPJŠ – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1996, s. 144 – 146.
- Sistemy ličnych imen u narodov mira*. Red. P. Š. Džarylgasinova – M. V. Krjukov – V. A. Nikonov – A. M. Pešetov. Moskva : Nauka, 1986.
- SITÁROVÁ, M.: *Priezviská v budmerickej mestskej knihe*. In: *Zborník materiálov z 13. slovenskej onomastickej konferencie (Modra-Piesok 2. – 4. 10. 1997)*. Zost. M. Majtán – P. Žigo. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1998, s. 173 – 177.
- SKLADANÁ, J.: *Slovenské osobné mená v Banskej Bystrici v 16. storočí*. In: *Zborník materiálov z 13. slovenskej onomastickej konferencie (Modra-Piesok 2. – 4. 10. 1997)*. Zost. M. Majtán – P. Žigo. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského – Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 1998, s. 169 – 172.
- Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*. Tom I. Warszawa – Kraków : Towarzystwo Naukowe Warszawskie, 2002.

ŠTÚDIE

STANISLAV, J.: Pribinovi veľmoži. In: *Linguistica Slovaca*, 1939 – 1940, č. 1 – 2, s. 118 – 147.

STANISLAV, J.: Zo štúdiá slovanských osobných mien v Evanjeliu cividalskom. *Slavia*, 1947 – 1948, roč. 18, s. 87 – 100.

ŠMILAUER, V.: *Ze staré antroponymie v Hontu*. In: *Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach*. Red. M. Blicha – M. Majtán. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976, s. 185 – 196.

VALENTOVÁ, I.: *Živé osobné mená v hornonitrianskej oblasti*. In *Jazykovedné štúdie*. 27. Bratislava : Veda, 2009.

PRAMENE:

Dokumenty k baníckemu povstaniu na Slovensku (1525 – 1526). Na vydanie pripravil P. Ratkoš. Bratislava : Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, 1957.

LEHOTSKÁ, D. – ORLOVSKÝ, J.: *Najstaršia jelšavská mestská kniha 1566 – 1710*. Martin : Osveta, 1976. (JK)

Pramene k dejinám slovenčiny. 1. Zost. M. Majtán – J. Skladaná. Bratislava : Veda, 1992. (P1)

Pramene k dejinám slovenčiny. 2. Zost. T. Laliková – M. Majtán. Bratislava : Veda, 2002. (P2)

Pramene k dejinám slovenčiny. 3. Zost. R. Kuchar – I. Valentová. Bratislava : Veda, 2008. (P3)

RYŠÁNEK, F.: *Slovník k Žilinské knize*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1954. (ŽK)

Slovenské listy a listiny z 15. a 16. storočia. Red. B. Varsík. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1959. (SLL)

Urbáre feudálnych panstiev na Slovensku. Zv. 2. Red. R. Marsina – M. Kušík. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1959. (U2)

FUNKCIA ŠTÝLU VO VZDELÁVACOM PROCESE SLUCHOVO HENDIKEPOVANÝCH

Mgr. Marika Arvensisová

Katedra slovenského jazyka a komunikácie

Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

V súčasnosti komunikujú ľudia medzi sebou rôznymi spôsobmi, pričom zámer komunikácie ostáva zväčša totožný. Cieľom komunikácie je vytvoriť vzájomné porozumenie a podporiť komunikačnú situáciu. Predstavme si však žiť vo svete, kde zrak plní úlohu sluchu a kde ruky nahrádzajú hovoriť. V tomto svete ticha jestvujú Nepočujúci, ktorých jazyk, myslenie i vnímanie okolia sú vizuálne. Komunikácia osôb so sluchovým hendikepom je pre nás veľmi fascinujúcou témou, pričom na ňu primárne nazeráme zo štylistického hľadiska. Interpersonálnu výmenu informácií, myšlienok, názorov a pocitov medzi N-/nepočujúcimi si všimame z aspektu štýlu.

Zastávame názor, že štýl sprostredkovania informácií rečou expedienta percipientovi je neustále živou témou súčasnej jazykovedy, keďže je možné o nej uvažovať v rôznych líniách a kontúrach vedy skúmajúcej (posunkový) jazyk. Už v našej diplomovej práci (2013) sme skúmali štýl komunikácie nepočujúcich, pričom sme na základe dlhodobého výskumu zistili, že *„štýl slovenského posunkového jazyka, či už vo svojom užšom, alebo širšom význame, je paralelným jestvovaním štýlotvorných činiteľov, neverbálnych prostriedkov, gramatických pravidiel a normatívov správania. [...] spôsoby vyjadrovania, myslenia a konania Nepočujúceho sú vo funkčnej súhre s cieľavedomým výberom, usporiadaním a využitím jazykových prostriedkov vzhľadom na obsah a funkciu prejavu, situáciu a zámer nepočujúceho expedienta.“*¹

Po určitom čase sme sa ocitli aj na strane pedagógov a začali sme sa zaujímať o (špecifickú) situáciu, počas ktorej sa v počujúcom kolektíve ocitne žiak s istou poruchou sluchu. Po prezretí si študijných materiálov z odboru Špeciálna pedagogika Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, medicínskych stanovísk dostupných u nás i v susednom Česku a po nazretí do výskumnej činnosti R. Vojtechovského, D. Tarcsiovej, B. Krahulcovej-Žatkovej, A. Uheríka a i. sme predsa našli ďalšie pootvorené dvere slovenského posunkového jazyka – úloha štýlu vo vzdelávacom procese.

Predmetom našej pozornosti sa stáva jedinec, ktorý v ranom alebo školskom veku začal strácať sluch a zároveň začal využívať kompenzačné pomôcky (ak to potrebuje). Osoba výlučne navštevovala základnú školu pre počujúce deti a teraz je študentom

¹ Arvensisová, 2013, s. 82.

strednej školy v počujúcom kolektíve. Žiak buď nedokáže posunkovať z dôvodu orálnej výchovy (počujúcich) rodičov, alebo posunkuje málo, nedbalo či nesprávne. V príspevku primárne venujeme pozornosť vzťahu medzi počujúcim pedagógom a sluchovo hendikepovanou osobou, ktorá je nedoslýchavá (nosí načúvací aparát, alebo ho nepoužíva, aj keď slabo počuje) alebo osobou s kochleárnym implantátom.

V našej práci vychádzame z nasledovných charakteristík. Nedoslýchavý je osoba, u ktorej spôsobuje poškodenie sluchového orgánu narušenie sluchového vnímania do takej miery, že pomocou kompenzačných pomôcok môže vnímať a porozumieť hovorenú reč (obmedzene). Následky nedoslýchavosti sú vo veľkej miere ovplyvnené časovým faktorom, kedy došlo k strate sluchu, ako aj spontánne pôsobiacimi sociálnymi faktormi. Nedoslýchavosť môže byť buď prevodového typu (kompenzovaná prostredníctvom načúvacieho aparátu), alebo percepčného typu (rozpad počutia). Osoba s kochleárnym implantátom je osoba, ktorá si pomocou tohto prostriedku môže osvojiť hovorenú reč a je schopná pamätať si sluchové vnemy. Osoba s kochleárnym implantátom sa stáva po úspešnej implantácii a adekvátnej starostlivosti nedoslýchavou, nie však počujúcou.²

Rešpektujúc intenzívne výskumy a práce spomenutých autorov sme sa rozhodli formulovať príspevok ako návod na zlepšenie interpersonálnej komunikácie medzi počujúcim pedagógom a žiakom so sluchovým hendikepom. Prácou sa snažíme o pozitívnu zmenu vo vzťahu (počujúci) učiteľ ↔ (nepočujúci) žiak.

Špecifickú situáciu sme vymedzili z dôvodu, že vyučujúci, ktorí (pravdepodobne) nemali žiadny kontakt so sluchovo hendikepovanou osobou, často žijú v klamlivej domnienke, že nedoslýchavému žiakovi postačí, ak budú hlasnejšie hovoriť, výraznejšie artikulovať, pretože by mali mať (podľa nich) načúvací aparát či kochleárny implantát. Dokonca ich väčšina považuje za celkom zdravých ľudí, nerešpektujú ich integrovanosť v počujúcom kolektíve a často nedodržiavajú ani základné ľudské pravidlá komunikovania. Vyjadrujeme presvedčenie, že počujúci pedagóg siahne po našej „príručke“ a začne venovať primeranú pozornosť tak citlivej a osobitej práci so sluchovo hendikepovaným študentom.

V príspevku sa primárne venujeme pravidlám a štýlu prirodzenej ústnej komunikácie, hierarchizujeme a interpretujeme štýlotvorné činitele determinujúce študenta so stratou sluchu. Paralelne, avšak funkčne a koncízne, poukazujeme na systém jazykových rovín rečového komunikátu osoby so sluchovým hendikepom.

1. Základné pravidlá komunikácie s nedoslýchavou osobou

Stotožňujeme sa s tvrdením³ J. Mistríka, ktorý píše, že medziľudská komunikácia predstavuje vzájomné odovzdávanie informácií. Komunikácia (lat. *communicare*) znamená oznamovať niečo, s niekým sa o niečo deliť, zverovať sa niekomu s niečím, spoločne sa radiť. Uvedomujeme si, že človek je vo svojej podstate spoločenský a komunikatívny tvor, pričom sa prostredníctvom komunikácie podávajú informácie pomocou rôznorodých

² Viac: Tarcsiová, 2008, s. 32 – 33.

³ Slovenský gong, 2000, s. 6 – 7.

signálov a prostriedkov. Takýmto spôsobom dokážeme primerane cieľu sprostredkovať myšlienky, predstavy a zámery.

Z hľadiska schopnosti prijímať informácie musíme vo všeobecnosti pripomenúť, že osoby so sluchovým hendikepom sú vizuálne, čiže informácie vnímajú a prijímajú vizuálne, čo platí rovnako pre prelingválne nepočujúcich (posunková reč), tak aj pre nedoslýchavých (odzeranie hovorenej reči), ako aj ohluchnutých (odzeranie reči alebo písomná forma).

Už A. Uherík začal uvažovať, že „*nepočujúce dieťa postihnuté iba sluchovým defektom je v podstate porovnateľné s počujúcim dieťaťom toho istého veku. Psychicky je normálne a má rovnaké dispozície pre intelektový a osobnostný vývin ako zdravé dieťa. V jeho prípade sa však predpoklady na úspešný vývin realizujú oveľa ťažšie, a to pre komunikačnú bariéru.*“⁴ Nadväzujúc na A. Uheríka zastávame názor, že komunita Nepočujúcich je tvorená rovnako nepočujúcimi, ako aj nedoslýchavými osobami, keďže obe minoritné skupiny majú totožné hodnoty a podobný spôsob medziľudskej interakcie.

Nedoslýchavé osoby sú osoby buď so slabou (26 až 40 dB), strednou (41 až 55 dB), stredne ťažkou (56 až 70 dB), alebo ťažkou (71 až 90 dB) stratou sluchu.⁵ Pri komunikácii so sluchovo hendikepovaným sa musí brať ohľad na percepciu reči a jej porozumenie, keďže prijímateľovým kompenzačným zmyslom je zrak. Ako odosielateľ (= pedagóg) dbáme teda na (očný) kontakt s komunikačným partnerom, ktorý je podmienkou porozumenia.

V priestore akademickej pôdy je dôležité rešpektovať to, že osoba, ktorú vzdelávame, dostatočne nepočuje, a preto vnímanie kompenzuje zrakom. Je zrejmé, že nedoslýchavý žiak je nútený počas vyučovacej hodiny takmer vždy odzerať. Odzeranie je však náročným spôsobom vnímania hovorenej reči, ktorý nie je možné využívať permanentne. „*Odzeranie je proces, pri ktorom možno slovám hovoriaceho porozumieť na základe spojenia významu s pohybmi jeho pier. [...] Schopnosť odzrania je vlastne schopnosťou identifikovať symbol (slovo) z pohybov pier hovoriaceho a ďalších vizuálnych „klúčov“ (mimiky) a spojiť ho s jeho významom.*“⁶ Nedoslýchaví môžu prijímať akustické informácie v takej miere, aby mohli komunikovať hovorenou rečou.

A. Hudáková (2005) tvrdí, že z hovoreného jazyka dokážeme odzerať približne tretinu, pričom zvyšok musíme uhádnuť. Tiež upozorňuje, že schopnosť odzrania je vrodená, a preto nie je možné sa ju naučiť, iba ju vylepšiť. Vyučujúci si musí uvedomiť, že je možné odčítať z jeho pier max. 30% hlások, ostatné hlásky sa strácajú v podobných až totožných artikulačných pohyboch. Rôzny artikulačný pohybový vzorec vyzerá často identicky, iné kinémy⁷ nemajú žiadny viditeľný artikulačný pohyb, a preto ľahko dochádza k ich zámene. Navyše, každý artikulačný pohyb pier odíde z komunikácie skôr, ako si ho percipient doká-

⁴ Uherík, 1990, s. 42.

⁵ Horáková, 2006, s. 133.

⁶ Uherík, 1990, s. 111.

⁷ Kinéma je jednoduchý artikulačný pohybový útvar odlišiteľný zrakom. Jednej kinéme zodpovedá niekoľko foném. Dostupné na https://is.muni.cz/th/135808/pedf_b/Bp-Kasnikova_P.txt.

že dekódovať. Preto rešpektujme skutočnosť, že odzveranie je možné len v priamom zrakovom kontakte, bez premiestňovania sa, pričom berieme do úvahy vhodnosť osobnej zóny.

Dodávame, že žiak nikdy nedosiahne úplné porozumenie kontextu iba odzveraním či sluchovou percepciou. Pamätanie si kombinácií pohybov hovordiel je skutočne náročné. V našom záujme je vytvoriť čo najvhodnejšie podmienky pre odzveranie, ktoré musia korešpondovať s momentálnym zdravotným stavom študenta, stavom jeho zraku, stavom únavy či pozornosti, emocionálnej stránky, postrehu a pohotovosti.

„Zvukové podnety sú výraznejšími nositeľmi emócií ako zrakové podnety. [...] zraková percepcia je však najviac oddiferencovaná od afektivity a sprostredkúva vnemy s podstatne menším emocionálnym nábojom.“⁸ Ak však percipient nereaguje, oslovme ho spomínaným dotykom; komunikačný partner s obmedzenou sluchovou percepciou môže byť už unavený z neustáleho odzverania. Vyhýbajme sa napätiu, afektívnym skutkom či skratovým reakciám. Neotáčajme sa študentovi chrbtom a neodvracajme pohľad. Obaja komunikanti musia byť voči sebe trpezliví, pozorní a navzájom spolupracovať. Komunikácia *face to face* si náležite vyžaduje cieľuprimeraný *feed back* s využívaním správneho načasovania, keďže je potrebný priestor pre študentove otázky či podnety. Doprajme mu možnosť vyjadriť sa.

A. Leonhardt a B. Krahulcová poukazujú⁹ na relevantnosť vonkajších a vnútorných podmienok odzverania, kde pedagóg musí so študentom udržiavať očný kontakt, dbať na osvetlenie miestnosti, rešpektovať vzdialenosť medzi ním a komunikačným partnerom, všímať si výškovú úroveň, techniku hovorenia, tému rozhovoru a výber jazykových prostriedkov. Vyučujúci by mal u svojho študenta brať ohľad na jeho schopnosť predvídať, dosiahnutú úroveň vývinu reči, rozsah slovnej zásoby, gramatickú úroveň hovoreného komunikátu, emocionálny vývin osoby so stratou sluchu, využitie reziduálneho sluchu, predmet spoločného rozhovoru a vzájomný citový kontakt.

Vzdialenosť pre funkčné komunikovanie by sa podľa nášho názoru mala rozprestierať v rozmedzí 0,5 m až 2 m, pretože osobná zóna ponúka plnohodnotnú výmenu (nielen) informácií. Proxemika je tak výrazným neverbálnym činiteľom. Príznačnou je taktiež haptika, kde dotyk pedagóga na rameno študenta nahrádza oslovenie a nadviazanie kontaktu alebo je signálom pre začatie odzverania. Oslovenie študenta so sluchovou stratou je navyše možné pohľadom a svetelným signálom. Mimika, v podobe dôležitého neverbálneho prejavu, oznamuje komunikačným partnerom prítomné duševné stavy, emócie, zábery, stupeň a intenzitu vlastností. Nedoslýchavý študent však mnohokrát môže mať prehnanú mimiku, ktorá sa stáva príčinou spomaleného artikulovania. Gestá prítomné v komunikačnom procese podporujú a spresňujú vzájomné porozumenie.

Okrem uvedeného musí pedagóg adekvátne pracovať s prozodickými vlastnosťami reči ako sú časová, silová a tónová modulácia. Je dôležité funkčne kooperovať s jadrom slovnej zásoby a so spisovnými lexémami, udržiavať stanovený štýl hovoreného komunikátu a pridrižovať sa hlavnej dejovej línie. Ak sa počas dialógu odbočí od ústrednej dejovej

⁸ Uherík, 1990, s. 43.

⁹ Tarciová, 2007, s. 64.

línie, je potrebné žiaka upozorniť na túto skutočnosť a vysvetliť mu ďalší priebeh vyučovacej hodiny.

2. Úloha štýlotvorných činiteľov vo vzťahu pedagóg ↔ žiak

*„Vaším cieľom je dosiahnuť, aby vaši poslucháči videli to, čo vy, počuli to, čo vy, cítili to, čo vy.“
(Dale Carnegie)¹⁰*

(Medzi)ľudská komunikácia má niekoľko podôb. Človek komunikujúci s človekom má schopnosť využívať (počas výmeny informácií) rôzne podoby komunikácie. Predmetom nášho záujmu je komunikácia s prívlastkom ľudská, ktorú permanentne perцепčne absorbujeme. Komunikácia fungujúca na základe odlišných podmienok, vzťahujúcich sa na stratu sluchu v ranom detstve alebo v školskom veku a uprednostňujúca audio-orálny komunikačný systém pred vizuálno-motorickým spôsobom dorozumievania sa.

I. Rebrová vo všeobecnosti poukazuje¹¹ na komunikačný systém ľudí so sluchovým hendikepom, pričom si všíma rovnako hlavné spôsoby komunikácie, ako aj tie vedľajšie. Dôležité je, aby sme poznali charakter komunikácie a prostredie, v ktorom sa komunikačná situácia odohráva.

Už M. Krčmová potvrdzuje,¹² že štýl sa javí ako princíp čiastkových zložiek a prvkov, z ktorých sa skladá. Ak sa chceme vnoriť do štýlu komunikácie medzi počujúcim pedagógom a študentom so stratou sluchu, musíme charakterizovať úlohu štýlotvorných činiteľov determinujúcich nedoslýchavého, ktoré počas štylizácie formujú podobu textu (rečového komunikátu). D. Tarcsiová píše¹³, že pri práci so sluchovo hendikepovaným dieťaťom je veľmi dôležité dbať na tzv. endogénne faktory (vek, stupeň sluchového postihnutia, kompenzačné pomôcky, úroveň kognitívneho a motorického vývinu) a exogénne faktory (rodinné a spoločenské prostredie). Rešpektujúc jej delenie predsa vychádzame z poznania subjektívnych a objektívnych štýlotvorných činiteľov¹⁴.

Z tohto dôvodu sme zozbierali relevantné informácie (vedecké, medicínske i privátne¹⁵), týkajúce sa predostretej problematiky a zakomponovali ich do kontextu štýlu. Štýlotvorné činitele (tabuľka č. 1) sme hierarchizovali podľa stupňa dôležitosti a intenzity ich vplyvu na sluchovo hendikepovaného a interpretovali sme ich úlohu vo vzdelávacom procese.

¹⁰ Carnegie, 2010, s. 16.

¹¹ Dostupné na <http://www.nepocujuci.sk/clan3.htm>.

¹² 1994, in Findra 2009.

¹³ Tarcsiová, 2007, s. 56.

¹⁴ Pozri Findra, 2004.

¹⁵ Oslovili sme nedoslýchavých mladých ľudí, aby prezradili, ako v skutočnosti vyzera ich školský deň.

NÁMETY A ROZHĽADY

Tabuľka č. 1: Vplyv štylotvorných činiteľov na sluchovo hendikepovaného žiaka¹⁶

I. Momentálne psychické rozpoloženie
II. Stupeň hendikepu
• vek, kedy došlo k strate sluchu
• aktuálny vek
III. Vzdelanie a (komunikačná) forma vzdelávania
↕ Intelektuálna vyspelosť; úroveň kognitívneho a motorického vývinu
IV. Prostredie
+ Intenzita pohybu medzi počujúcou societou
V. Komunikačné a sociálne zručnosti, celkový rozhľad a informovanosť
VI. Temperament

Počas komunikačnej situácie, ktorá nastane medzi počujúcim pedagógom a študentom so stratou sluchu, sú najdôležitejší samotní komunikační partneri. Obaja sú v úlohe **expedienta**, ako aj **percipienta**. Opierame sa o teóriu komplexne rozvinutej osobnosti¹⁷, pri ktorej si všímame podmienky formovania tvorivého myslenia, citovej výchovy sluchovo hendikepovaných, záujmov, potrieb a ich hodnotovej orientácie.

Rešpektujúc tému a funkciu prejavu, dbajú komunikační partneri na adekvátny výber štýlém z celého priestoru slovnej zásoby. Zastávame názor, že autor výsledného prejavu potrebuje poznať predmet spoločnej interakcie, aby sa dokázal náležite vyjadriť. Komunikujúci si vzájomne vymieňajú informácie, presviedčajú sa, recipročne sa vzdelávajú, motivujú a emocionálne na seba pôsobia. Z pozície odosielateľa i adresáta sa najrelevantnejším stáva jeho vek a intelektuálna vyspelosť, ktoré podmieňujú spôsob sprostredkovania informácie. Miera pripravenosti hovoreného prejavu závisí od témy. Ak však máme predmet komunikácie vopred určený, dokážeme sa vyhnúť improvizácii.

Pedagóg by mal rešpektovať prítomné subjektívne a objektívne štylotvorné činitele, a to jednotlivo i súhrne zároveň. Ak porozumieme determinantom štýlu komunikácie študenta so stratou sluchu, docielime otvorenosť vzájomnej interakcie.

Na štýl komunikácie najvýraznejšie vplýva **momentálny psychický a fyzický stav** komunikanta. Mienime, že tieto okolnosti podmieňujú efektívnosť prebiehajúcej činnosti nedoslýchavého, pretože rôznorodosť citových stavov, stavov pozornosti, pohotovosti, pripravenosti na určitú činnosť, stavov vedomia a únavy, majú dosah na kompaktný systém

¹⁶ V predkladanej práci je sluchovo hendikepovaný žiak:

- nedoslýchavý,
- s kochleárnym implantátom,
- s načúvacím aparátom.

¹⁷ Podľa M. Pavlovkin a M. Zelina, in Uherík, 1990.

interpersonálneho komunikovania, do ktorého zaraďujeme aj proces odzerala. Ak chceme komunikovať so žiakom, musíme sa uistiť, či jeho momentálny stav zodpovedá účelu komunikačnej situácie.

Relevantným štýlotvorným činiteľom je i **stupeň hendikepu**, pričom by sme mali upriamiť pozornosť na **vek**, kedy došlo k strate sluchu. Paralelne je podstatný aktuálny vek komunikačného partnera, ktorý nesmieme zanedbať. Vývin reči u nedoslýchavých detí závisí od veku, v ktorom k zhoršeniu počutia došlo, od stupňa a typu nedoslýchavosti, ako aj od pridružených prípadných postihnutí: *„Psychológia totiž kladie dôraz predovšetkým na tie komponenty sluchových porúch, ktoré majú vplyv na správanie a narúšajú normálny psychický vývin nepočujúceho dieťaťa. Sú to najmä tieto faktory: stupeň sluchovej straty a stupeň, v akom táto strata zasiahla rozvoj reči. Dôležitý je však aj čas, resp. vek, v ktorom poškodenie alebo strata nastala.“*¹⁸

Je zrejmé, že vývin reči u detí so stratou sluchu má odlišnú genézu prejavujúcu sa v tempe vývinu reči, v kvantite aj kvalite reči po obsahovej, zvukovej a pragmatickej stránke. Pozornosť sa musí zamerať na fakt, že žiaci so sluchovým hendikepom majú rozdielne rečové zručnosti podliehajúce rečovým funkciám, ako sú respirácia, fonácia, artikulácia, modulácia, tempo reči a hlasitosť reči.

Uvedomujeme si, že nedoslýchavé dieťa, ktorému sa v určený čas poskytne vhodné slúchadlo, je s pomocou logopedického pracovníka schopné naučiť sa hovoriť. Ak však má dieťa vrodennú percepčnú nedoslýchavosť, predpokladáme, že priebeh vývinu reči bude náročnejší; podobný ako u detí s vrodennou hluchotou. Ak sa v kolektíve počujúcich ocitne dieťa s prevodovou nedoslýchavosťou, zastávame názor, že vývin jeho reči možno paralelne dať do komparácie s vývinom reči počujúcich detí.

Nasledujúcim relevantným činiteľom je **vzdelanie**. Konštatujeme, že práve miera získaných znalostí, vedomostí, poznávacích spôsobilostí a schopností vplyva na jazykové a komunikačné schopnosti študenta. Domnievame sa, že dosiahnutým vzdelaním a postupným vzdelávaním si dokáže sluchovo hendikepovaný obohatiť rozsah slovnej zásoby a mať všeobecný rozhľad. Vyučujúci by mal hľadiť na to, akou formou bolo dieťa vzdelávané svojimi rodičmi a (špeciálnymi) pedagógmi. A. Uherík (1990) navyše tvrdí, že základom každej reči je (významová) skúsenosť. Ak dieťa nezíska skúsenostnú normu, ktorá symbolizuje určité slovo, nedokáže dané slovo použiť – toto je základný princíp psychológie rečového vývinu človeka.

Ešte raz pripomíname, že počas komunikácie so sluchovo hendikepovaným študentom by sme mali poznať metódu, ktorou bol vzdelávaný. Sú nimi: orálna, bilingválna a totálna komunikácia. Na základe poznania spôsobu predchádzajúceho vzdelávania dokážeme adekvátne pristupovať k sluchovo hendikepovanému, pracovať s ním a určiť si primeraný spôsob prístupu komunikovania.

¹⁸ Uherík, 1990, s. 23.

M. Potměšil (1999) píše, že metóda orálnej komunikácie, ktorej základnými časťami sú osvojovanie si hovorenej reči, nácvik odzovania a maximálne využitie zvyškov sluchu, umožňuje naučiť sa čo najviac hovoriť a počuť.

B. Krahulcová (2003) poukazuje na bilingválnu komunikáciu ako na formu výchovy a vzdelávania detí so sluchovým postihnutím. Bilingvizmus, v tomto prípade, spočíva v prenose informácií v dvoch jazykoch medzi ťažko sluchovo postihnutými a počujúcimi ľuďmi. Je to schopnosť ovládať súčasne oba jazyky na úrovni porozumenia. Z tohto dôvodu je možná (takmer) plynulá spolupráca medzi pedagógom a študentom so stratou sluchu.

Poslednou metódou je totálna komunikácia využívajúca všetky dostupné komunikačné prostriedky. R. Myslivečková (podľa: Hudáková, 2005) píše, že nimi sú: posunkový jazyk, reč, odzovanie, prstová abecedu, gestá, mimika, pantomíma, čítanie, písanie a i.

Súbežne so vzdelaním súvisí **intelektuálna vyspelosť** žiaka, pričom intelekt funkčne nadväzuje na prostredie. Domnievame sa, že s vyšším stupňom vzdelania je hodnota rácia a mentálneho potenciálu priamoúmerne rozsiahlejšia a študenti dokážu funkčne analyzovať, syntetizovať, zovšeobecňovať a usudzovaním prichádzať k novým poznatkom.

Vzdelanie a intelekt uzatvára **prostredie** ako nevyhnutý činiteľ pre komunikovanie. Prostredie musí byť osvetlené a bez vzruchových podnetov, aby nedoslýchavý dokázal odzovať a nebol počas tohto procesu vy-/rušený.

Osobnosť nedoslýchavého a osoby s kochleárnym implantátom sa vyvíja a štruktúruje na základe vrodenných vlôh či dispozícií. Pedagóg musí rešpektovať a citlivo reagovať na vzťah jedinca voči prostrediu, v ktorom žije, vždy v súvislosti s fyzikálnymi a sociálnymi podnetmi pôsobiacimi na dieťa. Podľa prostredia, v ktorom sa nedoslýchaví pohybujú (žijú), vieme zhodnotiť mieru vplyvu počujúcej spoločnosti na osoby s istou mierou straty sluchu. Intenzívne stretávanie sa s počujúcimi dokáže pozitívne vplývať na hovorený (rečový) prejav nedoslýchavého. Jeho prejav bude smelší, gramaticky správnejší a artikulácie zrozumiteľný.

Nedoslýchavé dieťa je vo svojom prirodzenom prostredí neustále vystavené mnohým vplyvom a podnetom. Je dôležité vedieť, že dieťa so sluchovým hendikepom nie je schopné osvojiť si slovenský jazyk tak, ako dieťa počujúce, keďže má isté jazykové bariéry. Pedagóg musí striktne rešpektovať to, že slovenský jazyk je pre takéhoto študenta cudzím jazykom, ktorý nedokáže na základe svojej kognície absorbovať. Študent navyše nemusí vedieť posunkovať; je tu prítomná rozdielna komunikačná platforma, ktorú by sa mal učiteľ snažiť prekonať.

Konštatujeme, že prostredie, v ktorom nastala komunikačná situácia, je podmieňujúcim faktorom pre štýl prístupu komunikačných partnerov voči sebe. Spôsob realizácie prejavu je podstatné určiť vopred (rešpektujúc autora a adresáta). Forma prejavu tak bude závislá od dohodnutého spôsobu komunikovania.

Na všetky vymenované činitele vplývajú **komunikačné zručnosti** a **celkový rozhľad** nedoslýchavého, ktoré závisia od jeho intelektuálnych daností, veku a skúseností. Synergiou verbálnych a neverbálnych prejavov sme u prijímateľa dosiahnuť pocity autenticity a opravdivosti, pričom efektívnosť docielime percipovaním informácie a odoslaním

signálov spätnej väzby. A. Uherík dodáva¹⁹, že sú dôležité základné poznávacie procesy. Relevantným sa stáva vnímanie zabezpečujúce kontakt s vonkajším i vnútorným svetom, ako aj interakciu medzi organizmom a prostredím. Uvedomme si, že sluchové vnímanie zohráva veľkú úlohu v procese výchovy a vzdelávania, vo výstavbe reči ako komunikačného prostriedku i ako podmienky a výsledku osobnostného vývinu jedinca. Dôležitá je navyše pamäť, ktorá sa uplatňuje pri dotykových a pohybových asociáciách. Myslenie a reč sú rovnako základnými poznávacími procesmi, ktoré súvisia s prirodzenými fázami psychického, osobitne intelektového a osobnostného vývinu.

Nezabúdajme na povahy oboch komunikantov, ktoré majú účinok v podobe správania, reakcií na jednotlivé podnety a dynamiky prežívania. **Temperament** sa prejaví rozdielnym stupňom a typom vzrušivosti citov a psychickej štruktúry ľudského individua.

Na základe poznania subjektívnych a objektívnych štýlotvorných činiteľov je relevantné porozumieť rečovému komunikátu sluchovo hendikepovaného (i) z jazykového hľadiska. Je zrejmé, že žiak bez sluchovej kontroly vlastného rečového prejavu nedokáže adekvátne koordinovať dýchanie a fonáciu. Z fónickej oblasti, hlasový prejav nie je ľahko zrozumiteľný, keďže nie je v kompetencii študenta dobre vnímať a napodobniť melódiu reči slovenského jazyka. Sémantická oblasť nedoslýchavého a osoby s kochleárnym implantátom je determinovaná problémom pochopiť význam slov vo vzťahu ku kontextu, pričom študenti často poznajú len hlavný význam slova. V syntactickej oblasti ide o nedodržiavanie správnej stavby slovenskej vety. Nedoslýchaví študenti nezachovávajú slovosled a správne gramatické tvary slovenského jazyka. Taktiež pragmatickú zložku vnímame ako sociálno-rečovú kompetenciu osoby so stratou sluchu, kde odosielateľ musí rešpektovať jazykové a komunikačné kompetencie percipienta.

Prítomné obmedzenia smerujú k zisteniam, že sluchovo hendikepovaní si neosvoja hovorený jazykový systém natoľko dobre, aby mohli plne využívať jeho písanú a tlačenú podobu ako prostriedok prijateľne účinnej komunikácie. Žiak má teda problém porozumieť obsahu vizuálne prezentovaných textov. Vnímať obsah písaného komunikátu vzhľadom k obmedzenej slovnej zásobe a nepoznaniu všetkých významov slov nie je jednoduché.

Zastávame názor, že absorbovanie písaného textu je vskutku náročným procesom. Povinnosťou pedagóga je zjednodušiť vetnú stavbu písaných študijných materiálov. Rovnako je potrebné poukázať na dôležitosť študijných úryvkov textu, ako aj poskytnúť materiály v podobe kníh, ktoré uľahčia študentovi (samo)vzdelávanie. Priebežné korigovanie poznámok je nevyhnutné. Pedagóg by mal urobiť maximum pre správne pochopenie látky žiakom.

¹⁹ Uherík, 1990, s. 47 – 50.

3. Úryvky z lavíc nedoslýchavých

Záverečná kapitola ponúka obraz praxe v slovenských školách. Z výpovedí nedoslýchavých študentiek²⁰ sme vybrali niekoľko viet, ktoré boli nasmerované počujúcim pedagógom, ktorí majú v počujúcom kolektíve žiaka so stratou sluchu.

Renáta K. (Galanta) – nedoslýchavá na 97 %, pričom naďalej stráca sluch: „*Hnevá ma, že niektorí profesori chodia hore-dole po triede a ja sa musím otáčať a sledovať ich, aby som porozumela tomu, čo hovoria. Ak sa spolužiaci prekrikujú, v triede je hluk. Okolité zvuky ma vyčerpávajú a nedokážem sa sústrediť. Rovnako, ak sa mení chod hodiny, nie je možné to postrehnúť. Dostatočne nerozumiem novému učivu, z ktorého sa na ďalší deň píše test, ktorý nezvládnem. Potrebujem viac času pre pochopenie látky. Taktiež potrebujem cvičenia, aby som sa mohla preskúšať. Nie na každom predmete máme k dispozícii knihy; som odkázaná na vlastné poznámky z hodiny. Veľké problémy mi robia cudzie slová. Učitelia permanentne na mňa zvyšujú hlas, ak dlhšie píšem a odpovedám. Pedagóg častokrát diktuje na písomných testoch otázku, na ktorú mám ihneď napísať odpoveď, čo je nemysliteľné. Nie som rešpektovaná ako integrovaná. Vraj nepotrebujem pomoc. Ved', čo je to nepočuť?*“

Veronika N. (Žiar nad Hronom) – nedoslýchavá na 97 % s načúvacím aparátom: „*Najväčším problémom mojej strednej školy je pravidelná nespolupráca s tzv. Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ignorácia odporúčaní, ktoré mi dali v poradni, rovnako i nedodržiavanie integračného plánu. Neznámkované diktáty znamenajú v mojom prípade, že sú známkové vždy a kazia mi priemer. Vyučujúci permanentne vysvetľuje učivo ‚do školskej tabule‘ a nie otočený k triede. Za úplnú ignoráciu považujem, ak sa pedagóg pri výklade učiva alebo pri diktovaní diktátu, prechádza po triede i napriek tomu, že som ho taktne upozornila, že vtedy mu nerozumiem. Vraj to nie je jeho problém. Na bariéry narážam pri cudzom jazyku, kedy sa mi neraz stalo, že sa mi vyučujúci smial, že som prečítala cudzie slovo nesprávne. Tiež často nechápem, ako mám vypracúvať cvičenia, ktoré sa púšťajú z prehrávača. Avšak, ako hovorí väčšina pedagógov, ak som chorá, tak mám ísť medzi hendikepovanými do Kremnice.*“

Záver

Otázka rešpektovania študentov so stratou sluchu v počujúcom kolektíve je neustále diskutabilná a závisí od individuálneho pohľadu. Vyjadrujeme však presvedčenie, že našimi pozorovaniami, názormi a postojmi dokážeme v istej miere prispieť k pozitívnemu prístupu počujúceho pedagóga voči sluchovo hendikepovanému študentovi.

Cieľ práce spočíval v charakteristike a interpretovaní základných subjektívnych a objektívnych štýlotvorných činiteľov determinujúcich študenta stredoškolského vzdelania, ktorý stratil sluch v ranom štádiu svojho vývinu alebo v školskom veku. Úlohou príspevku bolo poukázať na spôsob vhodného štýlu prístupu počujúceho pedagóga k žiakovi so stratou sluchu. V rámci parciálnych cieľov práca interpretovala činitele a podnety, ktoré vplývajú na interpersonálnu komunikáciu.

²⁰ Výpovede sú autorizované. Vlastné mená študentiek sme však zmenili z dôvodu ochrany ich súkromia.

Príspevkom sme sa snažili reagovať na občas nevhodný prístup pedagógov voči integrovaným študentom. Zastávame názor, že je potrebné úprimne a cieľavedome pomáhať formovať perspektívne podmienky pre sebarealizáciu sluchovo hendikepovaných, rovnako na sociálnej báze, ako aj na vedeckom prístupe.

Úprimná vďaka patrí centráam ako sú MYSLÍM a EFETA, ktoré sa intenzívne zameriavajú na sociálnu i pracovnú oblasť, vzdelávanie, kultúru či duchovný život nepočujúcej spoločnosti. Obe organizácie vytvárajú integritu medzi osobami so sluchovým hendikepom a intaktnou počujúcou spoločnosťou, zvyšujú úroveň osobnostného vývoja detí a mládeže so sluchovým hendikepom a podporujú rozvoj ich hodnôt a tradícií. Zastávame názor, že v súčasnej spoločnosti je dôležité, aby sme sa správali k ostatným tak, ako chceme, aby sa oni správali k nám.

LITERATÚRA

- ANTUŠEKOVÁ, A. – MATUŠKA, O.: *Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí ranného a predškolského veku*. Bratislava : SPN, 1992.
- ARVENSISOVÁ, M.: *Štylistické črty a charakteristiky (slovenského) posunkového jazyka*. [Diplomová práca.] Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2013.
- CARNEGIE, D.: *Komunikácia ako cesta k úspechu*. Bratislava : Príroda, 2010.
- FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.
- FINDRA, J.: *Jazyk v kontextoch a textoch*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2009.
- GRAUSOVÁ, T.: *Učím sa odzerať, lebo už nepočujem*. Praha : Horizont, 1988.
- HORÁKOVÁ, R.: *Úvod do surdopedie*. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : MU, 2006, s. 127 – 143.
- HUDÁKOVÁ, A. – MYSLIVEČKOVÁ, R.: *Dva jazyky – dvě kultury*. In: HUDÁKOVÁ, A. (ed) *Ve světě sluchově postižení*. 1. vyd. Praha : FRPSP, 2005.
- KAŠNÍKOVÁ, P.: *Rozvoj jazykových dovedností u sluchově postižených dětí předškolního věku*, 2007. Dostupné na https://is.muni.cz/th/135808/pdf_b/Bp-Kasnikova_P.txt.
- KOSINOVÁ, B.: *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha : Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B.: *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1983.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B.: *Komunikace sluchově postižených*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1996.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. : *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 1996.
- LECHTA, V. : *Základné poznatky o poruchách reči*. Bratislava : ÚZV, 1985.
- LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy reči u dětí*. Praha : Portál, 2002.
- MACUROVÁ, A.: *Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka (Poznámky k diskusi)*. In: *Speciální pedagogika*, roč. 6, č. 1, s. 5 – 20.
- MAŠURA, S.: *Oto-rino-laryngológia*. Bratislava : FiF UK, 1970.
- MYSLIVEČKOVÁ, R.: *Putování neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí po jejich vlastním osudu*. In: HUDÁKOVÁ, A. (ed) *Ve světě sluchově postižení*. 1. vyd. Praha : FRPSP, 2005.

NÁMETY A ROZHĹADY

POTMĚŠIL, M.: *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 1999.

POTMĚŠIL, M.: *Sluchové postižení a sebereflexe*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007.

REBROVÁ, I.: *Neverbálne prostriedky komunikácie nepočujúcich*, 2008; Dostupné na:

<http://www.nepocujuci.sk/clan3.htm>.

TARCSIOVÁ, D.: *Existujú špecifiká komunity Nepočujúcich?* In: *Slovenský gong*, 1995, roč. 3, č. 7/8, s. 107.

TARCSIOVÁ, D.: *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava : Sapientia, 2002.

TARCSIOVÁ, D.: *Pedagogika sluchovo postihnutých (vybrané kapitoly)*. Bratislava : Mabag, 2008.

UHERÍK, A.: *Hluchota – reč – poznanie*. Martin : Osveta, 1990.

URBÁR, L.: *S profesorom Mistríkom o komunikácii, informáciách a sluchovo postihnutých*. In: *Slovenský gong*, 2000, roč. 9/29, č. 3, s. 6 – 7.

DIDAKTICKÁ APLIKÁCIA DRÁM WILLIAMA SHAKESPEARA

PaedDr. Silvia Hajdúová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Divadelné hry W. Shakespeara poskytujú dostatočné námety na literárnu výchovu. V tomto smere sa nám priam núka možnosť využiť prvky tvorivého vyučovania na hodinách literatúry, prípadne dramatickej výchovy. Umožňujú rozvíjať úvahy o živote, hodnotách a dôležitých maličkostiach, ktoré formujú, budujú medziľudské vzťahy a axiológiu. Ich potenciál môžeme využiť v školskej praxi pri nácvikoch literárnej interpretácie na základných i stredných školách.

Cieľom didaktickej aplikácie drám je priblížiť mladej generácii klasickú tvorbu W. Shakespeara. Ukázať študentom stredných škôl, že tieto diela nie sú skostnatelé, vzdialené iba preto, že vznikli v inom čase.

Počas súvislej pedagogickej praxe na jednotlivých stredných školách sme mali možnosť na hodinách literatúry porovnať vnímanie literárneho textu. Študenti vyjadrovali svoje názory, postoje, hodnotenia, ale hlavne tvorivé nápady pri interpretácii jednotlivých situácií. Okrem všeobecného rozvoja intelektových, citových a mravných kvalít žiakov je výchova kultivovaného, kritického až múzického čitateľa jedným z cieľov literárnej výchovy na školách. Tento cieľ je však často podceňovaný. Učitelia rezignovali na takmer už frázovité konštatovanie, že „študenti nečítajú“. Málokto z vyučujúcich sa snaží o neustálu motiváciu k čítaniu. Študenti sa skôr zameriavajú na získavanie všeobecných informácií a v labyrinte autorov a diel majú v tom skôr zmätok ako prehľad. Takto sa v študentoch ubíja samostatná tvorivosť, kritické myslenie a podporuje sa nezáujem o literatúru. Málokedy dokážu spontánne vyjadriť svoj vlastný názor na dielo, obhájiť si ho a konfrontovať ho s inými názormi o sociálnych, kultúrnohistorických podmienkach, v ktorých autor žil i tvoril.

Jednou z rovín vnímania literárneho diela je subjektívny prístup k textu, v ktorom čitateľ hľadá osobný prínos v odpovediach na závažné otázky života. V tom vidíme aj jednu z prijateľných ciest, ktorá by mohla viesť mládež k záujmu o literatúru. Jednotlivé formálne prvky literárneho diela je potrebné chápať ako prístup, akým sa autor prihovára a má výpovednú hodnotu. Na tomto základe vnímania literárneho diela odporúčame rozvíjať aj estetické prežívanie zobrazenej skutočnosti u študentov.

Model textovej interpretácie „učí žiakov funkčnej analýze textu a rozvíja ich recepcné schopnosti, na rozdiel od modelu dezintegrovanej analýzy, pri ktorom žiaci bežne odtrhávajú obsah od formy“ (Germušková, 2003, s. 8).

Dramatická výchova môže poslúžiť ako motivácia:

- a) na úvodných hodinách určitej témy,
- b) na úvodnej časti hodiny,

- c) pri osvojovaní nových poznatkov,
- d) na záverečných hodinách tém.

Jednou zo základných metód dramatickej výchovy je hra v rolách. *„Hra v rolách je výchovná a vzdelávacia metóda, ktorá vedie k plneniu osobnostne rozvojových aj vecne vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia a prípravy, rozobrania a reflexie fiktívnej situácie s výchovno – hodnotovým obsahom. Táto situácia sa uskutočňuje prostredníctvom hry hráčov (aktérov, hercov) zastupujúcich svojím správaním a konaním viac či menej fiktívne objekty vrátane možnosti hrať v rôznej miere autenticky seba samého“* (Kovalčíková – Bekéniová, 1996, s. 21).

Josef Valenta definuje rolu ako základný prvok metódy hrania rolí takto: *„Rola je učebná úloha, vyžadujúca od hráča spravidla vonkajšie (správaním a konaním) uskutočnené zobrazenie určitého javu, založené na vnútornej predstave a prežitku“* (Kovalčíková – Bekéniová, 1996, s. 21).

Prínosom mnohostranného hrania rolí je skutočnosť, že adept má možnosť skúsiť, prežiť iné roly, než na aké je determinovaný svojimi génmi. Chápe tak prežívanie iných, stáva sa empatickým. Navyše získava schopnosť byť niekým iným v zmysle prekonania seba samého.

Tieto fakty úzko súvisia so systémom Konstantina Sergejeviča Stanislavského, ktorého základom bolo prepracovávanie sa k tvorivému podvedomiu cez vedomú hereckú psychotechniku. Pre Stanislavského bolo dôležitejšie „byť charakterom“ ako „robiť charakter“. Teda pre aktéra je dôležité úplne sa zžiť, stotožniť sa so stvárňovanou postavou, to znamená spoznať ju, na chvíľu sa ňou stať.

V súčasnej dobe sa do nového svetla dostáva význam i ponímanie klasickej literatúry, umenia, hlavne u mladej generácie. Problematika formovania študentov k pozitívnemu vzťahu ku knihám je dlhodobý proces. Prax na hodinách literatúry ukázala, že nové podnety prijímajú otvorene. Najmä, ak ich chápali ako odporúčanie, nie ako povinnú nutnosť, ktorú musia splniť. Ich negatívny postoj k čítaniu vyplýva z prežitku tradičnej školy, kde čítanie bolo vnucované direktívnym spôsobom. K vzbudeniu záujmu i k aktívnemu prežívaniu sa nevyhnutnou potrebou v školách javí využívanie dramatickej výchovy a zážitkového učenia. Prostredníctvom tvorivých situácií umožňuje aktivizovať jedinca k činnosti, vnímať a prežívať vonkajší i vnútorný svet, tvorivo riešiť aj životné situácie. Dáva priestor pre spontánnosť, príležitosť pre improvizáciu a rozvíja predstavivosť.

LITERATÚRA

BEKÉNIOVÁ, Ľ.: *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov : Rokus, 2001.

BEKÉNIOVÁ, Ľ.: *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov : Metodicko pedagogické centrum, 2005.

GERMUŠKOVÁ, M.: *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2003.

KOVALČÍKOVÁ, I. – BEKÉNIOVÁ, Ľ.: *Škola plná zážitkov*. Prešov : Metodicko pedagogické centrum, 1996.

TY EŠTE NEMÁŠ 2. ATESTÁCIU?

Mgr. Viera Sabová

Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká okružná, Žilina

„Ty ešte nemáš 2. atestáciu?“ opýtala sa ma pri večeri metodička na jednom výjazdom školení v Bešeňovej pred dvomi rokmi. „Máš dlhoročnú prax, skúsenosti, odbornej literatúry je dosť a nejaké to euro k platu tiež nie je na zahodenie.“

„Ale základom 2. atestačnej práce je odborný-metodický problém a akčný výskum. Ako ho vymyslieť? Odkiaľ ho nájsť?“ pýtala som sa zase ja, keďže som o tom už niečo vedela.

„Chceš povedať, že na vyučovaní, so žiakmi, nemáš žiaden odborný problém, ktorý potrebuješ riešiť?“

Problém – kto ho nemá? A ne jeden. V jednej triede sa „pasujem“ s kvalitou čítania, v druhej nie sú žiaci zvyknutí na vyučovacej hodine aktívne sa učiť, v tretej majú problémy s komunikáciou – chýbajú im komunikačné zručnosti, v ďalšej, naopak, sa chcú toho dozvedieť čo najviac, na posledných hodinách musím rozmýšľať nad aktivizujúcimi metódami oveľa intenzívnejšie, pretože vidina konca vyučovania a cesty domov je silnejšia ako slovenčina. V niektorých triedach prevládajú žiaci s vizuálnym učebným štýlom, v inej s kinestetickým či auditívnym. Čiže problémov viac ako dosť. Denno-denne sa ich snažím riešiť a po určitom čase sa ukáže, či úspešne. Tak prečo to ne dať na papier? Prečo hmatateľne, štatisticky neoveriť, či moje postupy – riešenia sú správne a do akej miery?

Vždy ma zaujímali inovácie vo vyučovaní slovenčiny. Rada sa zoznamujem s novými vyučovacími metódami, aplikujem ich na hodinách a sledujem, ktoré žiačky a žiaci prijmú a ktoré nie. Úžasným zdrojom rôznych metód a prístupu k žiakovi bola pre mňa relácia Českej televízie – Škola snov a odborná literatúra Barbary Hansen-Čechovej, ako aj iných autoriek a autorov. Čiže teoretická časť odbornej práce mi nespôsobovala starosti. Koniec-koncov my učiteľia sme zvyknutí na neustále vzdelávanie. Ako však formulovať odborný-metodický problém? V duchu viem, čo chcem riešiť, ale ako to dať na papier? V tomto mi pomohol príspevok o akčnom výskume od Márie Rychnavskej, metodičky MPC v Bratislave, v Učiteľských novinách a predatestačné školenie pod vedením Janky Tomáškovej z MPC v Žiline. Samozrejme, sú aj ďalšie zdroje.

Najprv som si musela ujasniť – zdefinovať:

1) odborný problém, ktorý mám v skúmanej triede, čo ma trápi a čo chcem riešiť – zlepšiť tak, aby som to mohla zmerať a riešenie dokumentovať,

2) akým spôsobom zistím čo najviac merateľných vstupných a výstupných údajov k problému,

3) akým spôsobom – metódami budem odborný-metodický problém riešiť.

Keď som si to všetko premyslela (a nebolo to zo dňa na deň), mohla som začať pátrať po štandardizovanom dotazníku na získanie potrebných údajov, ktorý som doplnila vlastnými otázkami, získavať vstupné údaje do akčného výskumu a písať teoretickú časť. Môžem povedať, že celý školský rok som mala čo robiť, aby som prácu k 30. júnu odovzdala. V počítači mám jej desať verzií a ešte aj dnes by som mnohé zmenila alebo doplnila. Môžem však povedať, že aj keď to bola mravenčia práca a niekedy som sa sama seba pýtala, či má zmysel, som rada, že som si ju obhájila a dnes môžem z nej uverejniť jednu metódu, ktorú rada používam, je efektívna, žiakov „dostane“ z lavíc a pritom musia premýšľať. Nazvala som ju „Ponáhľaj sa do lavice!“ a zaradila do skupiny špeciálnych metód. Tie nie je možné zaradiť do žiadnej kategórie podľa odbornej literatúry, pretože často sú kombináciou rôznych metód obohatené o ďalšie aktivizujúce prvky, napr. o pohyb.

Ponáhľaj sa do lavice je veľmi jednoduchá, univerzálna metóda, ktorá sa dá použiť ako pri rôznych témach, tak i v rôznych fázach vyučovacej hodiny. Jej podstatou je, že žiaci sa zhromaždia do polkruhu pred tabuľu a vyriešením zadanej úlohy v určenom časovom limite sa snažia dostať do lavice. Podmienkou je, že sa musia počúvať, pretože vyriešené myšlienky, fakty, informácie sa nesmú opakovať a slabá aktivita sa odrazí na konečnom hodnotení – žiaci, ktorí sa v časovom intervale nedostanú do lavice, vypracujú navyše individuálnu domácu úlohu. Ako príklad uvádzam jej použitie na hodine literatúry.

Tematický celok: Komická dráma – *Lakomec*

Syntax – opakovanie učiva o jednoduchej vete a súvetiach

Cieľ: žiaci sa učia

- zodpovedne pristupovať k čítaniu diela povinného čítania,
- kriticky myslieť a preukázať vedomosti o diele,
- vyjadriť vlastný názor, vo svojom jazykovom prejave používať široký repertoár slovnej zásoby a cielene si ju rozširovať,
- počúvať ostatných spolužiakov a pohotovo reagovať na vypočuté,
- utvrdiť už prebraté učivo.

Rozvíjanie kľúčovej kompetencie: Vedieť komunikovať adekvátne komunikačnej situácii a učiť sa učiť

Postup:

- Najprv sme žiakom oznámili cieľ aktivity – analyzovať Moliérovu komédiu *Lakomec* a súčasne si zopakovať zo syntaxe učivo o jednoduchej vete a súvetiach.
- Potom sme oznámili, že daná aktivita bude trvať 20 minút.
- Jedného žiaka (po dlhodobej práceneschopnosti) sme vyčlenili ako zapisovateľa – na papieri mal pod sebou uvedené druhy viet, aby mohol zaznačiť, ktoré odzneli, a upozorniť na tie, ktoré je ešte potrebné použiť.
- Tiež sme ich upozornili, že ak sa v danom časovom limite nedostanú do lavice, dostanú domácu úlohu – napísať fiktívny dialóg v rozsahu 100 slov medzi ľubovoľnými postavami z diela.

NÁMETY A ROZHĹADY

- Potom sme žiakom zadali úlohu, ktorej splnenie im umožnilo dostať sa v časovom limite od tabule do lavice. Úloha bola nasledovná:
 - a) Prví pätnásť žiaci sa mali jednoduchým podradovacím a priradovacím súvetím vyjadriť k obsahu diela, pričom sa rovnaký typ súvetia nemohol opakovať.
 - b) Ďalší piati žiaci mali v zloženom súvetí sformulovať odporúčanie mladším spolužiakom, prečo túto hru prečítať/pozrieť.
 - c) Zvyšní ôsmi žiaci mali vytvoriť otázky zamerané na literárno-teoretickú analýzu diela s použitím jednoduchej vety.
- Do lavice sa v časovom limite 20 minút dostali všetci žiaci okrem troch, ktorí si na nasledujúcu hodinu pripravili fiktívny dialóg medzi Anselmom a jeho deťmi.

Ako žiaci zhodnotili túto implementovanú aktivizujúcu vyučovaciu metódu?

- | | | |
|--------------------------------------|-----------|----------|
| a) zaujímavá – viac som sa naučil/a: | 26 žiakov | (89,7 %) |
| b) nezaujímavá: | 3 žiaci | (10,3 %) |

Na otázku, či by uvítali takúto metódu na hodinách slovenského jazyka a literatúry častejšie, odpovedali takto:

- | | | | | | |
|----------------|-----------|-----------|-----------|---------|-----------|
| a) pravidelne: | 22 žiakov | (75,9 %) | c) občas: | 3 žiaci | (10,35 %) |
| b) často: | 3 žiaci | (10,35 %) | d) nikdy: | 1 žiak | (3,45 %) |

A čo dodať na záver?

Ak si chcete doplniť portfólio svojich vyučovacích metód, odporúčam si prečítať: *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce* (Čechová, 2006), *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáku* (Hansen – Čechová, 2009) a *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce* (Kotrba – Lacina, 2007).

LITERATÚRA

ČECHOVÁ, B. a kol.: *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha : www.scio.cz, 2006.

HANSEN-ČECHOVÁ, B.: *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáku*. Praha : Portál, 2009.

KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister&Principal, 2007, 2010.

50 ROKOV STUDIA ACADEMICA SLOVACA V KONTEXTE DOMÁCEJ A ZAHRANIČNEJ SLOVAKISTIKY

Doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD.

*Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Všeobecný rozvoj slovakistiky i jej osobitnej zložky zaoberajúcej sa opisom slovenčiny a jej prezentáciou cudzincom je úzko spojený najmä s pôsobením letnej školy slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca (SAS). Zriadenie Studia Academica Slovaca vyvolala predovšetkým potreba vzdelávať zahraničných slovakistov a slavistov v slovenskom jazyku s ponukou kompletného programu slovakistických štúdií. Je pozoruhodné, že s takouto ambíciou sa už pred 50 rokmi začala formovať koncepcia vtedajšieho letného seminára slovenského jazyka a kultúry, priameho pokračovateľa slovenských týždňov organizovaných ako súčasť Letnej školy slovanských štúdií (LŠŠ) pôsobiacej na Karlovej univerzite v Prahe. Ako je všeobecne známe, v roku 1965 sa na želanie zahraničných slavistov prejavujúcich hlbší záujem o slovenčinu, ale iste aj pričinením slovenských profesorov, ktorí boli členmi vedeckej rady LŠŠ, etablovala samostatná škola slovenských akademických štúdií, ktorá od roku 1966 doteraz funguje pod názvom Studia Academica Slovaca. Konštituovaním Studia Academica Slovaca ako centra pre slovenčinu ako cudzí jazyk so statusom výskumno-pedagogického a koordinačno-metodického pracoviska Filozofickej fakulty Univerzity Komenského (FiF UK) sa vytvárajú priaznivejšie podmienky na vzdelávanie zahraničných slovakistov, ale predovšetkým sa otvára priestor na hľadanie primeraných foriem sprístupňovania praktického jazyka a zároveň na formulovanie univerzálnych téz odkrývajúcich zvláštnosti slovenčiny z pohľadu cudzincov.

Inštitucionálne a personálne zmeny

Počas piatich desaťročí svojej existencie sa SAS obsahovo i metodicky vyprofiloval a vďaka prezieravosti jeho zakladateľov, ku ktorým patria predovšetkým univerzitní profesori Eugen Pauliny, Šimon Ondruš, Jozef Mistřík a Jozef Mlacek, pôsobiaci vo funkcii riaditeľa letnej školy, ale aj zásluhou odbornej spôsobilosti ďalších členov vedenia a organizačného tímu sa stal konkurencieschopnou inštitúciou s výrazným prínosom pre slovenskú teoretickú a aplikovanú lingvistiku i rozvoj slovakistiky v zahraničí. V duchu pôvodného zámeru SAS ponúka zahraničným slovakistom možnosť absolvovať vzdelávací pobyt v krajine, ktorej jazyk si osvojujú, sprístupňuje autentické poznávanie slovenských reálií, umožňuje stať sa členom veľkej medzinárodnej rodiny sasistov. Za uplynulých 50 rokov existencie letnej školy sa rozrástla skupina priamych účastníkov a priaznivcov SAS-u

z radov domácich organizátorov, lektorov a prednášateľov i zahraničných frekventantov. Jadro korpusu však tvoria pracovníci, ktorým SAS prirástol k srdcu, ktorí prebrali štafetu od svojich predchodcov a svojím pôsobením rozvíjajú myšlienku vzájomnosti a spolupatričnosti tak, aby SAS bol inštitúciou klasickou, rozvíjajúcou tie najlepšie tradície a zároveň modernou, reflektujúcou aktuálne spoločenské udalosti i vedecko-pedagogické metamorfózy slovakistiky. Mnohí spolupracovníci zanechali výraznú stopu a roky formovali a dodnes formujú program letnej školy, sú autormi koncepčných zmien, novátormi obsahu i metodiky, aby oslovili frekventantov, umocnili ich záujem a rozšírili vedomosti o Slovensku, jeho krajine a kultúre.

Pohľad do histórie SAS-u ukazuje, že v organizačnom tíme či lektorskom zbore prebehlo viacero zmien, ktoré súvisia s celkovou transformáciou Studia Academica Slovaca na centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk. Poslaním centra je popri základnej úlohe viesť kurzy slovenčiny pre zahraničných záujemcov uskutočňovať aplikovaný výskum slovenčiny ako cudzieho jazyka, ako aj vzdelávať lektorov, ktorí pôsobia, alebo chcú pôsobiť v oblasti prezentácie slovenského jazyka a kultúry cudzincom na Slovensku i na univerzitách v zahraničí. Dôležitým medzníkom v tejto orientácii pracoviska bol spoločný projekt medzi Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Univerzitou Komenského v Bratislave *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk* (2006) o poskytovaní služieb spojených so zabezpečovaním výučby cudzincov, ale aj s realizáciou sprievodných prezentačných a propagačných aktivít. Jedným z cieľov edukačného programu SAS je sprístupnenie slovenčiny čo najširšiemu okruhu záujemcov formou **dištančného vzdelávania** (distance education), t. j. ponukou špeciálneho e-learningového kurzu slovenčiny cez internet, ktorý je lokalizovaný na vlastnej doméne: www.e-slovak.sk, zatiaľ len pre začiatočníkov úrovne A1 a A2. Kurz je inštalovaný v programe moodle a je otvorený pre všetkých záujemcov bez obmedzenia, potrebná je však registrácia uchádzača u tútora, aby mu bol kurz sprístupnený¹.

Budovanie centra SAS

Uskutočnené zmeny vyvolali potrebu profesionalizácie korpusu pracovníkov SAS, keď prakticky všetci členovia centra absolvovali odbornú-metodickú prípravu v oblasti didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka, pôsobia ako lektori počas akademického roka i v rámci letnej školy a získavajú cenné pedagogické skúsenosti, ktoré vhodne využili autorky učebných materiálov na tvorbu úspešnej série učebníc *Krížom-krážom*. Osobitne treba vyzdvihnúť fakt, že väčšina členov tímu absolvovala na Filozofickej fakulte UK doktorandské štúdium, rozšírila si svoj vedecký obzor a metodologickú kompetenciu a je schopná participovať na rôznorodej činnosti centra SAS, jednak v oblasti odborno-metodickej prípravy lektorov slovenčiny ako cudzieho jazyka, jednak v oblasti prezentácie slovenského

¹ Uvedený kurz je súčasťou riešenia projektu *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk – jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme s vymedzením obsahu, štandardov cieľových zručností a profilu absolventa pre všetky stupne jazykového vzdelávania cudzincov* a je zverejnený na webovej stránke: www.fphil.uniba.sk/sas.

NÁMETY A ROZHĽADY

jazyka a reálií cudzincom doma aj v zahraničí. Dôkazom toho sú stále nové domáce i medzinárodné projekty, do ktorých sú zapojení členovia centra SAS ako hlavní riešitelia alebo ako spoluriešitelia².



Odobzdávanie vysvedčení účastníkom jubilejného 50. ročníka letnej školy

Veľký podiel na kvalite vzdelávania frekventantov má výber lektorov ako osôb prvého kontaktu, ktorí sa neraz metodicky zaškoľovali priamo v praxi na seminároch, keď hľadali čo najúčinnjší spôsob výkladu a prezentácie slovenčiny ako cudzieho jazyka so zreteľom na motiváciu štúdia a východiskový jazyk. Na letnej škole v ročníkoch 1 – 49 (1965 – 2013) pôsobilo 117 lektorov slovenského jazyka a vo funkcii sprievodca a pomocný asistent sa vystriedalo 146 študentov, ktorí pomáhali zabezpečovať pestrú paletu kultúrneho a vlastivedného programu. S nárastom počtu frekventantov sa lektorský zbor postupne stabilizoval a podľa možnosti aj špecializoval, jednak podľa východiskového jazyka frekventantov, jednak podľa záujmu účastníkov o jazyk, literatúru či o prekladanie textov z/do slovenčiny. Súčasťou ponuky býva aj špecializovaný seminár zameraný na rozvíjanie didaktickej kompetencie určený študentom, ktorí sa pripravujú na vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka.

² V priebehu 50 rokov sa zhromaždili cenné informácie o angažovanosti súčasných i bývalých účastníkov SAS-u pôsobiach v oblasti slavistiky a slovistiky na našich aj zahraničných univerzitách, ktorí sa zaslúžili o rozvoj slovaskistických odborov a vzdelávanie domácich aj zahraničných slovaskistov. Získané údaje sa premietli do výstupov SAS, ktoré sú registrované na www.fphil.uniba.sk/sas a zároveň sú podkladom informatória o stave a perspektívach slovaskistiky v zahraničí na stránke: www.e-slovak.sk/dls.

Frekventanti letnej školy

Letná škola slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca je určená zahraničným slovakistom a slavistom, vysokoškolským pedagógom a lektorom, študentom slovakistiky a slavistiky na zahraničných univerzitách, spisovateľom, prekladateľom, novinárom, manažérom, diplomatom, lektorom cudzích jazykov, krajanom a všetkým záujemcom o štúdium slovenského jazyka a kultúry, ktorí prichádzali a stále prichádzajú na letnú univerzitu z rozličných dôvodov, keď popri dominantnej študijnej motivácii pribúdajú pracovné dôvody, ale aj celkom bežné pohnútky, ako sú osobné priateľstvá, slovenské korene či jednoducho zvedavosť spoznať nový jazyk a novú, pre niektorých celkom neznámu, kultúru. Preto tí, čo sa dôverne pohybujú v kuchyni SAS a pripravujú sasistom programovo pestrú ponuku, vedia, že zostaviť sasistický jedálny lístok tak, aby oslovil každého slovenčiny chtivého účastníka kurzu nielen odborným obsahom, ale aj svojou neopakovateľnou atmosférou, ktorú spoločne vytvárajú všetci účinkujúci, nie je vôbec ľahké a vyžaduje si totálne nasadenie. Na letnej škole sa doteraz zúčastnilo viac ako 6 100 frekventantov zo 76 krajín sveta z 5 kontinentov, z Európy, Ameriky, Ázie, Afriky aj Austrálie. Medzi najpočetnejšie zastúpené krajiny tejto medzinárodnej rodiny sasistov s viac ako 300 účastníkmi patrí Nemecko, USA, Francúzsko, Poľsko a krajiny bývalej Juhoslávie. Ako vidieť z archívu SAS, účastníkmi prvých ročníkov boli významní slavisti či bohemisti, ktorí z rozličných, často praktických dôvodov sa preorientovali na slovenčinu a začali sa na svojich univerzitách zaoberať výskumom aj výučbou slovakistických disciplín, čím sa aj zásluhou SAS-u rozšírila sieť lektorátov slovenského jazyka a kultúry na univerzitách v zahraničí.



Účastníci 50. ročníka Studia Academica Slovaca v Aule Univerzity Komenského

Programové a prezentačné premeny

Koncepcia základného i fakultatívneho vzdelávacieho programu slovakistických akademických štúdií v podstate od začiatku smeruje k praktickému osvojeniu slovenčiny. Základ tvorí jazykový kurz pre všetky stupne (začiatok, mierne a stredne pokročilých a pokročilých), doplnený cyklom prednášok z jazykovedy, literárnej vedy a slovenskej kultúry, vlastivedných disciplín so zameraním na historické vedy, etnológiu, politiku a politológiu, hospodársku geografiu a pod. Pri hodnotení posledného decénia programu možno sledovať výraznejšie zmeny v oblasti vzdelávacej a propagačnej koncepcie SAS ovplyvnené novými možnosťami komunikácie s domácimi spolupracovníkmi i zahraničnými účastníkmi letnej školy využitím internetu či elektronickej komunikácie. Sieť záujemcov a priaznivcov SAS-u sa rozšírila aj vďaka facebooku: www.facebook.com/welovesas, kde môžu bezprostredne reagovať na aktuálne podujatia či na propagáciu výstupov SAS.

Preto sa postupne dopĺňajú chýbajúce informácie o histórii SAS, predstavujú osobnosti, členovia lektorského zboru i prednášatelia letnej školy, ako aj vedecký program a modifikácie didaktickej koncepcie, ktoré sa premietli do štruktúry základných vzdelávacích kurzov či sprievodných aktivít. Ved' práve SAS položil základy vedeckého opisu slovenčiny ako cudzieho jazyka a tu vznikli aj prvé učebnice slovenčiny pre cudzincov. Avšak SAS v tomto smere pokračuje a postupne vydáva učebné materiály, odborné publikácie, monografie či zborníky prednášok. Osobitne treba vyzdvihnúť sériu moderných kreatívne vypracovaných učebníc z dielne centra SAS *Krížom-krážom. Slovenčina A1, A2, B1, B2* určených pre jednotlivé stupne jazykovej prípravy cudzincov³.

Súčasťou každého ročníka letnej školy sú prednášky z oblasti lingvistiky, slovenskej literatúry, histórie, etnológie, z ktorých väčšina je publikovaná v aktuálnom zväzku zborníka *Studia Academica Slovaca 1 – 43* a ktorý už počas letnej školy majú zahraniční účastníci i domáci prednášatelia k dispozícii jednak v tlačenej verzii, jednak e-verzii na stránke: www.e-slovak/zborniky. Táto periodická séria slovakistických štúdií vychádza v ročnom cykle od roku 1972 doteraz zásluhou riaditeľa letnej školy profesora Jozefa Mistríka, ktorý zaviedol pravidelné vydávanie zborníka prednášok. V prednáškach a ďalších sprievodných podujatiach sa sprítomňujú aktuálne medzníky našich dejín, významné výročia inštitúcií, jubileá významných postáv slovenskej kultúry a literatúry. Do popredia prednáškového cyklu v poslednom čase vystupuje zreteľná tendencia funkčne prepájať navzájom súvisiace celky do tematických blokov, a tak poskytnúť frekventantom koncíznejší študijný materiál i námety na odkrývanie súvislostí pri opise a vysvetľovaní zvláštností jazyka a kultúrnych reálií. Dôležitú úlohu plní aj výber prednášateľov, najlepšie reprezentujúcich daný odbor, schopných pútavo osvetliť prednášanú problematiku a sprístupniť relevantné informácie, často v interlingválnych a interkultúrnych súvislostiach, majúci pri-

³ V rámci edície *Studia Academica Slovaca* vyšiel celý rad učebníc, cvičebníc a príručiek pre cudzincov, ktoré využívajú lektoráty slovenského jazyka a kultúry pôsobiace na univerzitách v zahraničí, ale aj krajanov, verejných škôl, vzdelávacie inštitúcie, krajské spolky aj jednotlivci. Ide najmä o sériu doteraz vydaných učebníc *Krížom krážom A1, A2, B1 a B2*, ku ktorým sú k dispozícii aj 2 CD nosiče s nahrávkami dialógov a textov, ale súčasťou edície sú aj ďalšie odborné príručky a zborníky. (Prehľad publikácií je dostupný na stránke: www.fphil.uniba.sk/sas).

tom na zreteli potreby i do istej miery obmedzené jazykové schopnosti frekventantov porozumieť prednáške v slovenčine.

Kultúrny a vlastivedný program

Integrálnou súčasťou letnej školy sú kultúrne podujatia či stretnutia so slovenskými umelcami. Aj keď sa letná škola koná v čase divadelných prázdnin, usporiadatelia hľadajú iné možnosti prezentácie slovenského umenia zahraničným frekventantom. V minulosti to boli predstavenia mimobratislavských divadiel (Zeleneč, Radošinské naivné divadlo v Radošine), v ostatnom čase je to hlavne účasť na programoch v rámci Bratislavského kultúrneho leta, ale aj sprostredkovanie špeciálnych podujatí určených sasistom, ako sú divadelné večery s rozprávkou, koncerty, filmové predstavenia, ale i besedy v priestoroch školiaceho pracoviska na akademickej pôde. K tradičným aktivitám sasistov patrí nácvik slovenských ľudových piesní i ľudových tancov. Keďže väčšinu frekventantov tvoria mladí ľudia, najmä študenti lektorátov, do programovej ponuky patrí počúvanie a spev slovenských populárnych piesní. Osobitne zarezonoval nácvik piesní spojený s prezentáciou hudobných nástrojov v podaní pedagóga a folkloristu Juraja Hamara. Zaradením piesní s pútavými textami sa precvičuje výslovnosť i komunikačné zručnosti. Novinkou posledných ročníkov je blok umeleckých workshopov pod vedením mladých lektorov so zameraním na film, spev, ľudový aj moderný tanec, divadlo, výtvarné umenie, fotografiu a tvorivé písanie. Vyvrcholením tvorivých dielní je tradičná multikultúrna prehliadka *Sami sebe*, kde frekventanti popri napĺňaní spoločného dramaturgického zámeru predstavia svoje jazykové schopnosti a umelecké zručnosti, čo sa ukázalo aj na tvorbe vlastného časopisu SASOPIS z dielne tvorivého písania.



Vlastivedná exkurzia v Bazilike Sedembolestnej Panny Márie v Šaštíne

Súčasťou vzdelávacieho programu SAS-u sú vlastivedné exkurzie a kultúrno-poznávacie podujatia. Keďže miestom konania letnej školy je Bratislava, účastníci obyčajne absolvujú prehliadku centra Bratislavy a Bratislavského hradu, v rámci konverzácie navštívia expozície Slovenského národného múzea a Slovenskej národnej galérie či uskutočnia výlety do okolia, predovšetkým loďou na hrad Devín s poznávaním Podunajska, do galérie moderného umenia Danubiana, malokarpatského regiónu alebo Záhoria. Cieľom viacdňovej vlastivednej exkurzie po Slovensku je predstaviť prírodné a kultúrne bohatstvo i regionálne zvláštnosti. Návštevou známych miest, kultúrnych pamiatok sa organizátorom darí uspokojiť diferencované záujmy účastníkov SAS a pripraviť spoločné i tematicky orientované trasy, v ktorých nechýbajú hrady a zámky, múzeá ľudovej architektúry, prírodné atrakcie, ako sú jaskyne, kúpele či pobyt v horách. Záujmu sa tešia aj literárne pamiatky a národopisné múzeá, ktoré sa stali bohatým zdrojom poznania krajiny i jej kultúrnych dominánt. Pod vydarený priebeh exkurzií sa nemalou mierou podpisuje premyslený výber i starostlivá organizácia. Veď je naozaj neľahké v letných horúčavách autobusmi presúvať neraz viac ako 150 účastníkov, ktorí majú rozličné predstavy i nároky a zladíť program tak, aby mal poznávací charakter a pritom bol pestrý, atraktívny a aby pôsobil ako dobrá reklama krajine i ľuďom.

Podujatia k jubileu

K jubilejnému 50. ročníku letnej školy Studia Academica Slovaca 2014 organizátori pripravili viacero podujatí na prezentáciu i propagáciu aktivít letnej školy so základnými informáciami o jej histórii a súčasnosti, o vnímaní SAS-u slovenskou verejnosťou i zahraničím. Na pozadí spomienok bývalých i súčasných členov organizačného tímu, početného zboru lektorov a prednášateľov, ale aj zahraničných účastníkov SAS sme sa pokúsili nazrieť do kuchyne letnej školy a zachytiť jej vývinové premeny, ako sa profilovala dnešná podoba vzdelávacieho i kultúrneho programu, kto stál pri zrode a realizácii myšlienok, kto sa zaslúžil o rozvoj Studia Academica Slovaca. Informácie sú podkladom publikácie *50 rokov Studia Academica Slovaca v premenách* (2014). Tu azda treba pripomenúť, že každý ročník letnej školy napriek jednotnej univerzálnej koncepcii má svoju vlastnú tvár, ktorú tvorili všetci účastníci, členovia organizačného tímu, pôsobiaci lektori, prednášatelia, tvorcovia a realizátori sprievodných podujatí. Zvlášť sú cenné spomienky našich bývalých frekventantov, ktorí prispeli do jubilejného zborníka svojimi zážitkami, v ktorých rezonuje pozitívny vzťah k letnej škole SAS i k jej tvorcom. Tieto príspevky svedčia o personálnej aj obsahovej pestrosti, o zmysle pre humor, ktorý ako vidieť z ukážok sasistom nikdy nechýbal, o snahe čo najlepšie sa dorozumieť, ale najmä o túžbe po vzájomnom medzilľudskom a medzikultúrnom porozumení. Súčasťou osláv jubilea bolo aj sympóziu *50 rokov Studia Academica Slovaca v kontexte domácej a zahraničnej slovakistiky* za účasti zahraničných hostí, terajších aj bývalých spolupracovníkov i frekventantov letnej školy, ktorí ako vedci, učitelia, kultúrni a osvetoví pracovníci sa stali priaznivcami, ba vyslancami Slovenska a prispeli k šíreniu slovaciek vo svete, pomohli získať ďalších záujemcov o slovenský jazyk a kultúru.

Aktuálne výzvy v oblasti didaktiky

Letná škola slovenského jazyka a kultúry SAS zavŕšila piate decénium svojho úspešného pôsobenia na medzinárodnej akademickej scéne. Vďaka predvídavým zakladateľom myšlienky SAS i jej oddaným pokračovateľom, ktorí bohatou, tematicky a žánrovo pestrou skladbou programu, každoročne priťahujú stovky zahraničných záujemcov o slovenský jazyk a slovenskú kultúru, Studia Academica Slovaca dodnes účinkujú a stali sa uznávanou letnou univerzitou doma i vo svete. Slovenčina sa v zahraničí zvyčajne ponúka ako súčasť štúdia slavistiky, na niektorých univerzitách ako samostatný študijný odbor, inde ako druhý či tretí povinne voliteľný jazyk, prípadne ako výberový predmet⁴. Nie je vôbec ľahké uspieť v silnej konkurencii ponúkaných filológií, a preto treba hľadať také formy a metódy, aby priliahli záujem zahraničných adeptov a neodradili tých, ktorí si z rozličných dôvodov chcú alebo potrebujú osvojiť práve slovenčinu. K rozvíjaniu komunikačných zručností treba viesť cudzincov od začiatku výučby, samozrejme primerane k ich východiskovému jazyku či dosiahnutej úrovni znalosti slovenčiny. Pri získavaní komunikačnej kompetencie sa často podceňuje koordinácia jazykovej výchovy, súčinnosť výučby materinského jazyka a cudzích jazykov, nedostatočne sa využíva známy Komenského didaktický princíp, že dobrá znalosť materinského jazyka je kľúčom k poznávaniu cudzích jazykov) a naopak, znalosť cudzích jazykov prispieva k hlbšiemu, „uvedomenému“ poznaniu systému vlastného jazyka a možností jeho použitia (Pekarovičová, 2004, s. 21).

Predpokladom úspešného pedagogického pôsobenia je vo veľkej miere spôsobilosť lektora sprístupniť učivo tak, aby adresát preberaný jav pochopil a zároveň dostal návod, ako si ho čo najlepšie osvojiť. Preto základným predpokladom výberu lektorov slovenského jazyka a kultúry na univerzity v zahraničí je ukončené štúdium slovakistiky a pedagogická prax v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka. Okrem osobnostných predpokladov a odbornopedagogického profilu sa od lektora očakáva dobrý geopolitický prehľad, komunikatívnosť a interkultúrna kompetencia najmä so zreteľom na etnokultúrne špecifiká krajiny pôsobenia lektorátu. Jazykové znalosti a ovládanie reálií prijímajúcej krajiny môžu uľahčiť pôsobenie a presadzovanie didaktického cieľa. Na miestach, kde slovenčina nie je etablovaná ako študijný odbor, kde lektor slovenčiny je osamelým bežcom a nemá oporu medzi domácimi slavistami, sú nesmierne dôležité manažérske schopnosti a kreativnosť pri získavaní študentov, ako aj talent správne posúdiť aktuálnu situáciu a nájsť optimálne riešenie existujúcich problémov. Úlohu takejto prípravy lektorov prevzalo na seba centrum

⁴ Informatórium *Slovakistika v zahraničí* (Pekarovičová, 2001) je databázou o histórii, súčasnom stave i perspektívach slovakistiky na zahraničných univerzitách, predstavuje teritoriálnu charakteristiku slovakistických pracovísk a lektorátov vzhľadom na nové geopolitické pomery v strednej a juhovýchodnej Európe a koncepciu i problémy prezentácie slovenského jazyka a slovenskej kultúry vo svete na 45 slovakistických pracoviskách. SAS v spolupráci so zahraničnými slovakistami a slavistami, ako aj krajanmi pokračuje v tvorbe databázy slovakistiky v zahraničí, ktorá je prístupná na e-slovak.sk/dls.

SAS, ktoré od roku 2012 ponúka akreditovaný dvojsemestrálny kurz didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka⁵.

Dôkazom úspešnosti nášho pracoviska je stále rastúci záujem zahraničných študentov o účasť na letnej škole a kredit, ktorý má SAS v kontexte letných univerzít v zahraničí. Zámerom všetkých bývalých i súčasných manažérov SAS-u je, aby značka Studia Academica Slovaca bola dobrou vizitkou našej prezentácie vo svete a zároveň pozitívne vnímaná aj na domácej pôde. Preto neustále dopĺňame chýbajúce informácie o histórii SAS, predstavujeme výrazné osobnosti letnej školy, inovujeme vedecký program i didaktickú koncepciu v duchu najnovších trendov, ktoré sa včlenili do štruktúry základných vzdelávacích kurzov či sprievodných aktivít. Jednotu v rozmanitosti SAS predstavujú aj záznamy z kroník, ktoré svedčia o personálnej aj obsahovej pestrosti, o zmysle pre humor, ktorý sasistom nikdy nechýbal, o snahe čo najlepšie sa dorozumieť, ale najmä o túžbe po vzájomnom medziľudskom a medzikultúrnom porozumení. Veríme, že spoločným úsilím sa nám podarí nadviazať na najlepšie tradície tak, aby SAS zostal slovenský aj svetový!

LITERATÚRA

- KAMENÁROVÁ, R. – ŠPANOVÁ, E. – TICHÁ, H. – IVORÍKOVÁ, H. – KLESCHTOVÁ, Z. – MOŠAŤOVÁ, M.: *Krížom krážom. Slovenčina A1*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007.
- KAMENÁROVÁ, R. – ŠPANOVÁ, E. – IVORÍKOVÁ, H. – KLESCHTOVÁ, Z. – MOŠAŤOVÁ, M. – TICHÁ, H.: *Krížom krážom. Slovenčina A2*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009.
- IVORÍKOVÁ, H. – ŠPANOVÁ, E. – KAMENÁROVÁ, R. – MOŠAŤOVÁ, M. – KLEŠTOVÁ, Z. – TICHÁ, H.: *Krížom krážom. Slovenčina. Cvičebnica A1+ A2*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009.
- KAMENÁROVÁ, R. – GABRIKOVÁ, A. – IVORÍKOVÁ, H. – ŠPANOVÁ, E. – MOŠAŤOVÁ, M. – BALŠÍNKOVÁ, D. – KLESCHTOVÁ, Z.: *Krížom krážom. Slovenčina B1*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.
- GABRIKOVÁ, A. – KAMENÁROVÁ, R. – MOŠAŤOVÁ, M. – LOS IVORÍKOVÁ, H. – ŠPANOVÁ, E. – TICHÁ, H.: *Krížom krážom. Slovenčina B2*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014.
- 50 rokov Studia Academica Slovaca v premenách*. Ed. J. Pekarovičová – Z. Hargašová. Univerzita Komenského 2014.
- PEKAROVIČOVÁ, J.: *Slovakistika v zahraničí*. Bratislava : STIMUL, 2001.
- PEKAROVIČOVÁ, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava : Stimul, 2004.
- PEKAROVIČOVÁ, J. – ŽIGOVÁ, Ľ. – MOŠAŤOVÁ, M.: *Slovenčina ako cudzí jazyk – Vzdelávací program Slovenčina jako cudzí jazyk – jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme*. Bratislava : Stimul, 2007.

⁵ Cieľom kurzu je tematizovať otázky sprístupňovania gramatiky a lexiky, diskutovať o potenciálnych problémoch, komunikačných bariérach spôsobených interferenciou a hľadať také formy a metódy prezentácie slovenčiny cudzincom, aby čo najvštiežnejšie zachytávali podmienky efektívneho osvojovania receptívnych a/alebo produktívnych rečových zručností. Účastníci kurzu didaktiky sú vedení k vnímavosti voči diferencovaným potrebám cudzincov práve na základe odlišných okolností, aby pohľadom na slovenčinu očami cudzinca postupne získali zmysel pre výber, mieru i spôsob prezentácie učiva. Informácie o kurze možno nájsť na www.fphil.uniba.sk/sas.

NÁMETY A ROZHĹADY

PEKAROVIČOVÁ, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk v teórii a praxi*. In: *Slovenčina vo svete, súčasný stav a perspektívy*. Ed. J. Pekarovičová – Z. Hargašová. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. http://conference.eduabroad.sk/files/files/zbornik_sk_final.pdf.

STUDIA ACADEMICA SLOVACA. 1 – 43. Zborník prednášok letnej školy. Bratislava, 1972 – 2014. Dostupné na: www.e-slovak.sk/zborniky.

Internetové zdroje:

www.e-slovak.sk

www.fphil.uniba.sk/sas

www.facebook.com/welovesas

REFORMY A INOVÁCIE VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY VO SVETLE LITERÁRNEJ VEDY A ODBOROVEJ DIDAKTIKY

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Namiesto úvodu si kladiem otázku, *kam sa v školskej praxi vyučovanie literatúry uberá* a zamýšľam sa...

V rámci vyučovania literatúry nám ide už niekoľko desaťročí o systematickú výchovu stáleho a kultivovaného čitateľa umeleckej literatúry, ale výsledok, zdá sa, je stále málo uspokojujúci. A tak dookola reformujeme už reformované, no ideálny stav, zdanlivo na dosah, nám vrtošivo uniká.

Hľadajúc riešenie môžeme spoločne konfrontovať: Za našich čias sme sa v školských laviciach učili v intenciách pozitívizmu o osobnostiach spisovateľov doplňujúc sumu faktov ilustratívnymi ukážkami z ich tvorby. Okrem forsírovanej idey – živej otázkou, čo tým chcel autor povedať – sa v záplave obsahov diel zdôrazňovala nanajvýš formálna poetika, ktorej cieľom v prvom rade bolo potvrdiť špecifiká umeleckého štýlu autora. A tak jazyko-umelecký rozbor, t. j. hľadanie „básnických prostriedkov“, bol vždy dôkazom zvládnutých vedomostí. Takže historizmus, sociologizmus aj tzv. obsahizmus budujúc na reprodukování faktov tvorili jadro transmisívneho modelu vyučovania literatúry, ktorý mal svoj umelecky pôsobivý kulminačný bod v recitácii úryvkov z diel známych autorov, a to, samozrejme, v rámci preferovaného výberového prístupu k dejinám svetovej aj slovenskej literatúry. „Literárni generáli“, v tých časoch ideologicky podmienení, boli vzorom.

Aj napriek tomu, že sme ako žiaci boli pasívni príjemcovia odovzdávaných neproblematizovaných faktov, radi sme čítali. Zo školy, aj priamo v nej, do knižnice nebolo ďaleko. Učitelia sa nie raz sťažovali, že nedávame pozor, lebo pod lavicou čítame knihy a nejdni rodičia večer čo večer prikazovali zhasnúť, keď sme do noci čítali pod lampou a potom potajomky pod perinou. No napriek tomu – paradoxne – nikto nám knihy „za trest“ nezakázal... Vždy boli pozitívnym výkyvom.

Čo sa dodnes zmenilo? Vďaka semiotickému „obratu“ v literárnej vede, ktorým sa presunul záujem od osobnosti autorov ku konkrétnym umeleckým dielam, sa do centra pozornosti v školskej praxi stále viac dostávala literárna komunikácia s ústredným postavením textu ako estetického komunikátu. Nové „textocentrické“ tendencie – vďaka Nitrianskej škole – vyvolali dopyt po metódach určených na prácu s umeleckým textom. Semioticko-štrukturalistický prístup sa stal dominantou. Spolu s ním však aj vývinový pohľad na svetovú a slovenskú literatúru, ktorý však nie raz namiesto vyústenia do historickej

poetiky skĺzol opätovne k pozitivistickému historizmu. Takéto poňatie vzťahu literárnej histórie a teórie nás napokon v súčasnosti doviedlo k nesprávnemu rozhodnutiu: V zápale inovovať sme literárne dejiny radšej z vyučovania odstránili (!) – strieľajúc tak do vlastnej bránky. „Profesionálnym“ zásahom do literárnovedného komplexu – literárne dejiny, teória, kritika a dnes už aj metodológia – sme docielili nežiaduci opak: partikularizmus, ktorý priam *deformuje* nielen propedeutickú funkciu vyučovania literatúry. A riešenie?

Začarovaný kruh opakovaných chýb by asi nevznikol, keby sme si uvedomili, že inovácie sa nezačínajú anulovaním zložiek, ale *transformovaním*. Veď transmisívne vyučovanie začalo meniť svoju tvár už nástupom heuristických metód a tie v súčasnosti prerástli do pedagogického konštruktivismu. Na scénu vstúpili stratégie (súbory postupov v zmysle taktík) s adekvátnymi organizačnými formami práce, preferujúc kooperáciu žiakov – bádateľov, výskumníkov, konštruktérov pod vedením učiteľa – facilitátora. Do centra sa namiesto pasívneho príjmu a memorovania faktov dostáva schopnosť samostatne spoznávať, kriticky myslieť a tvorivo inovovať.

Je zrejmé, že nové vízie aj nové postupy si žiadajú nový prístup. Nie však taký, ktorý tradíciu poprie, ale taký, ktorý na nej buduje a osvedčené *transformuje*, nanovo kreuje. V súčasnosti predovšetkým v intenciách *transdisciplinarity*.

V zámernej činnosti riadenej učiteľom je žiak vedený od úrovne recipienta umeleckej literatúry k percepčným postupom. Získané kompetencie ho v kritickom prehodnocovaní môžu viesť až k postojom apercipienta, pre ktorého je zážitkom už nielen samotné čítanie, ale aj odhaľovanie stratégie textu, nevynímajúc pritom ani jeho tvorca. Napokon, zúročujúc všetky svoje čitateľské kompetencie, dokáže prenikať rovnako ako do umeleckej, tak aj do vecnej literatúry. Na konci reťazca: naivný – diskurzívny – múzický – tvorivý čitateľ sa nám vo vzdelávaní umeleckou literatúrou formuje aj inovovaný cieľ – zámer: nielen kultivovaný čitateľ, ale aj *kultúrne rozhladený príjemca*, ktorý si dokáže z rozmanitej produkcie vyberať. Relaxovať môže rovnako pri knihe renomovaného autora ako aj pri kvalitnom filme, vediať, že škála výberu sa nimi nekončí. Dokáže adekvátne usmerňovať svoje očakávania a rovnako aj posúdiť ponúkané kvality.

A čo sa stalo s pozitívnym výkyvom – knihou? „Najlepším priateľom“ môže, ale nemusí byť iba kniha. Kniha, a s ňou umelecká literatúra, dostáva nové postavenie: môže byť „prekurzorom“ na ceste k širokospektrálnej ponuke súčasnej kultúry.

Ústredným zámerom našich spoločných snáh by preto malo byť formovanie čitateľa ako kultivovaného kultúrneho príjemcu a (spolu)tvorca zároveň.

Verme, že nám v tom budú plnohodnotne nápomocné nielen inštitucionalizované dokumenty, t. j. predovšetkým ŠVP a profesionálne pripravené, komerčným tlakom nepoznačené, učebnice, ale aj „revitalizované“ spoločenské podmienky vzdelávania.

SLOVO AKO „ZAMAT A MEČ“ V ŠKOLSKEJ VÝCHOVE

Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.

Katedra slovenského jazyka a komunikácie

Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

V strediskách vzdelávania pri recepcii hodnôt prírodovedného, technického a humanitného zamerania je potrebné odovzdať ich dorastajúcej generácii tak, aby ich po vstupe do produktívneho spoločenského života mohla nielen využiť, ale ich aj ďalej rozvíjať. Práve ich úlohou bude všetko doterajšie nielen hodnotiť, ale predovšetkým svojím umom a prácou obohacovať a svoje výsledky opäť odovzdávať ďalej.

Pri osvojovaní si odkazu minulosti je potrebné, aby si získavanie vedomostí a poznatkov podalo ruku aj s kultúrne ladenou humanistickou výchovou. Lebo doterajšie dejiny ľudstva varujú: Človek totiž vytvoril veľa pozitívneho, ale zároveň to v mnohých prípadoch zneužil na znásilňovanie, zabíjanie, znevažovanie, ponižovanie... človeka. A v tomto smere sa práca v školskom prostredí ukazuje nielen ako aktuálna úloha, ale neraz aj ako neuralgický problém.

Zvlášť v súčasnej dobe rozvinutých komunikačných a informačných technológií človeka vzdelat' – vybaviť ho množstvom informácií... nebudaj množstvom hluchých a prázdnych slov – nie je už ničím výnimočným. Ale vychovať statočného človeka, ktorý sa v životných situáciách zachová ako Človek, je mimoriadne náročná, a preto i záslužná práca. Na tomto poli si treba vážiť každého pedagóga vstupujúceho do vzájomného kontaktu so žiakom, študentom. Žiaľ, keď najmä niektoré elektronické médiá presadzujú vo svojom vysielaní predovšetkým odvrátenú tvár ľudského tvora, ukazuje sa výchovný proces v súčasných spoločenských podmienkach na školách ako sizyfovská práca. V mnohých prípadoch popri nedostatočnom finančnom ohodnotení je to jeden zo závažných dôvodov, ktorý odrádza nádejných učiteľov od tohto poslania. Nadarmo prídu do školy odborne fundovaní, naplnení entuziazmom, keď v každodennej pedagogickej praxi nedokážu uniesť ťažké psychické bremeno práve pri výchovnom pôsobení. Napokon pomaly si to začína uvedomovať i celá spoločnosť, preto nečudo, že sa do hry dostáva ochrana učiteľa pred vzrastajúcim verbálnym a v niektorých prípadoch už aj fyzickým násilím dospelujúcej mládeže. Mladí ľudia majú stále viac problém zorientovať sa v spleti rôznych negatívnych vplyvov, ktoré na nich útočia z mnohých strán. A škola sa potom stáva len akýmsi osamoteným ostrovom, na ktorom sa vstúpajú popri poznatkoch aj isté duchovné hodnoty.

K vážnemu zamysleniu nás nútia slová jedného študenta z nemenovanej strednej školy na Slovensku. Ten prerušil výklad učiteľa s poznámkou: „*Pán profesor, netrápte sa, naučte nás kradnúť, a pre náš ďalší život urobíte viac...*“ Koho v tomto prípade viniť, čo odcudzovať, ako sa zachovať...?! Kto nesie svoj podiel viny nad takýmto rozmýšľaním

dospievajúceho mládenca? Určite sa tu nedá ani zovšeobecňovať ani odcudzovať a už vôbec nie moralizovať... Skôr to len potvrdzuje, že naozaj je potrebné stále väčšie úsilie venovať výchove, a nie neustále jednostranne uprednostňovať sumár poznatkov, najmä v módnom testovaní. Napríklad budúci učitelia počas svojej vysokoškolskej prípravy sa stávajú „vyplňovačmi“ testov a pomaly ani nebudú vedieť vyjadriť svoje myšlienky. Pritom v školskej praxi sa v pedagogických dokumentoch žiada rozvíjať komunikačnú kompetenciu. Ale ako ju budú učitelia odchovaní na testoch potom v školskej praxi základnej a strednej školy rozvíjať u žiakov? Pritom na aj negatívne dôsledky módného trendu testovania upozorňujú viacerí odborníci. Za všetkých uvediem názor Noama Chomského: *„Učenie sa na testy – snád nejhorší z možných spôsobů učení. Nemáš se jako učitel zabývat myšlením studentů samých, výzvami, vyvoláváním otázek. Můžeme to vidět na té nejdetailnější úrovni. Vedl jsem spoustu rozhovorů na místech, kde se lidé obávají o vzdělávání, a potkal jsem učitele, kteří za mnou přišel a řekl mi, víte, učím v 6. třídě. Malá dívka za mnou přijde a řekne, že se zajímá o něco, co se stalo ve třídě, že by chtěla vědět, jak se na to dívat. A já jí říkam, že to nejde; musíš se učit na test. Záleží na tom tvoje budoucnost i moje výplata.“*¹

Poznatky je potrebné získavať v prirodzenej harmónii so súčasnou informačnou záplavou slov, čiže poznať ich pre východisko k premýšľaniu, prehodnocovaniu a vytvoreniu vlastného svojského, ale zároveň kultivovaného pohľadu mladého človeka na javy, ktoré ho obklopujú. Ale pri vyplňovaní testov s tromi, resp. štyrmi možnosťami sa ťažko dosiahne aj prepotrebné kritické myslenie. Oveľa pozitívnejšiu úlohu by pre mladých ľudí pri rozvíjaní ich kritického myslenia zohralo slovo spisovateľa ako výber správnej odpovede v teste. Žiaľ, zo života spoločnosti sa v dôsledku neustále presadzovanej povrchnosti slovo spisovateľa vytráca, keďže nedostáva veľa priestoru najmä v elektronických médiách.

A tak už ostáva len na zanietených učiteľoch, ktorí majú príležitosť cez humanistické posolstvá zhmotnené v mnohých básnických, prozaických i dramatických dielach slovenských autorov usmerňovať citlivú dušu dospievajúcej mládeže. Ved' duša dievčiny a mládenca je rovnako krásna ako u predchádzajúcich generácií. Len je potrebné ju vnímať a oslovovať ju slovami, ktoré nerodia nudu, ale slovami, ktoré poľudšťujú v záujme Človeka. Pri odovzdávaní toho imaginárneho kolíka preto spoločnosť nech otvorí opäť priestor na uplatnenie sa zmysluplného slova. Pri kontinuálnom odovzdávaní poznatkov a skúseností a vzájomnom ovplyvňovaní sa generácií práve prostredníctvom slov má tak šancu každý svojím slovom napomôcť k tomu, aby z nastupujúcej, dnes ešte školopovinej, mládeže sa stali neskoršie ľudia, ktorým nič ľudské nebude cudzie. Aby školské zvonce zazvonili do svedomia všetkým, ktorí sa nechcú len utápať v prítomnom prízemnom konzume, ale myslia aj na budúcnosť, ktorú budú zabezpečovať ich deti, vnuci...

V súčasnosti aj v oblasti školstva sa realizujú reformné zmeny, pre ktoré legislatívny rámec dali naši zákonodarcovia a teraz nastal čas realizovať ich v pedagogickom procese. Treba si však uvedomiť, že škola je priestorom ľudí – žiakov, učiteľov – kde sa nedá začínať

¹ Noam Chomsky o demokracii a vzdelávaní; Britské listy, 12. 6. 2013; www.blisty.cz/art/68883.html

od nuly. Preto tento proces zmien v školstve bude len v každodennom uvedomovaní si všetkých zainteresovaných, čo je skutočne potrebné sprístupňovať mladým ľuďom, ako ich viesť k ľudskosti, k poznávaniu skutočných hodnôt, naučiť ich vedieť rozlišovať a oddeľovať „plevy od zrna“. Predovšetkým v tomto je potrebné naplňať ducha zmien, ktoré predpokladajú nielen odovzdávanie vedomostí do hláv, ale predovšetkým výchovu mysliacich bytostí. Bytostí, ktoré sa nedajú manipulovať, ale na základe poznaného budú rozmýšľať. Preto mladých ľudí je potrebné viesť nielen k pasívnemu prijímaniu, ale aj k zamysleniu sa a rozmýšľaniu. Vtedy sa dá mat rozrastajúcej sa ľahostajnosti, ktorá plodí len konzumných užívateľov. Zdá sa, že mnohým takíto mladí ľudia vyhovujú, lebo nerebelujú, ale len bezducho prijímajú a následne konzumne užívajú. A poza ich chrbát im pomaličky niekto bude brať ich názor, ich postoj, ich dušu, ktorú zapredajú a zabudnú na svoje korene, zabudnú odkiaľ vyšli a na koho odkaz nadväzujú. Tomuto je potrebné odzvoniť tak na pôde škôl, ako aj v celej spoločnosti. V opačnom prípade sa ocitneme duchovne nahými, totálne obklopenými konzumným pozlátkovým obalom. Ten sa môže rovnako zmeniť na už známy ostnatý drôt (len v inom prenesenom význame), ktorý aj za účinnej pomoci všadeprítomných všemocných peňazí sa omotá okolo bezduchých hláv.

V školskom prostredí sa otvára priestor reformovať slovo u všetkých, aby nadobudlo svoju primeranú váhu v medzigeneračných vzťahoch. Tu totiž nemožno niečo presunúť alebo sprivatizovať, resp. predať atď. Tu je potrebné v každodennom ľudskom dotyku slova hľadať, i za cenu strácania v záujme nového, ktoré musí tvorivo nadväzovať na predchádzajúce, v záujme nie úzkeho okruhu (V)vyvolených „finančných“ kruhov, ale v záujme kontinuálneho odovzdávania si všeľudských hodnôt obsiahnutých v SLOVE, ktoré aj v škole pôsobí „ako zamat i meč“, preto je potrebné, povedané s Miroslavom Válkom, „vyberať ho ako drahokamy.“

Z DOMU UMENIA MÁME KUNSTHALLE

Prof. PhDr. Oľga Orgoňová, PhD.

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

A je to! Po Košiciach a paralelne so Žilinou je Kunsthalle do tretice aj v Bratislave. V Košiciach ako Európskom hlavnom meste kultúry 2013 vznikol takýto typ kultúrnej inštitúcie v nekonvenčných priestoroch niekdajšej plavárne, v Žiline v bývalej synagóge. V piatok 19. septembra 2014 sa v priestoroch doterajšieho Domu umenia v Bratislave spustili aktivity nezberkotvornej galérie Slovenského centra vizuálnych umení. Z Domu umenia sa tak stal kultúrny stánok s tajuplným názvom *Kunsthalle*.

Slovenská verejnosť nie je zvyknutá na takýto typ inštitúcie a na dôvernejšie priblíženie sa k jej podstate neposlúži ani samotné nemecké pomenovanie „*kunsthalle*“. O čo teda ide? *Kunsthalle* je výraz prevzatý z regiónov hovoriacich germánskymi jazykmi, najmä po nemecky, označujúci špecifický typ inštitúcie – nezberkotvornej galérie, ktorá prezentuje výstavy špičkových domácich a zahraničných vizuálnych umelcov. Poslaním bratislavskej „*kunsthalle*“ má byť zároveň prezentovanie slovenského súčasného umenia v zahraničí a tiež vzdelávacie aktivity s primárnym zameraním na deti a mládež, ale aj na širokú verejnosť. Zámer pestovať aj v slovenskej metropole galerijnú pedagogiku a osobitne (systematicky) viesť mládež k uvedomenému vzťahu k vizuálnemu umeniu si zaslúži osobitnú pozornosť. Ak sa toto úsilie správne skординuje s inštitucionálnou školskou výchovou k estetike, slovenská mládež má šancu spoznať to, čo dávno funguje v stabilných európskych kultúrach – vizuálne umenie „bez bariér“, prístupné, približované a vysvetľované bežným ľuďom, nielen umeleckej elite. *Kunsthalle* má byť napokon dokumentačným a informačným strediskom, ktoré bude mapovať a archivovať informácie o minulosti aj súčasnosti slovenského vizuálneho umenia. Tým sa podľa odborníkov vyplní vákuum, ktoré doteraz pretrvávalo na bratislavskej kultúrnej scéne a kompletizuje sa spektrum pracovísk, reflektujúcich už desaťročia dianie v ostatných kultúrnych oblastiach (ide o Divadelný ústav, Hudobné centrum, Literárne informačné centrum, Slovenské centrum dizajnu či Slovenský filmový ústav). Všetky v zátvorke vymenované názvy inštitúcií označujú iný kultúrny „rezort“, a predsa majú čosi spoločné: sú na prvý pohľad zrozumiteľné.

Vzhľadom na nový kultúrny „stánok“ zameraný na vizuálne umenie vyššie uvedené argumenty pôsobia nesporne ako presvedčivé a zrozumiteľne zdôvodňujú potrebu prevádzkovania nezberkotvornej (štátnej) galérie v Bratislave popri zbierkotvornej Slovenskej národnej galérii či analogickej Galérii mesta Bratislavy (a tiež popri 14-ročnej, primárne súkromnej, nezberkotvorne-zbierkotvornej *Danubiane* v Čunove pri Bratislave). Čo ale

s jazykovým výrazom na označenie takejto viac-menej (vecne i formálne) „neznámej“ inštitúcie? Musí Slovák siahť po nemeckom pomenovaní „*kunsthalle*“?

V doterajšom „nenemeckom“ kultúrnom kontexte máme viacero príkladov, ako „onálepkovať“ galériu uvedeného typu bez toho, aby sa uväznila do netransparentného a pre bežného recipienta nezrozumiteľného názvu. Európska, ale aj zámorská tradícia narába s názvami „*múzea súčasného umenia*“, prípadne „*galérie súčasného umenia*“. Vlastná bratislavská tradícia sa spája s názvom „*Dom umenia*“ ako sídla Národného osvetového centra, ktoré azda doteraz plnilo polyfunkčné poslanie prezentovať rôzne druhy umenia, vrátane toho vizuálneho. Ak by sme chceli špecifikovať aktuálne zameranie „*kunsthalle*“ ako galérie vizuálneho umenia, azda by znelo menej cudzo, ak by sa do doterajšieho názvu vsunulo slovo „*vizuálny*“, teda celý názov by znel „*Dom vizuálneho umenia*“. Všetky uvedené možnosti znejú transparentne, prístupne aj nezasvätenému adresátovi – neumelcovi.

Pristavme sa ešte pri detaile, ktorý dotvára profil jazykovej „exkluzivity“ pomenovania novej bratislavskej galérie vizuálnych umení – ide o priestory na prízemí Domu umenia, donedávna sídla Diela, na istý čas aj komerčného subjektu telefónneho operátora. Tento prízemný priestor sa stáva integrálnou súčasťou Domu umenia a s novou tvárou získava aj nové meno – *Kunsthalle Lab*. Aj tu stojí za zváženie, či označenie „*výstavnej miestnosti*“ pod názvom „*Kunsthalle Lab*“ je nutné, transparentné, prístupné Slovákom. Pripomína mi to módnosť rôznych dnes preferovaných internacionálnych názvov (najmä na báze angličtiny), keď namiesto do „*výstavnej miestnosti nábytku*“ chodíme do „*showroomu*“ alebo namiesto „*mliečnej desiatej*“ pijú žiaci (= „brejkáči“) v školách „*cooldrinky*“ z „*brejkyautomatov*“, alebo keď namiesto so „*zoznamom hostí*“ operuje zariadenec na podujatí s „*guestlistom*“. S kolegami pestujeme „*teambuilding*“, aby sme si utužovali kolegiálne vzťahy, ktoré sa pred rokom 1989 nepestovali, zato sme vo vtedajších personálnych dokumentoch s obľubou riešili otázku „*obľúbenosti v kolektíve*“. Výstižne nás na slovnú „*módnosť*“ upozorňuje jazykovo vydarená reklama na pivo „*Zlatý Bažant*“ s newspeakom evokujúcim svetovosť (porovnaj prvú reklamu v sérii z roku 2009 s textom: „*Chodili sme na stretnutia, dnes máme mítingy, mali sme vrátnikov, dnes máme informátorov, zo sekretárok sú officemenežérky, z riaditeľov dajrektori. Pozeráme CD a DVD vo full HD, najlepšie 3D, jeme popkorn, čipsy, fastfood, chystáme barbecue na gardenparty. Vo fitnesscentre robíme bodybuilding, v beautysalóne peeling, hairstyling, facelifting a po shoppingu sme in v imidžovom outfite. Mailujeme, esemeskujeme, chodíme na čety, na blogy, na weby. Našťastie, ešte stále nechodíme na beer, ale jednoducho – na pivo.*“).

Nie som jazyková policajtká, nebažím po purizme, stačí mi funkčnosť. Preto zdieľam (!) s normálnymi Slovákami všetky – aj cudzojazyčné – inovácie, ktoré sú potrebné, zmysluplné a funkčné v komunikácii. Ale ruku na srdce: stačí na svetovosť „*názvoslovný iluzionizmus*“? Osobne si myslím, že nie. Prajem si, aby „*Kunsthalle*“ v Bratislave lámala rekordy v návštevnosti a vystúpila do roka a do dňa na vrchol obľúbenosti medzi ostatnými stánkami vizuálnych umení v meste. A želám jej, aby sa k tej ozajstnej svetovosti vyšvihla ľahko, rýchlo – a po slovensky. Nielen cez slovenské „*know-how*“, ale aj cez nerušivé slovenské meno: *Dom vizuálneho umenia*. (Alebo „*kumsthalle*“?)

Z INFORMÁCIÍ AJ Z MÉDIÍ ALEBO O PÁDOVEJ PRÍPONE -Í V GENITÍVE PLURÁLU

Mgr. Lucia Jasinská

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Človek sa niekedy v spleti informácií dostáva do nepríjemných situácií. Vysokoškolskí študenti vo svojich odborných prácach neraz napíšu: *Som študentom informačných/masmediálnych/komunikačných štúdií*. Jazykovedci, slovenčinári, ale aj iní pedagógovia na základných a stredných školách sa s rovnakou chybou stretávajú pri oprave žiackych či študentských prác alebo (čo je závažnejšie) aj pri korigovaní ešte nepublikovaných textov. Možno ich nájsť dokonca pri čítaní už vydaných článkov (*Týkajú sa experimentálnych rozmerov, štatistickej, profesijnej alebo obchodnej analýzy, informačnej spoločnosti, špekulácii o prieskume možností kyberpriestoru.; Trh ponúka možnosti, vyberte si jednu zo základných línií.*) alebo pri sledovaní programov v masovokomunikačných prostriedkoch (*Dnes vysielala niekoľko súkromných televízií.*), ktoré by v súčasnosti mali svojím vplyvom nielen vychovávať, ale aj vzdelávať. Nebýva prekvapením, keď sa chyby či prehrešku voči norme dopustí bežný používateľ jazyka. Často však nejde o ľudí neznámych, naopak, omylov sa dopúšťajú aj tí, ktorých slovo – hovorené aj písané – živí. O to dôležitejšie je, aby samotní študenti, redaktori, moderátori a iní mediálni pracovníci či členovia verejných inštitúcií ovládali niektoré frekventované javy a pozitívnym príkladom pôsobili na príjemcov informácií z rádii aj televízií.

Ako sme v úvode v jednotlivých príkladoch naznačili, jednou z častých chýb je nekorrektné používanie tvaru genitívu množného čísla podstatných mien ženského a stredného rodu, pričom môže ísť o slová domáce, prevzaté s rozličným stupňom udomácnenia alebo o cudzie lexikálne prostriedky. Problém u používateľov jazyka, domnievame sa, spôsobuje najmä homonymia pádovej prípony – na jednej strane ide o nulovú morfému (-0), na druhej strane o morfému -í. V slovách skloňujúcich sa podľa príslušných vzorov mnohokrát dochádza k výnimkám, a tak namiesto primárnej prípony, ktorá je pre daný vzor v jednotlivých pádových formách typická (v genitíve plurálu -0: žena, ulica, gazdiná, mesto, srdce, dievča; -í: dlaň, kosť, vysvedčenie), pridávame v niektorých odôvodnených prípadoch tzv. sekundárnu príponu.

K najfrekventovanejším lexikálnym jednotkám so sekundárnou genitívnou gramatickou morfému patria prevzaté slová, najčastejšie neosobné pomenovania, ojedinele aj vlastné mená osôb a toponymá, ktorých tvarotvorný základ je zakončený na samohlásku -i,

JAZYKOM O JAZYKU

-y, -e, -a, -u, -o, čo v kombinácii s pádovou príponou vytvára tzv. hiátové spojenie (políci-a, televízi-a, inštitúci-a, štúdi-o, rádi-o, embry-o, médi-um, ide-a, kaka-o, du-o, alo-a; Luci-a, Florenci-a). Uvedený typ zakončenia tvarotvorného základu slova podmieňuje v genitíve plurálu distribúciu tzv. sekundárnej pádovej prípony -í (políci-í, televízi-í, inštitúci-í, štúdi-í, rádi-í, embry-í, médi-í, ide-í, kaka-í, du-í, alo-í; Luci-í, Florenci-í). Rovnaká morféma je aj vtedy, ak sa tvarotvorný základ lexémy končí na -j (raj-a, alej-a, kopij-a, paranoj-a, oj-e, galej-e → raj-í, alej-í, kopij-í, paranoj-í, oj-í, galej-í). V niektorých domácich – prevažne neosobných – pomenovaniach s tvarotvorným základom zakončeným na mäkkú spoluhlásku (napr. šanc-a, duš-a, platň-a, sporiteľň-a, husl-e), prípadne -p, -r (konop-a, večer-a), tvoríme tvar genitívu množného čísla pomocou prípony -í (šanc-í, duš-í, platn-í, sporiteľn-í, konop-í, večer-í, husl-í).

Kým pri zvukovej realizácii uvedených slov skracovanie výslovnosti dlhej samohlásky nie je natoľko markantné, keďže nedodržiavanie kvantity je v rečovej praxi bežným javom, pri písomnej forme vyjadrenia je takáto chyba evidentná. Dôležité je, aby žiaci, študenti, ale aj absolventi vedeli korektne napísať jednotlivé tvary slov. A ak ide napríklad o absolventov mediálnych štúdií, tí by mohli po absolutóriu rozposlať svoje životopisy do televízií aj rádií a potom si bez špekulácií zvoliť tú správnu z ponúkaných línií.

Keďže úloha vzdelávacích inštitúcií a médií spočíva predovšetkým v prínose informácií, dbajme na dodržiavanie správnych tvarov konštrukcií.

JAZYKOVÉ A LITERÁRNE HRY

BARIAKOVÁ, Zuzana – GALISOVÁ, Anna – VANČÍKOVÁ, Katarína: *Jazykové a literárne hry*. Krakov : Spolok Slovákov v Poľsku, 2013.



Publikácia *Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej školy* (Krakov, 2013) vychádza krátko po jej prvom vydaní z roku 2012 (Banská Bystrica). Autorky Zuzana Bariaková, Anna Gálisová a Katarína Vančiková prinášajú doplnené a rozšírené vydanie najmä na podnet učiteľov a učiteľiek základných a stredných škôl. Publikácia obsahuje tri teoreticko-metodologické štúdie pojednávajúce o hre v súčasnej škole, o vzťahu literatúry a tvorivosti a o komunikačnom princípe a jazykovej didaktickej hre. Štvrtá kapitola dokumentuje samotný projekt vypracovaný pre potrebu overenia si didaktických hier v praxi. Súčasťou publikácie je aj *Zásobník hier* na CD-nosiči (z pôvodného prvého vydania z roku 2012), ktorý je určený najmä ako didaktický materiál pre učiteľov a učiteľky slovenského jazyka a literatúry v pedagogickej praxi (vhodný je aj pre študentov a študentky učiteľských smerov, môžu ho využiť napríklad ako súčasť prípravy na hodinu).

Všetky tri úvodné texty otvárajú pálčivé otázky dnešnej školy, na ktoré narážajú denne učelia a učiteľky v praxi. Autorky ak-

centujú napríklad na opodstatnenie využívania informačných technológií na školách, zmeny v učebných osnovách, potrebu rozvíjania komunikačných kompetencií u žiakov a žiačok, naháňanie sa za výsledkami, nové požiadavky doby, materiálno-technické vybavenie škôl a nedostatky vo fungovaní vysokého školstva v oblasti vzdelávania nových pedagógov. Veríme, že publikácia môže pedagógom v praxi minimálne ušetriť trochu času pri vytváraní priprav na hodiny, avšak mnohí nemajú záujem, čas či priestor na uplatňovanie „nových“ zážitkových metód vo vyučovaní. Staršia generácia učiteľov má už svoje zaužívané postupy, ktoré nemieni meniť a často tak zastáva polemický postoj k hre ako vyučovacej metóde (na čo narážajú aj autorky publikácie). Pre tých, ktorí sú ešte schopní a ochotní niečo zmeniť, zaujať svojich žiakov a žiačky a vytvoriť na svojich hodinách pohodovú atmosféru bez strachu, no zároveň viesť hodinu systematicky a za prítomnosti pravidiel, bude táto publikácia iste prínosom.

Vizuálnu stránku didaktických pomôcok na CD-nosiči hodnotíme ako priemernú, ale predpokladáme, že tento materiál vznikol ako výsledky semestrálnych prác študentov a študentiek učiteľského smeru a kvôli autorským právam nemohol byť využitý vizuálny materiál dostupný na internete. Naopak *Učebný text*, čiže samotný manuál k didaktickým hrám, je na veľmi dobrej úrovni, obsahovo logicky prepracovaný a prehľadný. Vytknúť možno len názvy hier, ktoré často nie sú vekovo prijateľné a žiakov a žiačky môžu skôr demotivovať. Názvy ako *Abeceda* či *Zelená slovenčine* vyznievajú ako kliše. Fádne a netvorivé sa vďaka názvu javia napríklad hry *Slovenčina – otázky a odpovede* alebo *Spisovatelia*. Atraktívnejšie sú *Demo*, *Mravenisko* a *Šťastná plutva*. Lepšie by azda vyzneli názvy podobné hrám, ktoré uviedli respondenti v ankete (*WaW*, *Poker*, *Monopoly*, *Uno*, *Sims*), tieto by možno hru viac spopularizovali, a tak zvýšili aj jej kredit medzi žiakmi a žiačkami. Všetky tri autorky zdôrazňujú vhodnosť a a funkčnosť hry v pedagogickom procese. Didaktická hra je vhodný nástroj na získavanie a upevňovanie vedomostí v edukácii a ak

sa využíva správne, môže vnieť do hodín slovenského jazyka a literatúry trochu radosti, smiechu a pohody. Avšak ako sa hovorí, všetkého veľa škodí, a tak aj zážitkové metódy musia byť občas striedané s tradičnými, aby sa tak dosiahla vyváženosť a nevymizol systém. To si uvedomujú aj autorky publikácie, napríklad Bariaková uvádza: „*Hoci majú hry a tvorivé metódy dôležité postavenie a v našej práci zdôrazňujeme ich frekventovanejšie využívanie, aj v tomto prípade platí zásada vyváženosti a primeranosti k ostatným činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu.*“ (Bariaková, 2013, s. 54).

Mgr. Hana Odokienko Fodorová

(Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy,
Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici)

43. ZVÄZOK ZBORNÍKA STUDIA ACADEMICA SLOVACA

Studia Academica Slovaca 43. Prednášky 50. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Editori: Jana Pekarovičová a Miloslav Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014.

V dňoch 3. – 23. augusta 2014 sa konal jubilejný 50. ročník Letnej školy slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca (SAS), organizovaný Filozofickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave, ktorý bol (tak ako aj po iné roky) určený študentom slovakistiky a slavistiky na zahraničných univerzitách, lektorom, docentom, profesorom a tiež spisovateľskej, prekladateľskej a novinárskej obci, ako aj ostatným záujemcom o štúdium slovenského jazyka, slovenskej literatúry a slovenskej kultúry. Jubilejný ročník letnej školy sa navyše konal v roku, keď si Univerzita Komenského pripomenula 95. výročie svojho založenia.

Pri tejto príležitosti vyšiel 43. zväzok zborníka *Studia Academica Slovaca*, ktorý zaznamenáva nielen to, čo bolo obsahom prednášok letnej školy, ale vyzdvihuje aj vedeckú a akademickú úroveň tohto podujatia, ktoré je na Slovensku unikátne. Ide totiž o jediné komplexne

koncipovanú letnú školu slovenského jazyka a kultúry, ktorej cieľom je nielen nadobudnutie alebo zdokonalenie komunikačných schopností v slovenskom jazyku, ale aj obohatenie o vedomosti z najrozličnejších oblastí vedy a výskumu na Slovensku, najmä z lingvistiky, literárnej vedy, histórie a kultúry, ale aj hudobnej vedy, žurnalistiky, etnológie a politológie.



Prvá časť zborníka s názvom *100. výročie vypuknutia I. svetovej vojny* nám pripomína významnú historickú udalosť prostredníctvom etnologického výskumu individuálnej alebo kolektívnej pamäte, literárnohistorického výskumu legionárskych memoárov, spomienok predstaviteľov umeleckej bohémy, literárno-kritických úvah o románovom zobrazení vojny, tematizácie motívu 1. svetovej vojny v Slovenských pohľadoch alebo v krátkej próze medzivojnového obdobia, či odrazu vojnových udalostí v hudobnej kultúre na Slovensku.

Spomedzi príspevkov tejto časti možno spomenúť napríklad štúdiu *Prvá svetová vojna v spomienkach a v pamäti* (s. 13 – 27), v ktorej sa autori Marta Botiková a Richard Kotsch zameriavajú na spomienky predkov, ktorí bojovali v prvej svetovej vojne a opisujú spôsob, akým hľadali rodiny vojakov na základe nedoručenej vojnovéj korešpondencie. Vo vybraných rodinách sledovali proces spomínania na ich vojaka, pri ktorom sa zameriavali na rekon-

štruktúre udalostí spojených s vojenským životom. Ladislav Čúzy v príspevku *Tematizácia motívu 1. svetovej vojny v „Krčméryho“ Slovenských pohľadoch* (s. 42 – 56) konštatuje, že v Slovenských pohľadoch v rokoch 1922 – 1932, sa nenachádzajú výraznejšie texty, ktoré by tematizovali motív 1. svetovej vojny alebo evokovali atmosféru vzniku Československej republiky. Autor má skôr pocit, akoby v uvedených ročníkoch časopisu mali snahu o neustále vracanie sa do obdobia národného obrodzenia alebo k dobe Hviezdoslava a texty reagujúce na vojnové udalosti sú skôr vzácnosťou. Dagmar Kročanová (s. 69 – 92) zasa upiera pozornosť na dvanásť krátkych próz s témou 1. svetovej vojny napísaných v rozpätí rokov 1922 až 1943, ktorých autori sa narodili v rokoch 1892 – 1912, a teda sa sami zúčastnili vojny alebo sa o nej dozvedeli prostredníctvom svojej rodiny. Štúdia poukazuje na podobnosti a rozdiely v zobrazovaní vojny a popisuje zmeny a vývoj medzivojnovej beletrie. Zameriava sa na rôzne kategórie a motívy – na vykreslenie priestoru, charakterov postáv v extrémnych situáciách, na predstavy o smrti, rovnako ako aj na motívy návratu veteránov alebo na prvok dvojnícva.

Ťažiskom druhej časti zborníka s názvom *Jazyk, kultúra a spoločnosť v súvislostiach* sú príspevky z lingvistickej, literárnej a kultúrnej oblasti. Jazykovedná oblasť je zastúpená textom Juraja Dolníka (s. 179 – 195), v ktorom sa zameriava na formy cudzosti v slovenskom sociálnom a kultúrnom prostredí, pričom výraz „cudzosť“ tu tesne súvisí s pojmami interpretácia, asimilácia a integrácia. V príspevku *Komunikatívny prístup ku gramatike slovenčiny ako cudzieho jazyka v sérii učebníc Krížomkrážom* (s. 246 – 260) autorka Renáta Kamenárová zameriava pozornosť na inováciu a kreatívnosť pri vysvetľovaní gramatických javov slovenského jazyka ako cudzieho jazyka, ktorá je zacielená aj na podporu pasívneho vnímania vysvetľovaného študijného materiálu a na rozvíjanie produktívnych jazykových zručností. V tejto časti nájdeme tiež príspevky týkajúce sa kultúrnej lingvistiky a rómskeho xenodiskurzu v slovenskom jazykovom prostredí od autoriek Olgy Orgoňovej, Aleny Bohunickej a Aleny Faragulovej (s. 302 – 316), ale aj štúdiu Pavla Žiga

(s. 332 – 347) venujúcu sa lingvistickej teoreticko-metodologickej problematike vybraných slovesných kategórií. Literárnovednú časť tohto bloku reprezentujú štúdie Andrey Bokníkovej (s. 159 – 178) a Anny Krulákovej (s. 261 – 279), ktoré sa venujú literárnej tvorbe slovenských autorov, či už je to poézia ženských autoriek 30. a 40. rokov 20. storočia, alebo Laskomerského talianska cesta. Túto časť dopĺňa etnologická štúdia Hany Hlôškovej (s. 196 – 216), ktorá sa zaoberá vedeckou prácou profesora Jána Michálka zacielenou na ľudovú prózu. Príspevky z oblasti kultúry poukazujú aj na to, ako populárne žánre reality show negatívne vplyvajú nielen na jazykovú situáciu, ale majú vplyv aj na klesajúcu úroveň slovenskej kultúry, tiež na problémy slovenského mediálneho vysielania týkajúce sa ochrany maloletých divákov, ľudskej dôstojnosti, objektívnosti, nezávislosti a regulácie komerčného vysielania. Úvaha Vladimíra Bilčíka a Dariny Malovej (s. 137 – 158) o politickom diskurze v súvislosti s integráciou Slovenska do Európskej únie hodnotí postoje širokej verejnosti a politických aktérov k členstvu v EÚ v priebehu niekoľkých rokov. Túto časť zborníka dopĺňa text Ericha Mistríka o pôsobení európskych kultúr na formovanie slovenskej kultúry a štúdia Ľuboša Kačírka o vývoji múzejníctva na území Slovenska v 19. a 20. storočí (s. 231 – 245).

Tretia časť zborníka s názvom *Zborníky Studia Academica Slovaca v retrospektíve* upozorňuje na významnú súčasť päťdesiatročnej Letnej školy Studia Academica, a to vydávanie rovnomenných zborníkov od roku 1972 vďaka iniciatíve profesora Jozefa Mistríka. Príspevky v tejto časti zborníka sú pripomenutím toho, čo v priebehu existencie letnej školy bolo prednesené a publikované v 43 zväzkoch tejto edície. Jednotlivé analytické sondy sú zamerané na analýzu príspevkov z oblasti lingvistiky, ktoré sa zaoberajú slovenským jazykom a jeho etnokultúrnym a interkultúrnym aspektom v zborníkoch Studia Academica Slovaca najmä v uplynulých desiatich rokoch pôsobenia letnej školy (autorka Jana Pekarovičová, s. 351 – 371), príspevkami z oblasti literárnej vedy, ktoré reflektujú slovenskú literatúru, jej koncepcie

a metodologické trendy v poslednom desaťročí (autor Miloslav Vojtech, s. 384 – 403), ako aj na reflexiu štúdií týkajúcich sa staršej slovenskej literatúry, ktoré sa v zborníkoch *Studia Academica Slovaca* objavovali od ich prvého ročníka 1972 až podnes (autorka Zuzana Kákošová, s. 372 – 383). Súbor analyticky orientovaných príspevkov dopĺňa reflexia problematiky historiografie a etnológie v jednotlivých zväzkoch zborníkov SAS. Zborník je ukončený *Zoznamom autorov príspevkov uverejnených v zborníkoch SAS v rokoch 1972 – 2014*. Táto časť poskytuje cenné údaje o množstve prednášateľov a pestrosti odborného záberu jednotlivých prednášok v uplynulom polstoročí existencie letnej školy.

Publikácia je užitočnou učebnou pomôckou pre študentov, pre mnohotvárnosť príspevkov a štúdií oslovuje nielen zahraničnú, ale aj domácu slovakistickú a slavistickú verejnosť. Publikované prednášky letnej školy zhrnuté v zborníku *Studia Academica Slovaca* napomáhajú rozvíjať a prehĺbovať jazykovú a odbornú komunikačnú kompetenciu v slovenskom jazyku, podieľajú sa na získavaní nových vedomostí o Slovensku, o slovenskom jazyku, literatúre, kultúre a dejinách a odrážajú súčasnú situáciu vo vedeckom myslení v oblasti filologických a spoločenskovedných disciplín.

Mgr. Ľubica Hroncová

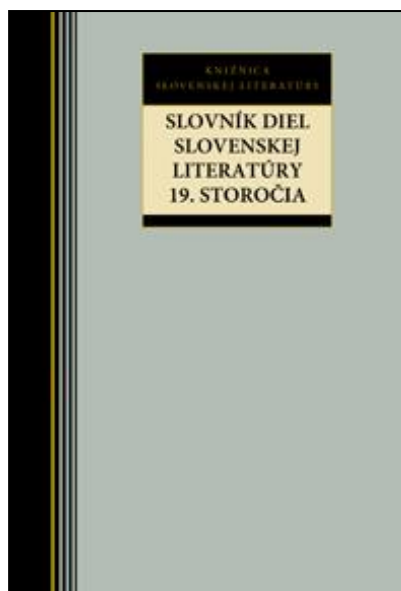
(Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy,
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
v Bratislave)

PRÍSPEVOK K SLOVENSKEJ LITERÁRNEJ LEXIKOGRAFIÍ

Kolektív autorov: Slovník diel slovenskej literatúry 19. storočia. Zostavili: Dana Hučková – Rudolf Chmel. Bratislava : Kalligram a Ústav slovenskej literatúry SAV, 2009.

Známa a v širokých čitateľských kruhoch už dobre zakorenená edícia s názvom *Knižnica slovenskej literatúry* vydávaná v spolupráci vydavateľstva Kalligram a Ústavu slovenskej literatúry SAV pravidelne prináša okrem tematicky

ladených, žánrovo či literárnosmerovo vymedzených antológií, výberov a súhrnných diel umeleckej literatúry slovenských spisovateľov, aj publikácie zamerané na výskum slovenskej literatúry. V odbornom rade spomínanej edície vychádzajú predovšetkým texty monografického charakteru, no evidujeme v nej aj slovníkové diela. Najnovším lexikografickým prírastkom do spomínanej skupiny kníh je *Slovník diel slovenskej literatúry 19. storočia*. Hoci sa kniha objavila na domácom knižnom trhu iba ošiatimi mesiacmi, uvedené vročenie má už spred piatich rokov. Nie je našou úlohou hľadať príčiny tohto časového sklzu, no je pravdou, že v prípade spomínanej edície nie je tento jav ojedinelý.



Po predchádzajúcej, čitateľsky úspešnej slovníkovej práci s názvom *Slovník diel slovenskej literatúry 20. storočia* (2006), ktorá bola prvou svojho druhu v slovenskej lexikografii (heslá je vytvorené na základe literárnych diel) sa kolektív autorov, zostavených väčšinou z pracovníkov Ústavu slovenskej literatúry SAV a iba štyroch z univerzitných pracovísk, podujal rozšíriť predmet spracovateľského záujmu aj na 19. storočie. Mohli by sme teda konštatovať, že oba slovníky navzájom na seba nadväzujú prvotným zámerom, koncepciou, voľbou stratégie výberu, interpretačnými postupmi i štruktúrou usporiadania hesla. Zatiaľ, čo hlavný zostavovateľ predchádzajúceho slovní-

ka Rudolf Chmel upozornil v jeho úvode na problém postupného osvojenia si ešte neodskúšaného lexikografického žánru, aby sa mohla zladiť náročnosť interpretačných cieľov s potrebami používateľov z okruhu širokej verejnosti, tak slovník diel slovenskej literatúry 19. storočia, opierajúc sa o predošlé skúsenosti tvorcov a zostavovateľov, pôsobí už ako jasne ustálený, informačne naplnený a koncízny lexikografický tvar s príznakom „úzu“, resp. metodického vzoru pre tvorbu podobných diel v budúcnosti. Pre jeho funkčné štruktúrovanie je nevyhnutná napríklad aj jednotnosť používanej terminológie.

Slovník sa snaží podať jeho používateľom plastický obraz slovenskej literatúry 19. storočia, pretože ju vníma prostredníctvom jednotlivých textov problémovo, diferencovane, no aj umelecky hierarchizovane. Predostiera diela reprezentujúce umelecké smery a slohy uplatňujúce sa v 19. storočí na Slovensku, akými sú klasicizmus, preromantizmus, romantizmus, biedermeier, realizmus, parnasizmus, naturalizmus, moderna, čím upozorňuje na rozmanitosti ich estetickéj realizácie. Najstarším spracovaným dielom je komédia Juraja Palkoviča *Dva buchy a tri šuchy* (1800) a najmladšími sú Tajovského poviedky z roku 1900. Ak sa v hesle uvádza neskorší rok vydania diela, robí sa tak z dôvodu, že prvé vydanie diela vzniknutého v 19. storočí bolo realizované až neskôr.

Výber abecedne zoradených diel podľa mena ich autora však nemôže v množstve ponúkaného materiálu reprezentovať úplný súhrn textov, „pretože moment selektívnosti je tu súčasťou vedomia o otvorenosti literárneho systému“ (s. 8). Uvedené limity výberu si dobre uvedomoval aj redakčný kolektív, preto slovník predstavuje výberové kompendium ťažiskových a kľúčových textov lyrických, epických a dramatických žánrov i odbornej spisby a esejistiky slovenskej literatúry 19. storočia. Objavujú sa však aj isté nesystémové prvky v podobe spracovania hesiel, ktoré obsahujú napríklad iba jednu báseň a nie celú zbierku – tento fakt je spôsobený tým, že básne vychádzali pôvodne samostatne časopisecky a až neskôr ako súčasť básnickej zbierky.

Lexikálnou jednotkou v slovníku je konkrétne dielo, ktoré sa výkladom približuje. Podoba hesla má nasledujúcu štruktúru: Za menom autora a rokmi rámcujúcimi etapu jeho života nasleduje názov predmetného diela, jeho žánrové zadefinovanie a rok prvého vydania. Pri uvádzaní rokov môžu vzniknúť situácie, že sa odkazuje na literárny text, ktorý bol prvýkrát kompletne publikovaný až niekoľko desaťročí po jeho napísaní. Z tohto dôvodu sa môže stať, že prvé vydanie takéhoto diela sa objavuje s vročením v nasledujúcom storočí. Tento stav odzrkadľuje slovník poukázaním práve na takéto prvé vydania textov. Ide napríklad o diela predstaviteľov slovenského literárneho mesianizmu, ktoré vyšli v kompletných zbierkach alebo výberoch až v ostatných dvoch dekádach.

Okrem uvedenej základnej pomenovacej platnosti má heslo aj svoju kontextovú šírku. To znamená, že samotné jadro hesla začína pokusom o hľadanie vhodnej kombinácie zovšeobecňujúcich hľadísk literárneho procesu s individuálnymi charakteristikami diela. V tejto fáze sa vychádza aj z faktografických údajov, inšpiračných zdrojov autora, kritických ohlasov na dielo. V krátkosti sa osvetlia aj súvislosti literárneho „zázemia“ (literárny život, spoločenské a kultúrne súvislosti), v priestore ktorého dielo vzniklo. Vstupná časť hesla zahŕňa krátke, výstižné a pre súčasný stav poznania diela platné konštatovania o jeho mieste v literárnom procese.

Nasleduje najobsiahlejšia časť hesla. Každý z autorov v nej podáva základný opis diela podrobne rozvedený v interpretačných pasážach, pričom sa pokúša podať diskurzívnym spôsobom jeho zmysel. Zreteľná je aj identifikácia podielu literárnych textov na formovaní literárneho procesu daného obdobia. Predpokladáme, že lexikografické diela majú za úlohu istým spôsobom stabilizovať zistený stav bádania. Môže sa nám to javiť aj v tomto prípade a z veľkej časti to tak skutočne aj je, no treba konštatovať, že podobné projekty v sebe automaticky implikujú moment rozširovania, dopracovania a korigovania. Mám tým na mysli prítomnosť konfrontačného postoja pri dialógu

skúsenosti vlastného čítania a prežívania textu s výkladom zverejneným v slovníku. Záver hesla tvorí bibliografická časť. Ponúka čitateľom krátku informáciu o ďalších vydaniach diela, no najmä ho orientuje v základnej odbornej literatúre, kde nájde o analyzovanom diele podrobné údaje a ďalšie výklady. Rozsahová rôznorodosť hesiel odzrkadľuje nielen šírku žánrovej plochy alebo hĺbku ideového posolstva jednotlivých textov, ale najmä mieru ich závažnosti pre literárny vývin.

Záver knihy patrí praktickým a prehľadným registrom abecedne zoradených mien autorov a názvov diel v počte 36 jednotiek pre prvú a 111 jednotiek pre druhú množinu.

Pri zostavovaní slovníka a vytváraní jeho hesiel oceňujem najmä dve skutočnosti. Tou prvou je prirodzená potreba nanovo interpretačne uchopiť jednotlivé texty – niektoré aj s väčšou naliehavosťou, pretože ich výklad sa stal akousi skamenelinou vo vedomí čitateľov a pri iných zas bolo potrebné zotrieť hrubší či tenší ideologický interpretačný nános ako pozostatok predchádzajúcej literárnohistorickej praxe. I to je dôkaz toho, že niektoré z uvedených textov zostali dlhý čas výkladovo nedotknuté a žili si v systéme literárnej histórie svojím životom. Druhou dôležitou skutočnosťou je pluralitný interpretačný prístup jednotlivých autorov hesiel, pričom v ňom možno odpozorovať životaschopnosť rozmanitých metodologických línií a vkusových smerovaní, ktoré však v základe hodnotovo stabilizujú jednotlivé diela podľa úrovne ich aktuálneho poznania. Z uvedených interpretačných ťahov vyplýva aj nemenej pozoruhodný fakt. Ním je na jednej strane snaha o čitateľskú revitalizáciu viacerých textov, ktoré sa postupne vytrácajú z recepčného obehu a na druhej strane je to snaha o argumentačne podložené preskupenie niektorých textov z okraja do centra nielen čitateľskej, ale aj výskumnej pozornosti. Toto manévrovanie na ploche literárneho kánonu odhaľuje často imanentnú, no stále výkonnú pulzáciu literárneho procesu.

Predkladaný slovník nemá úlohu suplovať primárny čitateľský kontakt jeho používateľov s jednotlivými textami umeleckej literatúry, ktoré spracúva, ale okrem ich literárnohistoric-

kého zhodnotenia, estetického preverenia a artikulácie výkladovo-interpretáčnych postojov, má ponúknuť rýchlu orientáciu v paradigme základných diel slovenskej literatúry 19. storočia s argumentačne zrozumiteľným uvedením do literárneho procesu. Slovník je výbornou paralelne fungujúcou pomôckou k syntetickým dejinám slovenskej literatúry, preto verím, že po ňom siahnu nielen odborníci, ale najmä pedagógovia, študenti a záujemcovia z radov širokej čitateľskej verejnosti.

PhDr. Marián Kamenčík, PhD.

*(Katedra slovenského jazyka a literatúry
Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila
a Metoda v Trnave)*

DVE PONUKY OD UČITELKY SLOVENČINY

KONÍČKOVÁ, Jaroslava: Zamyslenia. Liptovská Osada : Vydané vlastným nákladom, 2013; KONÍČKOVÁ, Jaroslava: Uplatňovanie prvkov etickej výchovy a práca s denníkom na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Ako deti naučiť žiť šťastný život v konzumnom svete. Bratislava : AT PUBLISHING, s. r. o., 2014.

PaedDr. Jaroslavu Koníčkovú som vnímal viac rokov ako čínorodú učiteľku z praxe, ktorá publikačne ponúkala svoje tvorivé podnety, pohľady, skúsenosti a výstupy na stránkach Učiteľských novín, v časopise Slovenský jazyk a literatúra v škole alebo v iných periodikách, napr. Naša škola, Komenský, Notes, Viera a život a i. Osobitne oceňujem jedinečnú príležitosť spoznávať túto vzácnu učiteľskú osobnosť v ostatných piatich rokoch priamo v teréne jej učiteľského pôsobenia a tiež v súvislosti s aktívnou participáciou na vedeckom projekte k problematike rozvíjania motivácie vo vyučovaní slovenčiny (išlo o grantový projekt KEGA č. 3/7052/09 s názvom *Program motivačného pôsobenia vo vyučovaní slovenského jazyka* s hlavným publikačným výstupom LIGOŠ, Milan a kol.: *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok : Verbum KU, 2011, na ktorom sa J. Koníčková podieľala ako

supervízorka). Mal som teda možnosť nahliadnuť do mnohotvárneho spektra aktivít tejto učiteľky nielen z pozície každodennej praxe, ale aj z hľadiska širšie koncipovaných tvorivých počinov a projektov dlhodobého alebo celospoločenského priestoru.



V ostatnom období ma zaujali jej dva knižné výstupy, na ktoré chcem v tejto krátkej recenzii upozorniť učiteľskú i širšiu verejnosť. Prvá z nich má názov *Zamyslenia*. Ako uvádza autorka v Predhovore, ide o výber z jej zamyslení, ktoré pripravovala pre Rádio Slovensko (vysielané o 5.15 ráno). Zaujímavá a originálna je genéza tejto aktivity, presvedčivo a autenticky vyznieva kontext i samotný podnet na napísanie tejto knihy. Podľa autorky „*hlavne kvôli vám všetkým, na ktorých som v zhone dní akosi zabudla a tiež kvôli vám, ktorí ste kvôli mojim zamysleniam ráno vstávali, aby ste si ich vypočuli, prichádzam dnes s touto knižkou, aby som vás potešila, ale hlavne poďakovala* (vám – pozn. M. L.) *za priazeň*“ (s. 6). Súčasne Koníčková čitateľa upozorňuje na ďalšie jej príbehy a články, dostupné na vlastnej webovej stránke www.slovenskyjazyk.com. Čítajúc a listujúc v knihe *Zamyslenia*, mi prišli na um viaceré publikácie podobného charakteru so zámerom predostrieť súčasníkovi myšlienky na každý deň ako blahodarné dúšky živej vody z čistého

prameňa, napojeného nielen na sily a dimenzie ľudského kultúrno-tvorivého života, ale aj na spirituálno-transcendentný, resp. nadprirodzený a konečný zmysel života človeka v prienikoch s našim Stvoriteľom a Ochrantom. V tejto súvislosti tu aspoň enumeratívne pripomeniem niektoré tituly knižiek, ktoré sa mi v posledných rokoch dostali do rúk s naznačeným avizovaným zámerom. Ide napr. o tieto publikácie: *365 myšlienok sv. Františka Saleského* (Prešov, 1996), viac rokov periodicky vychádzajúca knižka *Každý deň s Božím Slovom* od Š. Beňovej (Kapušany, posledné vyd. na r. 2013), *Myšlienočka na tento deň 365 (+1) povzbudení, aby rozum nezhrdzavel, city nespráchniveli a srdce nezdrevenelo* od Ľ. Pajtinku (Bratislava : Parentes), tiež R. Byrne: *Myšlienky na každý deň* (Bratislava : Ikar, 2014), alebo do týchto relácií by sme mohli zaradiť aj knihu J. Mandžukovej s názvom *Myslenie uzdravuje* (Bratislava : Príroda, 2013). Už tento asocičný rad publikácií istým spôsobom naznačuje, aký charakter má kniha J. Koníčkovej *Zamyslenia*, a na čo sa tematicky orientuje. Pozrime sa teda na niektoré vybrané aspekty jej spracovania.

Koníčková tu originálne glosuje a reflektuje široké tematické kontinuum autentickej a aktuálnej životnej problematiky človeka v modernej súčasnej spoločnosti od úrovne situačnej cez lokálnu až po globálne aj spirituálne rozmery v intenciách odkrývania a posilňovania pozitívnych a pravých hodnôt života v celej pravde o človeku. Žánrovo teda nejde iba o príbehy či články (s. 6), ale o glosy, reflexie a eseje s populárno-náučnou dimenziou, autorka sa vyjadruje autenticky, približuje rozličné životné a komunikačné situácie, pričom jej text sa vyznačuje istou ľahkosťou a otvorenosťou k rôznym myšlienkam, sféram, postojom či reláciám, a to s príznačnou jedinečnou štýlovou vyčibrenosťou. Texty sú dobre čitateľné a pôsobia na čitateľa priaznivým tónom v ústreto-
vom, interakčnom zmysle komunikácie. Predkladané glosy, reflexie, eseje, príbehy a články sa dajú prečítať „na jeden dúšok“ s výraznou stimulačnou, inšpiračnou, osviežujúcou, posilňujúcou a obohacujúcou funkciou. Čítaním jednotlivých reflexií človek vnútorne pookreje a osvieži sa, naladí sa v pozitívnych reláciách

a dimenziách. V podstate Koníčková na podloží preferovaných tendencií a nepravých hodnôt v materiálo-konzumnej modernej spoločnosti, v ktorej sa cení vonkajšia, povrchová a nepravá poloha života so svojou dynamikou, biznisom, ziskom, dôrazom na výkon a úspech, v konkurenčnom prostredí s permanentným pôsobením sofistikovaných reklám na rôzne vzory, výrobky či recepty života (recepty na úspech, riešenie problémov, šťastie a pohodu užívaním drog s príznakom manipulácie, mystifikácie, vsugerovania a pod.) odкрýva pravé hodnoty a dimenzie života napojeného nielen na ľudské, ale aj nadprirodzené, večné a transcendentné relácie. Takto sa v Koníčkovskej glosách do popredia dostávajú spiritualémy, ako šťastie, pokoj, láska, hĺbky, odpustenie, milosrdenstvo, empatia, srdečnosť, pravda, krása, priateľstvo, radosť, úsmev, stretnutie, srdce, Boh, pravé hodnoty a pod., nie teda povrchnosť, dôraz na to, čo je vidno alebo vonkajší úspech a efekt, túžba byť prvý, hluk, výkon, peniaze, zisk, egoizmus a pod., ale úsilie v pokore preniknúť do podstaty problému a tešiť sa zo života, resp. z každej nám dopriatej chvíľky či situácie od nášho Stvoriteľa. Týmto spôsobom kompozičnú výstavbu textu rámcujú aj ročné obdobia úzko previazané na konkrétne dni a situácie či podnety, iný pohľad sa nám ponúka v rámci základných tematických okruhov, do ktorých patrí človek, škola, rodina, príroda, blížny, Boh a spoločenstvo, inštitúcie rôznej úrovne. Svoje pohľady, výpovede a myšlienky Koníčková opiera a konfrontuje s relevantnými zdrojmi, ako veriaci najčastejšie s Bibliou, tiež s pohľadom vybraných významných osobností. V týchto reláciách jej záľubou je pozorovanie ľudí (s. 61, podobne ako ju mňa – pozn. M. L.), vyzdvihuje duchovné hodnoty (s. 56 a i.), povzbudzujúco vyznievajú slová: „*moje učiteľské srdce lieta v oblakoch*“ (s. 59) alebo vyjadrenia o vnímaní sveta srdcom, očami lásky (s. 62), o srdci človeka ako probléme našich čias (s. 78), o hlase Pána, ktorý je pre nás Ochrancom a Sprievodcom, Stvoriteľom, stimulačne pôsobí spoznávanie ďalších nespočetných inšpirácií z Písma svätého (s. 79, 80 a i.). V knihe sú špecifickým spôsobom podchytané aj sily a rozmery neviditeľného a nemera-

teľného v živote človeka a v spoločnosti, ktoré má však svoje významné miesto vo sfére hĺbok a duševno-duchovných dimenzií. Možno len súhlasiť s výpoveďou autorky: „*My dospeli často zabúdame na to, koľko radosti nám do života môže priniesť napríklad tvorivosť, pohyb v prírode, hľadanie nových možností, veselá myseľ či kontakt s inými ľuďmi*“ (s. 82).

Ako som vyššie naznačil, kniha J. Koníčkovej *Zamyslenia* je prameňom čistej vody s ambíciou vyzdvihnúť silu osobnosti, duševno-duchovnej sféry človeka v celej pravde a v konečnom zmysle života. Stavia na pozitívnych a duchovných, pravých ľudských hodnotách a dimenziách. Čitateľovi ponúka, aby sa tešil zo života v reláciách s každodennými chvíľkami, situáciami a skutočnými darmi aj hodnotami, ktoré v podstate nesmerujú do konzumno-materiálovej, povrchnej a povrchovej oblasti. Knihu možno využiť na individuálne čítanie, v praxi učiteľa slovenčiny publikácia ponúka motivačné a východiskové texty vo všetkých zložkách učebného predmetu, zamyslenia v podobe glos a reflexií sú osobitne vhodné na evokáciu v slohovo-komunikačnej výchove. Teraz sa pozrieme na druhú publikáciu J. Koníčkovej.

Možno konštatovať, že kniha *Uplatňovanie prvkov etickej výchovy a práca s denníkom na hodinách slovenského jazyka a literatúry* vnútorne, tematicky implicitne, kohézne sa úzko prestupuje s publikáciou *Zamyslenia*. Rozdiel vidím hlavne v tom, že druhá publikácia J. Koníčkovej žánrovo má podobu odbornometodickej príručky pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry. V kontexte rôznych prístupov, metód a stratégií sa učiteľka Koníčková inšpiruje metodickou príručkou D. Vranovej, zamieranou na výchovu detí sebaopoznávaním a najmä „využitím motivačných rozprávok a tvorivých denníkov *Som kráľom svojho sveta*“ (s. 10). Podľa Koníčkovej: „*Pretože som slovenčínarka, napadlo mi, že denníky využijem predovšetkým na hodinách literárnej výchovy a využijem na túto formu vyučovania také texty z učebnice, ktoré akosi samy od seba nabádajú nielen k zamýšľaniu sa nad literárnym dielom, ale nad sebou samým a vzťahmi k druhým. Tiež to je metóda, pomocou ktorej učím žiakov ne-*

násilne komunikovať. Najprv písomne so sebou samým, neskôr i ústne v rámci triedy. Zistila som, že využívanie denníkov je optimálnou cestou na prepojenie etickej a literárnej výchovy“ (s. 11). Treba vyzdvihnúť, že pri rozvíjaní etických spôsobilostí a vlastností sa v scenároch hodín literárnej výchovy (s využitím denníkov) Koničková primárne orientuje na prosociálne a personálne kvality, osobitne na empatiu, pozitívne hodnotenie správania sa k druhým, úctu k sebe, altruizmus, reciprocitu, komunikáciu, interakciu, prosociálne vzory a vyjadrovanie citov. V duchu novej školskej reformy príručka mieri jednak k základným pilierom vzdelávania a nadpredmetovým kompetenciám, tiež k prierezovým tematikám aj projektom. Tento aspekt východiskovo autorka explicitne vyjadruje na s. 13, keď o. i. tvrdí: „zrazu zistíte, že vaša práca má obrovský zmysel, lebo učíte žiakov nielen literárne pojmy, životopisy autorov, umelecké prostriedky, ale učíte ich hlavne žiť a hľadať zmysel vlastnej existencie. Budete spolu objavovať stratené hodnoty, ktoré robia svet skutočným svetom.“ Cenné je, že používanie žiackych denníkov vidí Koničková v rámci textov, ktoré sa nachádzajú v platných učebniciach literatúry pre 2. stupeň základnej školy, tiež v kontexte vzdelávacích cieľov, úloh, resp. výkonových štandardov (s. 10) a v spektre metód, „ktoré podporujú rozvoj poznatkov z etickej výchovy na hodinách čítania či literárnej výchovy“ (s. 10). Okrem metódy písania a interpretácie denníkov tu patria metódy: „písanie fiktívnych listov postavám, vciťovanie sa do postáv pri písaní denníkov, príprava fiktívnych rozhovorov s postavami, zostavovanie ponaučení a rád pre postavy, hľadanie nových riešení, nových záverov, vstup novej vymyslenej postavy do deja, ktorá dokáže pomôcť“ (s. 10).

O charaktere metodickéj príručky svedčí základná štruktúra a kompozičná výstavba knihy. Celkove má okrem úvodu a záveru, príloh a zoznamu použitej a odporúčanej literatúry tri kapitoly, a to: 1. Prvky etickej výchovy a práca s denníkom na literárnej výchove (s. 7 – 12). 2. Metodické pokyny pre učiteľov (s. 13 – 14) a ťažiskovú 3. kapitolu Scenáre hodín literárnej výchovy s využitím denníkov (s. 15 – 73), v kto-

rých autorka ponúka 12 literárnych tém a textov (Gabriela Futová – Poškoľáci... Zuzana Smanová – Tam, kde sa neumiera). Scenáre vyučovacích hodín majú istý postup a prístup koncipovaný do jednotlivých krokov, ktoré finálne špecifickým spôsobom ústia k práci s denníkom. V úvodnej časti scenárov sa po autorovi, názve literárnej ukážky a východiskovej myšlienke (ako motto) nachádzajú tieto didaktické kategórie: názov témy, učivo, časová dotácia, okruh vymedzených etických spôsobilostí a vlastností. Potom nasleduje metodický postup založený na kognitívno-komunikačnom modeli EUR, pričom „jednotlivé kroky pri práci s textom obsahujú prácu s literárnym textom, námety na rozhovor a premýšľanie a prácu s denníkom. Pri práci s ukážkami často využívam rôzne metódy tvorivej dramatiky a tvorivého písania“ (s. 13). Súhlasím s autorkou, že „jednotlivé aktivity je možné využiť aj na triednických hodinách, tvorivom písaní, tvorivej dramatike, na etickej a občianskej výchove, v školských kluboch detí či v rámci rôznych krúžkov“ (s. 13). Treba tu pripomenúť, že k niektorým scenárom Koničková pripravila aj pracovné listy (pozri Prílohy č. 1 – 8, s. 77 – 93). Navyše, niektoré z pracovných listov „sú obohatené aj o prezentácie, ktoré sa dajú využiť pri práci s interaktívnou tabuľou“ (s. 14), pričom tieto prezentácie možno nájsť na webovej stránke www.slovenskyjazyk.com.

Z didakticko-metodickej a psychodidaktickej stránky je dôležité, že k denníkom má prístup len ich autor, on sám sa slobodne rozhoduje, či z denníka bude čítať alebo interpretovať aj pre iných, resp. pred triedou. Pred prácu s denníkom je zmysluplne zaradená časť: Námety na rozhovor so žiakmi a premýšľanie. Pracovné listy majú okrem zatvorených úloh aj polozatvorené a tvorivé otvorené úlohy orientované na vyššie poznávacie funkcie a procesy (pozri o. i. Prílohu č. 1, s. 77 – 78). V súvislosti so vzťahom učiteľa a žiakov na jednej strane a denníkom na druhej strane je cenné konštatovanie autorky, že žiaci jej „dovolili do denníkov nahliadnuť. Bolo to po našej vzájomnej dohode... Pred používaním denníkov som si myslela, že niektorí žiaci budú mať pripomienky a nebude sa im chcieť písať. Našťastie, opak

bol pravdou... Nestretla som sa s tým, že by si niekto chcel niečo prečítať z cudzieho denníka. Všetci našu dohodu rešpektujú. Do denníkov píšeme raz do týždňa alebo podľa potreby... Domov si denníky žiaci nenosia“ (s. 74). V zhode s autorkou si myslím, že na dnešné deti pôsobia o. i. najmä tieto základné faktory: spoločensko-kultúrny kontext, rodina, vzory a medziľudská komunikácia (pozri s. 75 – 76).

Záverom mi prichodí vyzdvihnúť ešte jeden rozhodujúci aspekt kvality oboch publikácií J. Koníčkovej. Obidve totiž prešli vnútorným životom autorky, majú teda autentický zážitkovo-tvorivý charakter. Takto text obidvoch publikácií je živý a presvedčivý. *Zamyslenia* sa najskôr zrodili v intelektuálnom, socio-kultúrnom a fyzickom svete autorky, majú hĺbkové životné podložie a v prvej etape boli realizované vo vysielaní Rádia Slovensko, tiež zachytené na webovej stránke autorky. Kniha *Uplatňovanie prvkov etickej výchovy a práca s denníkom na hodinách slovenského jazyka a literatúry* má tiež reálne životné podložie v oblasti jedinečnej pedagogickej praxe autorky. Najcennejšie a presvedčivé je to, že Koníčková napísala túto metodickú príručku na základe vlastnej empirie učiteľky slovenčinárky, t. j. uvedený a spracovaný prístup najskôr odskúšala a verifikovala v rámci svojho vlastného pedagogického pôsobenia v konkrétnej škole s konkrétnymi žiakmi v prirodzených podmien-

kach svojej reálnej praxe. Ako viem, niektoré časti z tejto publikácie Koníčková inšpiračne a ilustratívne uverejnila aj na stránkach známych periodík, prístupných pre učiteľov (pozri napr. príspevok J. Koníčkovej *Uplatňovanie prvkov etickej výchovy na hodinách literárnej výchovy a čítania*. In: *Naša škola*, 14, 2011/12, č. 5). V tejto súvislosti osobitne oceňujem, že obidve publikácie môže učiteľ slovenského jazyka a literatúry využiť v rámci svojich tematických výchovno-vzdelávacích plánov v kontexte a intenciách novej školskej reformy na Slovensku. Na uvedenom pozadí odporúčam obidve publikácie ako príručky pre učiteľov slovenčiny v sekundárnom vzdelávaní. Napokon ešte pridávam poznámku, že hodnotené a odporúčané knihy autorky J. Koníčkovej svedčia o jej vzácnej veľkej duchovno-tvorivej sile, ktorú príkladne komplexne využíva na čo možno najúplnejší a harmonicky najrozsiahlejší rozvoj osobnosti svojich žiakov. V tomto duchu potom platí, že kvalitatívna reforma našich škôl ťažiskovo spočíva na prístupe takých učiteľov, akých prototypovo predstavuje J. Koníčková.

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, PhD.

*(Katedra slovenského jazyka a literatúry
Filozofická fakulta Katolíckej univerzity
v Ružomberku)*

KOLIBRÍK (ZO SLOHOVEJ MATURITNEJ PRÁCE – ROZPRÁVANIE: TEN POHĽAD MI VYRAZIL DYCH)

Martina Hudecová

Gymnázium Ladislava Dúbravu, Dunajská Streda

Vyučujúca: PaedDr. Beáta Pácalová

„Vstávaj, vstávaj!“ takto kruto sa začínalo každé moje ráno, odkedy som sa odsťahovala do krásnej obce La Madeleine. Už je to rok, čo som sa rozhodla opustiť rodinný dom. Mamu som odvtedy videla len raz, keď sa v Paríži na sviatok sv. Valentína púšťali lampióny. Od malička sú to moje obľúbené slávnosti. Mama vyzerala otrasne. Kedysi to bola krásna žena, plná elegancie a hrdosti. Teraz to bolo už len krehké utrápené žieňa, ktoré sršalo biedou a lakomosťou. O otcovi niet chýru. Pravdupovediac, ani ma to nezaujíma. Od tej chvíle, ako sa z neho stával alkoholik, ho považujem za stelesnenú zradu. Nenávidím ho. Keď som sa po pol roku stretla s mamou, dozvedela som sa, že ich domovom sa v podstate stala ulica. Čo už, život je raz taký. Nepovažujem sa za zlú osobu, aj keď moje slová niekedy rania i moje vlastné utrápené srdce. Zničili mi detstvo. Na to sa len tak ľahko nezabúda.

Zajtra do hotela zavíta elitná rodina. Vraj očakávame šľachtickú rodinu a od tohto závisí meno hotela. Určite zas nejaká banda ufrflaných boháčov! Pracujem tu už viac ako jedenásť mesiacov a už len z mien dokážem usúdiť, akí hostia nás čakajú. Som znechutená povrchnosťou, ktorá srší z tohto miesta. Jediné, čo ma tu drží nad vodou, je pán Periott a skutočnosť, že bez neho a bez tejto práce by sa v tejto chvíli moje telo unášalo nežnými vlnami Seiny. Pravdupovediac, myšlienka utiecť z Vichy mi len tak preletela hlavou. Nemala som tušenia, čo so mnou bude. Čo sa môže stať s dvadsaťjedenročným dievčaťom so stredoškolským vzdelaním? Aj po toľkom zle, ktoré som prežila, sa však považujem za dieťa šťasteny. Pán Periott sedel v tom istom vlaku v ten istý deň a hľadal to isté dievča, akým som ja.

„Ty si dievča, ktoré hľadám a si dievča, ktoré hľadá mňa,“ jeho slová zneli tak pokojne, že som bez váhania prijala jeho návrh.

Stala som sa čašníčkou v reštaurácii hotela La Sacrée. Povedal, že ma prijal kvôli mojim očiam, ktoré sú zrkadlom odvahy a nežnosti. Moje dni sú však odvtedy veľmi jednotvárne. Tá každodenná pretváрка... Na druhej strane som rada, že som sa dokázala osamostatniť a prežiť v tomto strašidelnom svete.

Dnešné ráno sa však začalo úplne ináč. Už aj ranný výhľad z okna mojej malej izbičky v podkroví hotela bol iný. V roku 1922 bola jar až nadprirodzene krásna. Čerstvú trávu povieval teplý vánok a v obloku sa zrazu zjavil rozprávkový vták. Tyrkysový. Nádherný. Tak rýchlo povieval krídlami... Nepoznala som to stvorenie, ale vedela som, že je najkrajšie na celom svete. Nechcela som, aby odletel. Celá vysmiata som si rýchlo uviazala okolo krku tyrkysovo-zelenú hodvábnu šatku zdedenú po mojej babke Juliet. Zamkla som izbu dvakrát. Nikdy predtým som ju nezamkla dvakrát, ale teraz som mala pocit, že ak ho zamknem len raz, môj krásny vtáčik odletí. Otočila som sa odo dvier. Zrazu sa môj pohľad upriamril na neznámeho muža. Díval sa von oknom haly tretieho poschodia. Jeho hlas hladkal moje uši ako ten najkrajší francúzsky šansón.

„Pozrite, Periott, kolibrík!“

Takže kolibrík. Tak sa volá. Ladným pohybom sa otočil a zazrel ma. V tej chvíli mi ani len nenapadlo, že by som bola len bezcennou čašníčkou hotela La Sacrée.

„Volám sa Cretien. Teší ma,“ jemne si nadvihol klobúk.

Cretien. Také krásne meno. Moje srdce búšilo rýchlosťou svetla a slová sa vytratili niekde v mojich predstavách o mužovi menom Cretien. Už som videla mnoho krásnych úsmevov. Ale tento bol najkrajší z najkrajších. Periott mi naznačil, aby som sa vytratila, preto som halu rýchlo opustila. Do hotela postupne prichádzali i ďalší, ktorí sa s mužom menom Cretien dobre poznali. Musím sa priznať, že som sa trocha sklamala, keď som sa dozvedela, že práve oni sú tým vzácnym hosťom... A čo tam po tom, že ja som chudobná a on bohatý! Už len myšlienka na jeho kolibríchie oči a spanilý úsmev mi stále vyráža dych. Ba už sa mi s ním aj sníva.

„Prepáčte, nechcela som.“

Som ja ale ľarbavá. Dnes nemám svoj deň. Dnes sa mi podarilo dokonalého muža menom Cretien obliať drahým červeným vínom. Spanikárila som a navrhla som mu, že mu vyperiem šaty hneď teraz.

„Vari chcete, aby som sa vyzliekol v strede baru, milá slečna?“ povedal s úsmevom na tvári. Začervenala som sa. Mala som pocit, že sa prepadnem pod zem.

V práci som skončila pomerne skoro. Sadla som si na lavičku pod starou vrbou, ktorá ma vždy dokázala upokojiť. Naliala som si trocha červeného vína. V tento večer som nemala v hlave len zlé spomienky na moju minulosť. Hlavou, ale i srdcom, sa mi neustále vrtal kolibrík a muž menom Cretien. Obloha bola čistá. Mojmým obľúbeným súhvezdím je Casiopea. Babka mi hovorievala, že toto súhvezdie som ja. Má tvar W ako Walena.

„Krásna je dnes obloha, obzvlášť Casiopea,“ prihovoral sa mi nežným hlasom. „Ako sa voláte? Minule ste mi rýchlo utiekli, nestihol som sa vás spýtať na meno.“

„Som Walena. Odkiaľ poznáte kolibríky?“

„Walena, krásne meno. Vaše meno je Casiopeou. Kolibríky? Vy ste ešte nevideli kolibríka? No viete, som básnik. Netvrdím, že svojimi dielami vynikám, ale rád píšem. Obzvlášť o kolibríkoch. Stretol som sa s nimi ešte v Ekvádore. Viete, že sú schopné za sekundu mávnuť krídlami až šesťdesiatkrát? Sú skoro tak rýchle ako vy, keď ste mi utiekli z haly,“ povedal s úsmevom na tvári.

Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

„Keď som ho minule zbadala v okne, mala som pocit, že sa viem nadýchnuť bez bolesti v srdci... Je mi nesmierne ľúto za to víno. Niekedy som nemotorná. Ja... prepáčte, ale musím sa spýtať. Vám nevadí, že sa rozprávate s obyčajnou čašníčkou?“

„Obyčajnou? Máte oči plné nežnosti a odvahy. Také svet ešte nikdy nevidel. Viete, to vôbec nie je obyčajné. Od chvíle, čo som vás uvidel, som vedel, že ste iná. Len preto, že mám peniaze, si myslíte, že by som vami opovrhoval? Tak to by som si sem nesadal, nemyslíte?“

„Prepáčte. A ďakujem... Teraz čo píšete?“

„Mám pocit, že sa pokúšam napísať báseň, ktorá sa rodí veľmi ťažko. Je o žene, ktorá mi každým slovom vyrazí dych. Zamiloval som sa do nej ihneď, ako som ju zbadal. Jej jemné líca, ktoré by som tak veľmi rád pohladil, ladné krivky a krásne ruky, ktoré by som tak neskutočne rád objímal. Lenže ja ju vôbec nepoznám.“

„Poznám ju, ak sa môžem spýtať?“

„Poznáte ju lepšie, ako hocikto iný.“

Muž menom Cretien vstal, položil zväzok papierov vedľa mňa, pobožkal moje čelo a odišiel. V živote som necítila toľké teplo, ktoré vtedy zaľahlo moje srdce. Chvíľu som sa naňho z diaľky dívala, potom som pozdvihla zväzok papierov. Bola to báseň. Báseň o mne – Žena so šatkou kolibríka.

KOMENTÁR VYUČUJÚCEJ

Uvedená práca hovorí o talente mojej žiačky, ktorá aj v rámci náročného písania internej časti maturitnej skúšky dokázala napísať kompaktné literárne dielko, literárne rozprávanie. Osobne si žiacke práce, ktoré ma zaujmú, archivujem a využívam ich pri analýze jednotlivých slohových útvarov a žánrov na vyučovaní s nižšími ročníkmi. Domnievam sa, že práve reálne texty sú vynikajúcim zdrojom informácií a vhodným „učebným“ textom. Na záver by som snáď dodala, že venujem pozornosť literárne nadaným žiakom, prihlasujem ich na rôzne súťaže alebo ich práce posielam na publikovanie, v tomto prípade do Slovenčinára. Verím, že vás publikovaný text zaujme ako mňa.

**POETIKA ABSURDITY U JOSEPHA HELLERA
(ANALÝZA ROMÁNU HLAVA XXII)**

Jakub Souček

*Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Školiteľka: Mgr. Markéta Andričíková, PhD.*

„Yossarian jasne chápal nádhernú logičnosť Hlavy XXII. Jej formulácie na seba nadväzovali s precíznosťou, ktorá lahodila oku a zároveň šokovala ako dobré moderné umenie, hoci si Yossarian chvíľami nebol istý, či ju vo všetkom správne chápe, práve tak, ako si nebol istý dobrým moderným umením, alebo muchami, ktoré Orr videl v Applebyho očiach.“ (Heller, 1975, s. 57).

Podobne ako Yossarian v úvodnom citáte aj čitateľ Hlavy XXII je konfrontovaný s anti-nomickým zobrazením skutočnosti. Neistota pri recepcii a kontrastný kompozičný princíp predstavujú základné znaky debutu Josepha Hellera. V sémantickej rovine textu môžeme načrtnúť viacero dôležitých binárnych opozícií, ktorými sa umocňuje ambivalentnosť literárneho vyjadrenia, napríklad existencia – neexistencia Boha, vina – nevina, ľudskosť – neľudskosť, racionálnosť – iracionálnosť či normalita – šialenstvo. Absurdita diela je dôsledkom oscilácie filozofie postáv, ich hodnôt, nálad a činností v rámci uvedených protikladov. Absurdné je organickou súčasťou autorskej poetiky založenej na kontrastoch – takýmto spôsobom sa v diele dosahuje tenzia a zvyšuje sa estetický účinok na čitateľa. Ako píše Vladimír Borecký, absurdita pracuje s nezmyslom ako so špecifickou metaforou sveta (Borecký, 2000, s. 35). Nelogické v Hellerovom diele teda nie je odklonom od skutočnosti, ale naopak, približuje recipientovi realitu, kde zlyhávajú princípy logiky. Prítomnosť kontrastov v Hlave XXII reflektuje úsilie autora zachytiť komplexnosť skutočnosti, v ktorej musia jednotlivci prehodnocovať základné ľudské hodnoty.

Hlava XXII je bohom vojny. Nikto si nemôže overiť, či naozaj existuje, no napriek tomu sa každý musí riadiť podľa jej pokynov. Hlava XXII je víťazstvom byrokratického princípu a záväzkom vojakov k vykonávaniu ich povinností. Hlava XXII je tautológiou, relevantnosť svojich zákonov vysvetľuje sama sebou. Hlava XXII je spojenie racionálneho s iracionálnym a manifestáciou absurdnosti. Hlava XXII je odklonom od humanistického správania, rozlišuje len nadriadeného a podriadeného, vojaka a civilistu. Medziludské vzťahy sú preto ovplyvnené reláciou autority a subordinácie: *„Tak prečo nás vyhánate?“ pýtali sa dievčatá. ‚Hlava dvadsaťdva,‘ odvetili vojaci. ‚Ale akým právom?“ pýtali sa dievčatá. ‚Hlava dvadsaťdva,‘ odpovedali. A ustavične len opakovali: ‚Hlava dvadsaťdva, hlava dvadsaťdva.‘ Čo to znamená tá hlava dvadsaťdva? Čo je to hlava dvadsaťdva?“ (Heller, 1975, s. 471).*

Hlava XXII sa ako boh vojny konfrontuje s kresťanským Bohom, čím z poetologického hľadiska nadväzuje na modernú prózu a predznamenáva postmodernu s jej rozpadom hodnôt. V otáznej percepcii Boha Hellerov román pripomína diela absurdnej drámy, ponúka sa jeho paralela s Beckettovým *Čakaním na Godota* – Hellerove postavy sú rovnako uväznené v stereotypných činnostiach bez zdanlivého vyššieho zmyslu a logicky preto spochybňujú existenciu spirituálneho. Boh nevyhovuje charakteru vojny, nepatrí do nej, aby nepokazil prevrátenú morálku vojakov: „*Udržiavať kontakt s Pánom bola jedna vec a všetci boli za; niečo celkom iné by však bolo, keby sa mal Pán ponevierať nablízku celých dvadsaťštyri hodín denne*“ (Heller, 1975, s. 236). Veď, ako môže existovať Boh, ak dopustí vojnu? Vojnové útrapy, neschopnosť nadväzovať intímne vzťahy, návrat k animálnemu a neustále úsilie o prežitie – to všetko je súčasťou odvrátenia sa postáv od božského ideálu. Vojaci sú nútení spoliehať sa na vlastné sily a sú neustále konfrontovaní s negatívnou skutočnosťou. Dochádza preto k dekonštrukcii Boha, ako to vyjadruje nasledujúci Yossarianov prehovor: „*On totiž nerobí vôbec nič. Len sa tak tvári. Alebo na nás už dávno zabudol. Taký je v skutočnosti ten váš boh, čo o ňom stále meliete – dedinský tučmák, nešikovný babrák, tupý, nafúkaný, neokrôchaný chruňo. Ako si môžeš ctiť Najvyššieho Tvorca, ktorý pokladá za nevyhnutné zaradiť do svojho božského systému aj také čosi, ako je hlien a zubné kazy? Čo sa to prepánajána, dialo v tom jeho zvrátenom, zlom, sklerotickom mozgu, keď zbavil starých ľudí schopnosti ovládať stolicu? Prečo vôbec stvoril bolesť?*“ (Heller, 1975, s. 211). Vojna upozorňuje na metafyzické otázky a núti ľudí pochybovať o zmysle života. Postavy akoby boli prikruté neviditeľným temným závojom, ktorý dostali pri narukovaní na front. Negatívne aspekty prežívania sú zvýraznené, zatiaľ čo pozitívne charakteristiky absentujú. Degradácia humanistických hodnôt je viditeľná aj u kaplána, ktorého ideály vystriedajú pochybnosti a úpadok morálnych hodnôt: „*Existuje vôbec jediná a pravá viera a posmrtný život? Koľko anjelov môže tancovať na hrote ihly a čím sa vlastne boh zapodieval po všetky tie nekonečné veky pred stvorením?*“ (Heller, 1975, s. 312).

Poetika absurdity je dobrým prostriedkom na vyjadrenie problému dehumanizácie. Dôsledkom odklonu spoločnosti v druhej svetovej vojne od etického a kresťanského princípu je vytváranie nelogickej, preexponovanej a bizarnej literárnej skutočnosti. Podobne ako u Gogoľa „smiech cez slzy“, u Hellera je absurdita únikom z reality, ktorú postavy nie sú schopné reflektovať tradičným spôsobom. Príklad na absurdné až patologické zmýšľanie nachádzame v scéne, keď sa Yossarian prechádza po rímskej ulici a je iritovaný nízkym životným štandardom, chudobou a absenciou morálnych hodnôt. Realita bežných ľudí neguje akékoľvek ideály, jej expresivita zasahuje Yossariana silnejšie ako šrapnely na bojisku: „*Chlapcova zbedačnosť Yossariana tak dojala, že by ho bol najradšej jediným úderom päste do bledej, smutnej a neduživej tváre zbavil života, pretože mu pripomínalo všetky tie bledé, smutné a chorľavé talianske deti, ktoré sú dnes večer zanedbané a bosé.*“ (Heller, 1975, s. 476). Zatiaľ čo u Yossariana takéto asociácie vyplývajú zo stretu jeho ľudskosti a vonkajších okolností, u niektorých postáv môžeme hovoriť o úplnej strate humanistických hodnôt. Napríklad Aarfy, ktorý znásilní a zabije taliansku slúžku, sa po svojom čine silí do úsmevu, žoviálne sa škerí či cerí zuby na Yossariana. Nerozumie, prečo by mal

byť potrestaný, keď vo vojne každodenne prichádza o život množstvo nevinných: „*Veď to bola iba slúžka. Nemyslím, že budú robiť cirkus kvôli jednej mizernej talianskej slúžke, keď každý deň príde o život tisíce ľudí. Čo povieš?*“ (Heller, 1975, s. 483). Aarfyo názor je potvrdený políciou, ktorá sa nesústreďuje na slúžkinu mŕtvolu pred domom, ale namiesto toho zatknú Yossariana za to, že nemá priepustku: „*Aarfymu sa ospravedlnili za vyrušovanie a Yossariana odvedli, držiac ho popod pazuchy; ich prsty sa mu zarývali do mäsa ako oceľové putá*“ (Heller, 1975, s. 484). Život jednotlivca je podriadený vojenským regulám a dôležitosť individuálneho sa vytráca. Vražda slúžky je menším porušením predpisov ako let do Talianska bez priepustky, pretože natoľko neohrozuje mechanické a prevrátené kolektívne zmýšľanie vojakov.

Svet druhej svetovej vojny je charakterizovaný násilím, morálnym úpadkom či brutalitou. Vojaci rýchlo strácajú ideály (ak ich náhodou na začiatku vojny mali), musia svoj život prispôbiť jedinému cieľu – prežitiu. Neustála hrozba smrti spôsobuje, že postavy sa usilujú využiť každú chvíľkovú radosť, bez ohľadu na dôsledky ich činov. Vojenské authority, v analógii s nariadeniami Hlavy XXII, sa sústreďujú na intrigánstvo a mocenské boje namiesto toho, aby spoznali svojich vojakov – formálny úspech prevyšuje medziľudské vzťahy: „*Plukovník Cathcart sa o hodnoty absolútne nezaujímal. Svoj vlastný úspech mohol posúdiť iba porovnaním s úspechmi ostatných a jeho predstavou o dokonalosti bolo urobiť niečo rovnako dobre alebo lepšie ako všetci jeho rovesníci*“ (Heller, 1975, s. 220).

Dôležitým kompozičným princípom Hlavy XXII je repetícia, čím sa zvyšuje podobnosť prózy s dielami absurdnej drámy. Heller dôsledne pracuje s motívmi a ich variáciami v jednotlivých častiach prózy – z tohto hľadiska má Hlava XXII logickú až matematickú štruktúru. Na rozdiel od absurdnej drámy, o ktorej sa hovorí aj ako o antidráme kvôli jej porušovaniu klasickej dramatickej kompozície a rozvrhnutia príbehu, u Hellera fabula pripomína dôkladne poskladanú mozaiku. Každá kapitola je jedným farebným bodom komplexného obrazu, nelineárne sa pracuje s časom, mení sa uhol pohľadu rozprávača a motívy zo začiatku prózy sú často objasnené až na konci (napríklad Orrov príbeh, keď ho v Taliansku bila prostitútku opäťkom po hlave). Racionálna kompozícia Hlavy XXII je v ambivalentnom vzťahu k ironickému až absurdnému nadhľadu, ktorým sa prezentujú postavy v prehovoroch. Dialógy sú dynamické, využíva sa v nich humor, ktorý je často založený na opakovaní rovnakých viet. Dynamika v rozhovoroch protagonistov pripomína kmitanie pružiny – postava sa nedokáže oslobodiť od výroku authority v dialógu, zostáva uväznená v repetícii zautomatizovaných slovných vyjadrení. Henri Bergson v tomto zmysle o obraze pružiny uvádza, že ide o jeden z postupov klasickej komédie, založenom na cite, ktorý vystreľuje ako pružina a myšlienky, ktorá sa baví potlačovaním tohto citu (Bergson, 1993, s.41). Prirovnávanie k pružine zároveň vystihuje mechanizovaný prístup k realite, v ktorej sa ľudia stávajú súčiastkami vo vojenskej mašinérii:

„*Vy ste voľajaký papuľnatý sukin syn, pravda? Nikto vás nežiadal o vysvetľovanie a vy mi tu chcete čosi vysvetľovať. To, čo som povedal, bolo konštatovanie, a nie žiadosť o vysvetlenie. Ste papuľnatý sukin syn, pravda?*“

„*Nie, pán plukovník.*“

„Nie, pán plukovník? Chcete teda povedať, že som luhár?“

„Ach nie, pán plukovník“

„Teda ste papuľnatý sukin syn, či nie ste?“

„Nie, pán plukovník.“

„Chcete si to so mnou rozdať?“

„Nie, pán plukovník.“

„Ste papuľnatý sukin syn?“

„Nie, pán plukovník.“

„Anciáša vášho, vy si to chcete so mnou rozdať. Za mizerné dva centy preskočím tento veľký stôl a roztrhám vaše smradľavé, zbabelé telo na kúsky.“ (Heller, 1975, s. 95 – 96).

Komunikácia medzi postavami je mnohokrát problematická, a to nielen vo vzťahu medzi nadriadeným a podriadeným (kde komunikačný problém vyplýva z bezhlavého nasledovania predpisov), ale i medzi vojakmi – kamarátmi. Neschopnosť protagonistov vyjadriť sa konotuje s disfunkčnými sociálnymi vzťahmi. Heller nezdôrazňuje kamarátstvo a jeho dôležitosť (ako to robí napríklad E. M. Remarque), naopak, v románe dominuje individualita a nemožnosť jej realizácie. Vojna vytvára jednotvárnú masu bojovníkov, ktorí musia dodržať i tie najabsurdnejšie nariadenia (napríklad bombardovanie civilistov kvôli tomu, aby plukovník Cathcart mal šancu na fotku v novinách), no na druhej strane obnažuje ľudské vzťahy a vojaci sa uzatvárajú do vlastných svetov (Daneeka nelieči pacientov, ale vysedáva na celé dni pred stanom; kapitán Flume ujde do lesov; major Major Major prijíma vojakov do kancelárie len vtedy, ak tam nie je atď.). Zlyhanie komunikácie je dôsledkom zlej existenciálnej situácie, v ktorej sa postavy nachádzajú: *„Ten prekliaty, krpatý sukin syn s červenými líčiskami ako škrečok, ten smradľavý potkan so zubami ako kôň, ten sviniar brčkavý!“* „Čože?“ opýtal sa Aarfy. *„Tá mizerná, prekliata, trpasličia riť, ten sviniar s nafúknutou papuľou, očami ako tenisáky a zubmi ako kôň, ten krpatý, vyškľabený, streštený sukin syn!“* prskal Yossarian. *„Čo?“* „Ale nič.“ (Heller, 1975, s. 179).

Absurdita u Hellera je výraz zodpovedajúci látkovej skutočnosti, ktorá sa vymyká etickým a sociálnym normám. Absurdita je dôsledok nefunkčných ľudských vzťahov. Absurdita je splynutie spirituálnych a humanistických kontrastov v anestetické vnímanie jednotlivca. Absurdita je zlyhanie riadiaceho systému a strata opory v autoritách. Absurdita je stav, v ktorom Boha nahradzuje stereotypné prežívanie. Absurdita je redukcia hraníc medzi vinou a trestom. Absurdita je pohyb na hranici všadeprítomného šialenstva. Absurdita je človek uväznený v cyklickom čase a mechanickej realite. Absurdita je Hlava XXII.

LITERATÚRA

BERGSON, H.: *Smích*. Praha : Naše vojsko, 1993.

BORECKÝ, V.: *Teorie komiky*. Praha : Hynek, 2000.

HELLER, J.: *Hlava XXII*. Bratislava : Pravda, 1975.

KOMENTÁR VYUČUJÚCEJ

Text Jakuba Součka *Poetika absurdity u Josepha Hellera (analýza románu Hlava XXII)* je seminárnou prácou z predmetu Svetová literatúra 2 zameraného na diela 20. a 21. storočia. Autor (medzitým už úspešný absolvent magisterského štúdia učiteľstva akademických predmetov na Filozofickej fakulte UPJŠ v odbore slovenský jazyk a anglický jazyk) predložil v rámci povinného zadania text, ktorý má charakter analyticko-interpretáčnej štúdie, a teda výrazne presahuje rámec štandardných seminárnych prác. Kvalita textu spočíva v jeho komplexnosti – Jakub Souček si vytvoril dobrý uhol pohľadu, ktorý mu umožnil identifikovať a definovať špecifiká poetiky tohto známeho a čitateľsky obľúbeného románu, pričom sa v súlade s témou odvoláva na viaceré relevantné sekundárne pramene, uvádza Hellera do literárno-historického kontextu, nachádza paralely s inými absurdne ladenými textami, vyberá a cituje zásadné pasáže románu. Spôsob jeho argumentácie je priezračný a pohľad na dielo v mnohom zaujímavý a nový. Text tak môže slúžiť vysokoškolským študentom ako vzor analyticky a interpretačne zameraných seminárnych prác, a zároveň prináša mnohé inšpirácie aj učiteľom na stredných školách.

JAZYK A JAZYKOVEDA V INTERPRETAČNEJ PERSPEKTÍVE

Mgr. Kristína Piatková

Katedra slovenského jazyka

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Pár dní pred začiatkom nového akademického roka sa na pôde Filozofickej fakulty UK intenzívne diskutovalo o súčasnom lingvistickom bádani. Katedra slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v spolupráci s OZ Slovenčina usporiadala v dňoch 8. a 9. septembra 2014 obsahom nasýtenú medzinárodnú vedeckú konferenciu *Jazyk a jazykoveda v interpretačnej perspektíve* a vytvorila priestor na reflexiu otázok spätých s fenoménom interpretácie zo synchronného aj diachrónneho hľadiska. Aktuálne lingvistické výskumy prepájajú tradičnú štrukturalistickú jazykovedu s novými trendmi v lingvistiky a posúvajú lingvistické uvažovanie progresívnym smerom. Inšpiratívne príspevky zamerané na jazykovú problematiku a fungovanie prirodzeného jazyka prezentovali skúsení aj začínajúci vedeckovýskumní a pedagogickí pracovníci z Univerzity Komenského, ale aj hostia z iných slovenských, českých, poľských a srbských univerzít. Celkovo sa podujatia zúčastnilo takmer 40 aktívnych hostí.

Vedúca Katedry slovenského jazyka FiF UK prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc., pozdravila a privítala na začiatku všetkých prítomných a konferenciu otvoril dekan Filozofickej fakulty UK v Bratislave prof. PhDr. Jaroslav Šušol, CSc. V plenárnom rokovaní vystúpil ako prvý prof. PhDr. Juraj Dolník, DrSc., s pilotným metodologickým príspevkom *Interpretácia a automatizácia*, ktorým poukázal na komplexnosť interpretatívnosti ako základu ľudskej komunikácie. Nasledovali metodologické príspevky zahraničných hostí: známy poľský lingvista z Opole a popredný člen Medzinárodného komitétu slavistov prof. dr. hab. Stanislaw Gajda predniesol inšpiratívny referát na tému *Zwroty i paradygmaty naukowe w lingwistyce współczesnej* a česká lingvistka z Ostravy prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., vystúpila s príspevkom *K interpretaci jinakosti v českém jazykovém prostředí*, čím nadviazala na jeden zo súčasných trendov v jazykovednom skúmaní stimulovaný v slovanskom kontexte prácami Prof. PhDr. Juraja Dolníka, DrSc., z hostiteľského bratislavského pracoviska, a síce na „inakosť“ v zmysle jazykovej odlišnosti či cudzosti – v tomto prípade v českom jazyku. Ďalší český hosť, známy brniansky slavista z Masarykovej Univerzity prof. PhDr. Ivo Pospíšil, DrSc., poukázal vo svojom vystúpení na česko-slovenské jazykové a kultúrne paralely s pomocou vlastného výskumu a česko-slovenských skúseností, najmä v univerzitnom prostredí. V úvodnom plenárnom rokovaní sa nezabudlo ani na interpretačný potenciál kategórií jazykového systému. Zamyslel sa nad nimi prof. PhDr. Pavol Žigo, CSc., z Filozofickej fakulty UK v Bratislave v príspevku *Aspektuálno-temporálne korelácie* a predostrel poznatky o spätosti slovesných kategórií vidu a času. Rokovania následne prebiehali v dvoch oddelených sekciách až do neskorších popoludňajších hodín. Mnohé príspevky

reflektovali interlingválne či interdisciplinárne súvislosti (s využitím podnetov zo sociológie, psychológie, politológie či kulturológie) s doložením rozsiahlej materiálnej bázy. Doc. PhDr. Diana Svobodová, PhD., česká lingvistka z Ostravy, interpretovala svoj výskum zameraný na synonymiu domácich a cudzojazyčných slov z hľadiska ich koexistencie a faktory ovplyvňujúce ich recepciu zo strany používateľov. Pozornosť venovala najmä otázke štýlového hodnotenia príznakovosti a ikonickosti jazykových prostriedkov a možnosti vzájomného ovplyvňovania formy a významu. PhDr. Jiří Zeman, PhD., univerzitný pedagóg z Ústí nad Labem a dlhoročný spolupracovník s Ústavom pro jazyk český AV ČR, popísal časté syntaktické javy hovorenej češtiny a upozornil na niektoré metodologické (interpretačné) problémy v príspevku *Syntax spontánních mluvených rozhovorů*. Mgr. Zuzana Popovičova Sedláčková, PhD., z hostiteľského pracoviska priblížila skúmanie sociolektov – najmä profesionálnej reči a slangu, v menšej miere argotu – a problematiku stratifikácie slovenského jazyka odkrývaním doteraz nereflektovaných lingválnych a extralingválnych osobitostí sociolektov.

Konferenčné aktivity sa nesústredili iba na pôdu fakulty, ale účastníci konferencie si spestrili posledné slnečné letné dni exkurziou na Bratislavský hrad. Návštevníci si prezreli expozície Slovenského národného múzea a výstavu venovanú 100. výročiu prvej svetovej vojny doplnené o lektorský výklad zamestnancami historického múzea. Prehliadku ukončili panoramatickým výhľadom na mesto z hradnej veže, ktorý bol zadostúčením po vystúpení po náročných hradných schodoch.

Nasledujúce ráno sa nieslo v duchu interdisciplinárnosti a pragmatického nazerania na dynamiku jazyka v rôznych sociálnych a kultúrnych kontextoch. Prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc., vystúpila s príspevkom *K interpretácii inakosti sociálnej menšiny telesne postihnutých v diskurznoanalytickej perspektíve*, ktorý vznikol v spolupráci s novou externou doktorandkou na hostiteľskom pracovisku Mgr. Paulou Postihačovou. Autorky priblížili lingvopragmatickú charakteristiku diskurzu minoritnej skupiny a dôležitosť serióznej verbalizácie tematiky postavenia telesne postihnutých v súčasnej spoločnosti.

Prof. PhDr. Jana Hoffmannová, DrSc., popredná vedecká pracovníčka Ústavu pro jazyk český AV ČR, interpretovala problematiku zrozumiteľnosti, nadväznosti a spojitosti českého spontánneho dialógu v príspevku *Interpretace indexikálních výrazů v českém dialogu*. Prof. PhDr. Jozef Mlacek, CSc., bývalý člen Katedry slovenského jazyka FiF UK v Bratislave a v súčasnosti profesor na Katolíckej univerzite v Ružomberku, sledoval otázky slovenskej frazeológie – vymedzenie náplne a určenie hraníc – v interpretačnej perspektíve a predostrel mnohostranný posun v rozvoji frazeologických bádání. Vnútrojazykovú a mimojazykovú podstatu konceptu hranice v slovenskom jazyku predniesol prof. PhDr. Miroslav Dudok, DrSc., člen Katedry slovanských filológií FiF UK v Bratislave, v príspevku *Gramatika (posuvnej) hranice*. Doc. PhDr. Hana Srpová, CSc., česká lingvistka z Ostravy, poukázala na štylizáčné zásady reklamného diskurzu v Českej republike príspevkom *Muka obraznosti – hra se slovy, jejich formou i významem, jako prostředek atrakce cílové skupiny*. Atraktivita reklamných komunikátov sa v súčasnej hypermodernej dobe dosahuje formou komunikačnej hry na rovine významu i formy. Preníkaním špecifickej skupiny výrazových prostriedkov (akými sú napríklad vulgarizmy) do verejnej komunikačnej sféry dochádza k prelínaniu verejného a súkromného diskurzu. Mgr. Jana Lauková, PhD., z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici poukázala na sociologické a kultúrne špecifiká

fenoménu interkultúrnej komunikácie v rámci synchronnej perspektívy, na jazykové kompetencie v interkultúrnej komunikácii a na kultúrnu odlišnosť, a ako môžu kultúrne odlišnosti ovplyvniť priebeh vzájomnej komunikácie.

Jednotlivé príspevky pokrývali celé spektrum metodologických a lingvistických otázok, vychádzajúcich z pragmatického nazerania na jazyk, nevynímajúc skúmanie používania jazyka v rôznych sociálnych a kultúrnych kontextoch. Cieľom účastníkov konferencie bolo vymeniť si poznatky o súčasnom lingvistickom poznávaní zameranom na interpretačné aspekty jazyka a problémové javy zo synchronnej a diachrónnej jazykovedy vyplývajúce z poznávania humanitného sveta a potrieb spoločenskej praxe. V jednotlivých príspevkoch dominovala problematika jazykovej interpretácie prírodného, sociálneho a psychického sveta, ale referenti sa orientovali aj na interpretáciu inakosti, interpretáciu v jazykovej komunikácii, výklady súčasných aj minulých jazykových javov, procesov a aktivít a interpretačné problémy v interkultúrnej komunikácii. V príspevkoch sa autori venovali tematike interpretácie z metodologického, teoretického aj empirického hľadiska, pričom sa nevyhýbali ani najaktuálnejším problémom rezonujúcim v spoločnosti (diskurz telesne postihnutých, diskurz LGBTI, genderový, politický ale aj reklamný diskurz). Hodnotné príspevky podnietili prítomných k diskusiám a nastolili ďalšie výskumné otázky či aktualizovali staršie problémy z novej perspektívy. Zámer konferencie sa naplnil ako po profesionálnej, tak aj po spoločenskej stránke a vyústením pestrého vedeckého podujatia bude pripravovaná publikácia, ktorá bude v podobe fulltextu dostupná aj v elektronickej podobe na webstránke Katedry slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave od roku 2015.

VEDECKÁ KONFERENCIA O DIELE JÁNA ŠTEVČEKA

Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

*Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

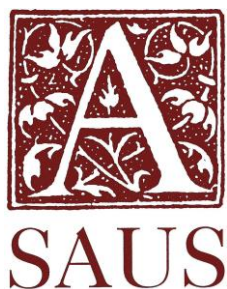
Dňa 5. novembra 2014 sa na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave uskutočnila vedecká konferencia pri príležitosti nedožitého 85. výročia narodenia literárneho vedca, prekladateľa, scenáristu, editora, esejistu a vysokoškolského pedagóga prof. PhDr. Jána Števčeka, CSc. (1929 – 1996). Konferenciu usporiadala Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, kde Ján Števček pôsobil od roku 1961 najskôr ako odborný asistent, docent a od roku 1979 ako profesor pre teóriu a dejiny modernej slovenskej literatúry. V rokoch 1971 – 1990 bol vedúcim Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty UK. Vo svojej rozsiahlej literárnovednej práci sa profesor Števček sústredil najmä na skúmanie ideových a estetických hodnôt modernej slovenskej epiky. Tejto téme venoval niekoľko literárnovedných prác: *Baladická próza Františka Švantnera* (1962), *Lyrická tvár slovenskej prózy* (1969), *Nezbadané prózy* (1971) a *Lyrizovaná próza* (1973). Podal tu systémovú estetiku slovenskej prózy 20. storočia – počnúc od Františka Švantnera, Dobroslava Chrobáka, Margity Figuli, cez Mila Urbana, Jozefa Cígera Hronského až po autorov, ako boli napríklad Ladislav Ťažký či Vincent Šikula. Vývinu a problémom modernej slovenskej literárnej estetiky, komparatívnym otázkam venovaným typológii historických celkov literatúry a dotykom estetiky s poetikou zasa venoval súbor štúdií a úvah *Estetika a literatúra* (1977). K najvýznamnejším literárnovedným prácam Jána Števčeka patria nesporne *Dejiny slovenského románu* (1989). Táto rozsiahla historicko-poetologická práca vznikla ako výsledok Števčekovho systematického záujmu o žáner románu, ktorému sa venoval pôvodne v troch čiastkových prácach: *Esej o slovenskom románe* (1979), *Moderný slovenský román* (1983) a *Súčasný slovenský román* (1987). Okrem toho spolupracoval s ďalšími slovenskými literárnymi vedcami: v spolupráci s Albínom Baginom sa podieľal na knihe *Obrazy a myšlienky* (1979) a spolu so Stanislavom Šmatlákom vznikli *Literárne rozhovory* (1981). Viacerým z týchto kníh bola venovaná pozornosť aj na tejto vedeckej konferencii.

Vedeckú konferenciu otvorila vedúca Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy Filozofickej fakulty UK v Bratislave docentka Dagmar Kročanová, ktorá priblížila pedagogické pôsobenie profesora Števčeka na pôde Filozofickej fakulty UK a pripomenula nevšednú šírku jeho vedeckého záujmu. Úvodné referáty konferencie mali biograficko-spomienkové zameranie – príspevok PhDr. Ety Spiškovej *Pár marginálií zo života Jána Števčeka* a príspevok PhDr. Vladimíra Petrika, CSc., *Ján Števček – ako som ho poznal*.

Referáty prednesené na konferencii sa zamerali na analýzu metodologických postupov v literárnovednom diele Jána Števčeka (príspevky prof. PhDr. Petra Zajaca, DrSc., z Ústavu slovenskej literatúry SAV v Bratislave *Kalyptika Jána Števčeka* a doc. PhDr. Andrey

Bokníkovej, PhD., z Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UK v Bratislave (*K polymúzickosti Jána Števäčka*), na problematiku medziliterárnych vzťahov (referát Mgr. Tamary Janecovej z Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UK v Bratislave *Ján Števäček a ruská literatúra*) či na reflexiu Števäčkových prekladov z francúzskej literatúry (referát prof. PhDr. Valéra Mikulu, CSc., z Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UK v Bratislave na tému *Števäčekov Baudelaire*). Osobitná pozornosť sa na tomto vedeckom podujatí venovala otázkam Števäčkovej koncepcie dejín slovenského románu. Tejto problematike boli venované príspevky pracovníkov Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UK doc. PhDr. Miloslava Vojtecha, PhD., *Števäčkova literárnohistorická reflexia počiatkov slovenského románu* a Mgr. Petra Darovca, PhD., *Faustiáda Jána Števäčka*. Referáty prednesené na vedeckej konferencii budú publikované v zborníku, ktorý vyjde v priebehu roka 2015 vo Vydavateľstve Univerzity Komenského v Bratislave.

PROGRAM KONFERENCIE SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY



Bratislava 20. – 21. 11. 2014

ŠTVRTOK 20. 11. 2014

9,30 – 9,45

Otvorenie konferencie. Príhovor predsedu SAUS, PhDr. Jána Papugu, PhD.

9,45 – 10,00

Prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc. – *Slovenská štylistika 3. tisícročia v teórii a praxi*
(Katedra slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Bratislava)

10,00 – 10,30

Mgr. Juliana Beňová – *Niekoľko inscenačných podôb Hviezdoslavovej tragédie Herodes a Herodias implementovaných do multimedialného média*
(Divadelný ústav, Bratislava)

10,30 – 10,45

Mgr. Tatiana Laliková – *Adaptácia cudzích krstných mien v slovenskej antroponymii a toponymii – na príklade mena Žigmund*
(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied, Bratislava)

10,45 – 10,55

Diskusia k príspevkom

11,10 – 11,30

Prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. – *Lingvistika ve škole*
(Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogickej fakulty Ostravskej univerzity)

INFORMATÓRIUM

11,30 – 12,05

Tibor Hujdič – *Adam v škole sedel, abecedu vedel, čítať sa nenaučil*
(Detské kníhkupectvo Mrkvička, Bratislava)

12,05 – 12,20

PaedDr. Jaroslava Koníčková – *Uplatňovanie prvkov etickej výchovy na hodinách literárnej výchovy*
(Základná škola Liptovská Osada)

12,20 – 12,45

Diskusia k príspevkom a všeobecná diskusia

12,45 – 13,15

Valné zhromaždenie členov SAUS
(PhDr. Ján Papuga, PhD., Mgr. Renáta Ondrejková)

14,10 – 16,00

Realizácia odborných sekcií:

a) PaedDr. Mária Beláková, PhD. – *Propriá – španielska dedina?!*
(Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava)

b) PhDr. Ján Papuga, PhD. – *Štátny vzdelávací program – konštruktívna diskusia*
(Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny, Bratislava)

c) Doc. PhDr. Viera Eliášová, PhD. – *Tvorivé písanie*
(Katedra jazykov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Bratislava)

PIATOK 21. 11. 2014

8,00 – 10,30

Mgr. Marianna Mrva, Mgr. Michal Hajduk – *Korektné štatistické spracovanie výsledkov v školskej praxi: vyhodnocovanie testov*
(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

PaedDr. I. Alfödiová, PhD., Mgr. B. Mizerová, Mgr. E. Polgáryová, Mgr. E. Péteryová, Mgr. Andrea Döményová – *Novinky v národnom testovaní, elektronické nástroje T5, T9, MS*
(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

10,45 – 11,00

Mgr. Renáta Ondrejková – *Slovenčina v menšinovom prostredí*
(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied, Bratislava)

11,00 – 11,15

PaedDr. Štefan Šimko – *O čítaní umeleckej literatúry*
(Školský úrad, oddelenie školstva, mládeže a športu, Spišská Nová Ves)

INFORMATÓRIUM

11,15 – 11,25

Diskusia k príspevkom

11,25 – 11,35

Mgr. Jana Dandelová – *Rozumejú vaši žiaci tomu, čo čítajú?*

(Dr. Josef RAABE, s. r. o., Bratislava)

11,35 – 11,45

PhDr. Ján Papuga, PhD. – *Cieľové požiadavky verzus štátny vzdelávací program*

(Súkromná športová stredná odborná škola, Bratislava)

11,45 – 11,55

Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD. a PhDr. Ján Papuga, PhD. – *Časopis Slovenčinár*

(Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny)

11,55 – 12,15

Diskusia k príspevkom, všeobecná diskusia a ukončenie konferencie. Návrh uznesení.

Jednotlivé príspevky z konferencií budú publikované v nasledujúcom čísle časopisu Slovenčinár.

ZMENA WEBOVÉHO SÍDLA SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny zmenila webové sídlo a názov webovej stránky. Jej nové znenie je www.saus2002.sk. Číslovka 2002 vyjadruje rok vzniku SAUS. Ďakujeme viceprezidentovi Slovenskej komory učiteľov Mgr. Miroslavovi Sopkovi za sprostredkovanie nového bezplatného webového sídla.

INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

Vaše doposiaľ nepublikované príspevky posielajte e-mailom na adresu **slovincinar-saus@post.sk** v programe MS Word: typ písma: Times New Roman, veľkosť písma 12; riadkovanie 1,5. Za svojím príspevkom uveďte zoznam použitej literatúry v abecednom poradí v súlade s platnou bibliografickou normou. Rozsah príspevku sa neurčuje. Abstrakt a resumé sa nevyžaduje. Váš príspevok autorizujte menom, priezviskom, akademickým titulom, názvom a adresou pracoviska. Príspevok musí byť v súlade s obsahovým zameraním časopisu. Súčasťou textu môžu byť aj fotografie, tabuľky, grafy a pod. Redakčná rada si v spolupráci s prispievateľom vyhradzuje právo upraviť alebo skrátiť niektoré príspevky, príp. príspevok neuverejniť. Za zaslané príspevky vám vopred ďakujeme.

V prípade záujmu o inzerciu nás kontaktujte prostredníctvom e-mailu časopisu Slovenčinár: slovincinar-saus@post.sk.