



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny  
Bratislava

ISSN 1339-4908

# SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

Ročník 1 • 2014

1

# SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 1●2014●ČÍSLO 1● Vychádza trikrát ročne

## Hlavný redaktor:

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

*(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)*

## Výkonný redaktor:

PhDr. Ján Papuga, PhD.

*(Gymnázium, Hubeného 23, 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 Lúblane)*

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.saus.yw.sk/casopis.html>

## Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

**ISSN 1339-4908**

## OBSAH

<b>EDITORIÁL</b> .....	3
<b>ŠTÚDIE</b>	
Markéta Andričíková: <i>Xaver proti xenofóbii</i> .....	5
Viera Eliašová: <i>Tvorivé písanie v edukačnom procese</i> .....	9
<b>NÁMETY A ROZHĽADY</b>	
Ivica Hajdučeková: <i>Solúnski bratia – aktuálna téma v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti na hodinách literatúry (pracovný list pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania)</i> .....	17
Gabriela Mihalková: <i>Interpretačné čítanie básne Sama Chalupku</i> .....	23
Alena Štrompová: <i>Webquest vo vyučovaní literatúry na základnej škole</i> .....	31
Katarína Kálmánová: <i>Činnosť jazykovej poradne Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra</i> .....	37
Tatiana Laliková: <i>Slovník lexiky slovenských terénnych názvov</i> .....	40
Katarína Gajdošová – Helena Ľos Ivoríková: <i>Slovenský národný korpus a možnosti jeho využitia v školskej praxi</i> .....	44
Juliana Beňová: <i>Publikácie Divadelného ústavu a ich praktické využitie na vyučovaní</i> .....	61
<b>JAZYK O JAZYKU</b>	
Vladimír Patráš: <i>Združené pomenovanie americká hypotéka</i> .....	69
Vladimír Patráš: <i>Čo má mexická vlna spoločné s Mexikom?</i> .....	71
Iveta Bónová: <i>Niekoľko poznámok k prechýlenému slovu hostka</i> .....	73
<b>RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE</b>	
Beáta Murinová: <i>Literatúra ako prostriedok k zmysluplnému využívaniu času</i> .....	76
Ján Papuga: <i>Monografia nielen pre začínajúcich pedagógov</i> .....	77
Miloslav Vojtech: <i>Inovatívne pohľady na slovenský romantizmus</i> .....	78
Mária Stanková: <i>Zborník Studia Academica Slovaca v znamení cyrilometodskej témy a česko-slovenských vzťahov</i> .....	79
<b>NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE</b>	
Milan Ligoš: <i>Pár slov k aktuálnym otázkam vyučovania slovenského jazyka a literatúry</i> .....	81
Xénia Činčurová: <i>Pohľad na dve učebnice</i> .....	84
Xénia Činčurová: <i>Reflexia o podstate vzdelávania</i> .....	87
<b>Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV</b>	
Veronika Chlebcová – Zuzana Múčková: <i>Slovenský jazyk očami maturantiek</i> .....	89
Viktória Vanková: <i>Chuť zeme. Zabudnuté srdce</i> .....	93
Lívia Orlovská: <i>Drahá Eltrúda. Najkrajšia princezná Eltrúda</i> .....	94
Petra Frankovská: <i>Bez názvu</i> .....	96
Gabriela Ujlakyová: <i>Modlitbička</i> .....	96
Frederik Takáč: <i>Nič</i> .....	96
Alžbeta Takáčsová: <i>Potulky jesenným Trenčínom (Reportáž)</i> .....	97
<b>PRIPRAVUJEME V BUDÚCOM ČÍSLE</b> .....	98
<b>INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV</b> .....	100

Vážené kolegyně slovenčínárky, vážení kolegovia slovenčínári, milí čitatelia!

Prvým číslom časopisu *Slovenčínár* rozšírila Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny svoje aktivity v prospech vyučovania slovenského jazyka a literatúry a v prospech učiteľov tohto kľúčového predmetu. Významným motivačným činiteľom smerujúcim k zámeru vydávať pravidelné odborné periodikum bol najmä zánik dlhoročného časopisu Slovenský jazyk a literatúra v škole. Po zastavení jeho vydávania vznikla na poli aplikovaného výskumu slovenského jazyka a literatúry a odborovej didaktiky citeľná prázdnota. Stratili sme cenné fórum, ktoré nám poskytovalo informácie súvisiace s naším predmetom. Preto sa z nápadu, ktorý sa zrodil na minuloročnej konferencii pri príležitosti 10. výročia založenia Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, stal reálny čin.

Časopis *Slovenčínár* je zameraný na vyučovanie predmetu slovenský jazyk a literatúra na všetkých typoch škôl, na aplikáciu a transfer aktuálnych jazykovedných a literárnovedných poznatkov a výskumov do vyučovacej praxe. Naším cieľom je otvoriť možnosti publikovať a získavať informácie všetkým, čo sa zaujímajú o predmet slovenský jazyk a literatúra, a chcú sa aktívne zapojiť do diskusií o ňom formou vlastných príspevkov. Časopis bude vychádzať s periodicitou trikrát ročne v modernej elektronickej podobe.

Úvodné číslo časopisu vychádza s miernym sklzom. Dôvodom bolo, že sme časopis pripravovali vo svojom voľnom čase, ktorého nebolo nazvyš. Druhým dôvodom zdržania boli dôkladné kontroly a recenzie pripravovaného prvého čísla, ktoré súviseli s úsilím redakcie ponúknuť časopis na vysokej grafickej a obsahovej úrovni. Veríme, že sme tento zámer splnili. Budeme sa však zároveň tešiť akýmkoľvek vašim pripomienkam, nápadom a návrhom na inovácie.

Obsah tohto čísla naznačujú rubriky, ktorým sa budeme pravidelne venovať. V *Štúdiách* budeme predstavovať teoreticky orientované vedecké príspevky súvisiace s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry. Rubrika *Námety a rozhlady* bude prinášať podnety a nápady využiteľné vo vyučovaní, stane sa priestorom pre výmenu praktických skúseností učiteľov a zdrojom inšpirácie pri využívaní nových spôsobov vyučovania. Nebude chýbať ani variácia jazykového okienka s názvom *Jazykom o jazyku*, kde budeme uvažovať o adekvátnosti a funkčnosti využívania niektorých lexikálnych jednotiek, ale aj o jednotlivých otázkach jazykovej kultúry. Súčasťou časopisu je aj časť *Recenzie a knižné inšpirácie*, ktorá bude ponúkať informácie o zaujímavej a najnovšej odbornej literatúre alebo o iných zdrojoch a prameňoch súvisiacich s predmetom slovenský jazyk a literatúra. Priestor na vyjadrenie názoru k problematike slovenčiny budeme ponúkať učiteľom v rubrike *Názory, postrehy, komentáre*. Novinkou, a zároveň v kontexte odborných časopisov ojedinelou rubrikou, bude časť *Z prác žiakov a študentov*, kde budeme pravidelne otvárať priestor na prezentovanie zaujímavých prác vašich žiakov.

Rozhodli sme sa, že nový časopis bude aj priestorom na publikovanie príspevkov z konferencií. Do tohto čísla sme integrovali príspevky, ktoré vo forme referátov odznegli na konferencii Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala v dňoch 18. – 19. 10.

## EDITORIÁL

---

2012 v Bratislave. V budúcom čísle zasa uverejníme príspevky z poslednej konferencie organizovanej našou asociáciou, ktorá sa konala v dňoch 3. – 4. 10. 2013 v Žiline. Vyzývame záujemcov o publikovanie v časopise, aby nám príspevky posielali v elektronickej podobe na e-mailovú adresu časopisu uverejnenú v tiráži a podľa pokynov pre prispievateľov, ktoré sú uvedené na poslednej strane. Keďže sme neziskovou organizáciou, príspevky nie sú finančne honorované.

Veríme, že *Slovenčinára*, časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny úprimne privítate, či už ako prispievatelia alebo čitatelia, a aktívne sa tak zúčastníte etablovania nového periodika určeného primárne učiteľom slovenského jazyka a literatúry.

Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.  
hlavný redaktor

PhDr. Ján Papuga, PhD.  
výkonný redaktor

## XAVER PROTI XENOFÓBII

**Mgr. Markéta Andričíková, PhD.**

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

V súčasnej tvorbe pre deti a mládež sa čoraz častejšie objavujú texty, ktoré do otvoreného dialógu s čitateľom vnášajú naliehavú správu o dnešnej dobe a spoločnosti. Takéto texty sa na svojho čitateľa obracajú s implicitnou výzvou zamyslieť sa nad elementárnymi ľudskými hodnotami a prispieť k ich zveľaďovaniu, pritom však naďalej naplňajú aj požiadavku estetického zážitku. Mnohé z týchto textov možno žánrovo zaradiť k autorským rozprávkam s výrazným sociálno-psychologickým a spoločenským akcentom.

Medzi významné súčasné diela pre deti a mládež spájajúce pragmatickú zložku s estetickou do funkčného umeleckého celku patrí aj próza Daniela Heviera *Xaver s nohami do X* (2010), pričom toto dielo nadväzuje na tú líniu Hevierovej „estetizácie poznania“<sup>1</sup>, ktorú naplno rozvinul už vo fantazijnom rozprávkovom príbehu *Krajina AGORD* (2001). Pre oba texty je typické tematizovanie vážneho aktuálneho spoločenského problému, viazaného predovšetkým na konanie a prežívanie hlavnej postavy a sprostredkovaného v dôvernej komunikácii s detským (resp. mládežníckym) čitateľom. V *Krajine AGORD* je centrálnou témou problém závislosti a v *Xaverovi s nohami do X* je ňou problém xenofóbie. V tejto štúdii sa bližšie zameriame práve na novší text.

Dialogický charakter knihy od začiatku plne vyžadujúci čitateľskú participáciu je dômyselnou autorskou stratégiou. Odbúrava dištanciu jednak medzi literárnou a mimoliterárnou skutočnosťou a jednak medzi autorom (spisovateľom) – dospelým a čitateľom – dieťaťom. Svedčia o tom nasledujúce ukážky autorovho „príhovoru“:

*„V tejto chvíli sa ešte nepoznáme. Ja, spisovateľ, nepoznám čitateľa, teba, ktorý otváraš moju knihu. Ani o hrdinovi tohto príbehu veľa neviem. Viem iba, že sa volá Xaver. Sám ešte netuší, že o ňom raz vznikne kniha.“*

*„Takže v tejto chvíli sa dávajú do pohybu najmenej traja ľudia – spisovateľ, chlapec Xaver a ty, čitateľ tejto knihy. Dúfam, že sa na konci všetci stretne v pohode a dobrej nálade.“*

Uvedené slová poukazujú na hlbokú zainteresovanosť autora (postupne sa transformujúceho do úlohy rozprávača) na príbehu hlavnej postavy, pričom na strane adresáta sa očakáva rovnaký postoj. Hevierov rozprávač v texte veľmi často pôsobí ako čitateľov tajný sprisahaneč, čo sa transformuje do otvorenej výzvy čitateľovi, napríklad

---

<sup>1</sup> O estetizácii poznania v súvislosti Hevierovou tvorbou píše Z. Stanislavová.

## ŠTÚDIE

---

v takejto situácii: „Vtom sa rozleteli dvere a dnu vpadol vysoký chlapík. Keby sme ho chceli uraziť, povedali by sme, že je vyschnutý, **ale dohodnime sa na tom** (podč. M. A.), že bol iba mimoriadne štíhly.“ (s. 12)

Hevierova spriaznenosť s dieťaťom je zjavná aj v spôsobe modelovania hlavnej postavy. Protagonista príbehu je v texte predstavený tak, že sa s ním detský adresát bude môcť ľahko identifikovať.

Hoci tematizovanie skúseností zo školského prostredia býva pomerne tradičná náplň príbehov pre deti a o deťoch, Hevier k jej spracovaniu pristupuje veľmi originálnym spôsobom. Hlavný hrdina – Xaver Baksa – je z viacerých aspektov modelovaný ako výnimočný. K výnimočnosti ho predurčuje jednak samotné meno (ako dôsledok dlhoročnej tradície rodiny Baksovcov, vďaka ktorej majú všetci jej členovia mená s písmenom x; a pre ktoré sa Xaver občas aj na rodičov hnevá), jednak je to Xaverova telesná konštitúcia – je drobný a navyše má nohy do X – no predovšetkým je to jeho nadpriemerný intelekt, predstavivosť, tvorivosť a empatia. To sú aj dôvody, prečo sa rozprávanie o Xaverovi začína jeho príchodom do novej školy; zrejme po predchádzajúcich nepríjemných skúsenostiach s „tradičnými“ školami. Táto škola Xavera upúta už svojím nezvyčajným názvom: „*Škola kreatívnych energických racionálnych osobností*“ (s. 11) – ŠKERO, ako ju Xaver hneď identifikoval – predstavuje typ alternatívnej školy, ktorá výnimočnosť pokladá za obrovskú devízu a všetkými prostriedkami a metódami ju rozvíja, no zároveň v prípade potreby aj primerane koriguje. Nové školské prostredie spoznáva hlavný hrdina najskôr pri stretnutí s riaditeľom, *magistrom Dobrotkom, píšdídí*, originálne ospravedlňujúcim krik žiakov tým, že „*sa dnes ... trochu viac zdynamizovali ...*“ (s. 12), postupne sa zoznamuje aj s inými členmi učiteľského zboru a v neposlednom rade je konfrontovaný s novou situáciou v kolektíve rovesníkov.

Aj túto situáciu možno pokladať za modelovú – medzi novými spolužiakmi sa nájde jeden (Izidor Fliačik), ktorý má sklony šikanovať Xavera tak pre jeho telesnú konštitúciu, ako aj pre jeho nadpriemerné vedomosti. Pri jednom z prvých takýchto agresívnych výpadov Hevier do rozprávania veľmi organicky včleňuje vysvetlenie pojmu xenofóbia, pričom jeho obsiahlu definíciu vkladá do úst práve Xaverovi: „*Xenofóbia je zložená z dvoch gréckych slov: xénos a fóbos. Xénos znamená cudzinec, žoldnier, ale aj niekto, kto je neobyčajný, nevidaný. A fóbos je strach, poplach, zmätok, ale aj bázeň a úctivosť. Možno to voľakedy znamenalo úctu k cudzincom, alebo aj istú ostražitosť pred nimi. Ale dnes sa týmto slovom označuje strach a nenávisť voči všetkému a každému, kto nie je náš, kto je jednoducho cudzincom.*“ (s. 18) Citovanú pasáž pokladáme za jeden z najdôležitejších kľúčov k odkrytiu hlbokého etického rozmeru celého textu, a to z viacerých dôvodov. Xaverova definícia nie je iba súčasťou textovej reality – ako odpoveď na učiteľkinu otázku – je vo významnej miere aj súčasťou mimotextovej reality, pretože prináša čitateľovi vážnu informáciu. Na jednej strane slúži ako leitmotív príbehu, na druhej strane vypovedá o stave súčasnej spoločnosti, v ktorej sa často objavujú prejavy nenávisť voči cudzincom, resp. menšinovému obyvateľstvu. Okrem toho celú diskusiu na tému xenofóbia v Xaverovej triede „vyprovokovala“ učiteľka *Patrícia Porhaňošová*, pričom sa celý čas ako

## ŠTÚDIE

---

predstaviateľka morálnej autority usilovala deti priviesť k pochopeniu takýchto prejavov ako deštruktívnych a zmeniť ich postoje a zmierniť predsudky. Relatívnosť predstavy cudzinca im vysvetľuje nasledovne:

*„Moje meno by sa správne malo písať takto,“ a napísala vedľa neho (svojho súčasného priezviska) Porhanyósová. „Pretože to nie je slovenské meno. Je to meno cudzinca. A viete, čo to znamená v maďarčine?“ ... „Kyprá. Sypká. Bučlatá. ... Niektorá z mojich predkýň musela vyzeráť podobne ako ja. No kto boli moji predkovia? Maďari? Ryšavobradí Vikingovia? Bruchatí Gréci alebo Rimania s orlými nosmi? Ukrajinci? Židia? Alebo Tatári? Turci? ... Pre mňa je dôležité, že som Patrícia Porhaňošová, za slobodna Kyprá, a že nie som cudzia pre svojich milovaných žiakov, ktorí ma volajú Haťa Paťa.“ (s. 20)*

Problém xenofóbie sa v príbehu cyklicky vynára aj pri náhodnom stretnutí Xavera so školníkom *Alexisom Xenakisom*. Exoticky znejúce meno, nadpriemerný vzrast a grécky pôvod prinášajú školníkovi podobne ako Xaverovi mnohé nepríjemnosti, je preto prirodzené, že sa z nich stanú spojenci. Navyše školník, ako niekto, kto si o škole a zároveň o svete už dosť pamätá (pracuje tam už 36 rokov), veľmi skoro v Xaverovi objaví výnimočnú osobnosť: *„... si citlivý a premýšľavý... Máš silnú fantáziu. V každej várke žiakov celej školy sa občas nájde jeden taký.“ (s. 36)*

Školník anticipuje Xaverov potenciál (ako potenciál každého vnímavého a citlivého dieťaťa) meniť veci k lepšiemu, čo sa napokon naplno ukáže v jednej z kľúčových epizód celého príbehu. V tejto epizóde má dôjsť k fyzickej potýčke medzi Xaverom a agresívne vystupujúcim Izidorom, no situácia sa vyvinie úplne inak, keď na scénu vstúpia *„tenisáči“*. Tenisáči predstavujú organizovanú deštruktívne agresívnu xenofóbnu skupinu<sup>2</sup>. Sú to dospelí, ktorí zoskupením vytvárajú anonymnú masu, čím môžu demonštrovať moc aj svoju agresivitu, v danej situácii namierenú práve voči školníkovi Alexisovi. Keď sú deti svedkami hroziaceho incidentu, ktorý nedokážu odvrátiť ani zamestnanci školy, Xaver odrazu medzi útočníkmi spoznáva konkrétnych ľudí: *„Ja vás poznám!“ ukázal na vodcu tenisákov. „Opravujete radiátory na bytovom podniku. A vy ...“ ukázal na druhého, „robíte v autoservise mechanika. Raz sme u vás vymieňali zimné gumy.“ (s. 52)* Aj keď po týchto slovách nasleduje ešte výzva detí na fyzický súboj, domnievame sa, že práve identifikácia jednotlivcov v inak anonymne pôsobiacej mase celú skupinu oslabuje a zabraňuje fyzickému násiliu. Aj v tomto ohľade text prináša dôležité posolstvo o víťazstve zdravého

---

<sup>2</sup> V psychologickkej, psychiatrickej, sociologickej a inej literatúre nájdeme množstvo definícií agresie. Na ilustráciu vyberáme nasledujúce: Psychológ Milan Nakonečný vo svojej odbornej publikácii *Motivace lidského chování* (1996, s. 204) hovorí, že *„Otázka ľudskej agresie je otázka nielen psychologická, ale aj sociologická a politická. Vystupuje nielen ako problém vojnových krutostí, ale aj ako problém šikanovania, týrania detí, zločinných násilností a ďalší.“* Psychiatri F. Koukolík a J. Drtilová (2006) o ľudskej agresii píšú ako o akomkoľvek správaní namierenom na druhého s bezprostredným zámerom ublížiť mu. Z hľadiska skúmania problému agresie je veľmi podnetné aj rozsiahle dielo amerického psychoanalytika a sociológa Ericha Fromma s príznačným názvom *Anatomie lidské destruktivity* (2006), v ktorom vysvetľuje príčiny rozličných prejavov ľudskej agresie ako deštruktívnej sily a krutosti. V tejto súvislosti hovorí o *malígnej agresii*, ktorá je vlastná iba človeku.



## ŠTÚDIE

---

rozumu nad iracionálnou deštruktívnou silou predsudkov. Vo vzťahu k detskému adresátovi – povedzme, že by ním mohol byť Xaverov rovesník – tak text naplňa tú najdôležitejšiu rozprávkovú axiómu o víťazstve dobra (spravodlivosti, lásky, priateľstva) nad zlom (nespravodlivosťou, krutosťou či nenávisťou).

Pre D. Heviera ako autora pre deti a mládež je typická zainteresovanosť na problémoch súčasných detí. Vďaka výraznej „autorskej empatii“ a originálnej invenčnosc, ktorú možno identifikovať na rozličných rovinách a úrovniach textu<sup>3</sup>, dokáže svojim čitateľom nielen sprostredkovať intenzívny estetický zážitok, ale ich aj nenápadne formovať. Z tohto dôvodu môžeme čitateľom v duchu lekárskej terminológie predpísať proti xenofóbii a iným agresívnym prejavom (akútne aj preventívne) účinnú látku – Xavera s nohami do X.

### LITERATÚRA

HEVIER, D.: *Xaver s nohami do X*. Bratislava : Perfekt, 2010.

FROMM, E.: *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Aurora, 2006.

KOUKOLÍK, F. – DRTILOVÁ, J.: *Vzpouza deprivantů. Nestvůry, nástroje, obrana*. Praha : Galen, 2006.

NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996.

STANISLAVOVÁ, Z. a kol.: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960*. Bratislava : LIC, 2010.

ŠALING, S. – IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. – MANÍKOVÁ, Z.: *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava, Veľký Šariš : 1997.

---

<sup>3</sup> V tejto štúdii sme sa zamerali len na jednu z nosných motivických línií príbehu, no v texte sa vyskytuje množstvo ďalších dôležitých motívov a tém, ako je napríklad motív dvojníctva – Xaver má imaginárneho priateľa Revaxa – dvojníka, alter ego – objavujúceho sa v kybernetickom svete (na obrazovke Xaverovho počítača). Tento svet možno identifikovať ako paralelný, hlavný hrdina sa doňho prenáša vo vypätej situácii, keď potrebuje riešiť vážne problémy. Dôležitý je aj obraz sveta, ktorý sa Xaverovi naskytne pri zostupe do podzemných priestorov školy, na *území nikoho*, kde platia iné časopriestorové zákony a kde sa objavujú rozličné fantastické bytosti, aby Xaverovi pomohli pochopiť skutočný poriadok sveta. Podrobnejšie budeme o týchto problémoch uvažovať v pripravovanej monografii.

### TVORIVÉ PÍSANIE V EDUKAČNOM PROCESE

**PhDr. Viera Eliašová, PhD.**

*(Katedra jazykov, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)*

Aplikáciu techník tvorivého písania v pedagogickej praxi determinujú rozličné faktory – stupeň vzdelávania, zacielenosť vzdelávania, úroveň komunikačnej kompetencie adresáta (v materinskom alebo v cudzom jazyku), potreby adresáta a pod. M. Coeová a J. Spracklandová (2005) naznačujú, že kým v iných predmetoch alebo kurzoch možno jasne načrtnúť didaktickú kostru, stanoviť globálne i čiastkové ciele, korelujúce v rámci celej edukačnej paradigmy s inými predmetmi na základnej, strednej, resp. vysokej škole, tvorivé písanie je iné, špecifické, stojí akoby „mimo normy“. Aj podľa D. Heviera pri tvorivom písaní „*opúšťame pôdu všeobecných tvrdení a vydávame sa na neistú, a predsa takú príťažlivú a vzrušujúcu pohyblivú palubu tvorivosti. Neexistuje, chvalobohu, nijaký univerzálny recept, nijaké všeobecne záväzné know-how, ktorým sa musíme pri tejto dobrodružnej púti riadiť*“ (Hevier, 2006, s. 87).

Hoci súhlasíme s uvedenými názormi, zároveň musíme konštatovať, že aj aplikácia techník tvorivého písania si – tak ako akákoľvek iná vzdelávacia činnosť – vyžaduje premyslené postupy, že musí do tvorivého „chaosu“ vnášať isté pravidlá, nie však reštriktívny poriadok. Práve nemožnosť stanoviť striktné hranice a normy pozitívne, oslobodzujúco pôsobí tak na učiteľa, ako aj na žiakov/študentov, vyvoláva túžbu učiť sa, hľadať nové priestory, skúmať svoje možnosti a zároveň vedie k pocitu zodpovednosti za zvolené postupy a vynaložené úsilie.

Vzhľadom na to, že na Slovensku doposiaľ nemáme skúsenosti s dlhodobým používaním tvorivého písania vo vyučovacom procese, pri osvetľovaní si niektorých aspektov praktickej implementácie tvorivého písania budeme vychádzať z poznatkov získaných z našej spolupráce so slovenskými a britskými spisovateľmi, z organizovania letných škôl tvorivého písania, z vedenia seminárov s učiteľmi materinského a cudzieho (anglického) jazyka a z výsledkov výskumu, ktorý sme realizovali s cieľom preveriť efektívnosť tvorivého písania v cudzojazyčnej výučbe. Okrem toho sa budeme opierať aj o poznatky a skúsenosti lektorov tvorivého písania predovšetkým anglosaskej proveniencie, kde sú techniky tvorivého písania podľa nášho názoru najprepracovanejšie. Iba ako pars pro toto v tejto súvislosti odkazujeme aspoň na publikácie Mandy Coeovej a Jean Spracklandovej *Our thoughts are bees* (2005, Southport) či Cliffa Yatesa *Jumpstart Poetry in the Secondary School* (Londýn, 1999).

### Organizačné aspekty

Základnou organizačnou formou, na ktorej stojí tvorivé písane, je tvorivá dielňa. Učenie sa realizuje formou individuálnej, párovej, skupinovej, prípadne celotriednej práce. Optimálne je pracovať s menšími skupinami (do 15 ľudí).

Tvorivé dielne predstavujú časovo pomerne náročnú formu edukácie. Štruktúru vyučovacej hodiny preto treba starostlivo premyslieť a rozvrhnúť tak, aby žiaci/študenti mali dostatok času na dokončenie úlohy, resp. dopísania textu. Pokiaľ sa to vzhľadom na charakter aktivity dá uskutočniť, je vhodné vždy vyčleniť na záver priestor na prezentáciu prác žiakov/študentov; ak sa to nedá, treba ich čítanie presunúť na najbližší možný termín.

Vhodné je, aby hodiny tvorivého písania (bez ohľadu na to, či sú realizované ako súčasť výučby materinského, resp. cudzieho jazyka s pravidelnou rozvrhovou periodicitou, alebo majú podobu blokovej výučby či separátneho kompaktného projektu) mali osobité zavŕšenie, ktorým môže byť napríklad spoločné čítanie textov, ich prezentácia na nástenkách, vydanie antológie žiackych/študentských prác, resp. ich zverejnenie na školskej webovej stránke, účasť na regionálnych alebo iných súťažiach a pod.

Formy praktickej implementácie tvorivého písania do výučby môžu mať rozmanitý charakter. Techniky tvorivého písania:

- môžu byť súčasťou bežných, rutinných hodín materinského alebo cudzieho jazyka;
- môžu predstavovať ucelený blok niekoľkých vyučovacích hodín;
- po iniciačnom intenzívnom bloku sa môžu sporadicky používať ako súčasť domácej písomnej prípravy;
- sa môžu využiť ako záverečný výstup iných aktivít, resp. na záver komplexných tematických celkov;
- sa cielene môžu využívať na literárnom seminári alebo seminári zameranom na písanie;
- s ohľadom na ich tvorivý potenciál sa môžu využívať ako iniciačné, motivačné rozcvičky na začiatku akéhokoľvek typu hodiny.

Hoci možno využívať rozmanité techniky tvorivého písania nezávisle od tematického celku, vždy treba mať na zreteli, že sú prostriedkom, ktorého aplikácia má podporovať efektívne osvojovanie si učiva.

### Procesuálne aspekty

Činnosť žiakov/študentov počas hodín tvorivého písania možno rozdeliť do troch základných fáz: prípravno-motivačná fáza, fáza písomnej produkcie a fáza prezentačno-hodnotiacia.

Prípravno-motivačná fáza slúži ako vstupná iniciačná etapa práce v tvorivých dielňach. Jej náplň tvorí tzv. zahrievacia činnosť v podobe generovania nápadov, hier, individuálneho alebo skupinového písania. Krátke a jednoduché „rozohriatie“ umožňuje žiakom/študentom potvrdiť si svoje očakávania, sústrediť sa, učiteľovi poskytuje informáciu o dynamike a schopnostiach triedy/skupiny, obom aktérom edukačného procesu slúži ako mostík k hlavnej aktivite a vďaka tomu pomáha vytvoriť uvoľnenejšiu pracovnú atmosféru. Prípravná fáza by nemala trvať prídlho, aby pracovné nasadenie nevyprchalo.

Fáza písomnej produkcie musí byť adekvátne dimenzovaná, aby žiaci/študenti mohli kvalitne splniť zadanie, zároveň však musí byť jasne definovaná časovými limitmi. Žiaci/študenti si postupne zvyknú písať pod časovým stresom; stres ich dokonca môže vyprovokovať k zvýšenej myšlienkovkej činnosti. T. Hughes (1967) tvrdí, že dôležité je vypestovať návyk krátkodobého totálneho a sústredeného nasadenia. *„Tieto vynútené limity vyvolajú krízu, ktorá aktivuje mozgové zdroje; konanie pod časovým tlakom odbúra obvyklú opatrnosť a vyústi do práce „na plné obrátky“; mnohé veci, bežne skryté, zrazu vyjdú na povrch. Bariéry padajú, väzni opúšťajú cely“* (cit. podľa Yates, 1999, s. 28).

Voľba formy písania – individuálna, párová alebo skupinová – by mala vychádzať z charakteru zamýšľanej činnosti. Počas nášho výskumu učitelia veľmi často volili skupinovú alebo párovú formu práce, pričom ju najviac preferovali tí učitelia, ktorí nemali s úlohami tvorivého písania nijakú predchádzajúcu skúsenosť. Jedným z dôvodov ich postupu boli aj obavy z toho, či budú žiaci/študenti samostatne zvládať produkciu textov básnického alebo prozaického charakteru. Nazdávali sa, že v skupine bude pre nich práca jednoduchšia i zaujímavejšia. Skúsenosti však potvrdzujú, že učiaci sa radšej pristupujú k tvorbe originálnych výtvorov samostatne.

Efektívnosť tejto fázy tkvie aj v schopnosti učiteľa správne a zrozumiteľne inštruovať učiacich sa. Monitorovanie hodín naznačilo, že inštrukcie pôsobili učiteľom pomerne vážne problémy: nie vždy bolo žiakom jasné, čo, a hlavne prečo majú tvoriť. Efektívnosť sa takisto stráca pri dlhšom výklade či monológovi učiteľa.

Prezentačno-hodnotiacia fáza poskytuje učiteľovi aj učiacim sa spätnú väzbu o kvalite splnenia úloh, ale hlavne prináša žiakom/študentom pocit završenia a zmysluplnosti ich činnosti, možnosť konfrontovať svoje výsledky s výsledkami spolužiakov. Pri percepcii cudzích textov majú navyše možnosť viacnásobne a vo viacerých riešeniach precítiť situáciu, vnímať obraznú faktúru textov a výrazové prostriedky použité na dosiahnutie želaného myšlienkového a estetického pôsobenia textu. Zároveň získavajú možnosť na autoevaluáciu a na primeranú participáciu aj na učiteľovom hodnotení ich výkonov.

V súvislosti s týmto druhom činností sa v práci počas experimentálnych hodín vyskytli dva druhy problémov. Prvý problém súvisel s charakterom hodnotiacej činnosti učiteľov. Časť z nich mala zrejme dojem, že zadanie bolo splnené už tým, že žiaci niečo napísali, časť pochopila pozitívne motivovanie žiakov ako nutnosť rovnako kladne ohodnotiť veľmi tvorivý i veľmi konvenčný písomný prejav a časť mala tendenciu uprednostňovať pri

prezentácii len lepších žiakov. Druhý problém súvisel s presunom prezentácie textov rozsiahlejších písomných zadaní na nasledujúcu hodinu.

V oboch prípadoch pokladáme za potrebné upozorniť na fakt, že tvorivé písanie ako forma sebareprezentácie žiaka/študenta si vyžaduje veľmi citlivé posudzovanie výsledkov jeho práce. Pokiaľ má žiaka/študenta pozitívne stimulovať k lepším výkonom, musí rešpektovať predovšetkým originalitu a kvalitu vytvoreného textu. Zároveň – ak nemá stratiť želateľný efekt – nemalo by byť uskutočňované s dlhším časovým odstupom, pretože kontext aktuálnosti tvorivej konfrontácie vyprchá a nenaplní sa pocit zavŕšenosti vykonanej práce. Tieto aspekty by učitelia mali mať na zreteli pri plánovaní časového rozvrhu hodiny a štruktúrovania jej obsahu.

### Princípy riadenia edukačného procesu

Efektívne využitie tvorivého písania v edukačnom procese si sotva možno predstaviť bez dodržiavania takých princípov riadenia tejto činnosti, ako sú: rešpektovanie plurality názorov, vytváranie tvorivej atmosféry, pestovanie zdravého sebavedomia, sebaistoty a sebaúcty a odbúravanie zábran.

Keďže každá tvorivá práca vychádza z nových, neortodoxných chápaní a interpretácií faktov, javov, techník i úloh, učiteľ by mal byť otvorený pluralizmu názorov, rozmanitým verziám riešení; obrazne povedané, nemal by upierať učiacim sa právo vnímať svet vlastnými očami. Z tohto pohľadu napríklad pri výklade básnického textu nejestvuje nesprávna odpoveď či nesprávna verzia, pokiaľ je žiak/študent schopný objasniť svoj spôsob vnímania či interpretácie toho či onoho javu. Neporozumenie, zmätok, poctivé úsilie s otáznym výstupom, dokonca aj nulový výsledok by sa mali vnímať ako legitímne pokusy učenia sa. „Vymýšľanie“ je dovolené. M. Coeová a J. Spracklandová (2005, s. 40) uvádzajú príklady, keď deti, obávajúc sa, že vymýšľaním konajú niečo nekalé, sa neveriacky pýtajú „*Správne tomu rozumiem? Mám si to vymyslieť?*“ Vo všeobecnosti treba viesť pisateľov k tomu, aby prekvapili nielen ostatných, ale najmä samých seba.

Tvorivé písanie však nemožno vnímať ako diktát tvorivosti. Nemalo by sa preto realizovať pod imperatívnym tlakom, na príkaz, ale ako prejav slobodnej vôle, v demokratickej atmosfére, ako výsledok uvedomenej potreby.

Treba však poznamenať, že ak sa na jednej strane v tvorivých dielňach písania žiaci/študenti učia tvoriť spontánne, na druhej strane ich treba učiť aj remeselnosti. Preto je vhodné na začiatku stanoviť elementárne pravidlá a postupne zvyšovať ich náročnosť. Ako konštatuje M. Zelina (1997), v intenciách tvorivo-humanistickej výchovy je efektívnejší štýl charakterizovaný vyššou náročnosťou, nedirektivitou, empatiou a akceptáciou. Aj podľa našich zistení z výskumu zvýšená náročnosť úloh vedie k väčšej zaangažovanosti a tým aj k väčšej efektivite. Náročnosť by však pritom nemala prekračovať tzv. zónu najbližšieho vývoja, v opačnom prípade by sa mohla stať inhibujúcim faktorom. Výskum takisto potvrdil, že nedirektívny štýl vedenia edukačných zamestnaní vedie k práci bez

## ŠTÚDIE

---

dozoru, k samostatnosti, k vyššej ochote a aktivite. Vytvára aj priestor na vyšší počet kontaktov žiakov/štvudentov s učiteľom.

Ak má človek tvoriť, nesmie cítiť neistotu a obavy z toho, ako bude jeho práca prijatá. Hoci prvé tvorivé kroky môže sprevádzať nervozita, atmosféra žičlivosti a vzájomného porozumenia je nevyhnutná. C. Yates zdôrazňuje, že *„dielňa písania stojí na vzájomnom rešpekte; nedá sa písať v skupine, ktorá tento princíp nevníma ako samozrejmosť, a nikto sa nebude ani snažiť tvoriť, ak si bude myslieť, že to, čo povie, alebo to, čo napíše, nemá nijaký význam“* (Yates, 1999).

Všetci účastníci tvorivej dielne majú právo vnímať, komentovať, hodnotiť, prijímať a odovzdávať informácie. Viacerí učitelia tvorivého písania potvrdzujú, že práve táto vzájomnosť, spolupatričnosť vedie účastníkov dielni – tak učiteľov, ako aj žiakov/štvudentov – k pocitu, že tvoria jeden tím.

Posilňovať zdravé sebavedomie žiakov/štvudentov je jedným z cieľov dielni tvorivého písania. Nemalo by však prerásť do prehnaného presadzovania vlastného „ja“. Anna Leahyová, učiteľka tvorivého písania na North Central College v Naperville (USA), v tejto súvislosti uvádza, že niektorí na seba zameraní študenti sa počas jej workshopov pokúšali nielen obhájiť svoje práce, ale aj znevažovať komentáre alebo, čo bolo ešte horšie, zaútočiť na druhých. Sebavedomie, presnejšie povedané prehnané sebavedomie, sa v tomto prípade stalo bariérou pri výmene názorov (Leahyová, 2007, s. 57 – 60).

V školských podmienkach preto treba citlivo viesť žiakov k tomu, aby si vypestovali nielen potrebnú mieru zdravého sebavedomia, sebaistoty, sebadôvery a sebaúcty, ale aj k tomu, aby si zároveň zachovali úctu k iným a otvorenosť voči diskusii a kritike. Tvorivé písanie poskytuje k tomu dosť podnetov. Aj náš výskum potvrdil, že tvorivé písanie stimuluje a aktivizuje slabších a plachých žiakov, vo všeobecnosti pomáha odbúravať obavy žiakov z chýb, z nedokonalosti vyjadrovania, získať väčšiu istotu v používaní jazyka a tým v nich prehlbuje pocit sebadôvery a sebaistoty.

Odstraňovanie zábran povedať alebo napísať slobodne svoje myšlienky a názory je jedným z hlavných pozitív tvorivého písania. Strach, obavy alebo, naopak, túžba po pochvale, túžba zavďačiť sa učiteľovi poslušnosťou, veľakrát nedovoľujú žiakom/štvudentom povedať to, čo by chceli. Preto ich treba viesť k tomu, aby sa nebáli a aby počúvali samých seba. Niektorí lektori tvorivého písania účastníkom kurzov dokonca hneď na začiatku zámerne povedia, že nebudú čítať to, čo napíšeš, že nebudú musieť čítať nahlas svoje produkty a že ich výtvor nemusí byť veľdielo, čím im dávajú „zelenú“ písať slobodne o všetkom, čo sami pokladajú za relevantné.

### **Hodnotenie edukačného procesu učiteľom**

Skvalitneniu edukačného procesu môže pomôcť aj pravidelné vyhodnocovanie. Učiteľ ho môže kriticky reflektovať:

## ŠTÚDIE

---

a) z hľadiska efektívnosti, pričom berie do úvahy najmä také aspekty, ako je celkový dojem z hodiny; momenty, s ktorými nebol spokojný; momenty inhibujúce proces; časovanie; motivácia skupiny a vlastná motivácia; komunikácia so skupinou; zadávanie inštrukcií; použité postupy, techniky, etudy; vlastná efektivita, výkon, flexibilita;

b) z hľadiska stanovených cieľov, pričom si všíma predovšetkým vhodnosť cieľov; problémy späť s ich realizáciou; splnenie cieľov.

Takáto reflexia neskôr umožní učiteľovi zefektívniť vlastnú prácu vloženú do realizácie vyučovacieho procesu v cykle: pôvodný zámer → zhromažďovanie údajov → akčný plán → implementácia → monitorovanie → revízia → upravený plán → (ďalší cyklus: zámer → zhromažďovanie údajov →...).

Spätnú väzbu o efektivite vlastnej práce i celého edukačného procesu môže získať aj v podobe referencií žiakov/študentov, pričom tento ohlas bude o to úprimnejší a presvedčivejší, o čo menej bude formalizovaný, resp. explicitne uvedomovaný. Preto je vhodné zvoliť na tento účel aktivity či úlohy typu: Čo Marťan uvidí, keď vstúpi do našej dielne tvorivého písania? Čo vidí pavúk na stene (resp. tabuli alebo inej časti zariadenia učebne) počas našej hodiny tvorivého písania? a pod.

### Hodnotenie písomných produktov

Každá relevantná diskusia o učení (sa) tvorivo písať sa musí dotýkať aj hodnotiacich kritérií. V odbornej literatúre aj v praxi sa stretávame s rôznymi postojmi k hodnoteniu – od nehodnotenia až po komplexné hodnotenie produktov. Zástancovia nehodnotenia argumentujú najmä tým, že činnosť pisateľov v dielňach má autoreflexný, zážitkový, „bádateľský“ charakter, čím učenie sa nadobúda viac výchovný než vzdelávací rozmer.

Tvorivé písanie je naozaj subtílna aktivita, neprevoditeľná na matematickú exaktnosť. Vyžaduje iný prístup učiteľa v porovnaní s tradičnými kritériami hodnotenia: úhľadne – neúhľadne, správne – nesprávne, bez chýb – s chybami, dostačujúci – nedostačujúci rozsah a pod. Hoci sme už spomenuli, že v procese písania aj nulové produkty sú legitímne, lebo sú súčasťou procesu učenia sa, tento princíp sa nemusí, resp. nemal by sa týkať záverečného hodnotenia, do ktorého sa podľa vopred premyslenej stratégie má premietiť celá škála hodnotiacich kritérií. Niektorí učelia hodnotia produkt podľa zaužívaných postupov pri hodnotení slohových prác, iní opisom, ďalší podľa pozitívnej paradigmy, t. j. hodnotiace vyjadrenia majú podobu len pozitívnych výrokov, napr. dokáže písať živo, presvedčivo, jazykovo správne a pod. V súvislosti s hodnotením pokladáme za vhodné uviesť niekoľko námietok, ako pristupovať k posúdeniu kvality a úrovne produktov tvorivého písania.

Mnohí žiaci/študenti priam nenávidia opravovanie, resp. prepisovanie toho, čo napísali. Sú pyšní na svoj prvý inštinktívny pokus a obávajú sa toho, že opravovanie textu znamená len prepisovanie učiteľom označených chýb. Preto ich treba viesť k tomu, aby si svoje texty priebežne hodnotili, aby si ich opakovane nahlas čítali, aby skúmali ich štýl,

rytmus, kontrolovali konzistentnosť uhla pohľadu a aby si sami kládli otázky: Je text plynulý, dáva zmysel? Je časová postupnosť opisovaného deja či príbehu adekvátne? Je v ňom obsiahnutá podstatná informácia alebo chýba? Nehovorí pisateľ príliš rozvláčne a zdĺhavo? Neopakuje sa v texte niečo? Nie je text nejednoznačný? Dá sa text spriezračiť vynechaním nadbytočných slov? a pod.

Na sledovaných hodinách v rámci nášho výskumu boli učitelia veľakrát spokojní s čímkoľvek, čo žiaci produkovali, s akýmkoľvek výsledkom a v rámci priebežného hodnotenia neraz rovnako hodnotili veľmi tvorivý i veľmi konvenčný text. Často pritom používali výrazy ako „pekné, zaujímavé, podnetné, zábavné, výborné“ a pod. Mnohí žiaci kvôli takému nekonkrétnemu hodnoteniu nemali možnosť pochopiť zásadné rozdiely v kvalite svojich textov. Z dotazníkov, v ktorých sa počas pokusnej implementácie tvorivého písania v rámci nášho výskumného projektu sami hodnotili, bolo zjavné, že sa hodnotili kritickejšie, ako ich hodnotili učitelia. Zároveň naznačovali, že by uvítali vecnejšie hodnotenie produkovaných textov.

Pri záverečnom, resp. komplexnom hodnotení výstupu z hodín tvorivého písania treba uvažovať o výbere primeraných hodnotiacich kritérií, ktoré by zohľadňovali viaceré zretele. Do úvahy treba pritom brať tak intelektuálnu úroveň učiacich sa, ako aj ciele tvorivého písania. Kritériá záverečného hodnotenia možno rozdeliť na všeobecné a špecifické. Medzi všeobecné patria tie, ktoré sú aplikovateľné na všetky typy tvorivých produktov: zámer, spôsob realizácie, celkový účinok, hĺbka a presvedčivosť výpovede, logika kompozície, integrita, jasnosť, originalita a sviežosť textu a pod. Špecifické kritériá hodnotenia sa vzťahujú na osobitné vlastnosti textu (druhové, žánrové a i.). Pri posudzovaní kvality naračných prozaických textov medzi ne možno zaradiť napríklad koncíznosť výstavby postavy, spôsob rozvíjania zápletky, kvalitu opisov, otvorenie a ukončenie rozprávania a pod.

V súvislosti s hodnotením tvorby veršov, resp. básnického textu medzi špecifické kritériá možno zaradiť koncíznosť štýlu, rytmus, konzistentnosť uhla pohľadu, primeranosť rozsahu, originalitu obrazov a trópov a pod.

Repertoár hodnotiacich kritérií môže byť, samozrejme, širší. Mal by však vždy citlivo reflektovať aktuálne zámery hodnotenia. Podľa nášho názoru jedným z významných zreteľov hodnotenia by mala byť aj preukázaná snaha, ktorá sa premieta do celkového prístupu k tvorivým činnostiam, počnúc generovaním nápadov cez textotvorné postupy až po finalizáciu textov. Ak súčasťou zamestnaní v tvorivých dielňach bola produkcia viacerých textov, žiak/študent by mal dostať možnosť vybrať si pre záverečné hodnotenie zo svojho portfólia tie najlepšie. Kritériá hodnotenia môžu pritom byť pri jednotlivých textoch rôzne, v závislosti od zámeru tej-ktorej techniky alebo úlohy.

Dôležitou súčasťou každého hodnotenia by malo byť zapojenie pisateľov do hodnotiaceho procesu formou sebareflexie a sebahodnotenia. Rovnako je vhodné zapájať ich do reflexie edukačných procesov, čím sa môže prehĺbiť aj ich uvedomovanie si, resp. zvnútorňovanie učebných stratégií.



## ŠTÚDIE

---

V súvislosti s hodnotením žiakov/študentov sme počas nášho výskumu zistili, že pomerne málo učiteľov (a len veľmi sporadicky) využilo prácu s tvorivým písaním ako príležitosť na sebahodnotenie učiacich sa. Pritom z dotazníkov pre žiakov, zadávaných priebežne po každej hodine, vyplynulo, že učiaci sa bez problémov zvládali sebareflexiu a trpezlivo pristupovali k svojim výkonom.

Hodnotenie si zasluhuje mimoriadnu pozornosť, pretože aj v tvorivom písaní môže výrazne vplývať na spôsob učenia (sa). Preto je nutné vyhýbať sa unáhleným súdom a výrokom i prehnanej autoritatívnosti. Ako hovorí J. Vedral, „*nejhroznejšími pedagogy jsou majitelé odpovědí. Proto budme ne jako pedagogové, (...) ale jako lidé, kteří si nepřejí žít v zautomatizované nekreativní společnosti, vděčni za každou možnost rozvíjet lidskou kreativitu*“ (2002, s. 73).

### LITERATÚRA

- COE, M. – SPRACKLAND, J.: *Our thoughts are bees: Writers Working with Schools*. Southport : Wordplay Press, 2005.
- ELIAŠOVÁ, V. (ed.): *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- ELIAŠOVÁ, V. – KOČANOVÁ, M. – LACKO, I. (eds.): *Na stope slovám: Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007.
- ELIAŠOVÁ, V.: *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011.
- HEVIER, D.: Tvorivé písanie? ÁNO! In: *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- HEVIER, D.: *Heviho škola tvorivosti*. Bratislava : Perfekt, 2008.
- LEAHY, A.: Creativity, Caring, and The Easy „A“. In: *Can It Really Be Taught? Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy*. S. Portsmouth : Heinemann, 2007.
- VEDRAL, J.: Cesta labyrintem: Individuální vysokoškolská talentová výchova jako pedagogický problém. In: *Krok k autorské existenci. Sborník referátů z konference o tvůrčím psaní*. Praha : Literární akademie, 2002.
- YATES, C.: *Jumpstart: Poetry in the secondary school*. London: Poetry Society, 1999.
- ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : Fontana Kiadó, 1997.
- ŽÁK, P.: *Kreativita a její rozvoj*. Brno : Computer Press, 2004.

### **SOLÚNSKI BRATIA – AKTUÁLNA TÉMA V ROZVÍJANÍ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI NA HODINÁCH LITERATÚRY**

**(PRACOVNÝ LIST PRE NIŽŠÍ STUPEŇ SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA)**

**PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.**

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

V uplynulých mesiacoch roku 2013 rezonovalo na rôznych podujatiach aj v médiách výročie 1150 rokov od príchodu Konštantína a Metoda na naše územie. Veľkomoravská tradícia a osobnostný vklad oboch svätcov tvoria základný kameň našej písomnej kultúry, slovenskej aj slovanskej literatúry. Účinkovanie solúnskych bratov na území Veľkej Moravy, neodmysliteľne spojené s kresťanským poslanstvom, je výzvou aj pre vyučovanie literatúry. V príspevku sa ho ujmem s ohľadom na budovanie čitateľskej gramotnosti s využitím prvkov stratégie kritického čítania a myslenia vo forme pracovného listu.

Najprv sa z pohľadu odborovej didaktiky so zameraním na vyučovanie literatúry pristavíme pri metodickom usmernení tvorby pracovného listu.

Pracovný list (ďalej PL) sa totiž neraz stotožňuje s postupmi tvorby testov, opomínajúc, že ich funkcia je odlišná: kým test primárne overuje (vedomosti a kompetencie žiakov), pracovný list (ich) upevňuje, rozširuje, rozvíja, podnecuje a vedie k samostatnosti. Východiskom bude preto téza: Pracovný list je vo svojej podstate inšpiratívnym pracovným priestorom s právom na nesankcionované chyby a omyly (môžu iniciovať spoločnú diskusiu), ktorý sleduje kognitívne ako aj psychomotorické ciele. Tie sa v intenciách čitateľskej gramotnosti (ďalej ČG) naplňajú osvojením si zručností, napr. v získavaní a spracovávaní informácií, upevňovaním logických operácií, ale aj zámerným rozvíjaním metakognitívnych procesov. Aj preto jednou z požiadaviek na tvorbu PL by malo byť okrem systematického upevňovania získaných vedomostí aj ich rozširovanie a prehodnocovanie v súčinnosti s podnecovaním produkčných schopností a zručností v primeranej miere kreativity. Napokon komplex pracovných úloh by mal byť spätý aj s hodnotovým kritériom poznávania (afektívny cieľ), ktoré zásadne ovplyvňuje konštruktivistický model vyučovania a dáva mu zmysel.

Pri tvorbe úloh pracovného listu sa vychádza nielen z uplatnenia rovnakých typov úloh, aké sa využívajú v testoch, ale svoje miesto v ňom nájdu napr. krížovky, viacsmerovky, hádanky, rébusy, doplňovacie texty, mentálne mapy, schémy, tabuľky a pod., ktorými sa podporuje logické myslenie, osvojovanie algoritmov, získavanie a rozvíjanie interpretačno-analytických kompetencií, čitateľských zručností a stratégií atď.

Vhodné je ich koncipovať ako banku logicky nadväzujúcich, no nezávislých úloh – zameraných na zapamätanie faktov, usúvzťažnenie javov a súvislostí, interpretovanie textov a ukážok, a napokon na kritické prehodnocovanie a argumentáciu vlastných názorov alebo produkciu a kreativitu – diferencovaných podľa stupňa náročnosti, z ktorých si môže učiteľ podľa aktuálnej situácie a potrebnej úrovne vyberať. V zásade platí, že východiskom aj cieľom pracovného listu má byť na hodinách literatúry text, čo je v súlade s koncepciou vyučovania V. Oberta, o ktorú sa v metodológii vyučovania literatúry opierame, ale aj v súlade s čitateľskou gramotnosťou (ďalej ČG), ktorú sledujeme. Text (súvislý aj nesúvislý, informačný aj umelecký) je na hodinách literatúry zdrojom zážitku – emocionálneho/estetického aj intelektuálneho, pretože, keď umenie zušľachťuje, poznatok obohacuje, roztvára obzor. V tomto duchu sa vo vyučovaní literatúry dosahuje zážitok, ktorý neraz „povznáša“, ako výsledok súhry EQ a IQ.

Predkladaný pracovný list, ktorý je koncipovaný podľa požiadaviek ČG (o jej úrovniach bližšie dokumenty PIRLS a PISA), smeruje od čitateľských zručností cez stratégie až k etape kritického čítania (pozri Tomengová, 2010), v ktorej žiak musí získané poznatky najprv prehodnotiť a až potom ich môže začleniť medzi doteraz známe vedomosti. Preto sa môže PL stať súčasťou stratégie EUR (evokácia – uvedomenie – reflexia) v rámci celej vyučovacej hodiny. Vedomostný konštrukt sa tak stáva otvorenou a dynamickou štruktúrou – semiózzou.

Na okraj výberu textu *Misia solúnskych bratov* (online) poznamenajme, že nás inšpirovala jedna z dostupných publikácií, ktorá typy úloh ČG aj vzhľadom k obsahovej náročnosti textov značne oklieštila. Navyše pracovné listy v kombinácii s „testovými úlohami“ naznačili hybridnú funkčnosť, ktorá pôsobí metodicky rozpačito. Preto ponúkame inú alternatívu jeho spracovania, ktorá v nadväznosti na článok v učebnici 8. ročníka v rámci témy Vedecko-populárna literatúra – Matúš Kučera: *Konštantín a Metod*<sup>4</sup> (Petříková, 2011, s. 81 – 91) – umožňuje rozšíriť vedomostný obzor žiakov a rozvinúť čitateľské kompetencie v práci s informačným (a prostredníctvom básne P. Országha Hviezdoslava *Rastislav* aj umeleckým) textom. Cieľom PL je viesť žiaka k tomu, aby vedel prepojiť získané vedomosti, konfrontovať laický text s odborným, odhaliť rozpory, aby si uvedomil dosah vzniku písmom fixovanej literatúry na kultúru národa a napokon aj prezentoval a aplikoval svoje poznatky pri príprave a realizácii kvízu, t. j. zrozumiteľne a s prehľadom v problematike zoštylizoval kvízové otázky, a potom tak sformuloval aj odpoveď.

V prípade, že PL zasadiť do hodiny so stratégiou EUR<sup>5</sup>, možno v etape *evokácie* zadať aktivitu: *Pýtaj sa – odpovedaj podľa osnovy* (tvor kvízové otázky):

---

<sup>4</sup> Pracovný list s prvkami čitateľskej gramotnosti k textu M. Kučeru *Konštantín a Metod* sme predstavili v príspevku *Cyrilo-metodská tradícia na hodine literatúry (s využitím prvkov ČG v pracovnom liste pre 8. roč. ZŠ)* na konferencii MPC Bratislava *Vzdelávanie – súčasť misie sv. Cyrila a Metoda* konanej 3. – 4. júla 2013 v Mojmirovciach pri príležitosti 1150. výročia príchodu sv. Cyrila a Metoda, z ktorej bude publikovaný zborník.

<sup>5</sup> Aplikáciu EUR vo vyučovaní literatúry spracovávajú napr. autorky K. Hincová a A. Húsková (2011).

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

1. Rodisko – rodina – materinský jazyk Konštantína a Metoda
2. Vzdelanie Konštantína a Metoda
3. Príčina príchodu na Veľkú Moravu
4. Aktivity na Veľkej Morave
5. Obhajoba učenia
6. Prínos bratov pre slovenské/slovanské dejiny
7. Ohlas veľkomoravskej tradície v slovenskej literatúre

Súčasťou zadania je aj otázka: *Na ktoré body osnovy neviete odpovedať?* Práve týmto zámerným problémovým impulzom evokujeme ďalšiu fázu hodiny – *uvedomenie*, v ktorej žiaci získajú pri vypracovávaní PL chýbajúce informácie o živote vierozvestcov (body 4. – 6.).

Jednotlivé úlohy okrem čitateľských zručností (scanning, search reading, intenzívne čítanie) využívajú aj strategické kroky PLAN: predpovedaj, lokalizuj, pridaj, zaznač a PROR: predčítanie, čítanie, usporiadanie, precvičovanie/opakovanie (bližšie pozri Tomengová, online, 2010, s. 9 – 11), ktorými smeruje čítanie s porozumením k vyhľadávaniu kľúčových informácií a k orientácii v texte. Pokračuje cez pochopenie súvislostí až k reflexii, v ktorej ide o kritické prehodnocovanie poznatkov v konfrontácii s ďalšími ukážkami z odborných aj laických textov s prvkami e-gramotnosti.

Posledný, siedmy bod osnovy, predpokladáme, že opäť náročnejší na vypracovanie, môže byť premostením k ďalšej téme, a to k básni P. Országha Hviezdoslava *Rastislav* (Petríková, 2011, s. 42 – 44).

### PRACOVNÝ LIST

1. **Predvídaj obsah textu.** Čo prezrádza nadpis *Misia solúnskych bratov*?
2. **Prečítaj text a vyznač** známe (J) – neznáme (V) – problémové (?) informácie (Využi metódu insert.)

#### ***Misia solúnskych bratov***

*Po príchode na Veľkú Moravu (niekedy v lete 863) bratia rozvinuli mnohostrannú vieroučnú, organizačnú a kultúrnu činnosť. Medzi ich najdôležitejšie činy patrilo založenie veľkomoravského učilišťa (dvorskej školy), kde pripravovali kňazský dorast. Viedol ho najskôr Konštantín, potom Metod a po jeho smrti Gorazd. Pôsobilo až do jesene 885, keď ho nitriansky biskup Wiching zrušil. Účinkovanie Konštantína a Metoda narážalo od samého začiatku na nevráživosť franského kléru. Rastislav však odprvoti stál jednoznačne na strane solúnskych bratov. Po viac ako trojročnom pôsobení, keď sa im podarilo vyučiť prvých žiakov a vyhotoviť preklady najdôležitejších bohoslužobných kníh, Konštantín a Metod sa rozhodli pôsobenie na Veľkej Morave skončiť. Jedným z hlavných dôvodov ich rozhodnutia bolo, že chceli dať svojich učeníkov vysvätiť, lebo ani jeden z bratov nemal vyššiu kňazskú hodnosť.*

*Cestou do Benátok sa Konštantín a Metod zastavili v Blatnohrade, kde ich srdečne privítal Pribinov syn Kocel a zveril im 50 žiakov, aby aj ich naučili novému slovianskemu písmu. Najneskôr v auguste 867 sa dostali do Benátok, kde sa odohrala známa dišputa s tzv. trojjazyčníkmi, ktorí ostro odsudzovali sloviansku liturgiu (podľa nich sa Božie slovo mohlo šíriť len v latinčine, hebrejčine a gréčtine). Pred zamýšľaným návratom ich zastihlo pozvanie pápeža Mikuláša I. do Ríma. V rímskej kúrii sa totiž dozvedeli, že solúnski bratia majú so sebou ostatky pápeža Klementa I. (90/92 – 101?).*

## NÁMETY A ROZHĽADY

Bratia po istom váhaní pozvanie prijali, pravdepodobne aj preto, aby v Ríme požiadali o vysvätenie svojich učeníkov za kňazov. Keď koncom roku 867 prišli do Ríma, pred bránami mesta ich privítal už nový pápež Hadrián II. Po preskúmaní prinesených prekladov bohoslužobných kníh bratia dosiahli uznanie svojho diela (symbolickým schválením bolo polozenie kníh na oltár baziliky Santa Maria Maggiore na Vianoce 867). Pápež dovolil v rímskych kostoloch podľa nich celebrowať a z ich sprievodu dal vysvätiť piatich najbližších učeníkov za duchovných. Vysvätili aj Metoda, ktorý dovtedy nebol kňazom.

Počas pobytu v Ríme Konštantín chorľavel. Vstúpil do gréckeho baziliánskeho kláštora, kde prijal rehoľné meno Cyril a 14. februára 869 zomrel. Misia solúnskych bratov sa stala nezastupiteľnou v našich, ale aj v celých slovanských dejinách. Zostavením písma Slovanom bolo významným aktom pre ich ďalší kultúrny a hospodársky rozvoj. Zároveň prinesením kresťanstva do tejto oblasti, bratia prispeli k pripojeniu Slovanov k „vyspelej“ Európe.

(neupravené podľa [www.referaty.atlas.sk](http://www.referaty.atlas.sk))

### Vypracuj úlohy:

3. Podľa textu **spoj** udalosť s rokom:

863  
869  
855  
867

*príchod Konštantína a Metoda do Benátok*

*úmrtie Konštantína*

*príchod Konštantína a Metoda do Ríma*

*zrušenie veľkomoravského učilišťa*

*príchod Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu;*

4. K činnosti **doplň** meno historickej osobnosti:

- ..... *vyslal bratov Konštantína a Metoda Veľkú Moravu.*
- ..... *chcel oslabiť vplyv Franskej ríše.*
- ..... *uznal učenie Konštantína a Metoda.*
- ..... *prijal rehoľné meno Cyril.*
- ..... *zrušil učilište na výchovu kňazov.*
- ..... *privítal bratov v Blatnohrade.*

5. **Doplň** informáciu:

*V roku 867 v Benátkach Konštantín a Metod obhajovali starosloviensku liturgiu pred tzv. ...., ktorí tvrdili, že Božie slovo možno šíriť len v týchto 3 jazykoch:.....*

6. **Vyčiarkni výrok**, ktorý **nevyplýva** z textu:

*Dvorskú školu zrušil nitriansky biskup Wiching.*

*Učeníci Konštantína a Metod boli vysvätení na Veľkej Morave.*

*Kočeľ zveril bratom aj svojich žiakov.*

## NÁMETY A ROZHĽADY

*Konštantín a Metod vytvorili preklady bohoslužobných kníh.*

*Pápež Mikuláš I. uznal staroslovienske preklady.*

*Rehoľné meno Cyril prijal Konštantín krátko pred smrťou.*

7. **Usporiadaj a doplň** reťazec aktivít solúnskych bratov:

štúdium

príchod na Veľkú Moravu

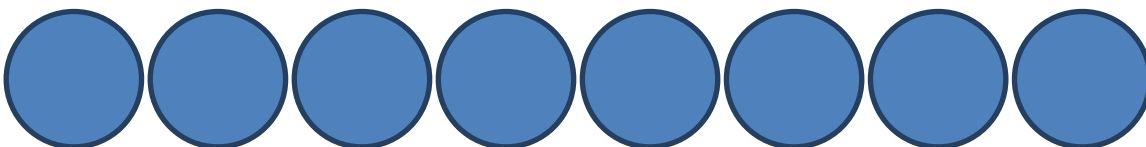
vysvätenie Metoda

potvrdenie učenia Hadriánom II

stretnutie s Kocelom

cesty do: .....

vstup Konštantína do kláštora



8. **Čítaj – uvažuj – vyznač rozpor:**

a) Zároveň prinesením kresťanstva do tejto oblasti bratia prispeli k pripojeniu Slovanov k vyspelej Európe. ([www.referaty.sk](http://www.referaty.sk))

b) Začiatky rozširovania kresťanstva na našom území sa podľa dnešného názoru historikov posúvajú už na koniec 8. storočia. Pritom sústavný archeologický výskum nám dáva oprávnenie hovoriť o mojmirovskom štátnom útvare orientovanom kresťansky. Potvrďuje sa hodnovernosť údajov, ktorý je súčasťou posolstva byzantskému cisárovi: „A prišli k nám kresťanskí učitelia mnohí z Vlách i Grécka a z Nemiec a učia nás rozličné...“. Územie našich predkov bolo už dávno pred príchodom Konštantína a Metoda oblasťou, v ktorej rozvíjali svoju činnosť talianske a najmä bavorské misie. (Šmatlák, 1997)

c) Konštantín pokladal za dôležité odstrániť nízku úroveň kresťanstva Moravanov a dostať ho na vyspelejšiu kultúrnu úroveň, a to zavedením a šírením knižnej vzdelanosti. (Tamtiež)

9. **Diskutuj a odpovedz na otázky:**

Aký **rozpor** si v úryvkoch našiel?

Ktorý **názor** by si obhajoval?

Aký **argument** použiješ pri obhajobe názoru?

Čo z nových informácií **vyvodíš**?

10. **Zapiš si nový poznatok ako tézu:**

.....  
.....  
.....

11. **Dotvor** kvízové otázky k zvyšným bodom osnovy:

.....  
.....

Po vypracovaní úloh pracovného listu môže nasledovať fáza *aplikácie* v spojení s *produkciou*, v ktorej žiaci vytvoria efektný pútač na ročníkový kvíz s názvom *Čo vieš o veľkomoravskej tradícii?* V interakcii s usmerňujúcim učiteľom dotvoria otázky do viacerých súťažných kôl (2 – 3), roztriedia ich podľa náročnosti: na základné poznatky – zapamätanie si faktov, pochopenie – vnímanie logických súvislostí a do posledného kola (aj pre prípad nerozhodného výsledku súťaženia) pripraví „perličky“ zo širšieho rozhľadu v danej problematike (aj s uplatnením medzipredmetových vzťahov z histórie, geografie, náboženskej výchovy atď.) Po dôkladnom oboznámení sa s nastolenou problematikou a príprave otázok ostane už len zorganizovať kvíz (súťažiť sa môže v rámci triedy aj celého ročníka).

Záverečnú podobu PL a hodiny, ktorej sa stane súčasťou, nechávame otvorený, lebo aj učiteľ môže invenčne zasiahnuť do predstaveného materiálu, doladiť ho a prejavíť sa ako tvorivý facilitátor, ktorý, poznajúc schopnosti svojich žiakov, dokáže vniesť do vyučovacieho procesu aj svoju vlastnú pečať.

### LITERATÚRA A PRAMENE

Čitateľská gramotnosť, PISA SK 2003. [online]. [cit. 17.10. 2012]. Dostupné na [www: http://www2.statpedu.sk/Projekty/PISA/PISA-publ/06\\_citatelska\\_gramotnost.pdf](http://www2.statpedu.sk/Projekty/PISA/PISA-publ/06_citatelska_gramotnost.pdf)

Čitateľská gramotnosť podľa PISA. [online]. [cit. 17.10. 2012]. Dostupné na [www: http://www.ineko.sk/ostatne/citatelska-gramotnost-podla-pisa](http://www.ineko.sk/ostatne/citatelska-gramotnost-podla-pisa)

HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A.: *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2011.

*Misia solúnskych bratov*. [online]. [cit. 17. 07. 2013] Dostupné na [www: http://referaty.atlas.sk/vseobecne-humanitne/dejepis/14761/?print=1](http://referaty.atlas.sk/vseobecne-humanitne/dejepis/14761/?print=1)

PETŘÍKOVÁ, D.: *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*. Harmanec : VKÚ, a. s., 2011.

Štátny vzdelávací program: *Slovenský jazyk a literatúra*. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 2. [online]. [cit. 19. 05. 2012] Dostupné na [www: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Jazyk-a-komunikacia.alej](http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Jazyk-a-komunikacia.alej)

ŠMATLÁK, S.: *Dejiny slovenskej literatúry 1*. Bratislava : Národné literárne centrum, 1997.

TOMENGOVÁ, A.: *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava : MPC Bratislava, 2010.

### INTERPRETAČNÉ ČÍTANIE BÁSNE SAMA CHALUPKU

**PhDr. Gabriela Mihalková, PhD.**

*(Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií,  
Filozofická fakulta Univerzity Prešovskej Univerzity)*

V príspevku budem hľadať súvislosti medzi tvarovaním priestoru, postavy a literárnym obdobím prostredníctvom textov Sama Chalupku (1812 – 1883), predovšetkým básne *Mor ho!*, ktorá patrí k najviac komentovaným textom slovenského romantizmu. Pri predstave, že všetko už bolo povedané, sformulované, nastupuje v školskej praxi namiesto vlastného čítania a následnej interpretácie reprodukovanie metatextov. Nekritická akceptácia toho, čo sa tradične prezentuje ako hodnota, vedie k istej ľahostajnosti pri čítaní a interpretovaní. Identifikáciou problémového miesta v „známom“ texte možno vyvolať väčší záujem percipienta na prehodnotení a novom postulovaní vzťahu k prečítanému.

Predložená interpretácia básne *Mor ho!* nemá ambíciu odhaliť všetky významy, skôr ide o poznámky k jej čítaniu a porozumeniu, z čoho vyplýva aj výber určitých pasáží, veršov či slovných spojení, ktorým venujem väčší priestor a ktoré umožňujú použitie tvorivých aj problémových metód ako účinného spôsobu osvojovania si poznatkov. Navrhované metódy majú vyprovokovať viacvrstvovú komunikáciu s dielom, viesť k porozumeniu primárne textu, ale aj sebe samému i spoločstvu, k rozvoju interpretačnej a tvorivej zručnosti čitateľa.

#### **Interpretácia Chalupkovho spojenia „Riman-cár“**

V kritickej interpretácii básne *Mor ho!* využijem aj medzipredmetové vzťahy a pokúsim sa funkčne prepojiť literárnu výchovu a dejepis. O Samovi Chalupkovi sa konštatuje, že okrem zámerného uplatnenia prvkov z ľudovej slovesnosti sa vo svojej tvorbe opieral aj o vtedy dostupné historické fakty. Podľa poznámok Štefana Krčméryho ku knihe Sama Chalupku (1935, s. 42) sa dej básne *Mor ho!* inšpiruje krátkou pasážou z *Dejín slovanského jazyka a literatúry všetkých nárečí*<sup>1</sup> P. J. Šafárika (1963, s. 50 – 51): „No

---

<sup>1</sup> Pred samotným čítaním básne S. Chalupku možno zadať úlohu: Dokážete nájsť v diele P. J. Šafárika podnet, ktorý viedol k napísaniu básne *Mor ho!*? Pomôckou pri vyhľadávaní môžu byť Chalupkove poznámky k prvému vydaniu básne *Mor ho!* v časopise *Sokol* v roku 1864. Uvedená aktivita sa dá potom na stretnutí prepojiť s motivačným rozhovorom: Čo inšpiruje tvorbu? Veľké či nepatrné udalosti? Krátky citát zo Šafárikovej vyše 600 stránovej knihy (dostupná aj na [http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1201/Safarik\\_Dejiny-slovanskeho-jazyka-a-literatury-vsetkych-nareci-Uvod/2](http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1201/Safarik_Dejiny-slovanskeho-jazyka-a-literatury-vsetkych-nareci-Uvod/2)) je dokladom toho, aký malý impulz stačí na tvorbu.



len čo nastal pokoj, už r. 359, keď sa cisár Konštantín bol stiahol prezimovať do Sirmia, ukázali sa nové húfy Sarmatov, vyhnaných pred rokom na Karpatské pohorie, a keď žiadal od nich vysvetlenie, spočiatku sa síce chovali mierumilovne, ale čoskoro, pri jednom rozhovore v Acimincu (dnešnom Petrovaradíne), nečakane, s vojnovým povykom: mar ha, mar ha! usmrťte ho!, vyrútili sa na cisára, lež rímske légie ich predsa pobili.“ Oproti predlohe S. Chalupka zmenil niekoľko zásadných vecí, a došlo tak k posunu Šafárikových zistení, z ktorých časť navyše v súčasnosti už nemá platnosť historických faktov. V básni *Mor ho!* sa podľa poznámok S. Chalupku (1864, s. 66 – 67) stvárnjuje konfrontácia Slovanov a rímskej moci za Dunajom v 4. storočí po Kristovi, teda v čase, keď podľa novších výskumov Slovania ešte na území pod Tatrami nesídlili. Priestor medzi Tisou a Dunajom obsadili v 1. storočí pred Kristom sarmatské kmene Jazygov (Pečírka, 1989, s. 758), rozšírili sa až na územie uhorskej nížiny, v mladšej dobe rímskej ich vystriedali Alani. Severne od Dunaja na území dnešných Čiech a Slovenska sídlili predovšetkým germánske kmene Markomanov a Kvádov. V čase bojov rímskeho cisára Konštantína na území popri Dunaji žili teda prevažne Sarmani iránskeho pôvodu a germánski Kvádi, nie Slovania, tí obývali východnejšie oblasti Európy.<sup>2</sup> Slovania prenikli do severnej časti Karpatskej kotliny po roku 470 (Fusek, 2003, s. 329), dovtedy bolo územie hlavne juhozápadného Slovenska osídlené germánskymi Kvádmi, na severe sa vyskytovali rezíduá keltského osídlenia Kotínmi, na východe sarmatské kmene.

Oskár Čepan (1983, s. 63) konštatuje historickú vernosť Chalupkovej epiky, zhodu kronikárskych údajov a básnických motívov, no aj v prípade modelovania nepriateľa Slovanov v básni *Mor ho!* ide o umeleckú fikciu, Šafárikom používaný titul Konštantína – cisár zmenil Chalupka na cára. Spojenie „*Riman-cár*“ je z historického hľadiska nekorektné, keďže v Rímskej ríši sa od Augustovho principátu udeľoval titul cisár, lat. Imperator Caesar (Pečírka, 1989, s. 763). Vzhľadom na dôsledné používanie pomenovania cár (i v súvislostiach „*cárska stráž*“) v priestore celej básne nemôže ísť o náhodnú chybu, ale o zámer. Skrátene titulu z Riman-cisár na Riman-cár má rytmické i sémantické dôvody. Titulom cár sa v dobovom politickom kontexte jednoznačne odkazuje na ruského panovníka. Dovtedy pestovaná myšlienka slovanskej vzájomnosti, spolupráce, poeticky

---

Zároveň tento úryvok potvrdzuje správne titulovanie rímskeho panovníka ako cisára v Šafárikovom diele a teda výsostne Chalupkov zámerný posun k cárovi. S. Chalupka čerpá z diela P. J. Šafárika inšpiráciu aj na ústredné zvolanie v básni a na jej pomenovanie, keď využije Šafárikov opis scény, v ktorej členovia posolstva „nečakane, s vojnovým povykom: mar ha, mar ha! usmrťte ho!, vyrútili sa na cisára.“ (Šafárik, 1963, s. 50). Až druhotné postavenie má interpretácia, ktorú ponúka V. Kochol (1955, s. 65), keď tvrdí, že S. Chalupka tvorí slová na základe menného impulzu a sloveso „moriť“ vo význame „hubiť, ničiť“ je odvodené od substantíva „mor“.

<sup>2</sup> Napriek zjavnému posunu v poznaní najstarších dejín Slovanov, ktoré nevyhnutne viedlo aj k revidovaniu tvrdení P. J. Šafárika, sa v učebnici literatúry pre 8. ročník základných škôl konštatuje, že báseň *Mor ho!* má jednoduchú tému: „príchod slovanských poslov k rímskemu cárovi“ (Petríková, 2011, s. 17) bez upozornenia, že ide o umeleckú fikciu. Zavádzajúcejšiu formuláciu zvolili autori *Literatúry pre 1. ročník gymnázia* v zadaní: „Na základe úvodu k básni a rozborom jej deja určte miesto a približne aj čas, do ktorého autor zasadil svoj príbeh z dejín Slovákov.“ (Gregorová, 2009, s. 22), hoci sa sujet básne *Mor ho!* nezakladá na príbehu z reálnych dejín Slovákov.

vyjadrená v *Předspěve* Kollárovej skladby *Slávy dcera*: „Neb raději k velikému přiviň tomu tam se dubisku“ (Kollár, 2009, s. 51), dostala vážne trhliny po povstaní Poliakov v roku 1830 – 1831, na porážke ktorého mali najvýznamnejší podiel ruské vojská. Povstania sa zúčastnil i Samo Chalupka a domov si odniesol bolestnú skúsenosť zo stretnutia s vojakmi ruského cára (bol zranený v bojoch pri Halíči). Potom už S. Chalupka vo svojej tvorbe nemôže súzvučať s veršami Kollárovho *Předspěvu*, hoci práve to tvrdí I. Plintovič (1983, s. 15), práve naopak, Chalupka Kollárov symbol dubiska, „jenž vzdoruje zhoubným až dosaváde časům“ (Kollár, 2009, s. 51), transformuje do opaku útočiska, do negatívnej podoby „*Rimana-cára*“ stelesňujúceho deštruktívnu silu a zotročovanie. Chalupka tak spochybňuje ideu slovanskej vzájomnosti, minimálne v jej politickom, mocenskom ohľade. Pretitulovanie rímskeho cisára na cára má v dobom kontexte 19. storočia aktualizáciu funkciu.<sup>3</sup> Báseň *Mor ho!* reflektuje slovanskú spoluprácu ako prinajmenšom komplikovanú, až neuskutočniteľnú. Podobné motívy bratovražedného slovanského stretu<sup>4</sup> sa nachádzajú i v ďalšej básni Sama Chalupku *Všeslav*:

„To kliatba naša! – Večné naše sváry  
zložili Slávu-mat' našu – na máry,  
a slavianska do jarma upadla sloboda“

(Chalupka, 2008, s. 49).

Ďalším problémom, ktorý možno riešiť pri interpretácii *Mor ho!*, je otázka koho vlastne zastupujú junáci: Slovákov či Slovanov. S. Chalupka použil v prvom vydaní básne tlačou 23-krát výraz *slovenský*, prípadne *Sloven* a len 2-krát *Slovan*, v súčasných vydaniach sa viac prihliada na druhé vydanie básne tlačou v roku 1868 a zväčša tam, kde bolo *e*, sa používa *ä* (20-krát *Slovän*, no 5-krát ostáva *slovenský*), rovnako archaizujúci posun je vo výrazoch „*krvavé pobrežie*“, „*hanbou večnou*“ (1864), teraz „*krvavô pobrežie*“, „*studom večným*“ (2008).

S. Chalupka si z trópov často vyberá synekdochu. V básni *Mor ho!* sa synekdochický princíp uplatnil v zobrazení postáv, priestoru i deja. Synekdochické vyjadrenie upriamuje pozornosť na statickú vlastnosť viac než na jej nositeľa, z toho vyplýva istá strnulosť

<sup>3</sup> O aktualizme hovorí v tomto prípade aj O. Čepan (1983, s. 71), hoci on to prevrstvuje ďalšími (nesúvisiacimi) význammi: „možno v tom vidieť filiácie na „cára celého Ruska“, garanta absolutizmu Svätej aliancie, ako aj na prax metternichovského a neskôr aj bachovského absolutizmu, nehovoriac už o uhorskom aristokratizme.“ Je zaujímavé, s akou húževnatosťou sa titul cisár uplatňoval v interpretáciách Chalupkovej básne (M. Pišút, i samotný O. Čepan), na jednej strane išlo o faktografickú korekciu S. Chalupku, ale na druhej strane to mohol byť aj spôsob, ako sa vyhnúť skutočnosti, že v pozícii nepriateľa je ruský cár.

<sup>4</sup> Podľa J. Hvišča (1983, s. 219) sú motívy bratovražedného slovanského stretu aj v básňach *Juhoslovänom*, *Bolo i bude*, *Odboj Kupov*. V básni *Juhoslovänom* ide o explicitne pomenované nepriateľstvo Slovanov voči Turkom: „*a vrah Turčín padne*“ (Chalupka, 2008, s. 83), nie o vzájomnú slovanskú nevraživosť. V básni *Bolo i bude* nie je identifikovaná príčina negatívnej situácie Slovákov. *Odboj Kupov* sa vzťahuje na boje Slovanov s „*Čudmi*“, čo je Chalupkovo pomenovanie nepriateľov, ktorí atakovali Panóniu: Skýti, Maďari, Pečenezi a ďalší (Chalupka, 1875, s. 34).

Chalupkovho subjektu. Samo Chalupka podľa V. Kochola (1955, s. 67) zachytáva nie sám dej, ale len určité stavy, nie celého bojujúceho človeka, ale zväčša len jeho ruku, zosobňujúcu boj. Spojenie „*Riman-cár*“ označuje zástupne nepriateľa v dávnej minulosti („*Riman*“) i aktuálneho („*cár*“), Chalupka tak upozorňuje na neustále ohrozenie slobody, na možnosť zotročenia v akejkoľvek dobe a formuluje nekompromisné rozhodnutie, nepripúšťajúce inú možnosť – buď byť slobodný, alebo nebyť. V Chalupkovej výpovedi figuruje viera v slobodu ako najvyšší princíp vyznávaný spoločenstvom. No uvažovanie o miere slobody či zotročenia vedie k poznaniu, že slobodu nemožno realizovať bez kompromisov a obmedzení, bez ústupkov z neohraničenej slobody individua v prospech spoločenstva. Realizácia absolútnej individuálnej slobody nie je možná kvôli neustálemu narážaniu na slobodu druhého (iného). Slobodu jednotlivca obmedzuje sloboda druhého, existencia spoločenstva sa nutne spája s ústupkami – zachovanie pocitu slobody je potom možné len v spoločenstve takých jedincov, ktorých vnímanie (nielen slobody) bude podobné (až identické) a v rozhodnutiach, v konaní budú jednotní, len potom sa nebudú navzájom obmedzovať, preto S. Chalupka modeluje idealistickú skupinu identických jedincov: „*Zdalo by sa ti, že ich jedna mater mala.*“ (Chalupka, 2008, s. 9).

Samo Chalupka jednoznačne formuluje odkaz, zmysel svojich textov, zdôrazňuje ho opakovaním až refrénovitým použitím, čo zjednodušuje stanovenie významovonosnej hodnoty básne, ktorá sa môže stať i hodnotovým cieľom hodiny, v prípade *Mor ho!* má kľúčovú pozíciu v texte sloboda. Sloboda funguje ako axiologické ťažisko básne, morálny imperatív. V prvom verši básne *Mor ho!* sa používa aj jeden z ústredných symbolov romantizmu – orol, ktorý svojou schopnosťou neobmedzene sa pohybovať, lietať, využívať ničím nehataný vzdušný priestor vyjadruje práve slobodu. Orol personifikuje výnimočnosť, jedinečnosť, silu, neohrozenosť a nadradenosť dravca (preto sa stal súčasťou identifikačných znakov bojových jednotiek starovekého Ríma i hitlerovských jednotiek). Personifikačné vyznenie prvých veršov *Mor ho!* podporuje Samo Chalupka použitím tvaru „*orli*“.<sup>5</sup> Podľa nášho výskumu rukopisný tvar „*orli*“ v neskorších vydaniach básne nebol rešpektovaný, tvar „*orly*“ sa nachádza už v prvom vydaní básne tlačou v časopise *Sokol* (1864, s. 66)<sup>6</sup> a vytrvalo sa uplatňuje až do najnovších vydaní: v *Čítanke pre 1. ročník gymnázií* (Dvořák, 2009, s. 19), vo vydaní *Spevov* (Chalupka, 2008, s. 9) i v *Literárnej výchove pre 8. ročník* (Petríková, 2011, s. 36), hoci v skôr vydanéj učebnici bol tvar „*orli*“ (Petríková, 2009, s. 17).<sup>7</sup> Značnú mieru rozkolísania v zápise prvého verša *Mor ho!* dokladá

---

<sup>5</sup> Vzniká tu rovnaká personifikačná situácia ako v prípade ďalšieho častého symbolu nášho romantizmu sokolov, no na rozdiel od orlov tu je i v súčasnosti kodifikačne daný dvojtvar sokoly/sokoli.

<sup>6</sup> Neplatí tvrdenie P. Vongreja (1984, s. 113), že vo vydaní 1864 a 1868 sa rešpektoval Chalupkov rukopisný tvar „*orli*“.

<sup>7</sup> Problémovosť prepisov sa týka i Chalupkovho spojenia „*kradnou rukou*“, ktoré sa od tridsiatych rokov dvadsiateho storočia vytrvalo objavovalo v tvare „*kradmou rukou*“, naposledy v čítankách pre základnú i strednú školu (Dvořák, 2009, s. 22 i Petríková, 2011, s. 38), naopak korektný tvar sa objavil vo vydaní Chalupku v roku 1935 (v prípade tvaru „*orli*“ i „*kradnou rukou*“) a v roku 2008 (v prípade tvaru „*kradnou rukou*“). Uvedené rozdiely mohol spôsobiť fakt nejednotného zápisu slova v prvom vydaní básne *Mor ho!* v časopise *Sokol* (1864), tu sa vyskytujú obidva tvary slova: „*kradmou*“ na s. 70 a na konci básne na s. 72 „*kradnou*“. Hoci posuny vo vydaní básne *Mor ho!* identifikoval P. Vongrej (1984, s. 112 – 115), je potrebné

aj fakt, že v učebnici *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl* je už tvar „orli“ (Gregorová, 2009, s. 22). Posuny vo vydaní básne *Mor ho!* pretrvávajú dodnes.

Orol ako symbol bojovnosti, sily a vznešenosti, „kráľ všetkých vtákov“ (Biedermann, 1992, s. 209 – 211) vyjadruje vlastnosti slovenských vyslancov, ktorí zastupujú celý národ. Orlov teda Chalupka nepoužíva len v metaforickom zmysle, ale aj metonymicky – predstavujú viacnásobnú synekdochu – orly reprezentujú Slovákov, národ i Slovanov a ich vertikálny pohyb zvyšuje dramatismus básne.

### Interpretácia priestoru v Chalupkovom diele

Priestorové modelovanie romantizmu tvorí jeho názorne uchopiteľný rozmer v interpretácii. V prípade diela Sama Chalupku už V. Kochol (1955, s. 60) konštatoval jeho výraznú vertikálnu a monumentálne ponímanie priestorovej skutočnosti predovšetkým v básňach *Junák*, *Branko*, *Starý väzeň*, *Likavský väzeň*, *Zabitý*, *Turčín Poničan*.<sup>8</sup> Tvorivá aktivita, ktorú navrhujem v súvislosti s analýzou básne S. Chalupku *Mor ho!*, sa teda opodstatnene zameriava na riešenie priestoru v texte a jej zadanie znie: „Pretvorte romanticky tvarovaný priestor v úvode *Mor ho!* na priestor klasicistický.“<sup>9</sup>

Funkčnosť zadania vystúpi do popredia v súvislosti s polemikami okolo oprávnenosti zaradenia tvorby S. Chalupku do obdobia romantizmu. S. Chalupka totiž generačne predchádza ostatných romantikov o celé desaťročie a jeho české prvotiny vykazujú viac znakov klasicistického epigónstva (čo však možno konštatovať aj v prípade českých básní ďalších romantikov). No Chalupkova báseň *Mor ho!* vychádza tlačou prvýkrát v časopise *Sokol* až v roku 1864 už v kontexte výsostne romantickom.

Samo Chalupka modeluje vertikálnu v básni *Mor ho!* viacúrovňovo, nielen priestorovo, ale aj sujetovo: „*My stojíme; ale oni padli.*“ (Chalupka, 2008, s. 10), zväzňuje vertikálnu aj postavením opozitných predložiek nad/pod na začiatku za sebou idúcich veršov:

„nad ním svieti pevný hrad na vysokom bralí.  
Pod tým hradom Riman-cár zastal si táborom“

(Chalupka, 2008, s. 9).

Napokon aj potencionálne horizontálny pohyb sa realizuje cez výrazne vertikálne tvarovaný priestor: „*tiahnu (...)/ponad vysoké hory, ponad rovné polia*“ (Chalupka, 2008, s.

---

jeho tvrdenie, že rukopis bol korektné prepísaný v prvých vydaniach Chalupku v roku 1864 i 1868, korigovať nielen v prípade tvaru „orli“, ale aj pri prepise spojenia „*kradnou rukou*“.

<sup>8</sup> Z monografie V. Kochola cituje aj stredoškolská učebnica (Gregorová, 2009, s. 22), no citát nereflektovala žiadna z úloh učebnice. Vzniká tu (i na iných miestach) priestor na dotvorenie pre učiteľa, keďže v učebnici nebol využitý potenciál v prípade viacerých odkazov, citátov na okrajoch.

<sup>9</sup> Viac v pripravovanej knihe kolektívu autorov *Tvorivé literárne písanie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2013.

9). Pri transformovaní romantických veršov na klasicistické netreba zabúdať ani na slovesnú vertikáľitu („zleteli“) a na začiatku druhej strofy na temnosť, mohutnosť, monumentalitu úvodného slovesa i celého verša vďaka kumulácii samohlásky u: „*Duní Dunaj a luna za lunou sa valí*“ (Chalupka, 2008, s. 9), ktorá by mala byť nahradená upokojujúcou klasicistickou harmóniou.<sup>10</sup>

Vertikalita nie je vlastná len básni *Mor ho!*, objavuje sa aj v ďalších Chalupkových básňach. V Brankovi sa realizuje vertikálny dramatický pohyb. Morálne čisté situuje Chalupka hore:

*„stál som na vysokej holi:  
Stál som nad tým pekným krajom  
(...)  
Hoj, búrila sa krv moja  
a hnala ma do boja:  
hnala ti ma ona, hnala,  
ta na hory, ta na brala“*

(Chalupka, 2008, s. 22).

Chalupka modeluje opozíciu hore a dole ako výrazný dramatický kontrast:

*„jamu kopte dohlboka  
hrob mi sypte dovysoka“*

(Chalupka, 2008, s. 24).

V prípade čítania a interpretácie básne *Branko* možno rovnako ako pri analýze *Mor ho!* využiť medzipredmetové vzťahy, predovšetkým súvislosti s dejepisnou látkou. Báseň *Branko* kompozične stavia na trojitom asonančnom refréne, ktorý modeluje uzatvárajúci sa priestor trojuholníka:

*„Vo Zvolene zvony zvonía,<sup>11</sup>  
za Zvolenom Branka honía:  
(...)  
A v Bystrici zvony zvonía,  
za Bystricou Branka honía:  
(...)  
A na Brezne zvony zvonía,*

---

<sup>10</sup> Študenti prepísali prvých päť veršov básne *Mor ho!* v klasicistickom duchu a ich tvorivý prepis mal aj takú podobu: „*Leteli sláviky ponad kopce, tiahli na podolia, / ponad pekné parky, ponad rovné polia, / preleteli cez potok, cez tu miernu vodu, / sadli tam za pomedzím slovanského rodu. / Tečie potôčik, tečie a vlnka vlnku strieda*“.

<sup>11</sup> Námet S. Chalupka čerpá z ľudovej piesne *Vo Zvolene zvony zvonía* o junákovi, čo má hrob vyše Brezna (Chalupka, 1953, s. 4).

a za Breznom Branka honia:“

(Chalupka, 2008, s. 20 – 23).

Epický sujet *Branka* sa odohráva v priestore výsostne dramatickom vďaka výraznému geografickému členeniu, znásobujúcim rozsah územia prostredníctvom hĺbky a výšky. Suetom *Branka* sa vytvára trojuholník Zvolen, Bystrica, Brezno, ktorý sa stal neskôr svedkom krvavého zakončenia Slovenského národného povstania, čo vzbudzuje znepokojujúce otázky o drammatizme priestoru, jeho predurčenosti na tragédiu. Anticipačné slová Chalupku: „padli naň zhora, zdola“ (Chalupka, 2008, s. 23), vyjadrujúce obklopenie, zovretie nepriateľom v *Brankovi*, sa potom odohrali na jeseň roku 1944.

### Samo Chalupka v súčasných učebniciach literatúry

Texty Sama Chalupku sa vyskytujú v súčasných učebniciach literárnej výchovy pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania od šiesteho po deviaty ročník a ich prostredníctvom sa ozrejmuje jednotlivé literárnoteoretické javy súvisiace s epickou poéziou. Koncíznosť v predstavovaní Chalupkovej autorskej dielne v základnej škole sa stráca v koncepcii súčasnej učebnice literatúry pre stredné školy, kde hneď v 1. ročníku sa báseň *Mor ho!* nachádza v tematickom celku nazvanom *Epická poézia* a následne je opäť šesťnásť veršov z *Mor ho!* použitých v tematickom celku *Lyrická poézia* nielen ako príklad metonymického vyjadrovania, ale navyše veľmi nešťastne ako ukážka na frázovanie v „sylobicko-tonickom verši“<sup>12</sup> (Gregorová, 2009, s. 60). Napokon treba konštatovať roztrúsenosť informácií o autorovi a jeho tvorbe v učebnici *Literatúra pre 1. ročník gymnázia a stredných odborných škôl*, lebo zmienky o S. Chalupkovi sa objavujú na stranách 11 – 12, 21 – 27, 32 a napokon aj na stranách 60 – 61.

Básnické dielo Sama Chalupku sa začalo rodiť v čase nastupujúceho slovenského romantizmu, a hoci v sebe absorbovalo znaky romantizmu, sčasti stále ostáva na jeho počiatku. Na rozdiel od Chalupkovej monumentality sa poézia ďalších romantikov viac intimizuje, od Chalupkovej symetrickosti (hore vždy vyvažuje dole) sa postupne priestor viac drammatizuje, stáva sa nevyváženým, zničujúcim. Kým v Chalupkovom prípade je bipolárna dvojica naraz prítomná aj v jednom verši, v ďalších romantických textoch už dochádza k situáciám, keď prevahu má najprv jeden člen binárnej dvojice a potom druhý – symetria už nemôže byť ani východiskom básne, ani neskôr v básni nastolená. Kým Chalupkov „historizmus vyúsťoval do dejinného optimizmu“ (Plintovič, 1981/82, s. 225), v prípade ďalších romantikov to už také jednoznačné nebolo a napríklad v Kráľovej poézii sa viac uplatnil subjektivistický pesimizmus.

---

<sup>12</sup> Na nekorektnosť spojenia „sylobicko-tonický verš“ používaného autormi učebnice i osnov už upozornil M. Vojtech (2009/10, s. 14 – 19). Zavádzajúco môžu pôsobiť i ďalšie formulácie v učebnici: napríklad podľa úlohy č. 34 má študent vyhľadať v ukážke z Chalupkovej tvorby trojnásobnú stylistickú figúru (Gregorová, 2009, s. 24), pričom ide o prirovnanie, ktoré sa neradí k figúram, ale trópom. Nejde o náhodnú, ale o systémovú chybu, lebo rovnako aj v prípade Sládkovičovej básne je básnické prirovnanie označené ako figúra (Gregorová, 2009, s. 19).

### LITERATÚRA

- BIEDERMANN, H.: *Lexikón symbolov*. Bratislava : Obzor, 1992.
- BIELEKOVÁ, K.: *Čítanie súčasnej poézie v školách*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2010/11, roč. 57, č. 9 – 10, s. 282 – 284.
- ČEPAN, O.: *Romantizmus Sama Chalupku*. In: *Samo Chalupka 1812 – 1883*. Banská Bystrica : Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici, 1983.
- DVOŘÁK, K.: *Čítanka pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl*. Harmanec : VKÚ, 2009.
- FUSEK, G. – ZÁBOJNÍK, J.: *Príspevok do diskusie o počiatkoch slovanského osídlenia Slovenska*. In: *Slovenská archeológia*, 2003, roč. 51, č. 2, s. 319 – 340.
- GREGOROVÁ, I. – LAPITKA, M.: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009.
- HVIŠČ, J.: *Vzťah Sama Chalupku k poľskej poézii*. In: *Samo Chalupka 1812 – 1883*. Banská Bystrica : Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici, 1983.
- CHALUPKA, S.: *Mor ho!* In: *Sokol*, 1864, roč. 5, č. 4, s. 66 – 72.
- CHALUPKA, S.: *Odboj Kupov*. In: *Orol*, 1875, roč. 6, č. 2, s. 33 – 38.
- CHALUPKA, S.: *Spevy*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 2008.
- CHALUPKA, S.: *Výbor zo spevov*. Martin : Matica slovenská, 1935.
- KOCHOL, V.: *Poézia štúrovcov*. Bratislava : SAV, 1955.
- KOLLÁR, J.: *Dielo*. Bratislava : Kalligram a Ústav slovenskej literatúry SAV, 2009.
- PEČÍRKA, J.: *Dějiny pravěku a starověku*. II. část. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- PETRÍKOVÁ, D. – TRUTZ, R.: *Literárna výchova pre 9. ročník základných škôl*. Bratislava : Poľana, 2009.
- PETRÍKOVÁ, D.: *Literárna výchova pre 8. ročník základných škôl a 3. ročník gymnázií s osemročným štúdiom*. Harmanec : VKÚ, 2011.
- PLINTOVIČ, I.: *Romantik osobitej tváre*. In: *Samo Chalupka 1812 – 1883*. Banská Bystrica: Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici, 1983, s. 8 – 20.
- ŠAFÁRIK, P. J.: *Dejiny slovanského jazyka a literatúry všetkých nárečí*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1963.
- VOJTECH, M.: *Analýza literárnej časti Štátneho vzdelávacieho programu*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2009/10, roč. 56, č. 1 – 2, s. 14 – 19.
- VONGREJ, P.: *„Lesk a bieda“ rapsódie Mor ho!* In: *Slovenské pohľady*, 1984, roč. 100, č. 11, s. 112 – 115.

### WEBQUEST VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

**Mgr. Alena Štrompová**

*(Základná škola Ľ. Fullu, Maurerova 21, Košice)*

Konstruktivistický model vyučovania, nachádzajúci riešenie v motivovanom budovaní vedomostného a skúsenostného komplexu žiaka, v jeho aktívnom prístupe k vyučovaniu, v zážitkovom učení a nadobúdaní kompetencií potrebných pre život, si postupne nachádza trvalé miesto na základných aj stredných školách.

Rozvoj požadovaných kompetencií v oblasti *Jazyk a komunikácia*, z ktorých cieľom je čítanie s porozumením, implikujúce interpretáciu umeleckého textu na zodpovedajúcej úrovni vzdelania žiaka, motivuje učiteľov používať nové, inovatívne metódy vyučovania. Ak je cieľom hodín literárnej výchovy pripraviť žiakov na kultivované koncipovanie vlastnej výpovede o estetickom charaktere diela s očakávaním rozvoja jazykovej kultúry obohatenej na literárnoteoretické pojmy, nemôžeme analýzu umeleckého textu postaviť len na verbalizovaní čitateľských dojmov z prečítaného, ale je nutné sa opierať o teóriu, gnozeológiu, ale i „odstránenú“ literárnu históriu<sup>1</sup>, potrebnú na začlenenie textu do istého spoločensko-kultúrneho a historického kontextu.

Nadväzujúc na to, je cieľom nášho príspevku predstaviť návrh takých metód vyučovania, ktoré by rozvíjaním revidovanej Bloomovej taxonómie viedli ku komunikačno-zážitkovému a tvorivému modelu literárneho vzdelávania.

Inovatívne metódy literárnej výchovy a vzdelávania smerujú k osvojeniu si práce s literárnym textom v intenciách čitateľskej a komunikačnej či literárno-kultúrnej gramotnosti žiaka. Pretože tvorivá činnosť žiaka sa zdôrazňuje ako ťažisko výchovno-vzdelávacej činnosti, považujeme za konštruktívny spôsob uplatnenia vzdelávacích technológií vo vyučovacom procese aj metódu webquest.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Kritický postoj k partikularizácii literárnovedného vzdelávania vyjadruje I. Hajdučeková, ktorá opodstatnenosť literárnej histórie vo vyučovaní odôvodňuje vzťahom textu a jeho kontextu, ale aj metódami, ktoré vo svojej zážitkovo-interpretáčnej koncepcii vyučovania literatúry zdôrazňoval V. Obert sledujúci formovanie diskurzívneho čitateľa (Hajdučeková, 2011).

<sup>2</sup> Webquest (<http://www.webquest.cz/>) bol pilotne spustený a testovaný Katedrou informačných technológií a technickej výchovy Karlovej univerzity Pedagogickej fakulty, kde sa stretol s pozitívnou odozvou u žiakov aj učiteľov. U nás sa mu pozornosť venovala v rámci Národného projektu Modernizácia vzdelávacieho procesu pre nové kompetencie práce v Modernej škole 21. storočia. Podľa nášho názoru, ak má byť vzdelávanie a výchova v základných a stredných školách založené na aktívnom prežívaní a učení sa zážitkom, ktoré so sebou prinášajú zmenu v správaní, rozvíjanie tvorivosti, samostatnosti a nadobúdanie čitateľských zručností, metóda Webquestu sa nám zdá najvhodnejšia cesta komunikatívneho, tvorivo-personálneho a interakčného vyučovania literatúry v školskom prostredí. Hlavným cieľom tejto metódy nie je vyhľadávanie informácií a nekontrolované surfovanie po internete, ale rozvoj kritického myslenia, analytických schopností,



Webquest rozvíja e-gramotnosť žiakov cestou samostatného vypracovania zadaní umiestnených na webovej stránke (konkrétna téma rozdelená na čiastkové kroky). Konečnému spracovaniu výstupov z projektu vo forme prezentácií, posterov alebo tvorivého (dramatického) prevedenia predchádza skupinová práca žiakov, ktorí využívajú všetky dostupné informačné zdroje, zvlášť internet. Vieme však, že „surfovanie“ žiakov prináša svoje ale: *„Nie je nijakým tajomstvom, že mnohým „šikovným“ žiakom postačujú na vypracovanie referátu na literárnu tému dve kombinácie klávesov. Riešením môže byť zadávať žiakom také druhy úloh, ktoré takéto jednoduché riešenia neumožňujú. Jednou z nich je aj webquest, keďže jednak využíva učiteľom vopred vyselektované stránky, jednak v sebe kombinuje rozličné druhy aktivít žiaka – od vyhľadávania informácií cez ich triedenie a spracovanie do uceleného tvaru. Netreba pritom zabúdať na samu podstatu literatúry, na jej výsostne umeleckú povahu. Ak sa má vyučovanie literatúry vzdať starých schém ústiacich do memorovania encyklopedických faktov, prvoradá pre učiteľa i študenta musí byť práca s textom“* (Andričík, 2012, s. 88).

Autor citátu, Marián Andričík, vymenúva niekoľko výhod webquestu, a to komplexnosť myslenia, efektívnosť (usmernenie žiakov učiteľom), vyššiu mieru samostatnosti, možnosť voľby individuálneho prístupu, kde si žiak môže zvoliť tú rolu alebo prácu, ktorá mu v rámci skupiny najviac vyhovuje, možnosť prezentácie vlastného názoru, tímová práca a upevňovanie technických zručností pri práci s počítačom.

Metóda webquest, ak je správne uchopená v zmysle komunikačno-zážitkového vyučovania a štruktúrne premyslená vzhľadom na ciele projektu, podporuje produktívne učenie sa, pri ktorom žiaci musia budovať na doteraz získaných vedomostiach či skúsenostiach a nové poznatky včleňovať do svojho skúsenostného a vedomostného komplexu. Do popredia sa kladie analýza a interpretácia textov tak, aby sa hodiny literárnej výchovy či domáca príprava žiaka nestali priestorom na memorovanie literárnohistorických či literárnoteoretických poznatkov, ale fórom na prezentáciu čitateľských zážitkov a diskusií. Medzi praktické spôsoby, ktoré podporujú produktívne učenie sa, patria i tie, ktoré sa objavujú v nami navrhutej podobe webquestu<sup>3</sup> pod názvom *(Ne)známi štúrovci*: tvorba predpokladov, odhadov, písanie zhrnutia, konštruovanie pojmových máp, formulácia hlavnej myšlienky, uvádzanie príkladov k tézám, vysvetlenie pojmu vlastnými slovami, prezentácia porozumenia témy alebo textu. Produktívne učenie sa prechádza od reprodukovania poznatkov k hľadaniu a tvoreniu vzťahov medzi novými pojмами a informáciami, čím sa zvýrazňuje zmysluplnosť učenia sa. Žiaci nachádzajú podnety aj v iných oblastiach, prepájajú vedomosti, čím sa učenie

---

spracovanie informácií a hlavne ich kultivovaná prezentácia pred publikom. Webquest okrem iného rozvíja u žiakov schopnosť analýzy a syntézy informácií. Pri vytváraní môže učiteľ využiť pripravené šablóny na internete, vytvorí si vlastnú internetovú stránku alebo jednoducho zvoliť PPT prezentáciu, ktorú odošle žiakom na e-mail, prípadne bude vypracovávaná na hodinách priamo v škole. Možností je viacero, dôležitá je spolupráca a podpora zo strany učiteľa a istá forma interaktivity. V našom prípade sme zvolili vytvorenie voľne prístupnej webovej stránky prostredníctvom <http://www.webnode.sk/>.

<sup>3</sup> Ukážka webquestu dostupná na: <http://sturovciwebquest9.webnode.sk/>.

približuje nielen k zážitku, ale i k životnosti prestupujúcej školské lavice smerom k uplatneniu poznatkov v živote.

Navrhovaný webquest je prioritne určený žiakom 9. ročníka základnej školy, no zvládnuť by ho mali aj žiaci 8. ročníka základnej školy, hoci náročnosť sa v tomto prípade zvyšuje. Implikuje poznatky 5. – 9. ročníka základnej školy zacielené na tematickú oblasť slovenského literárneho romantizmu. Úlohy sú tvorené v súlade s edukačnými cieľmi predmetu slovenský jazyk a literatúra, časť literatúra (poznávacia/kognitívna kompetencia, komunikačná kompetencia, interpersonálna a intrapersonálna kompetencia), obsahovým štandardom predmetu na druhom stupni základnej školy, prihliadajúc na kľúčové spôsobilosti uvádzané v Štátnom vzdelávacom programe pre druhý stupeň základnej školy v Slovenskej republike (Štátny vzdelávací program pre ISCED 2). Formulácia niektorých úloh si vyžaduje štúdium odbornej literatúry dostupnej v knižniciach. Radenie otázok korešponduje s konštruktivistickým modelom vyučovania *EUR* (fázy: evokácia, uvedomenie a reflexia), ktorého uplatnením predpokladáme rozvíjanie schopnosti prehodnocovať nadobudnuté poznatky, odhaľovať súvislosti, zručnosť odlišiť fakty od interpretácie a rozvíjanie tvorivosti. I. Hajdučeková, ktorá sa vo vyučovaní odbornej didaktiky venuje inovatívnym metódam vo vyučovaní literatúry, upozorňuje na postupnosť v práci s umeleckým textom, prispôsobujúc ich modelu vyučovacej hodiny: „*Od známeho k neznámemu (od umeleckého textu k odhaľovaniu jeho štruktúry), od analýzy k syntéze, využitím aplikácie a aktualizácie poznatkov od estetického k etickému.*“ (Hajdučeková, 2011, s. 17 – 19). Túto nadväznosť v plnej miere podporuje aj metóda webquest. Štruktúra úloh vedie žiaka smerom od *evokácie*, kde si usúvzťažňuje získané poznatky z danej témy a formuluje doterajšie zistenia, vyslovujúc i pochybnosti ako motiváciu k zisťovaniu nových informácií, čím sa formuje aj cieľ nového/ďalšieho (pre)bádania cez *uvedomenie si významu*, pri ktorom spoznáva nastolený problém a na základe doterajších vedomostí hľadá riešenie, porovnáva zdroje informácií, selektuje, vyberá, zoraďuje – až po *reflexiu* chápanú ako prehodnocovanie známeho v súvislosti s novým napríklad aj v riadenej diskusii. Získané postoje následne začleňuje do hierarchie svojich hodnôt. Spomínanému algoritmu je prispôsobená štruktúra navrhovaného webquestu s názvom *(Ne)známi štúrovci*,<sup>4</sup> ktorý bol pripravovaný ako viachodinová vyučovacia jednotka.

*Úvodná stránka* predpokladá prvé zoznámenie sa s projektom, vyučovaciu hodinu s cieľom motivovať, vysvetliť postupnosť krokov a ozrejmiť problémové miesta. Motivačne môže pôsobiť odhalenie zámeru projektu z jeho názvu a podnetom k diskusii po prečítaní citácií otázka: „*Čo vieš o Ľudovítovi Štúrovi TY?*“, ktorá smeruje k všeobecnej vzdelanosti žiaka. Spoločnému hlasnému čítaniu na úvodnej, „evokačnej“ hodine môžeme vystaviť aj položku v menu *Postup*, kde ozrejmujeme ciele projektu. Táto časť môže slúžiť aj ako spätná väzba pre žiakov počas alebo po vypracovaní projektu rovnako ako posledná zložka v menu *Hodnotenie* s uverejnenými kritériami hodnotenia, zabezpečujúcimi transparentnosť klasifikácie a nastoľujúcimi presné pravidlá pri určovaní kvality práce.

---

<sup>4</sup> Položky v menu sú usporiadané nasledovne: Úvodná stránka, Postup, Úvod, Spoločensko-historický kontext, Literárny kontext, Informačné zdroje, Hodnotenie.

Cieľom položky webquestu *Úvod* s podstránkou *Urob si prehľad* je práca s informačnými zdrojmi, odporúčanými žiakom i nimi vyhľadávanými. V úvode sú ponúknuté texty so zámerom prehodnotiť ich obsah i formu vyplývajúcu zo žánru a uvedomiť si funkciu a pôsobenie jazykových prostriedkov na recepciu textu a napokon posúdenie miery dôveryhodnosti a využiteľnosti informácií získaných z internetu. Úlohy v tejto časti webquestu usmerňujú žiaka k vyhľadávaniu explicitných informácií v texte a publikáciách dostupných v knižniciach a na internete, ich tvorivé spracovanie v podobe anotácie, recenzie, bulletinu, odporúčaní pre spolužiakov. Z afektívnych cieľov táto časť dáva do popredia uvedomenie si hodnoty informácií v umeleckej a vecnej literatúre a podstaty popularizácie odborných poznatkov, napr.: *Uvažuj, analyzuj: a) Aké udalosti zo života štúrovcov sú najčastejšie rozpracované súčasnými autormi? b) Prečo sa súčasní autori stále vracajú k štúrovskej tematike? Čím je štúrovska atraktívna, aktuálna? c) Kde a v čom dnes vidíš odkaz štúrovcov v súčasnej spoločnosti?*

Navrhovaný webquest obsahuje aj prvky projektového vyučovania, ktoré kontrastuje s transmisívnym modelom vyučovania, a preto je dôležitá vysoká miera motivácie a povzbudenia zo strany pedagóga. V motivačnej časti uplatňujeme v práci s informáciami aj prvky čitateľskej gramotnosti (Tomengová, 2013) konkrétne stratégiu *KWL* (what you know – what you want to know – what you learned: čo vieš – čo chceš vedieť – čo si sa naučil). Okrem toho práca s informačnými zdrojmi rozvíja všetky čitateľské zručnosti: *scanning* pri vyhľadávaní konkrétneho údaju, *sondovanie* kľúčových informácií, *skimming* pri posúdení relevantnosti informačných zdrojov vzhľadom k potrebám projektu, tzn. prelistovanie si obsahu, kapitol, zvýraznených slov, *search reading* pri hľadaní špecifických informácií, pri podrobnejšom štúdiu nájdeného výrazu, frázy, udalosti, dátumu a pod. Intenzívne čítanie si vyžaduje napísanie krátkej recenzie, pri anotáciách a spracovaní ostatných informácií predpokladáme u žiakov uplatnenie extenzívneho čítania.

Nasledujúca časť webquestu, v menu nazvaná *Spoločensko-historický kontext*, upozorňuje na skutočnosť, že interpretácia umeleckého textu bez uvedomenia si literárno-historického a literárno-teoretického kontextu je neadekvátne a smeruje k reprodukcii diela alebo verbalizovaniu pocitov z prečítaného, prípadne k povrchným analýzám. Na úvod predkladáme žiakom niekoľko informačných zdrojov, ktoré odkazujú na historické a spoločenské udalosti danej doby.<sup>5</sup> Texty kladú rozdielne nároky na recepciu, iniciujú usúvzťažnenie s nadobudnutými poznatkami z dejepisu (občianskej výchovy) a slovenského jazyka a zároveň ponúkajú nové podnety či informácie (zväčša sú súčasťou štúdia na strednej škole). K textom sa viaže konkrétny súbor zadaní pripravený v podstránke *Úlohy*, napr.: *Nájd a vypíš ďalšie internetové zdroje, z ktorých sa môžeme dozvedieť o štúrovcoch. Spracuj prehľadne a pútavo poznatky o štúrovcoch a ich činnosti v pojmovej mape alebo osnove. Opíš a vysvetli spoločensko-kultúrne a politické pomery*

---

<sup>5</sup> Ľudovít Štúr, politický program, literárnovedná činnosť, diela. Život v Habsburskej monarchii v 19. storočí, revolučné roky 1848 /49.

v Uhorsku v rokoch 1830 – 1850. Ich vypracovanie korešponduje s čitateľskou stratégiou PROR (Preread, Read, Organize, Review; Tomengová, 2010).

Ďalšia časť v menu sa venuje *Literárnemu kontextu*. Prvá a druhá cieľová úloha podnecujúca zapamätanie si cez kľúčové slová a vytvorenie pojmovej mapy sumarizuje faktické poznatky literárneho romantizmu, k obdobiu priraduje autorov, k autorom diela, ktoré žiaci žánrovo vymedzujú, čím si utvrdzujú vedomosti o jednotlivých žánroch. Vyššiu kognitívnu funkciu si vyžaduje vysvetlenie žánrového vymedzenia textu a vysvetlenia znakov romantizmu priamo v texte (porozumieť, aplikovať, analyzovať). Tretia cieľová úloha v podstránke *Úlohy* sa dotýka samotnej interpretácie diela, ktorá usmerňuje recepciu textu prostredníctvom učiteľom zadaného algoritmu krokov – predvídanie témy z nadpisu (motivácia, vzbudenie zvedavosti) a porovnanie predpokladu so zistením po prečítaní diela. Žiak ohraničuje text motivicky a literárno-historicky, čím podmieňuje následnú interpretáciu diela prejavujúcu sa v sformulovaní témy (uvedomenie si, že téma sa skladá z motívov) a hlavnej myšlienky (opäť návrat k literárno-historickým, teoretickým a motivickým súvislostiam). Posledné dve úlohy preverujú vedomosti z verzológie a analýzu formálnej stránky textu identifikovaním znakov romantizmu: *Analyzuj prvky literárneho romantizmu v diele. Urči schému rýmu a vypíš tri obrazné pomenovania z textu*. Predpokladáme, že takto literárno-teoreticky a historicky podkutá interpretácia textov neskĺzne k reprodukcii obsahu alebo povrchnej analýze. Tvorivá úloha webquestu sa nesie v intenciách komunikačno-tvorivého vyučovania literatúry. Zvyčajne je tou najvdčačnejšou a najpútavejšou etapou pre žiakov. Jej realizácia naplňa základnú tézu zážitkového učenia sa a zároveň podáva pedagógovi spätnú väzbu o porozumení sumáru vedomostí a ich tvorivej interpretácie.

Po predstavení konkrétneho návrhu vyučovania prostredníctvom konštruktivistickej metódy webquest, predstavme aj ciele, ktoré v nastolenej téme *(Ne)známi štúrovci* zohľadňujeme:

### *Kognitívne:*

- vysvetliť pojem romantizmus, ľudová slovesnosť,
- vlastnými slovami vyjadriť podstatu slovenskej romantickej poézie,
- demonštrovať prvky slovenského literárneho romantizmu na dielach štúrovcov,
- zaradiť text do literárneho obdobia na základe stylistickej a lexikálnej výstavby umeleckých textov, argumentovať zaradenie textov,
- interpretovať vybrané texty (*Mor ho! Žltá ľalia, Marína, Detvan, Turčín Poničan, Zakliata panna vo Váhu a divný Janko, Nehaňte ľud môj* a i.),
- poznať tvorbu štúrovcov,
- vysvetliť definíciu sylabického verša, vyznačiť usporiadanie rýmov a pomenovať ich.

### *Afektívne:*

- zdôvodniť, argumentovať postoje a konanie štúrovcov v kontexte spoločenského vývoja,
- akceptovať a prehodnotiť duchovné hodnoty romantizmu,
- integrovať duchovný a literárny odkaz štúrovcov do vlastnej hierarchie hodnôt,

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

- uvedomiť si hodnotu informácií v umeleckej a vecnej literatúre,
- uvedomiť si podstatu popularizácie odborných poznatkov.

### *Psychomotorické:*

- vyhľadať informácie na internete a v odbornej literatúre či v umeleckom texte,
- osvojiť si čitateľské stratégie a zručnosti pri spracovávaní informácií,
- rozvíjať kooperáciu žiak – žiak, žiak – učiteľ, akceptovať skupinové hodnoty,
- rozvíjať schopnosť empatie a spôsobilosť kooperácie.

Predstavený návrh webquestu, t. j. konštruktivistického modelu vyučovania s prvkami čitateľskej e-gramotnosti, poukazuje na nevyhnutnú podmienenosť školského výkonu žiaka motiváciou, pochopením cieľa a účelu vzdelávania. Na základe vlastných skúseností môžeme webquest zaradiť medzi podnetné impulzy k diskusii o inovatívnych metódach vzdelávania a tvorivej práci učiteľa literárnej výchovy.<sup>6</sup>

## LITERATÚRA

ANDRIČÍK, M.: *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete Slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy*. Košice : UPJŠ Košice, 2010.

HAJDUČEKOVÁ, I.: (a). *Otázky nad reformou literárneho vzdelávania*. In: *Pedagogické rozhľady*. Časopis pre školy a školské zariadenia, 2011, roč. 20, č. 2, s. 11.

HAJDUČEKOVÁ, I. (b). *Príklad vyučovacej hodiny literatúry*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2011, roč. 20, č. 4, s. 17 – 19.

*Štátny vzdelávací program: Slovenský jazyk a literatúra*. (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 2. [online]. [cit. 19. 05. 2012] Dostupné na [www: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Jazyk-a-komunikacia.alej](http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Jazyk-a-komunikacia.alej)

ŠTROMPOVÁ, A.: *Inovatívne metódy vo vyučovaní literatúry na prvom stupni sekundárneho vzdelávania*. [Záverečná práca DPŠ] Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2013.

TOMENGOVÁ, A.: *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. Bratislava : MPC Bratislava, 2010.

*Web Quest učiteľského spomocníka*. [online]. [cit. 19. 3. 2013] Dostupné na: <http://www.webquest.cz>

---

<sup>6</sup> Príspevok je súhrnom kapitoly Záverečnej práce doplnujúceho pedagogického štúdia (Štrompová, 2013). *Inovatívne metódy vo vyučovaní literatúry na prvom stupni sekundárneho vzdelávania*. [Záverečná práca DPŠ] Univerzita Pavla Jozefa Šafárika Košice. Košice, 2013. 68 s. (Práca bola vypracovávaná na Katedre slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie FF UPJŠ pod vedením PaedDr. I. Hajdučekovej, PhD.)

### ČINNOSŤ JAZYKOVEJ PORADNE JAZYKOVEDNÉHO ÚSTAVU ĽUDOVÍTA ŠTÚRA

**PhDr. Katarína Kálmánová**

*(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave)*

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV je pracoviskom, v ktorom sa v Slovenskej republike sústreďuje výskum spisovných aj nespisovných útvarov slovenského národného jazyka. V jednotlivých oddeleniach sa pracovníci JÚĽŠ SAV venujú výskumu a opisu súčasnej slovenčiny a fungovania jazyka v súčasnej komunikácii, jazykovej kultúre, odbornej terminológii, ale aj dejinám jazyka, etymológii či jazykovému zemepisu. Najmladším oddelením je oddelenie Slovenského národného korpusu zabezpečujúce počítačové spracovanie slovenského jazyka a výskum v oblasti korpusovej lingvistiky.

Súčasťou pracovnej náplne oddelenia jazykovej kultúry a terminológie je okrem iných úloh aj poskytovanie jazykového poradenstva používateľom slovenského jazyka. Jazyková poradňa JÚĽŠ SAV rozvíja svoju činnosť od založenia ústavu v roku 1943. Spočiatku sa na vypracúvaní odpovedí podieľali takmer všetci pracovníci ústavu. V roku 1971 sa práca poradne sústredila do novoutvoreného oddelenia jazykovej kultúry, kde sa jednotlivé odpovede začali evidovať, vypracovala sa kartotéka jazykovej poradne a anotácií z iných zdrojov, predovšetkým z podobne zameraných jazykových rubriek v odborných časopisoch Kultúra slova a Slovenská reč, ako aj v dennej tlači. V poslednom desaťročí sa otvorili nové možnosti organizácie a systematizácie poradenskej práce vďaka počítačom a internetu. Elektronické spracovanie prinieslo nové možnosti evidencie a vyhľadávania informácií dôležitých pri vypracúvaní odpovedí na otázky prichádzajúce do poradne a zároveň sa umožnil aktívnejší prístup používateľov slovenského jazyka k existujúcim príručkám slovenského jazyka a k iným prameňom na stránke Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV [www.juls.savba.sk](http://www.juls.savba.sk). Skúsenosti z jazykovej poradne, ktorej pracovníci vstupujú do priameho kontaktu s používateľmi slovenského jazyka a majú tak možnosť mapovať niektoré problémy a tendencie v súčasnej slovenčine, využívajú aj pracovníci iných oddelení JÚĽŠ SAV, najmä lexikológovia.

V súčasnosti zabezpečujú chod jazykovej poradne tri pracovníčky oddelenia jazykovej kultúry a terminológie, ktoré sa striedajú pri telefóne a rozdeľujú si korešpondenciu. Poradenstvo je bezplatné a poradňa funguje v pracovných dňoch od 8.00 do 11.00 hod. a v čase letných prázdnin od 9.00 do 11.00 hod. Možno sa na ňu obrátiť telefonicky cez spojovateľku na čísle 421 2 54431761-2, tradičnou poštou na adrese Panská 26, 813 64

Bratislava, alebo e-mailom na adrese [poradna@juls.savba.sk](mailto:poradna@juls.savba.sk). V rámci listovej poradne, ktorú v súčasnosti tvorí predovšetkým e-mailová korešpondencia, sa vzhľadom na veľký počet listov snažíme odpovedať najneskôr do dvoch týždňov, hoci väčšinu odpovedí zvládame v kratších lehotách. Pre lepšiu predstavu uvádzame počty vybavených odpovedí za roky 2011 a 2012. V roku 2011 sme telefonicky zodpovedali približne 6 600 otázok a ku koncu novembra 2012 sme mali zodpovedaných už vyše 6 000 telefonických otázok. Stály nárast zaznamenávame najmä v oblasti listovej poradne. Celkový počet vybavených listov za rok 2011 (2 410 listov) sme prekročili už začiatkom novembra 2012. V súčasnosti plánujeme uvedenie nového spôsobu poradenstva v podobe internetovej poradne. Nemáme na mysli internetovú poradňu, ktorá je vo formáte pdf momentálne sprístupnená na našej stránke, ale úplne nový projekt vytvorený v spolupráci s počítačovými odborníkmi, ktorý má záujemcom umožniť vyhľadávanie pomocou kľúčových slov v odpovediach, ktoré už boli v poradni spracované. Nová internetová poradňa by mohla byť prelomom v našej poradenskej činnosti a dúfame, že nám umožní získať väčší priestor na naše ďalšie aktivity. (Pracovníci nášho oddelenia koncipujú napríklad aj nový Veľký česko-slovenský slovník, ktorý, ako dúfame, tiež prispeje k posilňovaniu jazykovej kultúry používateľov slovenského jazyka.) Ani dobre fungujúca a využívaná internetová poradňa nás však zrejme neodbremení od klasickej listovej a telefonickej poradenskej práce, lebo popri niektorých frekventovaných otázkach sa na nás obracajú záujemcovia o poradenstvo stále s novými, doteraz neriešenými problémami, na ktoré narazia v jazykovej praxi pri písaní či korektúre textu, redigovaní, alebo aj pri vyučovaní.

Základnou úlohou jazykovej poradne je poradenstvo v otázkach, ktoré sa vyskytujú pri používaní slovenského jazyka v praxi. Týkajú sa väčšinou pravopisu a gramatiky, spisovnosti a významu slov, správnej výslovnosti, miesta cudzích slov v slovenčine a ich skloňovania a adaptácie, štylistickej klasifikácie slov a štylistiky. S otázkami, ktoré prekračujú rámec poradne (z oblasti histórie jazyka, etymológie slov a mien, dopyty na možnosti využívania Slovenského národného korpusu a pod.), odkazujeme na príslušné oddelenia Jazykovedného ústavu alebo ich priamo posielame kolegom. Zásadne nezaujímame stanovisko k výkladu legislatívnych textov, pretože to nie je možné bez poznania širších kontextov legislatívnej spisby a štúdia práva. Táto záležitosť je v kompetencii právnikov.

Na jazykovú poradňu sa obracajú rozliční ľudia z rozličných dôvodov. Pravidelne s nami konzultujú ľudia, ktorí pracujú s jazykom profesionálne, ako sú redaktori a korektori, učitelia, novinári, prekladatelia, sekretárky a novšie aj pracovníci dabingových štúdií a reklamných agentúr. Často sa na nás obracajú aj žiaci a študenti, ktorí hľadajú pomoc pri vypracúvaní odbornej práce alebo projektu, pri príprave na prijímacie skúšky a na maturitu, ale aj vtedy, keď sa cítia nespravodlivo ohodnotení na hodine slovenského jazyka. Podobnú motiváciu majú aj rodičia. Bežní používatelia slovenského jazyka sa obracajú na jazykovú poradňu najmä pri písaní oficiálnych textov, ako sú rozličné blahoželania, svadobné oznámenia, kondolencie, žiadosti, sťažnosti, a administratívne písomnosti, pri ktorých im záleží na správnom znení a pravopise. Jazyková poradňa sa

stáva nezriedka aj hromozvodom pre tých, ktorých trápi stav našej jazykovej kultúry. Nie vždy však môžeme s ich odmietavým postojom k niektorým slovám a výrazom súhlasiť. Často musíme vysvetľovať aj to, že ústredným orgánom štátnej správy v oblasti štátneho jazyka je Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky (sekcia umenia a štátneho jazyka, odbor štátneho jazyka) a iba ministerstvo má legislatívne kompetencie riešiť prípady porušovania zákona o štátnom jazyku. Vzhľadom na to, že pracovníci jazykovej poradne sa dostávajú denne do kontaktu s rozlične naladenými volajúcimi, práca v telefonической poradni je náročná aj z psychickej stránky. Pri komunikácii s volajúcimi volíme vhodnú formu, aby sa za svoju nevedomosť nehanbili (z mnohých telefonátov cítiť ostych), na druhej strane však musíme zvládať aj agresívnych volajúcich a občas si vypočujeme aj rozličné invektívy, s ktorými sa našťastie stretávame podstatne zriedkavejšie než s prejavmi vďaky a uznania. Opatrný postoj zaujímame aj v prípade sťažností rodičov na učiteľov slovenčiny. Rodičia získavajú informácie sprostredkované od svojho dieťaťa, a tie nemusia vždy zodpovedať skutočnosti. Vyhýbame sa preto akýmkoľvek komentárom na adresu učiteľa, uvádzame iba správne riešenie jazykovej otázky, vecné vysvetlenie a zdroje, kde sa o danej problematike píše.

Práca v jazykovej poradni nám dáva obraz o tom, aký je vzťah verejnosti k jazyku i k jazykovedcom. Niektorí v nás ešte stále vidia všemocných strážcov jazykovej čistoty, ktorých úlohou je pranierovať všetkých, ktorí „hrešia proti slovenčine“. Iní zase jazykovedcom zazlievajú, že stanovili zložité pravidlá používania slovenského jazyka, ktoré im zbytočne komplikujú život a márne by sme im vysvetľovali, že jazykovedci netvorí jazyk, ale ho len skúmajú a opisujú jeho zákonitosti. Záujem o poradenstvo v rámci jazykovej poradne Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV nás však každý deň presvedča, že sa na Slovensku nájde dosť ľudí, ktorým kultúra jazykového prejavu nie je ľahostajná.



### SLOVNÍK LEXIKY SLOVENSKÝCH TERÉNNÝCH NÁZVOV <sup>1</sup>

**Mgr. Tatiana Laliková**

*(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave)*

V Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra v oddelení dejín slovenčiny, onomastiky a etymológie vzniká digitálna databáza slovenských terénnych názvov. Terénne názvy (*anojkonymá*) sú podľa onomastickej terminológie (Základná sústava a terminológia slovenskej onomastiky bola prvýkrát ucelene publikovaná v Zpravodaji Místopisní komise ČSAV, 1973, s. 62) názvy neživých prírodných objektov a javov na Zemi a tých človekom vytvorených objektov na Zemi, ktoré nie sú určené na bývanie a sú v krajine pevne fixované. Patria sem *hydronymá* (vodné názvy, napr. názvy riek, jazier, vodných nádrží, ap.), *oronymá* (názvy geografického reliéfu, akým je napr. pohorie, vrch, dolina, nížina ap.), *chotárne názvy* (názvy hospodársky využívaných objektov ako sú polia, pasienky, záhrady, vinice, lesy ap.), *speleonymá* (názvy jaskýň a priepastí), *hodonymá* (názvy dopravných ciest) a skupina objektov a javov, ktoré nie sú určené na bývanie, ako napr. kameň, božia muka, trigonometrický bod, a i., ktoré v onomastickej terminológii nemajú vlastný odborný názov.

V oddelení sa nachádza kartotéka sídelných a nesídelných názvov, ktorú tvorí približne 250 000 názvov uložených v 2 tradičných lístkových kartotékach (sú usporiadané abecedne a podľa okresov a obcí). Zdrojmi kartotéky boli:

1. dotazníky (súpisná akcia uskutočnená v rokoch 1966 – 75),
2. diplomové a seminárne práce poslucháčov filozofických a pedagogických fakúlt,
3. kolektívne terénne výskumy, ktoré boli súčasťou seminárov o heuristickom výskume vlastných mien, zorganizovaných Slovenskou onomastickou komisiou (1973 – 77),
4. onomastické, jazykovedné, etnografické publikácie, časopisy, štúdie a články,
5. anketa Slovenskej muzeálnej spoločnosti (90. roky 19. storočia – 400 obcí),
6. katastrálne mapy (Základná mapa ČSSR 1:10 000 a 1: 50 000).

Okrem prepisu terénnych názvov z kartotečných lístkov sa v súčasnosti digitálna databáza ďalej dopĺňa názvami z novších diplomových prác a štúdií, z monografie Terénne názvy z Muránskej doliny (Krško, 2001), z databázy štandardizovaných geografických názvov (2012) a výškových kót (2008) Úradu geodézie, kartografie a katastra SR. Ďalšie

---

<sup>1</sup> Príspevok je jedným z výstupov vedeckej úlohy *Slovník slovenských anojkoným* (č. 2/0071/11) grantovej agentúry Ministerstva školstva SR a Slovenskej akadémie vied VEGA.

názvy štandardizované Názvoslovnou komisiou Úradu geodézie kartografie a katastra SR sa budú dopĺňať priebežne.

Súčasne s digitalizáciou začali pracovníčky oddelenia koncipovať aj sa slovník lexiky slovenských terénnych názvov, ktorý bude slovníkom toponymickej lexiky, kde východiskom stavby hesla je lexéma (apelatívum alebo proprium – všeobecné alebo vlastné podstatné meno) a jej výskyt v geografických názvoch. (Na rozdiel od tzv. toponomastikonu, teda takého slovníka, kde má každý názov objektu samostatné heslo, akým je napríklad M. Majtán: *Názvy obcí Slovenskej republiky*)<sup>2</sup>. Pri tvorení koncepcie sa autorky dohodli, že do slovníka sa nebudú zaraďovať umelo vytvorené názvy jaskýň, názvy dopravných ciest, lesných chodníkov a ulíc, názvy výškových kót z intravilánu obcí, názvy častí miest, obcí, osád, kopaníc, majerov, lazov, skupín domov, samôt a vodné názvy (s výnimkou názvov močiarov).

Do digitálnej karty sa heslové slovo napíše veľkými písmenami a bude mať spisovnú alebo upravenú podobu. Substantíva sa zapisujú v tvare N sg. (BAHNO), adjektíva v tvare N sg. mask (VYŠNÝ). Vedľajší pomenovací vzťah sa označí vtedy, keď je heslové slovo v názve vo vedľajšom pomenovanom vzťahu. (Napri. pri pomenovaní *Na veľkom bahne* je vo vedľajšom pomenovanom vzťahu adj. *veľkom*). Nasledujú rôzne podoby, ktoré zachytávajú štandardizovanú a nárečovú podobu názvu. Kódy PJ označujú syntaktickú štruktúru názvu (predložkový alebo bezpredložkový tvar, jednoslovné alebo viacslovné pomenovania). V kolónke skupina sa označuje posesivita (I bez príznaku posesivity, II vyjadrenie posesivity genitívom substantíva alebo substantivizovaným zloženým adjektívom alebo III vyjadrenie posesivity posesívnym adjektívom alebo substantivizovaným posesívnym adjektívom). Ďalej nasleduje gramatická charakteristika (vyznačí sa slovný druh, gramatický rod, pád, číslo a pôvod – apelatívny alebo propriálny), lokalizácia a druh objektu. Keď sú známe aj podrobnejšie informácie o objekte, zaznačujú sa do kolónok tvar, poloha, vlastnosť, vek, využitie. Na označenie motivácie substantív a zhodných prívlastkov v terénnych názvoch sa používa triedenie podľa Šmilauera (Šmilauer, 1972). V časti ostatné sa vyplňa ľudový výklad a poznámky, t. j. všetky informácie, ktoré autorky o objekte alebo jeho názve zistia. Po vyplnení sa digitálna karta uloží do pamäti programu. Na základe týchto informácií program automaticky zostaví prvé dve časti slovníkového hesla, tretiu – výkladovú časť – koncipujú autorky.

**BAHNO**<sub>133</sub> n. [BA-, BE-] (ukážkové heslo)

---

<sup>2</sup> V Česku na onomastickom pracovisku Ústavu pro jazyk český AV ČR v Prahe vzniká *Slovník pomístních jmen* (pomístní jméno je synonymum pre terénny názov) v Česku. Je to tradičný knižný slovník, vychádza priebežne, zatiaľ bolo publikovaných 5 častí (I (A) 2005 – V (Bra – Buc) 2009). Počítačové spracovanie sa stalo len nástrojom, pomôckou pri koncipovaní tradičného slovníka. Pracovníci Ústavu pro jazyk český AV ČR v Brne v spolupráci s Fakultou informatiky Masarykovy univerzity v Brne vyvinuli počítačový program s digitálnou databázou, ktorá tvorí podklad nielen pre tradičný knižný slovník, ale aj pre spracovanie anojkonymie formou digitálneho interaktívneho slovníka *Slovník pomístních jmen na Moravě a ve Slezku*. Keďže brnianska koncepcia spracovania a interpretácie materiálu využíva poznatky súčasnej onomastickej teórie a súčasne najmodernejšie digitálne prostriedky, ktoré umožňujú interaktívny prístup k materiálu, autorky sa rozhodli pre takúto formu spracovania slovníka.

**1a** *Bahno*<sub>36</sub>; *Bahná*<sub>35</sub>; *Čupové bahno*, *Malé/Veľké bahno*, *Hrubé bahno*, *Slané bahno*, *Staré bahno*, *Zhrnuté bahno*, *Urbárske Bahno*, *Marhátovo Bahno*, *Šturdíkovo bahno*, *Kozie bahno*, *Panské bahno*; *Malé/Veľké bahná*, *Hrubé bahná*; *Bahno pod Poliankou*, *Bahno pri Gašparinke*, *Bahno u rybníka u Gašparinky*, *Slané Bahno od Unínskeho*; *Bahná od hája*; *Šúr Bahná* **b** *Do bahna*, *Na bahne*<sub>2</sub>, *Nad Bahnom*<sub>2</sub>, *Pod bahnom*<sub>4</sub>, *Pred Bahnom*, *Pred bahnom*, *Pri Bahne*<sub>3</sub>, *U bahna*<sub>3</sub><sup>3</sup>, *V Bahne*, *V bahne*<sub>3</sub>, *Za Bahnom*, *Za bahnom*<sub>4</sub>; *Na bahnách*<sub>3</sub>, *Na Bahnách*, *V bahnách*, *Za bahnamí*<sub>3</sub> ♦ **a** *Zadný Vanišovec u Bahna*; *Pred bahnom močiare*, *Za bahnom fľaky*; *Vrch bahien*, *Vrch bahna* **III a** *Bahnovo* ♦ *Bahnov jarok*

**2 a** pole<sub>50</sub>, les<sub>21</sub>, lúka<sub>14</sub>, pasienok<sub>9</sub>, miesto<sub>8</sub>, močiar<sub>5</sub>, výš. kóta<sub>4</sub>, trig. bod<sub>2</sub>, dolina, vrch, žľab **b** pole<sub>14</sub>, les<sub>10</sub>, lúka<sub>7</sub>, miesto<sub>3</sub>, pasienok<sub>3</sub>, výš. kóta<sub>3</sub>, vrch<sub>2</sub> ♦ **a** les, lúka, miesto, močiar, pasienok, pole

**3** Zo subst. *bahno*. TN označujú vlhké, mokré, bahnité, močaristé miesto, môže tam byť rašelina. V obci Štefanov SE sa v poli nachádza žriedlo síričnato-živičnej jódovej vody, vo Vlkolínci RK miesto s močidlami (kde sa močil ľan). Predložkové TN označujú objekty v okolí takýchto miest alebo v nich. TN *Zhrnuté bahno* pomenúva povrch flyšového pieskovca v juž. okolí Bardejova. N pl. *-a* (*Bahna*) vo vsl. a jzsl. oblasti a vo Vrbovom PN, L pl. *-och* (*U bahnoch*) vo Vyšných Remetách SO, I sg. *-em* (*Za bahnem*) v Kostolišti MA a pl. *-í* (*Za bahní*) v Lábe MA. poses. adj. z OM *Bahno* + suf. *-ov*, *-ov-o*. TN *Bahnovo* v Lovčici-Turbíne ZH vznikol elipsou určovaného subst. *pole*. V obci sa P *Bahno* v r. 1995 vyskytlo 20-krát (DP) a sú tu aj TN *Bahnov jarok* a *Bahnovka* podľa OM majiteľa. • TN sa nachádzajú v zsl., hlavne záhor. oblasti, väčšie zoskupenie je na Liptove, miest. v strl. a vsl. oblastiach.

V skoncipovanom hesle, ktoré bude vydané aj v knižnej podobe slovníka, je heslové slovo napísané tiež veľkými písmenami. Dolný číselný index udáva frekvenciu výskytu heslového slova v terénnych názvoch. Za heslovým slovom nasleduje slovnodruhové zaradenie a v hranatej zátvorke sú v skrátenej podobe uvedené hláskové varianty. Časti **1a 2** zostavuje program na základe zápisov v digitálnych kartách. V časti **1** je súpis štandardizovaných alebo pospisovnených terénnych názvov aj s počtom zistených výskytov, uvedenom pri každom názve ako dolný číselný index. Terénne názvy sú usporiadané podľa toho, či je heslové slovo v názve v hlavnom pomenovacom vzťahu (pred značkou ♦) alebo vo vedľajšom pomenovacom vzťahu (za značkou ♦). V rámci každej časti sú názvy usporiadané podľa posesivity: **I** – bez formálneho vyjadrenie posesivity (*Slané bahno*) **III** – substantivizovaným posesívnym adjektívom (*Bahnovo*). Písmeno **a** označuje bezpredložkové názvy, **b** predložkové názvy. V časti **2** je uvedený súpis objektov, ktoré terénne názvy pomenúvajú a ich počet podľa frekvencie (dolný číselný index). V časti **3** je výklad. Má povahu širšie koncipovaného komentára, v ktorom sa podáva komplexný rozbor terénnych názvov so zameraním na lexikálnu jednotku zhodnú s heslovým slovom. Poukazuje na jazykové i mimojazykové súvislosti, ktoré mohli viesť k vzniku názvov. (V prípade, keď nevieme zistiť, ako názov vznikol, napíšeme: Neznámy

<sup>3</sup> V takýchto prípadoch sa predložka *u* neupravuje na štandardnú podobu *pri*, lebo by sa nám v slovníku stratila.

pôvod. Ak do úvahy prichádza viac možností vzniku názvu, uvedieme všetky.) Výklad zahŕňa stručnú jazykovú analýzu, etymológiu, motiváciu, štruktúru názvov, zistené nárečové varianty a jazykové zvláštnosti. Za značkou bodky • nasleduje geografická charakteristika, v ktorej sa uvádzajú oblasti frekventovaného výskytu názvov s heslovým slovom.

Digitálna databáza lexiky slovenských terénnych názvov nebude slúžiť iba na skoncipovanie jedného slovníka. Budú ju môcť využívať nielen jazykovedci, ale poslúži aj historikom, etnológom, geografom, geológom a kartografom. Niektoré názvy (napr. *Chmeľnica*, *Vinohrady*) majú význam pre poznanie oblastí niekdajšieho pestovania kultúrnych rastlín. Pre botanikov by mohli byť zaujímavé informácie, že napr. názvy *Šafranica*, *Šefranica*, *Šofranica* označujú okrem iného aj vyššie položené lúky alebo pasienky, kde sa vyskytovali rastliny požlt farbiarsky (*Carthamus tinctorius*) alebo jesienka obyčajná (*Colchicum autemmale*), v nárečiach nazývaná aj *šafran*, *divý šafran*, *šafranica*, prípadne môžu tieto názvy označovať aj žltú farbu hlinitej pôdy (šafran sa používal aj ako žlté farbivo). Výhodou digitálneho spracovania materiálu je aj automatické a rýchle spočítavanie a zoraďovanie údajov v heslách a zobrazenie vybraných údajov na mapách a na internete s možnosťami vyhľadávania v databáze podľa rozličných požiadaviek. Na základe určitej funkčnej špecifikácie možno vytvoriť nielen slovník lexiky terénnych názvov, ale aj tzv. toponomastikon, v ktorom východiskom stavby hesla je pomenovanie jedného geografického objektu alebo slovník z určitej geografickej oblasti, alebo je možné robiť výbery z digitálnej databázy podľa určitej jazykovej alebo motivačnej charakteristiky, nehovoriac o možnostiach rozličných mapových vyhotovení. Digitálny slovník s názvom Lexika slovenských terénnych názvov bude v budúcnosti slúžiť nielen odbornej verejnosti, ale každému, kto bude mať prístup na internet a záujem zistiť, kde sa dané pole, lúka, rieka, kopec či chotár nachádza a ako názov vznikol, prečo má taký gramatický tvar a ako správne v ňom majú byť napísané veľké a malé písmená. (Valentová, 2009).

### LITERATÚRA

- ŠMILAUER, V.: *Třídění pomítních jmen*. In: *Zpravodaj místopisné komise ČSAV*, 1972, č. 1–2, roč. 13, s. 171 – 204
- VALENTOVÁ, I.: *Ku koncepcii připravovaného Slovníka slovenských anojkoným*. In: *Slovenská reč*, 2009, roč. 74, č. 5, s. 283 – 291.
- Zpravodaj Místopisné komise ČSAV*, 1973, roč. 14., č. 1, s. 62

## SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITIA V ŠKOLSKEJ PRAXI

(Mgr. Katarína Gajdošová – Mgr. Helena Ľos Ivoríková)

(*Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave*)

Od roku 2002, keď vzniklo oddelenie Slovenského národného korpusu (ďalej SNK) v Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV, uplynulo 10 rokov. Počas desaťročnej existencie SNK sa na tomto pracovisku realizovalo viacero projektov, napr. vybudovanie a pravidelné rozširovanie písaného korpusu slovenčiny, utvorenie niekoľkých špecifických písaných subkorpusov, utvorenie a rozširovanie paralelných korpusov, vybudovanie a rozširovanie Slovenského hovoreného korpusu, Slovenskej terminologickej databázy (o všetkých projektoch podrobnejšie na stránke <http://korpus.sk>).

V príspevku venovanom korpusu ako pomôcke pre učiteľov, publikovanom práve pred piatimi rokmi, M. Šimková zhrnula základné východiská vzniku korpusovej lingvistiky, ktorá je závislá od tvorby korpusov. Okrem základných informácií o SNK sú v texte zverejnené aj ukážky vyhľadávania v slovenskom písanom korpuse prostredníctvom korpusového manažéra Manatee s klientom Bonito I a ukážkové cvičenia pre učiteľov, ktorí môžu využiť SNK ako zdroj materiálu pri príprave cvičení na konkrétne javy v jazyku (Šimková, 2007, s. 64 – 77).

V našom príspevku sa zameriame na aktuálne informácie o SNK, jeho projektoch a na najnovšie verzie korpusov, ktoré majú používatelia k dispozícii v rámci celku SNK. Predstavíme aj novú webovú verziu korpusového klienta Bonito II. Súčasťou príspevku sú opäť aj cvičenia, ktoré možno využiť v školskej praxi. Námety sme čerpali z učebnice pre základné školy (Krajčovičová – Kesselová – Sedláková – Hirschnerová, 2009) a stredné školy (Hincová – Húsková, 2008).

### Písaný korpus

Začiatkom roka 2011 bola používateľom sprístupnená najnovšia – piata verzia písaného korpusu prim-5.0 v rozsahu vyše 719 miliónov tokenov (textová jednotka, za ktorú sa považuje slovo, interpunkcia a ďalšie znaky v texte). Už tradične sa s novou verziou korpusu pripravili a sprístupnili špecifické subkorpusy:

prim-5.0-public-all  
prim-5.0-public-inf

korpus obsahujúci všetky texty (719 499 235 tokenov)  
podkorpus obsahujúci iba publicistické (informatívne) texty  
(514 588 190 tokenov)

## NÁMETY A ROZHĽADY

prim-5.0-public-prf	podkorpus obsahujúci iba vedecké a odborné texty (82 390 173 tokenov)
prim-5.0-public-img	podkorpus obsahujúci iba umelecké texty (99 235 619 tokenov)
prim-5.0-public-sk	podkorpus obsahujúci iba pôvodné slovenské texty (508 662 478 tokenov)
prim-5.0-public-skimg	podkorpus obsahujúci iba pôvodné slovenské umelecké texty (31 745 338 tokenov)
prim-5.0-public-sane	podkorpus bez textov nezodpovedajúcich niektorým kritériám (správna diakritika, súčasný spisovný jazyk, nelingvistické texty) (699 496 280 tokenov)
prim-5.0-vyv	vyvážený podkorpus (33,3 % publicistika, 33,3 % umelecké texty, 33,3 % odborné texty) (247 180 756 tokenov)

Viac informácií o písaných korpusoch SNK je možné nájsť na webovej stránke <http://korpus.sk/stats.html>. Koncom septembra 2011 bola používateľom sprístupnená aj nová možnosť vyhľadávania v databázach SNK prostredníctvom webového klienta Bonito II. Na webovej stránke <https://bonito.korpus.sk> sa registrovaný používateľ (<http://korpus.sk/registration.html>) priamo prihlási prostredníctvom prídeleného používateľského mena a hesla. Bonito II je v porovnaní s korpusovým klientom Bonito I používateľsky prístupnejšie, pretože nie je potrebná jeho osobitná inštalácia do počítača užívateľa. Práca s korpusom je v tomto prípade bezproblémová aj na počítačoch, ktoré využívajú viacerí používatelia. Na obrázku 1 je ukážka vyhľadávania prostredníctvom korpusového klienta Bonito II. V hlavnom korpuse *prim-5.0-public-sane* sme hľadali prídavné meno *školský* vo všetkých jeho tvaroch.

User: priezvisko.meno Corpus: prim-5.0-public-sane Hits: 58735 Query: školský Search in prim-5.0-public-sane

Page 1 of 3092 Go

Next | Last

Concordance Word List ? Help on main menu

? Help on Conc. menu Save View options KWIC/Sentence Sort Left | Right Node References Shuffle Sample Filter Frequency Node tags Node forms Doc IDs Collocations ConcDesc Switch menu position

KSL74 MLR ; 2 . 3 a 4 - dňové z kalendára **školských** /školský/AAip2x zázajzdov s ubytovaním v chatovej osade  
 KSL74 , ktorým by školenie bolo vítané cez **školské** /školský/AAfp4x prázdniny , kedy sa zrazy konajú . Aj  
 KSL74 povstania pri jeho 30 . výročí . Kalendár **školskej** /školský/AAfs2x akcie bude obsahovať okrem spoločnej  
 KSL74 doline sú rekreačné zariadenia Tesly a **školskej** /školský/AAfs2x mládeže . V blízkosti obce , popri ceste  
 KSL74 rekreačných zariadení pre dospelých , pre **školskú** /školský/AAfs4x mládež ( Detský raj – s medzinárodným  
 KSL74 Kežmarské Žitaby s rekreačným zariadením **školskej** /školský/AAfs2x mládeže a za križovatkou s cestou zo  
 KSL74 vysokým nákladom reštaurovali a dnes slúži **školským** /školský/AAfp3x potrebám . Podolíneec je bez ubytovacích  
 KSL74 Nová Ves je okresným sídlom , významným **školským** /školský/AAfs7x strediskom , strediskom banského , drevárskeho  
 KSL74 negramotných . K prevratným zmenám v **školskej** /školský/AAfs6x otázke došlo až po r . 1945 . Začiatkom  
 KSL74 podporu a pomoc stranických orgánov , **školskej** /školský/AAfs2x správy , spoločenských organizácií  
 KSL74 všetkých členov našej spoločnosti . Sieť **školských** /školský/AAfp2x zariadení , zabezpečujúcich povinnú  
 KSL74 zariadení , zabezpečujúcich povinnú **školskú** /školský/AAfs4x dochádzku , bola v minulosti budovaná  
 KSL74 na špecifické podmienky osídlenia . V **školskom** /školský/AAis6x roku 1968 / 69 zo 45 ZDŠ polovica boli  
 KSL74 boli len v 5 školách a v dvoch školách **školské** /školský/AAfp1x jedálne . Dnes je situácia na tomto úseku  
 KSL74 gotická budova kláštora je v súčasnosti **školským** /školský/AAfs7x zariadením . Naš obraz o Levoči ucelí  
 KSL74 spoločenskej spotrebe . Využívanie zdravotných **školských** /školský/AAfp2x , kultúrnych a ďalších služieb bezplatne  
 KSL74 gymnázium , odborné stredné školy a od **školského** /školský/AAis2x roku 1973 / 1974 aj Vojenská vysoká škola  
 KSL74 Do prevádzky ju dajú 6 . X . 1974 . FB **ŠKOLSKÉ** /školský/AAip1x ZÁJAZDY S ČEDOKOM . Na pulty cestovných  
 KSL74 opäť aj tohto roku dostali kalendáre **školských** /školský/AAip2x zázajzdov pod heslom Poznávajte krásy

Page 1 of 3092 Go

Next | Last

Obr. 1: Konkordancia prídavného mena *školský* v korpuse *prim-5.0-public-sane*

V hornom riadku sa nachádza informácia o užívateľovi (vždy v tvare priezvisko.meno) spolu s názvom korpusu (prim-5.0-public-sane), ktorý bol zvolený na vyhľadávanie, a počtom výskytov hľadaného výrazu (58735).

V hlavnej časti sa nachádzajú konkordancia – farebne zvýraznené kľúčové slovo (výpis hľadaného výrazu v korpuse, pričom jeden riadok predstavuje jeden výskyt v korpuse) s krátkym kontextom. Pri kľúčovom slove si môžeme dať zobrazíť *lemu* (základný tvar, pomocou ktorého sa dá vyhľadať celá paradigma hľadaného slova alebo výrazu) a *tag* (morfológická značka, ktorá je automaticky priradená každej textovej jednotke v korpuse; viac informácií o morfológickej anotácii SNK možno nájsť na webovej stránke <http://korpus.sk/morpho.html>). Po kliknutí na zvolený riadok konkordancie sa zobrazí širší kontext okolo hľadaného výrazu až do rozsahu 50 textových jednotiek vpravo a 50 textových jednotiek vľavo.

Na začiatku každého riadku sa zobrazuje tzv. *bogocong* – skratka, ktorou je príslušný text označený v databáze SNK a ktorá vychádza z názvu novín, časopisov alebo iniciálok mena autora/mien autorov. Po kliknutí na *bogocong* sa objaví podrobná bibliografická a štýlovo-žánrová anotácia týkajúca sa konkrétnej konkordancie.

Úplne vľavo sa nachádzajú ďalšie ponuky na prácu s vyhľadaným materiálom, viaceré z nich využijeme v rámci cvičení v druhej časti príspevku.

### Hovorený korpus

Od roku 2008 sa začal budovať a sprístupňovať Slovenský hovorený korpus (ďalej SHK; <http://korpus.sk/shk.html>). V roku 2012 bola sprístupnená jeho štvrtá verzia – *s-hovor-4.0* a dva samostatné podkorporusy:

s-hovor-4.0	všetky prepisy; 2 611 504 tokenov (353 nahrávok = 282 hod., 37 min.)
s-hovor-upn-4.0	prepisy zvukových záznamov z Ústavu pamäti národa; 1 047 244 tokenov (62 nahrávok = 127 hod., 57 min.)
s-hovor-sane-4.0	všetky ostatné prepisy; 1 564 260 tokenov (291 nahrávok = 154 hod., 40 min.)

Databáza SHK obsahuje prepis zvukových záznamov v textovej podobe, pričom sa zachytávajú aj odchýlky od štandardnej výslovnosti (tvrdosť, mäkkosť, dlženie, krátenie). Špecifické korpusové značky označujú osobitné rečové aj nerečové udalosti (napr. pauzy, zívanie, smrkanie, kýchanie, neartikulované zvuky, zvuky v pozadí).

Zvukové záznamy získavame prostredníctvom terénnych zberov pracovníkov oddelenia SNK, v rámci zmluvnej spolupráce so slovenskými médiami (napr. TV Bratislava, TV Lux, Rádio Lumen, Rádio 7, Hornet rádio) a akademickými pracoviskami (Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, Katedra slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Katolíckej univerzity

## NÁMETY A ROZHĽADY

v Ružomberku, Katedra slovenského jazyka a literatúry Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici). Osobitným zdrojom dát je spolupráca s Ústavom pamäti národa (ďalej ÚPN): nahrávky, ktoré pracovníci ÚPN získali v rámci projektov Oral History, sa v oddelení SNK prepisujú do textovej podoby a zaraďujú do databázy SHK. Ide zväčša o výpovede ľudí, ktorí boli počas bývalého režimu perzekvovaní, prenasledovaní a väznení pre svoje vierovyznanie alebo názory.

V databáze SHK je možné vyhľadávať dvoma spôsobmi:

- Prostredníctvom korpusevého manažéra Manatee s klientom Bonito I alebo prostredníctvom webového klienta Bonito II rovnako ako pri písanom korpuse. Tento prístup umožňuje pracovať len s textovými prepismi a používateľ v nich môže využívať všetky štatistické a triediace nástroje, ktoré klient Bonito poskytuje.

- Prostredníctvom webového rozhrania pre SHK na stránke <http://korpus.juls.savba.sk:8086/oral/>. Aj tu je možné vyhľadávať na základe konkrétneho tvaru slova, lemy, tagu, ale navyše aj podľa výslovnosti slova a príslušnú časť nahrávky si možno aj vypočúť. Kontext hľadaného slova sa zobrazí len vo výslovnostnom prepise spolu so značkami označujúcimi rôzne súčasti komunikácie, hľadané slovo sa zobrazí aj v štandardnej (spravidla spisovnej) podobe. V ukážke na obrázku 2 je zachytený prepis reálnej výslovnosti jednotlivých slov. Kliknutím na symbol noty je možné prehrať časť zvukového záznamu podľa prepisu. V záhlaví stránky pod hľadaným slovom sú uvedené tri formáty a používateľ si môže vybrať, v ktorom bude nahrávka prehraná. Po kliknutí na kód hovoriaceho (v prvom riadku *Keeoa Breungová*, vlastné mená respondentov sa nikde neuvádzajú) sa zobrazia základné sociolingvistické informácie (pohlavie, vek, vzdelanie, miesto narodenia a pod.). Na začiatku každého riadku sa nachádza kód nahrávky, z ktorej prepis pochádza (*Breung+02*). Po kliknutí na symbol pod názvom nahrávky sa zobrazia informácie o nahrávke (téma, miesto nahrávania, počet účastníkov rozhovoru a pod).

slovenský Hľadať v korpuse S-HOVOR-4.0  
Zvukový formát: Ogg/vorbis

O korpuse • en sk

Počet výskytov: 1679  
Počet riadkov na stránke: 10 | 20 | 30 | 40 | 50

28	Breung-02	, volal sa letec . . . to bol čech a , samozrejme s dostal samozrejme* prijatie priateľské . najedol sa , stroj sa opravil , áno , a potom zasa , keď keď bol pojazdný , tak @lietadlo , myslím , od od odletelo na tri duby . tri duby , to bolo to bolo:* @letisko pre:* povstalecké ú armádu a letectvo . " Keeoa Breungová: „ no , potom bola návšteva tiež , navštívili nas v pliešovciach , teda mojho manžela navštívili americké jednotky . americké z to bolo t taká tak americká misia a:* medzi nimi ten vedúci misie bol s s bol pôvodu slovenského/slovenského . volal sa kapitán . krásny človek , áno , ale potom tá m americká misia bola vystrielaaná , áno ? je to veľmi teda povážlivé . nevie sa presne , gdo to urobil . " Keeoa Breungová: „ všetci boli zastrelení . "
29	Breung-02	, aj zak schôdze . to boli stoprocentní ľudia , tak ich syn bol spravodajský , áno . @jemu sa za @s jemu sa podarilo ujsť vtedy , keď boli ubkl"účené . on bol nejak mimo mimo toho okruhu , takže bol tak sa zachránil . úžasne statočný človek . oni pred povstaním @chodili @do maďarska , vyhazovali mosty , áno . vykradli @skladiska nemeckej armády teda nacistickej armáde . to boli abso to boli tak odvážni ľudia . to bol to bol ten a poručík , veľmi mladý chlapec , ktorý práve ň rok predtým bol vyradený v vo Slovenskej/slovenskej akadémii v@ v a v bratislave . tak oni dvaja chodili nocami , áno , a vyhazovali mosty v maďarsku . to bola úžasne riskantná záležitosť , áno . a doniesli úžasné správy , áno , že kol"ko týchto majú jednotiek vv* postavených a pripravených na:* na:* obsadzovanie pliešoviec , ktorí už prichádzali z maďarskej strany . lebo to bolo s boli to my sme boli f@ f @vlastne obkl"účené " Keeoa Breungová, Jane Breungová: „ ① však vtedy , ② v horách . "

Obr. 2: Kontexty prídavného mena *slovenský* vo webovom rozhraní v korpuse s-hovor-4.0



## NÁMETY A ROZHĹADY

Viac informácií o Slovenskom hovorenom korpuse a jeho tvorbe možno nájsť na stránke <http://korpus.sk/shk.html>.

### Paralelné korpuse

Paralelný korpus je databáza rovnakých textov v dvoch alebo viacerých jazykoch. SNK poskytuje v súčasnosti prístup k štyrom dvojazyčným korpusom: slovensko-anglickému, slovensko-českému, slovensko-francúzskemu a slovensko-ruskému. V každom z nich sa dá vyhľadávať na základe slovenského aj inojazyčného slova, v slovensko-českom a slovensko-anglickom korpuse je možné vyhľadávanie aj na základe tagu v domácom aj cudzom jazyku.

Na obr. 3 je ukážka zo slovensko-českého paralelného korpusu, v ktorom sme hľadali slovenské slovo *čierňava* v slovenských textoch (zobrazuje sa červenou farbou v ľavej časti). Texty sú zarovnané na kratšie odseky, preto je možné vidieť aj vety okolo zvýraznenej vety, v ktorej sa nachádza hľadané slovo. Po kliknutí na číslo na začiatku konkrétneho riadku sa zobrazí základná bibliografická informácia o textoch (slovenskom aj českom), z ktorých pochádza daný kontext.

2493230	Možno som už starý , Poľana , či už čo — Čudné , nohy zdrevenejú ako zakliate . Hospodine , aká <b>čierňava</b> ! už aj hrmí — Cigánka čaruje , a hľa , žrebček by sa páril ; a ja neskočím koňovi do hrivy , nič , len trpnem a vyplieštam okále . Ja nie , ale Štefan skočí .	Snad už jsem stár , Polano , či co — Divné , nohy zdřevěň , jako by je zaklel . Hospodine , jaká černava ! už i hřmí — Cikánka čaruje , a vida , on zařije hřebeček ; a já neskočím koni do hřivy , nic , jen trnu a zevluju . Já ne , ale Štěpán skočí .
2529950	Zrazu zatúžil pri neobyčajných tónoch čarovnej piesne , aby bol slávny , vážený , silný , aby bol ako Ľudko . <b>Struny gitary sa mu premenili na jasné biele priamky , ktoré utekali ďaleko do neznáma ako smelé šípy do čierňavy</b> . Chcelo sa mu zmeniť celý svet a vyhnať z neho zlobu , nepravosť a všetko , čo kazí radosť obyčajným ľuďom .	Zatoužil najednou při neobyčejných tónech té kouzelné písne , aby byl slavný , silný , aby byl takový jako Ľuděk , a ještě tolik podivných věcí , tak krásných , které si dřive neuvědomoval , ho napadalo ... Každý nový akord struny vnikal do jeho duše a rozeznával v ní ozvuky citů dosud nepoznaných . Zvučící dřevo jako by žalovalo , tak tklivé byly jeho tóny , a zase jako by hrozilo i chlácholilo a kolébalo ...
2558490	Aké zvláštne slová ! Tajomné severské krajiny , tma a <b>čierňava</b> , tiché mesačné noci v divočine , lovci pri táboráku , západy slnka , muži červeného plemena , údolia strachu z indiánskych bájí . . . Zvláštne bolo — keď prestala gitara hrať súčasne viaceré melódie , vždy sa chlapcom zazdalo , že pieseň stráca svoje čaro .	A ta podivná slova ! O tajemných severních zemích lkala Píseň úplňku , kde je vše tmavé a černé , o tichých měsíčních nocích v divočině , a zase o lovcích u táborového ohně , o západech slunce , o statečných mužích rudého plemene a o strašidelných údolích ze starých indiánských bájí ... Ale kupodivu : kdykoliv Rikitan odložil Zvučící dřevo , jež hrálo několika nápěvy současně , vždy se hochům zdálo , že píseň ztrácí na svém kouzlu .

Obr. 3: Kontexty slova *čierňava* v paralelnom slovensko-českom korpuse

Paralelné korpuse sú zdrojom materiálu na zisťovanie prekladových ekvivalentov medzi blízkopríbuznými aj vzdialenými jazykmi, na tvorbu prekladových slovníkov i na výučbu prekladateľov. Viac informácií o konkrétnych paralelných korpusoch, ktoré sa budujú v oddelení SNK, je možné nájsť na <http://korpus.sk/projects.html>.

### Elektronické lingvistické zdroje

M. Šimková (2007) uvádza vo svojom príspevku aj samostatnú zložku SNK – *lingvistické zdroje v elektronickej podobe* (Krátky slovník slovenského jazyka, Slovník slovenského jazyka, Databáza priezvisk na Slovensku z roku 1998). Od roku 2007 pribudli ďalšie zdroje, ktoré môžu záujemcovia bezplatne využívať. Okrem pravidelne dopĺňaných čísel jazykovedných časopisov ako Kultúra slova, Slovenská reč a Jazykovedný časopis boli sprístupnené aj ďalšie zborníky vedeckých príspevkov, napr. edícia Sociolinguistica Slovaca, zborník Slovo – Tvorba – Dynamickosť, zborníky z kolokvií mladých jazykovedcov VARIA. Monografické diela sa rozšírili o Pravidlá slovenského pravopisu z roku 1931 a 1940, akademickú Morfológiu slovenského jazyka z roku 1966, Dynamiku slovnej zásoby súčasnej slovenčiny z roku 1989, ale aj novšie diela ako napr. Nový deklináčny systém slovenských substantív od M. Sokolovej z roku 2007.

Dostupný je aj kompletný *Slowár Slowenský Česko-Laťinsko-Ňemecko-Uherský* od A. Bernoláka z roku 1825. Slovník je prístupný celý vo formáte DJVU. Vyhľadávať sa v ňom dá aj na základe heslových slov i na stránke <http://slovniky.korpus.sk>, kde sú sprístupnené aj ďalšie lexikografické diela, napr. Pravidlá slovenského pravopisu, Slovník cudzích slov, Synonymický slovník slovenčiny, 5. zväzok Historického slovníka slovenského jazyka. Okrem toho je možné použiť aj špecifické databázy, napr. Názvy obcí SR, databázu urbanoným, databázu slovensko-českých a slovensko-anglických fráz. Posledné dve dvojjazyčné databázy sú založené na príslušných paralelných korpusoch.

### Využitie SNK pri tvorbe cvičení

V nasledujúcej časti uvádzame niekoľko podnetov na tvorbu cvičení na hodiny slovenského jazyka v základných a stredných školách. Korpus sme použili ako zdroj materiálu, v niektorých prípadoch sme pri úlohách využili aj spomínané elektronické lingvistické zdroje (slovníky). Každé cvičenie obsahuje kľúč s odpoveďami. Jeho súčasťou je opis postupu, akým je možné vyhľadať materiál ku konkrétnej časti úlohy. Ako prvé uvádzame cvičenia pre stredné školy. Pri tvorbe cvičení pre základné školy uplatňujeme pokročilejšie vyhľadávanie, ktoré predpokladá zvládnutie spôsobov vyhľadávania, ktoré sme opísali v cvičeniach pre stredné školy. Pre oba stupne škôl uvádzame po tri cvičenia aj s odkazmi na konkrétne strany a učebné celky, ku ktorým sa predkladané cvičenia vzťahujú.

### Cvičenia pre strednú školu

#### I. cvičenie

Členenie slovnej zásoby podľa expresívnosti (SLOVENSKÝ JAZYK PRE SŠ, s. 84 )

1. Nájdi v textoch SNK slová s koncovkou *-ček*.

## NÁMETY A ROZHĽADY

2. Vytvorte rebríček najfrekventovanejších zdrobnenín podstatných mien.
3. Ide vo všetkých prípadoch o expresívne slová?
4. V ktorých slohových útvaroch/žánroch sa tieto slová najčastejšie vyskytujú?

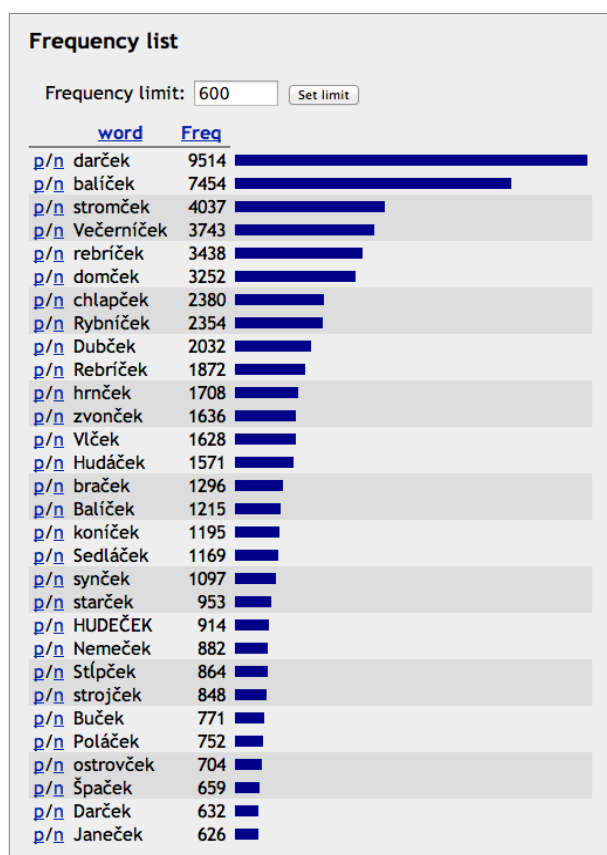
### Pracovný postup pri vyhľadávaní

#### a) <http://bonito.korpus.sk>

Po kliknutí na položku Konkordancia → Nové hľadanie klikneme v ľavom menu na položku Typ hľadania (QUERY TYPE), ktorá sa následne doplní do hlavného okna. V rozbaľovacom okne položky Typ hľadania (QUERY TYPE) zvolíme atribút vyhľadávania Tvar slova (WORD FORM). Táto voľba sa ihneď objaví aj v nasledujúcom riadku. Doň vpišeme reťazec *\*ček*, čo znamená, že hľadáme všetky také slová, ktoré sa končia na *ček*.

Po stlačení klávesy ENTER alebo kliknutím na Vytvoriť konkordanciu (MAKE CONCORDANCE) sa zobrazia kontexty všetkých slov s koncovkou *-ček*, ktoré sa nachádzajú v danom korpuse. Rovnakým spôsobom môžeme vyhľadať napr. slová s koncovkou *-ička*, *-ôčka*, *-tko*. Po kliknutí na položku Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY) – Tvary kľúčového slova (NODE FORMS) sa zobrazí zoznam hľadaných slov aj s počtom ich výskytov. Na obr. 4 je zoznam slov s koncovkou *-ček*, ktoré sa nachádzajú v korpuse viac ako 600-krát.

**Obr. 4:** Frekvenčný zoznam slov s koncovkou *-ček* v korpuse prim-5.0-sane (600+ výskytov)



## NÁMETY A ROZHĽADY

---

Najfrekventovanejšie sú podstatné mená, napr.:

**darček:** zdrobnenina podstatného mena *dar*, **stromček:** zdrobnenina podstatného mena *strom*, **balíček:** zdrobnenina podstatného mena *balík*, **chlapček:** zdrobnenina podstatného mena *chlapec*, **Dubček:** priezvisko, **Rybniček:** priezvisko, **domček:** zdrobnenina podstatného mena *dom*...

b) <http://slovniky.korpus.sk/>

Významy niektorých zdrobnenín sa v jazyku posunuli, napr.:

### rebríček

- aj zdrobnenina od 1. rebrík,
- **aj 2. hovor. stupnica, poradie osôb al. vecí podľa istých kritérií: spoločenský r.; r. najlepších športovcov**
- **aj 3. bot. liečivá rastlina s vysokou byľou, bielym súkvetím a perovitými listami, myší chvost, Achillea**

### hrnček

- zdrobnenina k hrniec
- **2. nádoba** na pitie s uškom; **jej obsah: porcelánový h. na kávu**

### koniček

- 1. zdrobnenina ku kôň
- **2. A -a/-ček D a L -u záľuba, hobby: venovať sa svojmu k-u;**

### budíček

- 1. zdrobnenina k budík
- **2. budík**
- **3. zvukový signál na vstávanie:** b. je o šiestej, zaznel b.

c) <http://bonito.korpus.sk>

Po vyhľadani všetkých slov so zakončením na -ček klikneme v menu na položku Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY). V nej pomocou zistenia Frekvenčnej distribúcie žánru (TEXT TYPE FREQUENCY DISTRIBUTION → doc.genre) v štýlovo-žánrovej anotácii korpusu zistíme, v akých textoch sa slová s koncovkou -ček vyskytujú.

Najfrekventovanejší je žáner, ktorý sa v korpuse označuje skratkou tcl – článok, hneď za ním nasleduje žáner nov – román. Viac informácií o štýlovo-žánrovej anotácii a jej hodnotách je na stránke <http://korpus.sk/bibstyle.html>.

## II. cvičenie

Tvorenie slov – slovotvorné predpony (SLOVENSKÝ JAZYK PRE SŠ, s. 87)

1. Nájdite v SNK slová s gréckou predponou *kryo-*.

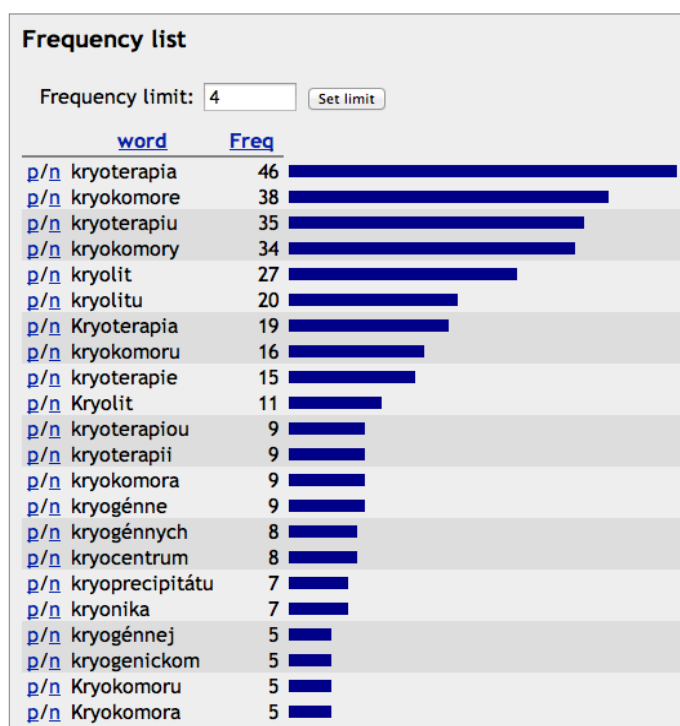
2. Vysvetlite pomocou online slovníka lexikálny význam piatich slov s predponou *kryo-*.

### Pracovný postup pri vyhľadávaní

#### a) <http://bonito.korpus.sk>

Po kliknutí na položku Konkordancia → Nové hľadanie klikneme v ľavom menu na položku Typ hľadania (QUERY TYPE), ktorá sa doplní do hlavného okna. V rozbaľovacom okne položky Typ hľadania (QUERY TYPE) zvolíme atribút vyhľadávania základný tvar slova (LEMMA). Táto voľba sa ihneď objaví aj v nasledujúcom riadku. Doň vpíšeme hľadaný výraz v podobe *kryo.\**, čo znamená, že hľadáme všetky také slová, ktoré sa začínajú na *kryo*. Po stlačení klávesy ENTER alebo kliknutím na Vytvoriť konkordanciu (MAKE CONCORDANCE) sa zobrazia kontexty všetkých slov začínajúcich sa na *kryo-*, ktoré sa nachádzajú v danom korpuse.

Po kliknutí na položku Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY) – Tvary kľúčového slova (NODE FORMS) sa zobrazí zoznam vyhľadaných slov aj s počtom ich výskytov. Na obr. 5 je zoznam slov s predponou *kryo-*, ktoré sa nachádzajú v korpuse najmenej 4-krát.



Obr. 5: Frekvenčný zoznam slov s predponou *kryo-* v korpuse prim-5.0-sane (4+ výskyty)

#### b) <http://slovniky.korpus.sk/>

V slovníkoch, ktoré sú k dispozícii na stránkach Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV, je možné overiť význam vybraných slov, príp. vyhľadať ďalšie slová s prefixom *kryo-* a zistiť ich význam. Uvádzame pár príkladov:

#### Slovník cudzích slov

**kryoterapia** -ie ž. <g> lek. liečebná metóda používajúca nízke teploty najmä v gynekológii, očné a kožnom lekárstve, liečba chladom, zmrazovaním;

**kryoterapeutický príd.**

**kryolit** -u m. ⟨g⟩ miner. číry, biely al. sivý až čierny a i. kusový jednoklonný nerast, fluorid hlinitosodný, slúžiaci na výrobu hliníka, mliečného skla a pod.;

**kryolitový príd.**

### III. cvičenie

Dynamika slovnej zásoby (SLOVENSKÝ JAZYK PRE SŠ, s. 76)

1. V skupine slov, označujúcich reálie a používaných aktívne v istom časovom rozpätí (na Slovensku do novembra 1989), sú i slová *zväzák*, *päťročnica*, *doložka*.

Zistite, čo znamenali tieto slová pred rokom 1989 najskôr pomocou SNK a potom pomocou KSSJ v elektronickej podobe.

2. Zistite v SNK, v ktorých textoch sa tieto slová nachádzajú.

3. Ktoré prídavné mená sa spájajú so slovom *doložka*?

#### Pracovný postup pri vyhľadávaní a riešení

Vzhľadom na rozsah príspevku uvádzame riešenie len pre slovo *zväzák* (*zväzáčka*) a prikkladáme typy na riešenie pri slove *doložka*.

#### a) <http://bonito.korpus.sk>

Po kliknutí na položku Konkordancia → Nové hľadanie klikneme v ľavom menu na položku Typ hľadania (QUERY TYPE), ktorá sa následne doplní do hlavného okna. V rozbaľovacom okne položky Typ hľadania (QUERY TYPE) zvolíme atribút vyhľadávania CQL (priamy zápis hľadaného výrazu pomocou rozšírených vyhľadávacích možností, resp. CQL syntaxe). Táto voľba sa ihneď objaví aj v nasledujúcom riadku. Doň vpišeme hľadaný výraz: [lemma="zväzá.\*" & tag="S.\*"], čo znamená, že hľadáme všetky také slová, ktoré sa začínajú na *zväzá* a sú to len podstatné mená. Po stlačení klávesy ENTER alebo kliknutím na Vytvoriť konkordanciu (MAKE CONCORDANCE) sa zobrazia kontexty všetkých slov začínajúce sa na *zväzá-*, ktoré sa nachádzajú v danom korpuse.

Mladej fronty získalo Festivalový odznak trisťtisíc mladých **zväzákov**. Nuž, mladí kamaráti, vytrvajte a zapájajte sa aj do mládeže. Medzi účastníkmi bolo 3083 pionierov, 1831 **zväzákov**, 2706 turistov (z toho 693 členov TOM). Pri tejto príležitosti dr. Bundalu z TJ Trenčín, Ing. Haas zo Slávie SVŠT, **zväzáci** z Odborného učilišťa Závodov inžinierskej a priemyselnej Klak a Ostrý Grúň a úcta k obetiam dala vznik myšlienke **zväzákov** z Odborného učilišťa Strojárskych a metalurgických závodov nad 18 rokov, poväčšine žiaci z III. a IV. ročníka. **Zväzáci** sa zúčastnili besedy s mládežou a miestnymi funkcionármi motivovaný spomienkami na slávne dni bojov proti fašizmu. **Zväzáci** sa už usilovne pripravujú na toto veľké stretnutie, ktoré rámci i politickovochovnú činnosť. Ved' každý mladý **zväzák** má ambície poznávať, učiť sa, vnímať nielen krásy musíme spomenúť aj Dedinu mládeže, úspešné podujatie **zväzákov** spred dvadsiatich piatich rokov. Skupina mladých odhodlaných majstrovstvá ČSSR koncom júna v Kutnej Hore. Budú štartovať **zväzáci** zo stredných škôl, jednotlivci i 3 - členné družstvá asi 1000 turistov, najmä členov kanoistických oddielov, **zväzáci**, pionierske a školské skupiny. Tieto skupiny sa stále súčasnému hnutiu. Boli to npor. Ivan Čavajda z OS ZNB v Ziline, **zväzáci** z ÚAO MV v Rači a I. nástupca náčelníka HS VB mjr. údaje, dokladané citámi z V. M. Profil a charakter „**zväzáka**, taviča a podnikového právnicka &#34;, v r. 1962 - 1969 dramatický konflikt. V Nikarague sa pokúsili sandinistickí **zväzáci** vziať réžiu pápežovho stretnutia s veriacimi do vlastných u nás v redakcii na besede vtedajší predseda slovenských **zväzákov**. „Nemal by si sa postaviť na čelo chystanej demonštrácie vlády SR, ktorú pre istotu nikto neuverejnil. Učelivý **zväzáčik** Problémy a prepád ekonomiky, ktoré na Slovensku vznikli ekonomiky, ale za dedičstvo z čias komunizmu. Učelivý **zväzáčik**. Za minulého režimu takí hovorili, že za všetko môže minimálnou hranicou. “ (Juraj Mesík, sme . sk, 15 . 6 . 2010) **Zväzák** Figeľ Ján Figeľ spomenul v rozhovore pre Sme, že bol šéfom Technickej univerzity v Košiciach. Nuž musel byť naozaj dobrý **zväzák**, na čom nič nemení ani to, že ho neskôr funkcie zbavili, som sa dostala do jasličiek. Odvtedy som pionierka, aj **zväzáčka**. Akoby nechtiac som sa musela vysporiadať s totalitou. Veľmi prezidenta Snaživý, ctižiadostivý, presvedčený &#34; **zväzák** “ a slušný chlapec. Charakteristiky vystihujúce nejedného

**Obr. 6:** Ukážka konkordancie hľadaného výrazu [lemma="zväzá.\*" & tag="S.\*"]

## NÁMETY A ROZHĽADY

Podľa textov v SNK dedukujeme, že *zväzák* bol člen skupiny mladých ľudí v období komunizmu. V KSSJ nájdeme význam slova *zväzák*:

**zväzák** -a mn. -ci m. člen mládežníckeho zväzu v býv. Česko-Slovensku v r. 1949 – 1989;

**zväzáčka** -y -čok ž.;

**zväzácky** *príd.*: z-a *košľa*

### b) <http://bonito.korpus.sk>

Po vyhľadání podstatných mien začínajúcich sa na *zväzá* klikneme v menu na položku Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY). V nej pomocou frekvenčnej distribúcie roku vydania textu (TEXT TYPE FREQUENCY DISTRIBUTION → doc.date), v ktorom sa nachádza hľadaný výraz, zistíme, v akých textoch sa vyskytujú podstatné mená *zväzák*, *zväzáčka*. Kliknutím na položku Freq (frekvencia) v stĺpci hore sa výskyty utriedia na základe počtu vyhľadaných výskytov.

doc.date	Freq
<a href="#">p/n XXX</a>	22
<a href="#">p/n 2004</a>	10
<a href="#">p/n 2002</a>	7
<a href="#">p/n 1980</a>	7
<a href="#">p/n 1974</a>	7
<a href="#">p/n 2010</a>	5
<a href="#">p/n 1999</a>	5
<a href="#">p/n 1990</a>	5
<a href="#">p/n 1977</a>	5
<a href="#">p/n 1975</a>	5
<a href="#">p/n 2009-11-28</a>	4
<a href="#">p/n 2009</a>	4
<a href="#">p/n 2008-11-14</a>	4
<a href="#">p/n 2008-07-04</a>	4
<a href="#">p/n 2005</a>	4
<a href="#">p/n 2003</a>	4
<a href="#">p/n 2000</a>	4
<a href="#">p/n 1999-05-11</a>	4
<a href="#">p/n 2009-11-17</a>	3
<a href="#">p/n 2009-01-31</a>	3
<a href="#">p/n 2008</a>	3
<a href="#">p/n 2002-08</a>	3
<a href="#">p/n 1999-07-01</a>	3
<a href="#">p/n 1991</a>	3

**Obr. 7:** Frekvenčný zoznam rokov vydania textov, v ktorých sa nachádza hľadaný výraz [*lemma="zväzá.\*" & tag="S.\*"*] v korpuse prim-5.0-sane (3+ výskyty)

Kliknutím na značku *p* na začiatku každého riadku sa zobrazia len tie texty, ktoré boli vydané v príslušnom roku. Na obr. 8 sú príslušné výskyty textov obsahujúcich slovo začínajúce sa na *zväzá* z roku 1974.

## NÁMETY A ROZHĽADY

KSL74	Festivalový odznak trisťtisíc mladých <b>zväzákov</b> . Nuž , mladí kamaráti , vytrvajte a
KSL74	účastníkmi bolo 3083 pionierov , 1831 <b>zväzákov</b> , 2706 turistov ( z toho 693 členov TOM
KSL74	Trenčín , Ing . Haas zo Slávie SVŠT , <b>zväzáci</b> z Odborného učilišťa Závodov inžinierskej
KSL74	a úcta k obetiam dala vznik myšlienke <b>zväzákov</b> z Odborného učilišťa Strojárskych
KSL74	pováčšine žiaci z III . a IV . ročníka . <b>Zväzáci</b> sa zúčastnili besedy s mládežou a miestnymi
KSL74	spomienkami na slávne dni bojov proti fašizmu . <b>Zväzáci</b> sa už usilovne pripravujú na toto veľké
KSL74	politickovýchovnú činnosť . Ved' každý mladý <b>zväzák</b> má ambície poznávať , učiť sa , vnímať

Obr. 8: Konkordancia lemy *zväzák* z textov vydaných v roku 1974; korpus prim-5.0-sane (3+ výskytov)

Kliknutím na bogocong (KSL74) na začiatku riadku je možné získať celú štýlovo-žánrovú anotáciu konkrétneho textu:

**doc.bogo** KSL74  
**doc.cong** Krásky Slovenska 1974  
**doc.date** 1974  
**doc.orgd** 1974  
**doc.name** Krásky Slovenska  
**doc.orgn** YYY  
**doc.auth** XXX  
**doc.orga** YYY  
**doc.auts** YYY  
**doc.lang** slk  
**doc.orgl** YYY  
**doc.trnn** org  
**doc.trnr** YYY  
**doc.trns** YYY  
**doc.isbn** YYY  
**doc.issn** 0323-0643  
**doc.rhym** nrh  
**doc.type** inf  
**doc.subt** pub  
**doc.genr** tcl  
**doc.subg**  
**doc.domn** lif  
**doc.subd** amu  
**doc.medi** jou  
**doc.vari** std  
**doc.para** tru  
**doc.emph** fls  
**doc.dcr** tru  
**doc.comn** ks1974-2009-11-03-final.odt  
**doc.corr** tru  
**doc.bibl** Krásky Slovenska. Bratislava: Vydavateľstvo Dajama 1974, roč. 51, č. 1-6.  
**doc.id** 2010-01-13-i-1  
**doc.sent** 18140  
**doc.word** 307265  
**doc.lice** 3

### c) Tip na riešenie úlohy 3 (slovo *doložka*)

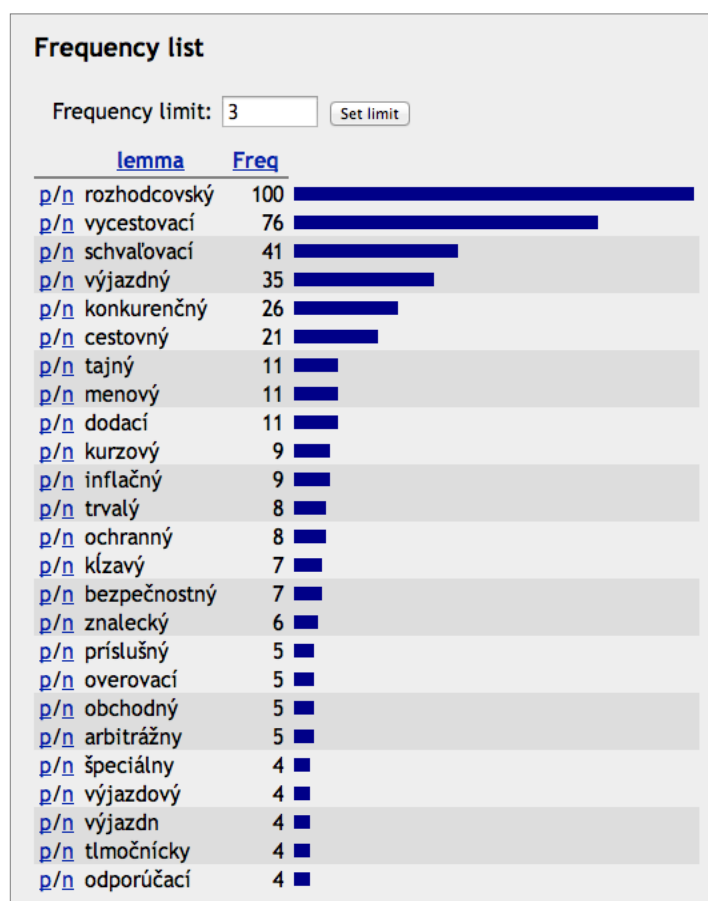
Na túto otázku môžeme v korpuse získať odpoveď dvoma spôsobmi:



## NÁMETY A ROZHĽADY

1. Hľadanie pomocou CQL (QUERY – CQL): [lemma="A.\*f.\*"] [lemma="doložka"] – korpusový nástroj vyhledá priamo všetky bezprostredné spojenia prídavného mena v ženskom rode a podstatného mena *doložka* v celej jej paradigme.

2. Hľadanie pomocou lemy (QUERY – LEMMA): *doložka*. Na vyhledané výskyty aplikujeme pozitívny filter (vľavo v menu FILTER (positive) s hľadaným rozsahom -1 až 0 (jedna pozícia vľavo od hľadaného slova), pričom do filtra zadáme Typ hľadania (QUERY TYPE): CQL a doň výraz [tag="A.\*f.\*"]. Aby sme získali všetky prídavné mená ženského rodu bezprostredne stojace pred slovom *doložka*, použijeme v položke Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY) možnosť Viacúrovňovej frekvenčnej distribúcie (MULTILEVEL FREQUENCY DISTRIBUTION), kde v prvom stĺpci zvolíme atribút LEMMA a počítanie frekvenčnej distribúcie hľadaného slova na pozícii 1L (jedno slovo vľavo od hľadaného výrazu).



Obr. 9: Ukážka frekvenčnej distribúcie lem, ktoré sa spájajú so slovom *doložka* z ľavej strany; korpus prim-5.0-public-sane

Sledovanie dobového výskytu slov je zaujímavé v korpuse *r55az89*, ktorý obsahuje len texty z rozmedzí rokov 1955 – 1989. Na porovnanie je možné sledovať používanie niektorých dobových slov napr. v textoch z webového korpusu *web*.

## Cvičenia pre základnú školu

### I. cvičenie

Opakovanie učiva zo 4. ročníka (SLOVENSKÝ JAZYK PRE 5. ROČNÍK ZŠ, s. 7 – 9)

1. Pracujte v skupinách. Nájdite v SNK aspoň 15 slov, ktoré sú vytvorené iba zo spoluhlások.
2. Zaradte nájdené slová do slovných druhov.

### Pracovný postup pri vyhľadávaní a riešení

Existujú dva spôsoby vyhľadania slov zložených zo spoluhlások. V oboch je potrebné použiť vyhľadávanie pomocou CQL.

1. Hľadanie pomocou CQL (QUERY – CQL): `[word="(?)[^aeiouyáéúóíýäô]+"` & `tag!="(Z|0|W|Q|#|%)"]`, čo znamená, že hľadáme všetky slová zložené len zo spoluhlások (nezáleží na veľkosti písmen v slove), ktoré nie sú interpunkčným znamienkom (Z), číslicou (0), značkou (W), neurčiteľným slovným druhom (Q), neslovným elementom (#) a citátovým výrazom (%). Po zobrazení konkordancie aplikujeme negatívny filter v rozpätí od 0 do 0 na všetky slová, ktoré sú zložené z jedného písmena (predložky, napr. *s, z, v*) do políčka CQL vpíšeme `[word="."]`. Následne získame konkordancie všetkých výskytov požadovaných slov.

Kliknutím na Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY) – Tvary kľúčového slova (NODE FORM) získame zoznam slov zložených len zo spoluhlások aj s frekvenciou výskytu jednotlivých tvarov.

2. Hľadanie pomocou CQL (QUERY – CQL):

`[word="(?)b|c|č|d|ď|f|g|h|j|k|l|ľ|í|m|n|ň|p|r|ř|s|š|t|ť|v|w|z|ž|q|x)+"` & `tag!="(Z|0|W|Q|#|%)"]`, čo znamená, že hľadáme všetky slová zložené len zo spoluhlások (nezáleží na veľkosti písmen v slove), ktoré nie sú interpunkčným znamienkom (Z), číslicou (0), značkou (W), neurčiteľným slovným druhom (Q), neslovným elementom (#) a citátovým výrazom (%).

Vyhľadané slová sú napr. *krv, krk, prv, vrch, prst, krst, vlk, smršť, skrz, krč, sklz, chlp, vrt, spln, prd, chrt, krt, vrt...*

Riešenie úlohy s identifikáciou slovných druhov, napr. :

podstatné mená: *krv, krk, vrch, prst, krst, vlk, sklz, chlp, vrt, spln, prd, chrt, krt, smršť*

predložka: *skrz*

príslovka a spojka: *prv*

sloveso: *krč, vrt*

## II. cvičenie

Stupňovanie prídavných mien (SLOVENSKÝ JAZYK PRE 5. ROČNÍK ZŠ, s. 95)

1. Zistite podľa textov SNK , ktoré prídavné mená sa najčastejšie používajú v 3. stupni?
2. Desať najčastejších prídavných mien vystupňujte.
3. Pomocou Pravidiel slovenského pravopisu online skontrolujte, či ste správne vytvorili 3. stupeň.

### Pracovný postup pri vyhľadávaní

Pri zadávaní zvolíme vyhľadávanie pomocou CQL a do políčka vpíšeme [tag="A.\*z"], čo znamená, že hľadáme všetky také prídavné mená, ktoré sú v superlatíve.

Po zobrazení konkordancie klikneme na položku Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY) – Tvary kľúčového slova (NODE FORMS) a zobrazí sa zoznam najfrekventovanejších tvarov prídavných mien. Po kliknutí na položku Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY) zvolíme v položke Viacúrovňová frekvenčná distribúcia (MULTILEVEL FREQUENCY DISTRIBUTION) v prvom stĺpci atribút LEMMA a pod ňou položku Kľúčové slovo (NODE). Na obr. 9 je časť zoznamu prídavných mien, ktoré sa používajú v superlatíve.

lemma	Freq
p/n veľký	253042
p/n dobrý	219869
p/n vysoký	147612
p/n blízky	79299
p/n dôležitý	42560
p/n nový	36976
p/n zlý	34744
p/n starý	28884
p/n malý	27429
p/n pekný	24169
p/n významný	23034
p/n silný	21826
p/n nízky	21587
p/n úspešný	19698
p/n rád	16857
p/n známy	16314
p/n mladý	16178
p/n ťažký	13761
p/n rýchly	11496
p/n častý	11471
p/n drahý	9792
p/n vhodný	8779
p/n bohatý	8515
p/n dlhý	7092
p/n výrazný	6747
p/n zaujímavý	6367
p/n cenný	6303
p/n lacný	6287
p/n slávny	6002

**Obr. 9:** Ukážka frekvenčnej distribúcie lem vyhľadaného výrazu; korpus prim-5.0-public-sane, 8000+ výskytov

# NÁMETY A ROZHĽADY

## III. cvičenie

Vzor dievča (SLOVENSKÝ JAZYK PRE 5. ROČNÍK ZŠ, s. 80)

1. Pomocou SNK nájdite najfrekvencovanejšie podstatné mená stredného rodu, ktoré sa skloňujú podľa vzoru *dievča* (v lokáli množného čísla zakončené na *-atách*).
2. Pomocou Synonymického slovníka slovenského jazyka v elektronickej podobe nájdite k piatim nájdeným slovám slová s podobným významom, ktoré sa skloňujú podľa iného VZORU.

### Pracovný postup pri vyhľadávaní

Do položky Typ hľadania (QUERY TYPE) – CQL vpíšeme výraz: [word=".\*atách" & tag="SSnp6"], čo znamená, že hľadáme všetky také slová, ktoré sa končia na *atách* a sú to len podstatné mená stredného rodu v 6. páde množného čísla. Po stlačení klávesy ENTER alebo kliknutím na Vytvoriť konkordanciu (MAKE CONCORDANCE) sa zobrazia kontexty všetkých podstatných mien, ktoré majú v lokáli množného čísla koncovku *-atách*, v konkrétnom korpuse.

Po kliknutí na položku Frekvenčná distribúcia (FREQUENCY) – Tvary kľúčového slova (NODE FORMS) sa zobrazí zoznam hľadaných slov aj s počtom ich výskytov.

word	Freq
p/n zvieratách	1458
p/n dievčatách	579
p/n dvojčatách	82
p/n vnúčatách	71
p/n mlád'atách	37
p/n kurčatách	37
p/n šteňatách	23
p/n prasatách	21
p/n trojčatách	18
p/n morčatách	18
p/n kniežatách	18
p/n Blatách	12
p/n jahňatách	5
p/n blatách	5
p/n tel'atách	4
p/n srnčatách	4
p/n pravnúčatách	4
p/n minišatách	4
p/n dojčatách	4
p/n batol'atách	4
p/n zlatách	3
p/n medved'atách	3

**Obr. 10:** Ukážka frekvenčnej distribúcie podstatných mien stredného rodu zakončených na *-atách*; korpus prim-5.0-public-sane, 2+ výskyty

### Riešenie úlohy 1:

*zvíera, dievča, dvojča, vnúča, mláďa, kurča, šteňa, prasa, trojča, morča...*

### LITERATÚRA

KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – SEDLÁKOVÁ, M. – HIRSCHNEROVÁ, Z.: *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009.

HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A.: *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2008.

*Slovensko-český paralelný korpus* – par-skcs-all-2.0. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2011. Dostupný na webe: <http://korpus.sk:8097/manatee.ks/index>

*Slovenský hovorený korpus* – s-hovor-4.0. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2011. Dostupný na webe: <http://korpus.juls.savba.sk>.

*Slovenský národný korpus* – prim-5.0-public-sane. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2011. Dostupný na webe: <http://korpus.juls.savba.sk>.

ŠIMKOVÁ, M.: Slovenský národný korpus ako pomôcka pri výučbe slovenského jazyka. In: *K problematike vyučovanie materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava: Univerzita Komenského 2007, s. 64 – 77.

### **PUBLIKÁCIE DIVADELNÉHO ÚSTAVU A ICH PRAKTICKÉ VYUŽITIE NA VYUČOVANÍ**

**Mgr. Juliana Beňová**

*(Divadelný ústav v Bratislave)*

Pri uplatňovaní materiálnych didaktických prostriedkov vo vyučovacom procese využívajú pedagógovia nielen záväzný didaktický materiál (schválené učebnice, pracovné zošity, učebné texty, atlasy a mnohé iné), ale často siahnu aj po doplňujúcich, učivo rozširujúcich a ozrejmujúcich materiáloch, ktoré im pomáhajú tak v príprave na vyučovanie, ako aj v samotnom vyučovaní. Na prezentovanie základného, ale predovšetkým rozširujúceho a prehľbujúceho učiva z oblasti slovenskej a svetovej drámy, ako aj teórie drámy a teórie dramatického písania môžu učiteľom slúžiť aj publikácie Divadelného ústavu Bratislava, ktorý už dlhé roky vydáva pôvodné a prekladové diela z oblasti slovenského a svetového divadelného umenia. Svojou dlhodobou publikačnou činnosťou sa Divadelný ústav z kvantitatívneho i kvalitatívneho hľadiska<sup>1</sup> radí k popredným slovenským vydavateľstvám s cieľom prinášať čitateľskej verejnosti to najlepšie i najzaujímavejšie z oblasti slovenskej i svetovej teatrologie. Majúc na zreteli základnú funkciu vyučovacieho prostriedku – sprostredkovanie obsahu vzdelávania študentom, ponúkame učiteľom do popredia jednu z možných špeciálnych učebných pomôcok, knižnú pomôcku. Naším cieľom je upozorniť na niektoré publikácie Divadelného ústavu, ktoré svojou informačnou nasýtenosťou môžu prehĺbiť a doplniť základné učivo hodín slovenčiny, a to jednak ako rozširujúci učebný materiál na vyučovaní alebo ako forma individuálneho štúdia učiteľa či žiaka.

Jednou z publikácií, ktorej nepochybne patrí popredné miesto v každej školskej knižnici, je dielo *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* (2011) reflektujúce vývin a stav slovenskej drámy viac ako jedno storočie. Kniha o dejinách slovenského dramatického umenia je panorámou zložitého vývinu slovenskej drámy, jej uvádzania na divadelné javiská, ako aj životných osudov jej tvorcov. Ozrejmuje miesto slovenskej dramatickej tvorby v rámci slovenskej i svetovej kultúry a pomocou komplexnej analýzy tvorby jednotlivých dramatikov umožňuje pochopiť celkovú historickú a spoločenskú situáciu slovenského etnika v skúmanom období.

*Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* vychádzajúce pod vedením renomovaného teatrologa profesora Vladimíra Štefka (autora štyroch kontextových kapitol a dvoch štúdií

---

<sup>1</sup> Podrobne o vydavateľských aktivitách Divadelného ústavu Bratislava pozri na: <http://www.theatre.sk/sk/divadelny-ustav/oddelenia/oec/>

o profilových dramatikoch) zahŕňajú v piatich obsiahlych kapitolách zložitý príbeh a spleť históriu slovenskej drámy dvadsiateho storočia a sú obohatením nášho knižného trhu vo viacerých oblastiach. Ich prínos vnímame nielen v oblasti slovenskej dramatickej spisby, ale aj literatúry vôbec a rovnako ich možno považovať za ďalší z učebných materiálov pre stredné aj vysoké školy (najmä umenovedne, literárne a kulturologicky zamerané). Na základe odporúčania Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky tejto publikácii odporúčaciu doložku a zaradilo ju do zoznamu materiálnych didaktických prostriedkov určených pre žiakov stredných škôl.<sup>2</sup> O kvalite publikácie *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* okrem iného svedčia aj ocenenia<sup>3</sup>, ktoré kniha nedávno získala, čo len potvrdzuje jej mimoriadne postavenie na poli odbornej literatúry.

Spracovanie rozsiahleho materiálu, akým slovenská dráma nesporne je, bolo náročným projektom nielen časovo, ale i priestorovo, tematicky, materiálovo. Autori na viac ako osemsto stranách zachytávajú príbeh dejín slovenskej drámy s cieľom podrobne priblížiť tvorbu najvýznamnejších dramatikov uvedeného obdobia a rovnako aj spoločenské, kultúrne i politické podmienky jej vzniku a formovania. Kolektívne dielo *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* prináša ucelený pohľad na vývin a stav slovenskej drámy v dvadsiatom storočí s presahom do storočia nasledujúceho, v prierezovom vnímaní a vo vývinových súvislostiach.

Knihou obsahuje dva typy textov: kontextové kapitoly a samostatné štúdie o živote a diele najvýznamnejších slovenských dramatikov dvadsiateho storočia. Kontextové kapitoly hovoria o spoločenských súradniciach doby, o politických, kultúrnych a divadelných pomeroch a ich pôsobení na vývin a rozvoj dramatickej tvorby. Tieto kapitoly sledujú vývinové tendencie slovenskej drámy, inšpiračné zdroje a kontakty so svetovou dramatikou, uvedenie jednotlivých textov na domáce a zahraničné javiská. Podávajú komplexný obraz o spoločenskom, politickom a divadelnom kontexte a taktiež o stave javiskovej tvorby v jednotlivých obdobiach, nevynímajúc kontext medzinárodný. Čitateľ sa v nich zoznámi aj s tvorbou menej významných autorov, ktorí zasiahli do vývinu slovenskej drámy hoci len parciálne, ale predsa v nej zanechali nezmazateľnú stopu.

Druhý typ textov – portréty dramatikov – sú samostatné štúdie o významných dramatikoch, ktorí profilovali osudy slovenskej drámy a divadla a svojou činnosťou ovplyvnili ich vývin a tvar. Rozsahy štúdií závisia od počtu a významu dramatických diel

---

<sup>2</sup> Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v súlade s § 13 ods. 6 zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov a na základe odporúčania Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave vydalo odporúčaciu doložku pre materiálny didaktický prostriedok *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* a zaradilo ho do zoznamu odporúčaných materiálnych didaktických prostriedkov určených pre žiakov stredných škôl. Odporúčacia doložka má platnosť do 25. júla 2016.

<sup>3</sup> Publikácii *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* bola udelená Prémia Litfondu 2012 za vedeckú a odbornú literatúru za rok 2011, ktorú udeľuje Sekcia pre vedeckú a odbornú literatúru a počítačové programy Litfondu; Divadelný ústav Bratislava bol ocenený Cenou ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR za vedu a techniku za rok 2012 v kategórii Vedecko-technický tím roka za vydanie publikácie *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia*.

a od ich zásahu do vývinu slovenskej drámy a divadla. Sú zaradené ku kontextovým kapitolám skúmajúcim obdobie, s ktorým je spätá podstatná časť dramatikovej tvorby. Každá kapitola a samostatné štúdie o autoroch obsahujú okrem bibliografických odkazov aj súpis hier a premiérových inscenácií a taktiež aj sekundárnu (odporúčanú) literatúru k danej problematike. V záverečnej časti publikácie sa nachádzajú krátke profesijné životopisy autorov štúdií, menný register, register divadelných hier a súpis knižných vydaní divadelných hier do roku 2010.

Zvolený spôsob spracovania dejín slovenskej drámy je novátorským činom, lebo podáva ucelený obraz o najvýznamnejších slovenských dramatikoch, ako aj o spoločensko-kultúrnych, historických i politických súvislostiach skúmaného obdobia, prináša podrobné analýzy dramatických diel, ale nezabúda ani na tých autorov, ktorých dielo nebolo síce rozsiahle, ale predsa svojou tvorbou a pôsobením formovali obraz slovenskej drámy 20. a sčasti aj 21. storočia. Na dramatické dielo nazerajú autori v širokých súvislostiach – venujú sa mu z formálneho i obsahového hľadiska, všímajú si ho nielen v domácom, ale i vo svetovom literárnom (dramatickom) kontexte a čo je najdôležitejšie, sledujú pohyb drámy na miestach, pre ktoré je primárne určená – na javisku i v hľadisku. Čitateľ tak môže sledovať, aké postavenie mali jednotlivé dramatické texty tam, kam primárne patria – na divadelnej scéne, medzi divákmi. Určite bude zaujímavé pozorovať, ako rezonovali u diváka, či boli písané pre konkrétne javiská, ako ich vnímali na domácej i zahraničnej scéne, ale aj to, ako ich inscenátori menili a niekedy i dopísali či prepísali. Publikácia *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* je prvou svojho druhu nielen na scéne slovenskej teatrológie, ale aj v oblasti dramatickej literatúry a jej opodstatnenosť už potvrdili mnohí divadelníci i literárni vedci a kritici. Potrebu publikácie, ktorá sa venuje dejinám slovenskej dramatickej literatúry, pre školy aj širokú verejnosť potvrdil v recenzentskom posudku aj profesor Tibor Žilka: „Kniha o slovenskej dráme doteraz absentuje, preto jej vydanie určite privíta celá naša divadelná verejnosť, ako aj školská prax (pedagógovia, študenti). Zároveň v budúcnosti môže pomôcť aj pri spracovaní dejín slovenskej literatúry.“<sup>4</sup>

Cieľom autorského kolektívu nebolo vytvoriť dielo určené iba hŕstke znalcov a špecialistov, ale pri tvorbe textu mali autori pred sebou vždy „širšie auditórium“. Chceli ponúknuť čitateľovi zaujímavý, spleťitý a možno aj trochu problematický príbeh, v ktorom je hlavnou hrdinkou slovenská dráma, pričom jediným regulatívom bola téza o hodnote jeho hrdinky (drámy), o prínose vtedy a teraz – ako konkrétne dramatické dielo pôsobilo v čase svojho vzniku a čo z jeho hodnôt pretrvalo, prekročilo ohraničenia doby. Publikácia nechce súdiť, ale predostrieť fakty, komentáre a sprítomnenia diel, ktoré možno považovať za akýsi zlatý fond slovenskej dramatiky, ale aj takých diel, ktoré s odstupom času tvoria už len nevyhnutné pozadie toho najhodnotnejšieho, čo sa na Slovensku vytvorilo. Ponúka čitateľom osudy slovenskej drámy a jej tvorcov vo forme moderných dejín vymedzených nielen časovo, ale aj jedinečnou optikou vedúceho autorského

---

<sup>4</sup> Úryvok z recenzentského posudku profesora Tibora Žilku je uvedený na zadnej strane obálky knihy *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia*. Podrobne pozri ŠTEFKO Vladimír a kol. *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia*. 2011.



kolektívu a jednotlivých autorov a takisto osobitou interpretáciou vývinových období a dramatickej spisby.

Ako sme už vyššie uviedli, *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* sú rozdelené do piatich kapitol, pričom každá kapitola sa začína kontextovou kapitolou a pokračuje portrétmi najvýznamnejších dramatikov.

Prvá kapitola nazvaná *Od realizmu k moderne 1890 – 1938* prináša pohľad na obdobie zrodu a formovania modernej slovenskej drámy, opisuje cesty vedúce k vzniku profesionálnych divadiel na Slovensku, podrobne sa venuje vzniku a činnosti Slovenského národného divadla (1920) a taktiež ochotníckemu divadlu, ktoré aj po vzniku profesionálnych scén zostalo hlavným distribútorom divadelnej kultúry. V tejto súvislosti upozorňujú autori na dôležitý faktor ovplyvňujúci podoby vtedajšej dramatiky, ktorým bola neexistencia profesionálneho divadla, a preto prakticky všetci slovenskí dramatici a dramatičky až do vzniku profesionálnych telies písali pre ochotnícke javiská s jedinou metou – aby ich diela uviedol aspoň martinský Slovenský spevokol, najvyspelejší súbor vtedajších čias, v skutočnosti „národné divadlo“, hoci iba amatérske. V tejto kapitole sa nachádzajú portréty štyroch najvýznamnejších dramatikov skúmaného obdobia: Ferka Urbánka, Jozefa Gregora Tajovského, najväčšieho talentu epochy realizmu, ktorý bol schopný odpútať sa od naivného realizmu a vytvoriť zrelé diela, vrcholy slovenskej realistickej dramatiky<sup>5</sup>, Vladimíra Konštantína Hurbana (známeho pod menom VHV). Záverečná štúdia zachytáva pohnuté životné osudy a tvorbu Ivana Stodolu, ktorý zásadným spôsobom zasiahol do vývinu slovenskej drámy.

Druhá kapitola nazvaná *Nový program, nové témy 1938 – 1948* zachytáva osudy slovenskej drámy a dramatikov v čase podstatných politických zmien, ktoré závažne zasiahli aj divadelnú kultúru. Bolo to obdobie rapídneho rastu kvality drám a modernizácie pôvodnej dramatiky – celkom programovo, poučene a s nemalými ziskami nadviazala dráma na moderné a neskôr aj avantgardné prúdenia v európskom umení. Podstatnú úlohu v tomto období zohrávala tiež skutočnosť, že autori mali k dispozícii profesionálne scény a na nich aj svojich režisérov, ktorí boli schopní ich diela inscenovať (Ferdinand Hoffmann, Ján Jamnický, Jozef Budský, František Kudláč, Martin Hollý, Ivan Lichard) – dráma a divadlo už navzájom kooperovali. V dráme sa zároveň začali uplatňovať nové kompozičné postupy, tradičnú výstavbu drámy čoraz častejšie nahrádzalo nové narábanie s dramatickým časom, prelínanie žánrov a dokonca sa tu objavujú aj prvé pokusy o montážny princíp jednotlivých výjavov. Neobyčajný rozlet pôvodnej dramatiky však prerušil nástup komunistickej moci po februári 1948, keď sa na nemalý čas slovenská dramatika z rokov štyridsiatych jednoducho vytratila z repertoárov divadiel a jednoducho sa

---

<sup>5</sup> V rámci ôsmeho tematického celku predmetu slovenská literatúra nazvaného „dramatická literatúra – všeobecné otázky“ sa učiteľ i žiak stretáva práve s jedným zo spomínaných dramatikov a jeho dielom – s Jozefom Gregorom Tajovským; cieľom daného predmetu je aj čítanie a interpretácia dramatického textu (funkčná analýza textu), konkrétne diela *Statky-zmätky*, ako aj následná interpretácia významov. V portréte venovanom autorovi *Statkov-zmätkov* si čitateľ (v našom prípade žiak i učiteľ) môže utvrdiť vedomosti, ktoré o autorovi a diele už získal, ale zároveň sa môže zoznámiť s novými faktami a interpretáciou autorovho vrcholného diela predvojnového obdobia a tiež sa dozvedieť o inscenačnej tradícii tohto textu.

premenila v duchu ideologických smerníc panujúcej moci. V tejto kapitole nájdeme portréty: Júliusa Barča-Ivana – autora európskych parametrov, ktorý je v literárnom i divadelnom kontexte rešpektovaným modernistickým dramatikom, Leopolda Laholu – osobnosti európskeho formátu, básnika, prozaika, dramatika, scenáristu a režiséra, tvorcu experimentálnej drámy a ideologicky „nevyhovujúceho“ autora vtedajších čias, ktorý je považovaný za tvorcu prvej slovenskej avantgardnej hry; portrét dramatika Štefana Králiku, ktorý vo veľmi krátkom čase vystriedal hneď niekoľko poetík – jeho prvé hry nesú ešte výrazné znaky tradičného realizmu, no postupne sa od opisného realizmu odkláňa a smeruje k poetizujúcim tendenciám v dráme, aby sa neskôr venoval existenciálnym otázkam a najvlastnejšou umeleckou doménou sa preňho stane filozofická dráma.

Tretia kapitola pod názvom *Dráma slúžkou ideológie 1948 – 1960* odкрýva problematiku drámy v období schematizmu i v časoch prekonávania schematizmu, vrátane liberalizácie v druhej polovici šesťdesiatych rokov. Všíma si spoločenské a kultúrne pomery v období najtvrdšieho socialistického realizmu a poukazuje na rozširovanie repertoáru a vplyv zahraničných autorov na slovenskú dramatikú. Venuje pozornosť postaveniu dramatika a možnosti jeho tvorby v období silnejúcej totality a presadzovania socialistického modelu v literárnej tvorbe. Samostatné štúdie tretej kapitoly obracajú pozornosť na autorov, ktorí začínali začiatkom päťdesiatych rokov, ale ich tvorba presiahla toto obdobie a stali sa významnými predstaviteľmi slovenskej dramatickej tvorby. Stretne sa tu s podrobnou analýzou tvorby Petra Karvaša – dramatika svetového formátu a kompozičného majstrovstva, Ivana Bukovčana – dramatika, ktorého fascinujú dejiny ľudskej duše a sputujúceho sa svedomia, ako aj s dielami Juraja Váha a Jána Kákoša.

Obsahovo najrozsiahlejšia kapitola publikácie *Roky šesťdesiate a ďalšie* ukazuje slovenskú drámu v čase spoločensko-politických zmien a slobody v oblasti tvorby, analyzuje „konsolidačné“ obdobie – obdobie normalizácie po okupácii Československa a v závere sa dotýka obdobia pred závažnými spoločenskými zmenami, ktoré priniesol revolučný rok 1989. Zobrazuje hľadanie únikových ciest do priestorov nezávislej tvorby, venuje sa hnutiu malých javiskových foriem a poukazuje na pokusy o obnovenie pluralizmu a slobody v slovesnom umení. Prvá profilová štúdia štvrtej kapitoly zachytáva životné osudy a dielo Jána Soloviča, druhý profil sleduje dramatickú tvorbu Osvalda Zahradníka, tretia štúdia spracúva dielo Mikuláša Kočana a nasledujúci samostatný portrét je venovaný talentovanej autorskej dvojici Júliusovi Satinskému a Milanovi Lasicovi,<sup>6</sup> ktorá sa v slovenskej dramatickej tvorbe objavila koncom šesťdesiatych rokov a zanechala v nej hlboké stopy až do súčasnosti. Piaty portrét tejto kapitoly zachytáva tvorbu básnika, prozaika a dramatika Ľubomíra Feldeka, šiesta štúdia reflektuje tvorbu Karola Horáka – jediného slovenského autora divadelných hier, ktorý mal bezprostrednú a bohatú skúsenosť s divadlom skôr, než začal písať dramatické texty, siedmy portrét sa podrobne

---

<sup>6</sup> Texty Milana Lasicu a Júliusa Satinského vychádzajúce z absurdného divadla, so skeptickým humorom analyzujúce slovenskú národnú mentalitu a smutno-smiešne stránky ľudskej povahy, ako aj celej spoločnosti sú tiež predmetom interpretácie na hodinách literatúry, preto zoznámenie sa s textom o týchto dramatikoch (autorom štúdie je známy literát a bývalý riaditeľ Divadla na korze Kornel Földvári) bude nesporne prínosom pre učiteľa i študenta.

venuje výnimočnému zjavu slovenského divadelníctva Stanislavovi Štepkovi a fenoménu Radošinského naivného divadla. Kapitulu uzatvára dielo dramatičky Boženy Čahojovej.

Záverečná kontextová kapitola nazvaná *Dráma po roku 1989* (jej autorom je Ján Šimko) podáva obraz slovenskej drámy a divadla po dôležitých spoločensko-politických zmenách v Československu v roku 1989, na ktorých sa v značnej miere podieľali aj divadelníci. Zachytáva zásadný obrat vzťahu medzi javiskom a hľadiskom, keď sa princíp rampy oddeľujúcej hľadisko a divákov revolučným hnutím celkom narušil. Zatiaľ čo pred rokom 1989 sa to dialo iba v niektorých divadlách (malé javiskové formy), v čase revolúcie sa takýto spôsob komunikácie, ktorý so sebou prinášal silné zážitky, rozšíril do všetkých divadelných budov. V poslednej kapitole je samostatný portrét venovaný fenoménu kolektívnej autorskej drámy a jej tendenciám, ktoré sú reprezentované činnosťou divadelných združení Stoka a SKRAT. Druhý portrét zachytáva tvorbu azda najproduktívnejšieho autora všetkých čias Viliama Klimáčka, pôvode lekára, dnes profilovú osobnosť divadla GUnaGU.

Na základe predstavenej obsahovej štruktúry publikácie *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia* je zrejmé, že takto široko koncipované dielo sa môže stať trvalou súčasťou vyučovacieho procesu na hodinách venovaných nielen slovenskej literatúre, ale môže byť aj vhodnou pomôckou pre učiteľov dejepisu, náuky o spoločnosti, estetiky a iných umenovedných predmetov, pretože práve kontextové kapitoly ponúkajú obraz slovenskej spoločnosti a kultúry v sledovanom období – spleť obraz spracovaný prehľadne, novou optikou, bez nánosov ideologizácie a predchádzajúcich výkladov. Rovnako samotné portréty dramatikov odkrývajú čitateľovi doteraz neznáme obzory, pretože prinášajú nový pohľad nielen na dramatikovu tvorbu, ale aj na jej konkrétne stvárnenie a udomácnovanie sa na slovenských profesionálnych javiskách.

Na hodinách slovenského jazyka a literatúry môžu učitelia využiť aj ďalšiu z publikácií Divadelného ústavu. Je ňou text macedónskeho autora Gorana Stefanovského vychádzajúci pod slovenským názvom *Malá kniha nástrah* (2010). Autor v nej pútavým spôsobom prezentuje postupy, akými možno písať skvelé príbehy, podrobne sa venujúc písaniu divadelných hier, lebo práve divadlo „je obrovskou dielňou a motorom pre rozprávanie príbehov“ a javisko má ešte tú prednosť, že príbeh sa na ňom „nielen rozpráva, ale aj ukazuje“<sup>7</sup>.

Svoju knihu nazýva „príručkou na písanie hier“ a podáva v nej návod na písanie textov, ktoré dokážu zaujať a pritiahnuť pozornosť čitateľov (a neskôr aj divákov) po celom svete. Autor verí, že takmer každý dokáže vytvoriť nejaký príbeh, a preto ponúka rozprávačom príbehov „jednoduchú skrinku s náradím“ (ibid., s. 5), vďaka ktorej pokročia v „remesle“ slovesnej tvorby. Na tomto mieste sa určite stretne s námietkami, že umeleckému písaniu sa nedá naučiť, že skvelým spisovateľom sa človek musí len narodiť alebo musí mať v sebe niečo také, čomu zvyčajne hovoríme talent. Absolútne súhlasíme.

---

<sup>7</sup> Podrobne pozri predhovor ku knihe *Malá kniha nástrah*, v ktorom Goran Stefanovski predkladá čitateľovi akýsi „príbeh príbehu“ a zdôrazňuje, že žiadna kultúra „neprežije bez pravdivého, silného a autentického príbehu“. Podrobne v Stefanovski, G.: *Malá kniha nástrah*. Divadelný ústav : Bratislava, 2010, s. 4 – 5.

Talent zohráva v tomto prípade veľkú rolu, ale rozhodujúcu úlohu v procese tvorby má aj osvojenie si „*remesla dramatického písania*“. Tak ako učíme žiakov písať rôzne typy slohových žánrov od súkromného listu až po dizertačnú prácu, môžeme ich naučiť (či aspoň priučiť) remeslu písania „príbehov“. Goran Stefanovski tvrdí, že písanie divadelných hier je ako „*matematika alebo šach; veľká časť sa nedá vyučovať a je závislá od individuálneho talentu, génia, šťastia, okolnosti, múz... No a potom existuje aj časť, ktorú je možné vyučovať a ktorá sa dá naučiť – remeslo dramatického písania. Toto remeslo sa dá učiť, používať, merať, hodnotiť a analyzovať. A určite dokáže pomôcť intuitívnemu, podvedomému a záhadnému umeleckému procesu.*“ (ibid., s. 6 – 7) Jeho kniha je návodom, ako dospieť k vlastnej umeleckej tvorbe, ako rozvíjať schopnosti a zručnosti čitateľa (v našom prípade žiaka), ako zdokonaľiť jeho predstavivosť a tvorivosť. Pre „vystavanie“ akéhokoľvek príbehu potrebujeme šesť základných nástrojov (kedy, kde, kto, prečo, čo a ako), pomocou ktorých je možné všetko „*premeniť na nominálny dramatický materiál*“ (ibid., s. 20), pričom našou úlohou je osvojiť si tieto nástroje a naučiť sa s nimi pracovať.

Knihy je určená v prvom rade ako metóda priameho vyučovania písania hier pre študentov, a preto autor na konci každej kapitoly ponúka čitateľom množstvo praktických cvičení, v ktorých si osvojené vedomosti preskúšajú a overia v praxi. Aj napriek svojmu názvu *Malá kniha nástrah* nie je žiadnou nástrahou alebo pascou pre čitateľa (žiaka či učiteľa), ale práve naopak – pri pozornom čítaní a správnom výklade sa môže stať nenahraditeľnou učebnou pomôckou nielen na hodinách literatúry (analýza dramatických textov) a slovenského jazyka (oblasť štylizácie), ale aj v celom vyučovacom procese, pretože rozvíja žiakovu predstavivosť a vnímavosť, núti ho pozorovať, podporuje jeho kreativitu a nabáda k samostatnému mysleniu a uvažovaniu.

Okrem spomínaných dvoch publikácií odporúčame do pozornosti učiteľov slovenského jazyka a literatúry aj ďalšie publikácie Divadelného ústavu, ktoré sprostredkujú minulosť i prítomnosť slovenského a svetového divadla, slovenskej a svetovej dramatickej spisby ako i divadelných teórií a môžu sa stať primeranou didaktickou pomôckou pre učiteľov i žiakov.

V edícii Svetové divadlo vyšli hneď dve publikácie reflektujúce tvorbu svetoznámeho dramatika Williama Shakespeara *Úvod do shakespeareovského divadla* (1999) a *Začarovaný ostrov? Shakespeareova Búrka inak* (2003) autorky Jany Bžochovej Wild vracajúcej sa k prameňom anglického renesančného divadla a predstavujúcej širokej verejnosti základné kultúrno-historické súvislosti, z ktorých pramení Shakespeareova tvorba.

V edícii Svetová dráma sa môžu čitatelia zoznámiť s dielom jedného z najvýznamnejších dramatikov 20. storočia Samuella Becketta, ktorého texty v ucelenejšej podobe pod názvom *Hry* vyšli prvýkrát na Slovensku práve vďaka edičnej činnosti Divadelného ústavu.

Ďalšia edícia pod názvom Slovenská dráma ponúka čitateľom možnosť zoznámiť sa s komplexným dielom významných slovenských dramatikov, ktorých tvorbu ako súborné dramatické dielo Divadelný ústav pravidelne vydáva: Ivan Stodola *Súborné dramatické*

## NÁMETY A ROZHĹADY

---

*dielo I., II., III.* (2005 – 2010); Július Barč-Ivan *Súborné dramatické dielo* (2001); Viliam Klimáček *Desať hier* (2004) a Silvester Lavrík *Hry* (2007). Pôvodné i prekladové publikácie Divadelného ústavu tak otvárajú odbornej i laickej verejnosti dvere do zákulisia slovenského i svetového divadla a drámy a vďaka knižnému „zhmotneniu“ uchovávajú pre ďalšie generácie taký efemérny materiál, akým divadlo bezpochyby je.

### LITERATÚRA

BARČ-IVAN, J.: *Súborné dramatické dielo*. Bratislava : Divadelný ústav, 2001.

BECKETT, S.: *Hry*. Bratislava : Divadelný ústav, 2010.

BŽOCHOVÁ-WILD, J.: *Úvod do shakespearového divadla*. Bratislava : Divadelný ústav, 1999.

BŽOCHOVÁ-WILD, J.: *Začarovaný ostrov? Shakepearovská Búrka inak*. Bratislava : Divadelný ústav, 2003.

KLIMÁČEK, V.: *Desať hier*. Bratislava : Divadelný ústav, 2004.

LAVRÍK, S.: *Hry*. Bratislava: Divadelný ústav, 2007.

STODOLA, I.: *Súborné dramatické dielo I*. Bratislava : Divadelný ústav, 2005.

STODOLA, I.: *Súborné dramatické dielo II*. Bratislava : Divadelný ústav, 2005.

STODOLA, I.: *Súborné dramatické dielo II*. Bratislava : Divadelný ústav, 2010.

ŠTEFKO, V.: *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia*. Bratislava : Divadelný ústav, 2011.

STEFANOVSKI, G.: *Malá kniha nástrah*. Bratislava : Divadelný ústav, 2010.

## ZDRUŽENÉ POMENOVANIE AMERICKÁ HYPOTÉKA

**Prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.**

(Katedra slovenského jazyka a literatúry,  
Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Aj z bežných skúseností vieme, že termín-pojem „hypotéka“ sa viaže na rýchly, nenáročný a vcelku pohodlný spôsob získania účelových finančných prostriedkov v podobe bezhotovostného úveru. Peniaze slúžia ich nadobúdateľovi na zaobstaranie, rekonštrukciu alebo výstavbu bytu, rodinného domu či garáže. Hypotekárny úver pritom býva zabezpečený záložným právom na nehnuteľnosť.

Slovo *hypotéka* je v naznačenom okruhu významovo obsadené. Ak zamýšľame pomenovať sémanticky podobný, blízky objekt, nastáva príležitosť na pridanie spresňujúcich súčastí. Priradením a zlúčením stavebných jednotiek vzniká viacсловné – združené pomenovanie. Viaže sa na jednu skutočnosť a označuje ju dvoma či viacerými slovami, ktoré takto utvárajú nerozložiteľný pomenovací celok. Formálne zreteľné, ale významovo a funkčne iba zdanlivo samostatné jednotky sa v takomto prípade nevymedzujú ako vetné členy.

Slovné spojenie *americká hypotéka* bolo do slovenčiny privezené po vstupe našej krajiny do Európskej únie. Komponent *americká* poukazuje na pôvod a krajinu častého a obľúbeného využívania uvedeného bankového produktu. V Spojených štátoch amerických sa tento typ úveru nazýva *home equity loan*. Združené pomenovanie slúži na spriaznenie spôsobu pôžičky, pri ktorom dlžník súbežne kryje jej výšku, hodnotu príslušnou realitou. Slovenský jazyk má poruke niekoľko synonym, rovnoznačných pomenovaní s terminologickým uplatnením: *americký hypotekárny úver*, *bezúčelová hypotéka*, *neúčelový hypotekárny úver*. Definične presné vymedzenie môžeme zhrnúť do slovného reťazca *neúčelový úver zabezpečený nehnuteľnosťou*.

*Americkou hypotékou* banky a ich zamestnanci pracovne, voľne nazývajú druh spotrebného úveru, pri ktorom záujemca nemusí dokladovať účel. Požičané peniaze, istené nehnuteľnosťou, môže ľubovoľne použiť napríklad aj na financovanie štúdia, kúpu automobilu a podobne. *Americkou hypotékou* možno združiť aj menej výhodné úvery do spoločného úveru s nižšou splátkou, úročením a dlhšou dobou splatnosti. *Americkú hypotéku* môže získať aj žiadateľ s bežnou hypotékou, ak potrebuje ďalšie peniaze. Hodnota nezaloženej časti nehnuteľnosti pritom musí postačovať na ďalší úver. Výhodou *americkej hypotéky* je možnosť jednorazového splatenia ako pri spotrebiteľskom úvere. Pri

ťažkostiach so splácaním však môže klient banky prísť o nehnuteľnosť. Týmto rizikom sa *americká hypotéka* odlišuje od iných, známejších druhov pôžičiek.

Napokon priblížme aktuálne jazykovo-komunikačné vymedzenie a praktické využitie združeného pomenovania. *Americká hypotéka* je v našich podmienkach známa predovšetkým z televíznej reklamnej propagácie. Pomenovanie nadobudlo a zachováva si status lexikalizovaného spojenia, podobne ako *americký sen* – „sociálny ideál slobody, nezávislosti, ale aj úspechu, bohatstva a spoločenského postavenia“, *americká ruleta* – „hazardná hra v kasínach, pri ktorej hráč uzatvára stávky sám“ (*Slovník súčasného slovenského jazyka*, a – g, Bratislava 2006, s. 118) a pod.

Dvojslovné združené pomenovanie *americká hypotéka* sa nateraz nehľási k oficiálnej komunikačnej sfére. V bežnom, predovšetkým ústnom dorozumievacom styku slúži na úsporné, pohotové vyjadrovanie a signalizuje príslušnosť k profesionalizmom. Tranzitný priestor s parametrom verejnosti – reklamná komunikačná sféra a texty publicistického štýlu – však podporuje jeho ambíciu nadobudnúť terminologický profil a účelne vstúpiť do textov s príslušnosťou k náučnému a administratívne štýlu.

## ČO MÁ MEXICKÁ VLNA SPOLOČNÉ S MEXIKOM?

**Prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.**

(Katedra slovenského jazyka a literatúry,  
Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)

V jazykovej (rečovej) praxi sa vyskytuje mnoho dvojslovných pomenovaní, v ktorých prídavné a podstatné meno prvotne nevystupuje ako skladobná dvojica s prívlastkom (rozvíjajúcim, určujúcim) a nadradeným (rozvíjaným, určovaným) vetným členom. Obe súčasti žijú v tesnom spoločenstve ako nerozložiteľný celok, ktorý aktuálnym zoskupením a poradím svojich členov označuje jednu skutočnosť. Všeobecne známymi, využívanými slovnými spojeniami s takýmto zložením a významom sú napr. *anglický humor*, *čínska ruža*, *holandská dražba*, *ruská ruleta*, *švédsky stôl*, ale aj *oravská slanina*, *spišské parky* či *vienská káva*. Štruktúrne zhodnou, ale významovou obmenou s odlišným štylistickým využitím, hraničiacou s ustálenými slovnými spojeniami (frazologickými jednotkami) sú pomenovania *babylonská veža*, *betlehemska hviezda*, *spartánska výchova*, *trójsky kôň* a ďalšie. Pri oboch skupinách hovoríme o združených pomenovaniach.

Názvy s uvedenou podobou vždy vstupujú do textu so svojím vecným významom, na ktorý sa navrstvuje štylistický príznak, zafarbenie. Raz ide o zdôraznenie odbornosti, inokedy zasa o sklony k obraznosti a/alebo knižnosti. Na prvý pohľad vidno, že prídavné mená v príkladoch pritom jedinečne, viac či menej priezračne viažu združené pomenovania k zemepisným útvarom – krajinám, mestám či územiám. Môžu, ale i nemusia mať s nimi trvalo niečo spoločné.

Podobne sa správa aj združené pomenovanie *mexická vlna*. Ani preň je nie dôležité, či sa naozaj zrodilo v stredoamerickej krajine. Ako zaujímavejšia sa ukazuje jeho podstata, proces ustáľovania významu a uplatňovanie vo vyjadrovaní.

Všeobecne dostupné solídne zdroje sa rozchádzajú pri odhaľovaní pôvodu pomenovania *mexická vlna*. Na primerané vysvetlenie ho dočasne zbavme prvej, „zemepisnej“ časti. Niektoré pramene vzťahujú vznik *vlny*, *ľudského vlnenia* k vystúpeniu amerického gitaristu Franka Zappu na štadióne v Denveri na konci 60. rokov. Spevákove gestá vraj povzbudzovali účastníkov popového festivalu k skupinovému rytmickému pohybu. Ďalšie názory spájajú *vlnu* s kolektívnymi športmi, predovšetkým s hokejom, americkým futbalom a bejzbalom, ktoré sú obľúbené v severnej Amerike. Populárny je názor o „vlnení“ na tribúnach počas hokejových zápasov v Moskve. Tak či onak, v 80. rokoch minulého storočia bola *vlna* obľúbená v hľadiskách športových podujatí. Vďaka pútala hľadáčky televíznych kamier a zaplňala repliky športových komentátorov predovšetkým v severoamerických prostrediach.



Zovšeobecniame. Ako motivujúca podmienka na združené pomenovanie *mexická vlna* sa ukazuje prítomnosť veľkého počtu ľudí na spoločnom podujatí na nezriedka plnom zhromaždisku. Diváci na neverbálnu výzvu, súčinný pohyb akýchsi „rozbiehačov“ postupne v skupinách nakrátko vstanú zo sedadiel. Plynulým pohybom pritom zdvihnú obe ruky až nad hlavu, hlasno zvolajú krátke citoslovce – v španielskom jazykovom prostredí napríklad „ola!“ – a sadnú si. Takto sa skupinový pohyb odovzdáva ďalším a ďalším susedom v hľadisku a v pozorovateľových očiach sa stáva rytmickým. Obvykle postaví na nohy osadenstvo celej arény. Ako už vieme, vlnivý dojem pri nacvičenom a zvládnutom výkone je naozaj pôsobivý.

Ako sa však do pomenovania dostalo Mexiko? Poruke máme už presvedčivejšie a mediálne zdokumentované údaje. O *mexickej vlne* sa prvý raz jednoznačne hovorilo počas svetového šampionátu v Mexiku v roku 1986. Na štadióne v Monterrey sa diváci s pobavením pravidelne zdvíhali zo sedadiel a hravá „vzbúrená vlna“ párkrát obišla hľadisko. Opakovaný estetický jav sa pričinením televízie rýchlo ujal, rozšíril a nadobro získal patričné dvojslovné nazvanie.

Pravdaže, združené pomenovanie *mexická vlna* zaujalo svojou čitateľnosťou, motivovanosťou a obraznosťou. Na počiatku svojej životnosti ako móдне, príležitostné označenie bez ťažkostí vkročilo do športovej žurnalistiky. Po usídlení v tejto komunikačnej sfére onedlho migrovalo do bežného ústneho dorozumievacieho styku. V písomnom, resp. tlačenom prostredí nachádza svoje miesto napr. v analytických, príp. beletristických žánroch – v komentári, rozšírenej správe či reportáži, črte a pod. Častým používaním však už stratilo svoju nápadnosť (expresivitu), nadobudlo podobu akejsi slovnej pečiatky a dnes ho už vnímame ako súčasť hovorovej komunikácie. Pri vhodnej príležitosti oživuje dorozumevanie a môže podporiť jeho pútavosť a presvedčivosť.

## NIEKOĽKO POZNÁMOK K PRECHÝLENÉMU SLOVU *HOSTKA*

PhDr. Iveta Bónová, PhD.

(Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie,  
Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice)

V predkladanej reflexii sa pristavíme pri čoraz viac používanej, ale v slovnej zásobe stále ešte neetablovej lexikálnej jednotke *hostka*. O pomalom prenikaní uvedeného slova do systému svedčí aj jeho nesmelé, nie vždy správne používanie, napr. aj zo strany skúsených moderátorov Slovenského rozhlasu (*hostka*, ale aj *hostka*). Je vôbec táto prechýlená podoba potrebná? Ak áno – ktorý z výrazov je korektný a prečo?

Prechýlené názvy (feminatíva) tvoria v rámci modifikačného typu onomaziologickej kategórie<sup>1</sup> popri deminutívach (*dom-ček, izb-ička, pier-ko*), augumentatívach (*dub-isko*), názvoch mláďat (*lev-iča, mor-ča*), hromadných názvoch (*líst-ie, vtáč-tvo*)... významnú paradigmu jednotiek, ktoré predstavujú ženské podoby pomenovaní. Všetky slovotvorné typy v rámci onomaziologickej, a teda aj modifikačnej kategórie sú pri prechýľovaných substantívnych derivátoch zjednotené rovnakým slovotvorným významom, ako aj identickou onomaziologickou štruktúrou. Jednotlivé slovotvorné typy<sup>2</sup> sa ale od seba líšia slovotvorným formantom (*riaditeľ-ka, pedagóg-ička, sudk-yňa, ujč-iná...*). Pri produktívnom tvorení prechýlených názvov je frekvenčne najvyužívanejším slovotvorným formantom sufix *-ka* (*čitateľ-ka, študent-ka, diváč-ka, farmaceut-ka, host-ka*). Vo všetkých uvedených prípadoch je bezprostredným motivantom substantívum (*čitateľ, študent, divák, farmaceut, host*). Avšak prvé tri slovotvorné základy bezprostredného motivanta sú slovesné, teda majú na začiatku motivačného reťazca verbum (*čítať* → *číta-teľ* → *čitateľ-ka; študovať* → *štud-ent* → *študentka; divať sa* → *div-ák* → *diváčka*). Vo štvrtom a piatom

---

<sup>1</sup> Typ onomaziologickej kategórie je najabstraktnejší klasifikačný slovotvorný útvar, do ktorého sa združujú derivatémy na základe konfigurácie dvoch primárnych (zmena významu a zmena slovného druhu) a niekoľkých sekundárnych činiteľov (Furdík, 2004, s. 159). Modifikácia je typ onomaziologickej kategórie, pri ktorom vznikajú nové deriváty „modifikovaním“ významu motivanta; motivát je oproti motivantu bohatší o jeden sémantický príznak (v prípade feminatív ide ženskú podobu pomenovaní: *učiteľka* – žena *učiteľ*), pričom slovnodruhové zaradenie motivátu sa v porovnaní so slovnodruhovým zaradením motivanta nemení (Furdík, 2004, s. 153).

<sup>2</sup> Slovotvorný typ – množina motivovaných slov, ktoré majú rovnaký typ slovotvorného základu, rovnaký typ formantu a rovnaký slovotvorný význam (Furdík, 2004, 157).

prípade<sup>3</sup> je východiskovým motivantom substantívum (*farmácia* → *farmac-eut* → *farmaceutka*). V prípade *host* → *hostka*, na rozdiel od predchádzajúcich analyzovaných prípadov, ide o bezprostrednú, nie sprostredkovanú motiváciu.

Ďalšia výnimočnosť uvedenej lexémy, východiskového motivanta *host*, spočíva v tom, že so svojím zakončením na *-st* (popri lexéme *test*) patrí k substantívam mužského rodu. Totiž prevažnú väčšinu slov končiacich sa v základnej podobe na uvedené konsonantické zoskupenie tvoria abstraktné (v oveľa menšej miere konkrétne) substantíva ženského rodu (*prudkosť, izolovanosť, funkčnosť, tvarovosť, závisť; kosť, srst', päst'*), ako aj infinitívy sloviess (*prísť, niešť, pliesť, pást'...*). Teda analogický prípad bezprostredného motivanta mužského rodu v základnej podobe s identickým zakončením pri prechýľovaní typu *host* → *hostka* nenájdeme, feminatívum od maskulína *test* sa formálne tvorí rovnako, čiže sufixáciou, ale s využitím inej slovotvornej prípony *test* → *test-iná*.

Fakt, že pri derivovaní ženskej podoby *hostka* dochádza k alternácii, možno podoprieť o nasledujúce argumenty: alternácie ako fonologické procesy, pri ktorých sa mení fonéma pod vplyvom významového okolia, sú v slovenčine častým (v porovnaní s tvorením tvarov však frekvenčne zaťaženejším) sprievodným javom pri derivovaní nových lexikálnych jednotiek (*kvet* → *sú-kve[t]*-ie, *Soňa* → *Sonka*). K alternácii korelovaných konsonantov *t* na *t* (bližšie pozri Sabol, 1989; Sokolová, 2000) dochádza v slovenčine pred derivačnými morfémi pri tvorení obyvateľských mien (*Zábla[t]*ie → *Záblatčan*), deminutív (*drobnosť* → *drobnôstka, hrst'* → *hrstka, kosť* → *kôstka*), deverbatív (*pla[t]*it' → *platba, le[t]*iet' → *let*), rovnako pri tvorení iných derivátov (*šest'* → *šestka, kosť* → *kostný...*), ku ktorým by sme mohli priradiť aj ojedinelý prípad prechýľovania s uvedenou alternačnou zmenou (*host* → *hostka*).

Aj keď korektnosť prechýlenej podoby *hostka* sme preukázali, stále aktuálnou sa javí otázka, či vôbec je potrebné uvedenú lexému prechýľovať. S. Čmejrková (2002) v jednej zo svojich štúdií o rode v jazyku a komunikácii uvádza, že v češtine (rovnako aj v slovenčine) existujú pomenovania, ktoré po formálnej stránke patria k jednému z rodov a ich použitie si vynucuje príslušnú gramatickú zhodu, ale po stránke významovej, z hľadiska prirodzeného rodu sú nediferencované, označujú rovnako mužov, ako aj ženy. K uvedenej skupine gramatických maskulín patria generické pomenovania ako *človek, rodič, súrodenec, jedinec, host, talent, idol, anonym...* K niektorým z nich, v dôsledku silnejšej tendencie tvoriť feminatíva, vznikli ojedinelé podoby, medzi nimi aj *hostka*. Je pravdou, že v prípade lexémy *host* je možné príslušnosť k prirodzenému rodu vyriešiť aj iným, v rečovej praxi zaužívanejším spôsobom: priradením vlastného mena (*Privítajme nášho hosta, doktorku Janu Makovú*). Prechýľovanie vlastných mien v slovenčine má (okrem niekoľkých výnimiek) svoje zákonitosti. Ženské podoby priezvisk (na rozdiel od ženských podôb

---

<sup>3</sup> Vzťah medzi slovami *host* a *hostit'* možno v synchrónnom jazyku pokladať za vzťah vzájomnej motivácie (*host* ↔ *hostit'*), t. j. z dvoch sémanticky aj morfológicky korešpondujúcich slov ani jedno nemožno pokladať za bohatšie, resp. komplexnejšie (Furdík, 2004, s. 27; porov. aj Sokolová a kol., 2005).

v jazykoch neflektívneho typu) sú signalizované výrazným formálnym prostriedkom, sufixom *-ová*.

Sumarizujúc: v rečovej praxi je možné, no nie nevyhnutné prechyľovanie uvedenej lexikálnej jednotky, lebo, ako sme uviedli, jej príslušnosť k rodu sa dá špecifikovať aj inak. Ak už takáto potreba vznikne (v súčasnosti najmä v mediálnej oblasti), potom korektnou podobou je prechýlený názov *hostka* s alternáciou *ť* na *t* na konci jeho slovotvorného základu.

### LITERATÚRA

- ČMEJRKOVÁ, S.: *Rod v jazyce a komunikaci: specifika češtiny*. In: *Slovo a slovesnost*, 2002, roč. 63, č. 4, s. 23 – 46.
- FURDÍK, J.: *Slovenská slovotvorba*. Prešov : Vydavateľstvo Náuka, 2004.
- MISTRÍK, J.: *Retrográdny slovník slovenčiny*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1976.
- SABOL, J.: *Syntetická fonologická teória*. Bratislava : Vydavateľstvo Veda, 1989.
- SOKOLOVÁ, M.: Alternácie v spisovnej slovenčine. In: *Človek a jeho jazyk. 1. Jazyk ako fenomén kultúry*. Bratislava : Veda 2000, s. 417 – 444.
- SOKOLOVÁ, M.: *Slovník koreňových morfém slovenčiny*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2005.

### LITERATÚRA AKO PROSTRIEDOK K ZMYSLUPLNÉMU VYUŽÍVANIU ČASU

ŠARNÍKOVÁ, G. (ed.): *Edukace dětí a mládeže ve volném čase I. Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2013.*

Predkladaná česká publikácia vydaná na Slovensku je koncipovaná teoreticko-aplikačne. Vychádza z aktuálnych potrieb pedagóga zaoberajúceho sa využitím voľného času detí a mládeže. Má širokospektrálny charakter, pretože je určená učiteľom a študentom pedagogických smerov, a to od učiteľov materských škôl až po učiteľov a študentov stredných škôl. Vytvára dostatok priestoru pre interdisciplinárny dialóg tak po stránke odbornej, ako aj didaktickej. Má medzipredmetový charakter postavený na línii literárnych textov. Obsahuje aktivity, ktoré je možné využiť v popoludňajších hodinách mimo vyučovania, no predstavuje aj samostatné projekty (celkovo 22), ktoré sa dajú využiť aj počas víkendov a prázdnin.

Voľný čas je dôležitým aspektom pri formovaní mravného, estetického, spirituálneho a kultúrneho cítenia mladého človeka. A práve na tomto základe študenti sociálnej pedagogiky Cyrilometodskej teologickej fakulty Univerzity Palackého spolu so svojou vyučujúcou vytvorili vzácny materiál projektov, ktoré sú postavené na rozvíjaní čitateľskej gramotnosti prostredníctvom rôznych literárnych textov nevynímajúc ani texty s kresťanskou tematikou. Publikácia rešpektuje požiadavky humanizácie a rozvíjanie kľúčových kompetencií. Vychádza zo súčasných životných situácií, tým spĺňa požiadavky kurikulárnej reformy. V niektorých projektoch ide o porovnanie minulosti a prítomnosti, ktoré je obohatené o zážitkovú formu. Napríklad v projekte o B. Němcovej si *žiaci môžu vyskúšať v teréne, ako sa v minulosti sadili zemiaky vyoraním brázdy pluhom, ručným zasadením a následným vyoraním* (s. 27), *oboznamujú sa s rôznymi turistickými značkami, prostredníctvom fotografií pomenujú miesta predsta-*

*vujúce súvislosti so životom a dielom spisovateľky* (s. 43).

Návrhy projektov a aktivít si zachovávajú logickú štruktúru, obsahujúcu okrem iného: cieľ, cieľovú skupinu, miesto realizácie projektu, harmonogram a príslušné činnosti. Využívajú prierezové témy, ako je napr. dopravná výchova, enviromentálna výchova, ochrana života a zdravia, osobný a sociálny rozvoj a iné. Hlavná časť projektov obsahuje prílohy, ktoré sú súčasťou jednotlivých projektov. V záverečnej časti sa nachádza súbor príloh, ktoré je možné použiť v každom projekte. Projekty využívajú rôzne metódy práce, napr.: *čítanie s porozumením, maľované čítanie, kolektívne čítanie, aktívne počúvanie, dotvorenie záveru príbehu, dramatizáciu, pantomímu, prácu s frazeologizmami* (napr. hra *Kdo pro pírkou přes plot skočí*). U žiakov sa tak rozvíja kladný vzťah ku knihám. Pri spoznávaní rôznych miest, tradícií, spôsobu života spisovateľov sa upevňuje vzťah človeka k jazyku, vlasti, národu, a tak sa utvára priestor pre rozvíjanie kultúrnych kompetencií. Projekty pozostávajú aj zo stretnutí, na ktoré si žiaci prinášajú svoje obľúbené knihy a predstavujú ich ostatným. Prostredníctvom rôznych druhov hier sa rozvíja pamäť, pohybová a priestorová orientácia, je v nich aj miesto pre tvorivosť (napríklad žiaci sa učia tvoriť pozvánky na rôzne podujatia, vymyslieť básne). V projektoch je priestor pre argumentačné a hodnotiace myslenie. Vedú tiež k výchove k prosociálnosti, rozlišovaniu dobra a zla, k uvedomeniu si hodnôt spoločnosti, rozvíjajú vzťah k prírode. Obsahujú rôzne inovačné metódy (T-schéma, riešenie problémov, dotvorenie príbehu, hra „Čo by bolo, keby...“ a iné). Zaujímavý je projekt realizovaný formou prímestského tábora s názvom *Co se skrývá v oříškách* pre deti od 4 – 6 rokov, ktorý je postavený na známej rozprávke o Popoluške. Deti sa prostredníctvom orieškov, ktoré skrývajú tajomstvo o každom, predstavujú. Okrem reprodukcie deja rozprávky sa rozvíja slovná zásoba detí tvorením protikladných slov – antonym, synonym, zdobnením. Na základe vybraných slov deti vymýšľajú vety, charakterizujú sa na základe

iniciálky mena, a tak dochádza k postupnému zblíženiu sa s kolektívom.

Aj keď spomínaná publikácia pozostáva z množstva metodického materiálu, nejde o typickú metodickú príručku, skôr o zborník projektov, ktorý je možné využiť pri rôznych voľnočasových aktivitách detí a mládeže.

Predkladanú publikáciu privítajú nielen pedagógovia, študenti pedagogických smerov, ale aj animátori a rôzne laické, farské a rehoľné spoločenstvá, ktorým je práca s deťmi a mládežou blízka. Projekty a aktivity, ktoré sú v nej uvedené, môžu byť náplňou rôznych záujmových krúžkov. Používanie publikácie môže vzbudiť množstvo ďalších podnetov a nápadov tým, ktorí ju budú čítať a využívať vo svojej praxi.

**PaedDr. Beáta Murinová, PhD.**

*(Pedagogická fakulta  
Katolíckej univerzity v Ružomberku*

### KNIHA NIELEN PRE ZAČÍNAJÚCICH PEDAGÓGOV

LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Ružomberok : FF KU, 2009;*  
LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II. Ružomberok: FF KU, 2009.*

Dvojdielna monografia *Základy jazykového vzdelávania I, II* od dlhoročného člena Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny prof. PaedDr. Milana Ligoša, CSc., ktorý pôsobí na Katedre slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. (Publikáciu vydala Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku v roku 2009.) aktualizuje pedagogickú literatúru pre študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) a ponúka pre nich vhodnú príručku na spoznávanie zložitosti vyučovania prístupnou, systematizujúcou a čitateľnou formou. Hoci sú obe publikácie označené slovom „základy“, svojím rozsahom dostatočne supľujú už zastaranú publikáciu *Teória vyučovania slovenského jazyka* (Betáková – Jacko – Zelin-

ková, 1984), prípadne metodické články alebo čiastkové práce o vybraných problémoch vyučovania SJL (Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2004). M. Ligoš však presahuje cieľovú skupinu študentov pedagogiky a vo svojich výkladoch ponúka mnoho námetov, ale aj poznatkov pre skúsených učiteľov. V čerstvej pamäti máme pojmový chaos z obdobia presadzovania tzv. obsahovej reformy vyučovania. Autorova systematizácia novozavedených pojmov predchádza tomuto chaosu, čo môže byť prínosom nielen pre študentov pedagogiky alebo začínajúcich učiteľov, ale aj pre učiteľov kreujúcich školský vzdelávací program. Pozornosť sa venuje pojmom, akými sú štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, štandardy, učebné osnovy, didaktika, motivácia, problémové učenie a pod. Charakterizujú sa fetišizované pojmy, ktoré súvisia s profiláciou žiakov základných a stredných škôl – kompetencia, cieľ. Didaktickú teóriu autor dotvára stručným, ale výstižným prehľadom z dejín vyučovania SJL a rôznych metód, modelov a princípov. Študentom pedagogiky tak ponúka východiskový prameň pre štúdium metodiky vyučovania SJL, ktorý je zbavený rôznych reliktoz z predchádzajúcich zastaraných učebníc. V prípade, že pôsobíte ako cvičný učiteľ budúcich pedagógov, využitie tejto publikácie v procese hospitačných a súvislých pedagogických praxí hraničí s nevyhnutnosťou.

Autor však svojimi početnými kapitolami presahuje rámec klasickej teórie metodiky a didaktiky. Kapitoly o ontogenéze reči detí a mládeže, o interakcii učiteľ – žiak alebo o rozvíjaní osobnosti žiaka (porov. tzv. prierezové témy) naznačujú, že autor v intenciách súčasnej lingvistiky interdisciplinárne prepája klasicke vyučovanie jazyka s modernými poznatkami o komunikácii a novými tendenciami vo fungovaní súčasného slovenského jazyka. Práve komunikácia (verbálna i neverbálna) a komunikatívnosť sú spojnicou jednotlivých kapitol oboch častí tejto publikácie, čo dozaista súvisí s pragmaticko-komunikačným obratom v lingvistike, ktorého dôsledky badať v bežnej komunikácii, no ktorý útržkovo, nekoncepcne a po-

maly preniká aj do vyučovania na základných a stredných školách.

Výrazným pozitívom, najmä v súvislosti s mnohými úvahami o oddelení jazyka a literatúry, je, že autor chápe obe zložky SJL (teda aj literatúru) ako podklad pre rozvíjanie kompetencií súvisiacich s materinským jazykom. Literatúra sa tu nechápe iba ako prostriedok osvojenia si čitateľskej kompetencie, ale aj ako východisko spoznávania slovenského jazyka.

Načrtáva sa aj problém vyučovania „gramatiky bez gramatiky“, pričom autor sa prikláňa k názoru, že aj táto cesta vyučovania SJL je možná. Na rozdiel od platných vzdelávacích štandardov, ktoré konzervujú gramatiku do poučiek a definícií a rozvíjajú ju do izolovaných jazykových opisov, odporujúcich spoznávaniu prirodzeného jazyka, namiesto ich dôslednejšej integrácie do textovo-štylistickej analýzy rôznych slohových útvarov.

M. Ligoš vo svojich *Základoch* aktualizoval teoretickú bázu pre študentov pedagogiky, ale jeho presahy k reflexii súčasného slovenského jazyka aj prostredníctvom aktualizácie lingvistických poznatkov v spojení s literatúrou, resp. literárnou výchovou, ponúkajú inšpirácie nielen pre skúsenejších slovenčinárov, ale aj pre tvorcov kurikulárnej transformácie/modifikácie/inovácie.

Elektronickú podobu oboch publikácií s autorovým dovolením nájdeme na webových stránkach Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny. Okrem iného autor ponúkol na zverejnenie aj elektronickú podobu knihy *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny* (Ligoš, 2012). Obe nájdete zverejnené na: [http://www.saus.yw.sk/ponuky\\_pre\\_ucitelov.html](http://www.saus.yw.sk/ponuky_pre_ucitelov.html).

**PhDr. Ján Papuga, PhD.**

(Gymnázium, Hubeného ulica, Bratislava)

### INOVATÍVNE POHĽADY NA SLOVENSKÝ ROMANTIZMUS

MIHALKOVÁ, G.: *Romantizmus v literárno-historickej a interpretačnej reflexii*. Prešov: Prešovská univerzita, 2013.

Vysokoškolská učebnica Gabriely Mihalkovej *Romantizmus v literárnohistorickej a interpretačnej reflexii* sa venuje jednému z kľúčových literárnohistorických období dejín slovenskej literatúry 19. storočia. Autorka v učebnici funkčne prepojila teoreticko-metodologickú reflexiu romantizmu ako literárnohistorického celku s aspektom interpretačným a aplikačno-didaktickým. Prepojenie, resp. prispôbenie alebo podriadenie literárnohistorickej, teoretickej či interpretačnej problematiky aplikačnej didaktickej roviny v sebe nesie isté potenciálne riziká v podobe zjednodušenia, možných nedôsledností, nepresností a schematického vnímania literárneho textu a jeho diachrónnych (literárnohistorických, vývinových) či synchronných (teoretických, systémových) súvislostí, čoho dôkazom sú napríklad súčasné oficiálne učebnice literárnej výchovy. Gabriele Mihalkovej sa týmto rizikám podarilo vcelku úspešne vyhnúť. Vo svojej vysokoškolskej učebnici dokázala funkčne a optimálne prepojiť didaktickú aplikáciu s literárnohistorickou a teoretickou reflexiou problematiky romantizmu. Toto funkčné prepojenie sa v tejto učebnici stalo úspešným práve preto, že za ním stojí hĺbka vedeckého poznania problematiky, zorientovanosť v dejinách literárnej historiografie, v interpretačných stratégiách, genológii či tematológii.

Učebnicu Gabriely Mihalkovej je potrebné vnímať aj v širších súvislostiach, ktoré súvisia s tzv. reformným procesom, ktorý zasiahol po roku 2008 veľmi negatívne práve literárnu zložku stredoškolského vzdelávania. Je reakciou na marginalizáciu literárnohistorickej línie vzdelávania, ktorú programovo preferuje štátny vzdelávací program z literatúry, radikálnym (a dodajme že aj značne diskutabilným spôsobom) zasahujúci do oblasti literárneho vzdelávania na Slovensku. Text učebnice je dôkazom toho, že literárnohistorický prístup funkčne prepojený s prístupom literárnoteoretickým a interpretačným, môže priniesť v školskej praxi inovatívnejšie a podnetnejšie didaktické riešenia, než jednostranný akontextový genologicko-teoretický model osnovania, ktorý preferuje súčasný štátny vzdelávací program z literatúry.

Jednotlivé kapitoly učebnice možno rozdeliť do troch celkov: prvá časť je reprezentovaná rozsiahlou syntetizujúcou kapitolou *Literárno-historická reflexia slovenského romantizmu* (s podtitulom *Malý sprievodca syntézami dejín slovenskej literatúry*), druhú časť tvoria kapitoly orientované interpretačne a tretiu kapitola aplikáčného charakteru.

Prvá kapitola učebnice s názvom *Literárno-historická reflexia slovenského romantizmu*, s podtitulom *Malý sprievodca syntézami dejín slovenskej literatúry* si kladie veľmi ambiciózne cieľ – zmapovať doterajšie syntetizujúce reflexie romantizmu v slovenskej literárnej histórii. Ide o tému, ktorá je pre literárnych historikov doposiaľ veľkou výzvou, nakoľko komplexné teoreticko-metodologické zmapovanie problematiky literárnohistorickej reflexie romantizmu u nás absentuje. Vzhľadom k učebnicovému charakteru textu a k jeho pragmatickej prehľadovej orientácii musela autorka siahnuť k istým (opodstatneným) redukciám a k selekcii. Orientuje sa teda na kľúčové literárnohistorické texty syntetizujúceho charakteru a akcentuje v nich reflexiu problematiky slovenského romantizmu.

V nasledujúcej kapitole *Typologická konfrontácia: selanka – balada, klasicizmus – romantizmus* (J. Hollý: *Selanky – J. Kráľ: Zakliata panna vo Váhu a divný Janko*) sa autorka venuje na pozadí širších genologických súvislostí literárnym textom, ktoré sú tradičnou súčasťou stredoškolského čítania, ktoré odporúča i platný štátny vzdelávací program. Na kapitole je potrebné oceniť najmä prepojenie genologického a literárnohistorického prístupu, využívanie interpretačných modelov prameniáciach v historicko-typologickom prístupe a v historickej poetike. Zaujímavé sú teoretické úvahy reflektujúce vzťah literárneho smeru a žánrovej štruktúry. Zaujímavé sú v tejto kapitole aj komparácie fenoménu vodného živlu. Na doplnenie možno uviesť, že negatívne konotácie nadobúda voda/rieka už v preromantickej balade (porov. napr. Kuzmányho baladu *Vodan* tvoriacu súčasť básnickej skladby *Běla* alebo Šafárikovu baladu *Jahody*).

Interpretačný charakter majú aj nasledujúce kapitoly. Autorka v nich ponúka didakticky

aplikované interpretačné čítanie so zreteľom na potreby súčasnej školskej praxe. Predstavuje tu postupne široký diapazón autorov a básnických textov (S. Chalupka, S. B. Hroboň, J. Kráľ, M. Dohnány, J. Matúška), venuje sa niektorým špecifickým romantickým žánrovým útvarom (veršovaná epika, duma) i vybraným tematologickým a topologickým aspektom básnických textov. Na jednotlivých kapitolách je potrebné oceniť najmä zameranie autorky na básnické texty a ich interpretáciu, nakoľko – potvrdzuje to aj školská prax – poézia (na rozdiel od prózy) nepatrí k čítaným a atraktívnym literárnym druhom. Osobitne je potrebné oceniť, že autorka siahla aj po autorovi, ktorý nepatrí (najmä v stredoškolskom) prostredí k tým najznámejším (M. Dohnány).

Záverečná, aplikačne orientovaná kapitola učebnice *Slovenský literárny romantizmus v školskej praxi (interpretačné a tvorivé príležitosti)* vytvára vhodný záver, v ktorom autorka kreatívnym spôsobom prezentuje interpretačné aktivity uplatniteľné na hodinách literatúry. Kniha svojím charakterom a zacielením osloví nielen primárneho adresáta, ktorým sú najmä vysokoškolskí študenti učiteľstva slovenského jazyka a literatúry, ale aj učiteľov z praxe. Kniha je dostupná v elektronickej podobe na adrese: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mihalkova1>.

**Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.**  
(Filozofická fakulta  
Univerzity Komenského v Bratislave)

### ZBORNÍK STUDIA ACADEMICA SLOVACA V ZNAMENÍ CYRILOMETODSKEJ TÉMY A ČESKO-SLOVENSKÝCH VZŤAHOV

*Studia Academica Slovaca 42. Prednášky XLIX. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Editori: Jana Pekarovičová a Miloslav Vojtech. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013.*

Letná škola slovenského jazyka a kultúry je tradičnou súčasťou vzdelávacieho programu *Studia Academica Slovaca* – centra pre slovenčinu ako cudzí jazyk Filozofickej fakulty



UK. Prednášky popredných vedcov a vysokoškolských pedagógov, ktoré v tomto ročníku letnej školy odzneli, sú obsahom v poradí už 42. zväzku zborníka *Studia Academica Slovaca*.

Zborník je rozdelený do troch tematických celkov. Prvý z nich (*Kultúrne dedičstvo ako inšpirácia pre súčasnosť*) reflektuje najvýznamnejšie tohtoročné výročie – 1150 rokov od príchodu vierozvestcov sv. Cyrila a Metoda na naše územie. Na byzantskú misiu sa autori príspevkov pozerajú z rôznych hľadísk – Ján Zambor (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy, FiF UK Bratislava) približuje translátologickú a poetologickú problematiku Proglasu (s. 13 – 38). Ako sa obraz týchto svätcov prejavoval v slovenskej literárnej tradícii skúmajú Miloslav Vojtech (s. 59 – 76), Dagmar Kročanová (s. 77 – 88) a Zuzana Kákošová (s. 89 – 100) z Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy, FiF UK v Bratislave. Ich zobrazenie vo výtvarnom umení reflektuje na s. 39 – 58 Katarína Beňová z Katedry dejín výtvarného umenia (FiF UK Bratislava), v hudbe Jana Lengová (Ústav hudobnej vedy, SAV Bratislava, s. 101 – 112), a napokon za troji periodikami druhej polovice 19. storočia nesúcimi názov *Cyril a Metod* (s. 113 – 123) sa poohliadla Danuša Serafinová (Katedra žurnalistiky, FiF UK Bratislava).

Druhá časť príspevkov tvoriacich blok s názvom *Slovensko-české jazykové a kultúrne kontakty, paralely a odlišnosti* (s. 127 – 244) pripomína 20. výročie vzniku Slovenskej republiky. Sú tu zaradené štúdie zamerané najmä na jazykovú stránku rozdelenia Československa (príspevky Juraja Dolníka, Jany Pekarovičovej, Olgy Orgoňovej a Aleny Bohunickej z Katedry slovenského jazyka FiF UK v Bratislave a Miry Nábělkovej z Katedry stredoevropských štúdií, FiF UK v Prahe). Kultúrne a literárne vzťahy Čechov a Slovákov sú témou príspevkov Miloša Horvátha (Katedra žurnalistiky, FiF UK Bratislava), Petra Darovca (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy, FiF UK Bratislava), Karola Csibu (Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava), a napokon

hudobné relácie medzi oboma národnými kultúrami približuje Ľubomír Chalupka (Katedra hudobnej vedy, FiF UK Bratislava).

Záverečný oddiel zborníka tvorí tretia časť s názvom *Jazyk – literatúra – kultúra* (s. 247 – 344). I do nej sa však zmestili významné výročia, či už 300 rokov od smrti národného hrdinu Juraja Jánošíka (príspevok Hany Hlôškovej z Katedry etnológie a muzeológie FiF UK v Bratislave) alebo storočnica Dominika Tatarku (štúdia Valéra Mikulu z Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FiF UK v Bratislave). Váľkovu báseň *Dejiny trávy* interpretuje Ján Zambor (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy, FiF UK Bratislava), otázky historiografickej reflexie osobnosti Matúša Čáka Trenčianskeho v národotvornom myslení druhej polovice 19. storočia reflektuje Ľuboš Kačírek (Katedra etnológie a muzeológie, FiF UK Bratislava), projekt Slováckeho jazykového atlasu približuje vo svojom príspevku Pavol Žigo (Katedra slovenského jazyka, FiF UK Bratislava), zákutia slovenskej frazeológie Jozef Mlacek (Katedra žurnalistiky, FiF KU v Ružomberku) a Európske hlavné mesto kultúry – Košice sú témou štúdie Viery Bartkovej (Katedra kulturológie, FiF UK Bratislava).

Hoci všetky prednášky uverejnené v zborníku *Studia Academica Slovaca* 42 odzneli na letnej škole a ich primárnymi adresátmi boli zahraniční záujemcovia o slovenčinu a slovenskú kultúru, majú čo povedať i domácim záujemcom o Slovensko, slovenčinu a slovenskú kultúru. Približujú významné medzníky a osobnosti našich dejín z viacerých zaujímavých aspektov. Aby sa dostali k čo najväčšiemu počtu čitateľov, sú k dispozícii i v elektronickej podobe na adrese:

<http://e-slovak.sk/zborniky/>

**Mgr. Mária Stanková**

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského  
v Bratislave)

## PÁR SLOV K AKTUÁLNÝM OTÁZKAM VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

**Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.**

*(Katedra slovenského jazyka a literatúry*

*Filozofická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok)*

V súvislosti s desaťročnou prácou Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny a v kontexte jej činnosti prikladám niekoľko tematických oblastí:

**1.** Iste sa zhodneme v názore, že prestavbu, resp. problémy v učebnom predmete SJL treba riešiť komplexne, koncepčne, systémovo a nepretržite na princípe subsidiarity, t. j. s participáciou všetkých zainteresovaných. Ako kľúčová a východisková mi vychádza potrebná zmena jednak v oblasti prípravy učiteľov na vysokých školách a v ich ďalšej profilácii, jednak samotnej školy ako špecifickej sociokultúrnej inštitúcie, pričom treba klásť dôraz nielen na vonkajšiu reformu (veľkú, rámcovú, často, žiaľ, iba deklarovanú a politicky ovplyvnenú), ale na skutočnú vnútornú kvalitatívnu transformáciu našej školy (tzv. malú školskú reformu v intenciách aplikácie a konkretizácie inovácií). V tomto zmysle aktuálne otázky vidím najmä v týchto okruhoch:

**a) výber a príprava učiteľov slovenčiny** (ako materinského jazyka a literatúry, ďalej MJL) na univerzite, a potom kontinuálne v ich celoživotnom vzdelávaní aj v celkovej profilácii;

**b) status učiteľa SJL a učebného predmetu** v škole i v spoločnosti;

**c)** odborné a kompetentné **riadenie škôl i školstva** v SR kompatibilné s novými kvalitatívnymi trendmi v kontexte spoločného vzdelávacieho priestoru EÚ;

**d)** dokončenie **kurikulárnej transformácie** s prioritným zreteľom na náplň a postavenie učebného predmetu, t. j. na ciele, status, profiláciu a základné učivo (učivo chápané po novom: dynamicky ako kompetenčno-pojmové, od faktúalnej roviny až po metakognitívne a tvorivé úrovne, teda ide nielen o vedomosti, ale aj o zručnosti, postoje, hodnoty, činnosti a schopnosti, resp. kompetencie);

**e)** primeraný **status a rozvoj teórie vyučovania MJL** ako **hraničnej vednej disciplíny a študijného predmetu** na VŠ (aj s nevyhnutnou, adekvátnou klinickou pedagogickou praxou adeptov učiteľstva pod gesciou odborných pracovísk univerzity a certifikovaných cvičných učiteľov ako zamestnancov fakultnej školy!);

**f)** návrat k tradícii, aby **pedagogika**, didaktika, a teda aj **odborová didaktika**, boli **zastúpené ako vedné disciplíny v SAV**, resp. zmena ŠPÚ na výskumný ústav pedagogický SAV; iné riešenie by bolo pričleniť problematiku (oblasť, sféru) školskej jazykovej kultúry

a výchovy ako intencionálnej, inštitucionálnej jazykovej, slohovej, literárnej a komunikačnej i kultúrnej či mediálnej výchovy k JÚLŠ SAV, a to v podobe oddelenia, výskumných projektov a pod. v zmysle úradného (formálneho) doplnenia jeho štatútu, organizačného poriadku, inštitucionálnej náplne...);

O ďalších **rámcových kontextoch** sa tu nezmieňujem (politické, ekonomické, morálne, kultúrne, právne, etické a i.).

**2. O aktuálnych otázkach vyučovania slovenčiny som sa priebežne verejne aj publikačne vyjadroval na viacerých miestach**, a to osobitne:

**a) v odbornom časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole*** (od začiatku 80. rokov minulého storočia ako praktický učiteľ i metodik pre učiteľov slovenčiny, neskôr ako vysokoškolský učiteľ);

**b) na celoslovenských konferenciách učiteľov slovenčiny**, napríklad v príspevku *Slovenčina v systéme učebných predmetov a učiteľ slovenčiny v škole* (In: 1. celoslovenská konferencia učiteľov slovenčiny v Žiline. Bratislava, 2003, s. 42 – 50), na 2. konferencii som mal príspevok *Ešte ku koncepcii a kurikulárnej prestavbe predmetu slovenský jazyk a literatúra* (Bratislava : Univerzita Komenského, 2006, s. 47 – 52) alebo na ďalšej celoslovenskej konferencii učiteľov slovenčiny vystúpenie s témou *Aktuálne otázky vyučovania slovenského jazyka a literatúry* (In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007, s. 46 – 52). Naposledy v tejto sérii vyšiel príspevok *Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie učebného predmetu v rámci vzdelávacej oblasti* (In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 70 – 79). Prichodí mi tu azda pripomenúť, že k našej odborovej vednej a študijnej disciplíne o vyučovaní SJL si možno pozrieť príspevok *Aktuálne dimenzie didaktiky materinského jazyka*, ktorý som ponúkol **na medzinárodnej konferencii** k problematike prípravy učiteľa materinského a cudzieho jazyka (In: *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Ružomberok : FF KU, 2005, s. 47 – 59).

**c) V odborných publikáciách** (v ostatnom čase pozri o. i. kap. 1.1 Kontext novej školskej reformy na Slovensku. In: Ligoš, M. a kol., *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*: Ružomberok : Verbum KU, 2011, s. 16 – 41).

### Záver

Primárne treba kompetentne a zmysluplne kvalitatívne zmeniť výber, prípravu a celoživotnú profiláciu učiteľa SJL (tu sú nevyhnutné zmysluplné legislatívne, inštitucionálne, pracovné, profesijné, kariérne stimuly a intencie) v kontexte zmeny statusu učiteľa v našej spoločnosti. **Zmena školy totiž východiskovo začína zmenou profilácie učiteľa**, pričom platí, že iní žiaci (v nových podmienkach, požiadavkách, očakávaníach a kontextoch života) potrebujú iných učiteľov. Škola sa takisto nezmení, ak sa na jej profilácii a profilácii jej absolventov (na vstupoch, priebehu, v procese a na výstupoch) nebudú relevantne podieľať všetky povinné učebné predmety zaradené do základných vzdelávacích oblastí, prirodzene, takisto evidentne a zodpovedne všetci

učitelia školy (nielen učitelia MJL a matematiky) so spravodlivým a zreteľným zohľadnením špecifik pôsobenia i výkonov (pripomínam tu otázku delenia tried, nemožno totiž obísť reálny počet žiakov vo vyučovaní slovenčiny a matematiky!), nevyhnutnú kontrolu vo vstupoch a výstupoch, vnútornú i vonkajšiu kontrolu rôznych úrovní v učebných predmetoch a pod.) a celé vedenie školy aj s opodstatnenými odbornými úsekmi školy (najmä metodickými združeniami a predmetovými komisiami v súhre či jednote smerom k profilácii školy a absolventov), napokon aj v prepojení a otvorení sa školy k zriaďovateľovi, rodine a širšiemu jej prostrediu. V tomto zmysle **vidím význam založenia i ďalšieho rozvíjania SAUS, preto ako jeden z jej členov ju jednoznačne podporujem.** Podľa môjho názoru si svoj status učiteľa SJL v spoločnosti či v škole zaslúžime, resp. „vybojujeme“ a tiež obhájime isté špecifiká nášho pôsobenia i výkonov v učebnom predmete len na podloží adekvátneho fungovania (sily, súhry, jednoty a stratégií) centrálnej profesijnej organizácie, ktorou je v našom prípade SAUS. Podobne to funguje i v iných vysokokvalifikovaných, ale aj v nižšie kvalifikovaných profesiách a sférach. Možno sa napr. pozrieť na angažovanosť a činnosť Komory zubných lekárov, zdravotných sestier alebo kominárov a i. Odhadujem, že nás, učiteľov SJL, je v SR okolo 20 tisíc, takže sa patrí, aby sme mali svoju asociáciu, ktorá na profesijnom a odbornom základe zjednotí naše úsilie v oblasti riešenia aktuálnych otázok vyučovania slovenčiny na všetkých stupňoch vzdelávania. Prirodzene, je to cesta riešenia a postupného napĺňania čiastkových cieľov s uplatnením adekvátnych stratégií pri dosahovaní nášho statusu učiteľa a postavenia učebného predmetu v škole. V tomto úsilí by sme mali úzko kooperovať na rôznych úrovniach najmä s učiteľmi matematiky a cudzích jazykov. Som presvedčený, že **životaschopná SAUS je jedna z najúčinnějších ciest ako spoločne dosiahnuť požadované a očakávané zmeny vo vyučovaní SJL.**

## POHĽAD NA DVE UČEBNICE

**PhDr. Xénia Činčurová, PhD.**

*(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)*

Vyučovanie slovenského jazyka (aj literatúry) prešlo posledné roky koncepčnými zmenami, na ktoré zrejme existujú rôzne názory. Sila tradície je veľká a zmeny sa môžu mnohým zdať radikálne. V nasledujúcich riadkoch sa pokúsim poukázať na to, čo považujem za výrazný posun k lepšiemu, ako aj na istý problém, ktorý nebol ešte vyriešený. Ako príklad som si zvolila analýzu predreformnej ôsmackej učebnice slovenského jazyka pre ZŠ (Krajčovičová – Caltíková, 2006), ktorá bola nahradená reformnou (Krajčovičová – Kesselová, 2011) – tá, podľa mňa, predstavuje posun k zmyslupnejšiemu vyučovaniu materinského jazyka.

Štátom predpísané učivo v spomínanej staršej učebnici má jasný cieľ: naučiť žiakov jednotlivé jazykovedné disciplíny, pravopisné pravidlá a osvojiť si pravidlá stavby jednotlivých slohových útvarov. Keď mladý človek otvorí obsah, ktorý by ho mal zaujať ako dosiaľ neprebádaná oblasť poznania, nájde takéto názvy kapitol: Opakovanie učiva zo 7. ročníka; Náuka o slove; Tvaroslovie; Skladba; Sloh; Opakovanie učiva z 8. ročníka. Zavrie ju s povzdychom, že už teraz sa cíti z toho vážneho učiva unavený.

Takéto formulácie poznávacích oblastí sú adekvátne úrovni odborníka, vyučujúceho alebo vysokoškolačka, ale mladému človeku sa ničím neprihovára. Formulované učivo je priamym, ťažkým výstupom na vrchol, ktorí mladým ľuďom nedáva žiadny zmysel: Prečo by sa mali chcieť drieť kvôli gramatickému systému? *Kniha* poznania sa v ich očiach mení na nutné zlo. Aby sme však neboli nespravodliví, aj autorky cítili, že takto sa to nedá, a tak sa pokúsili vecným nadpisom v texte dať aj podnadpisy: *Náuka o slove/Mudrovanie o slovách* (s. 17), *Tvaroslovie/Každý tvar má svoju tvár* (s. 64), *Skladba/Ako žijú vety a súvetia* (s. 108); teda použili nepriamy, obrazný jazyk. Keďže podobný záblesk záujmu o dušu čitateľa nemá pokračovanie, stáva sa len nenápadným ornamentom ináč ťažko stráviteľného textu. Čo je však najhoršie, všetky tie dôležité jazykové javy, ktorým sa upísala celá učebnica, vyznievajú ako samoučelné vedomosti pre vedomosti, resp. pre testovania a prijímacie pohovory.

Načo však treba všetky tieto „múdrosti“ vedieť, to sa mladý človek nikde nedozvie. Aj keď, dúfajme, že odborníkom je to jasné, nie je také jednoduché to vysvetliť aj žiakom. Detstvo potrebuje zážitky, nie vysvetlenia. A dospievajúci oboje.

Koncentrácia pedagogicky korektne spracovaného množstva poznatkov o slovenskom jazyku napriek vonkajším vylepšeniam: ilustráciám, fotkám a grafickej

podobe je aj pre učiteľa ťažko stráviteľná. Ak si človek pozorne prečíta napr. trojstránku *Slovesá* (s. 81 – 83), učivo tak na jednu vyučovaciu hodinu, ostane v ňom pocit únavy skôr, než sa niečo naučil, a v pamäti mu napriek tomu, že sú to okrajové veci vzhľadom na cieľ – naučiť sa vedomosti o slovese, ostanú len obrázky, niečo zo 7 úryvkových textov a zaujímavá charakteristika sloviess: „*Slová, ktoré neoddychujú*“ Prečo práve toto?

Pretože sú pôsobivé: farebné obrázky pritiaľnu pozornosť, úryvky majú príbeh, charakteristika sloviess, ktorá mimochodom zodpovedá duševnému obzoru dieťaťa mladšieho školského veku a u ôsmakov môže vyvolať nanajvyš pohrdavý úškrn, je vtipná. Ostatné na tých troch stránkach je zdrvujúca nuda. Snáď s výnimkou doplňovacích cvičení vďaka tomu, že sú postavené na tajomstve – hľadani prípon, antoným, sloviess.

Farba, obraz, príbeh, vtip sú fenomény emocionálneho sveta, a preto oslovujú, sú nám sympatické a presvedčajú nás o svojej váhe a sile. Ale pokyny: určte gramatické kategórie, roztriedte slovné tvary, utvorte gramatické konštrukcie, zopakujte si trpný rod popretkávané množstvom suchopárnych definícií a systematizácií vedomostí, o ktoré predovšetkým učebnici ide, sú tak vzdialené duši ôsmaka, že efekt „*Aha!*“ sa zaručene nedostaví. Pritom hĺbka týchto vedomostí je tohto zvolania naozaj hodná.

Školské osvojenie cudzieho jazyka, pocit jeho „ovládania“ vychádza z poznania a hlbokého porozumenia gramatickým pojmom, ktoré sú pre všetky jazyky spoločné. Činný a trpný rod sú pojmy nevyhnutné na zvládnutie sústavy anglických slovesných časov, ale aj pre správne vyjadrovanie sa v praktickom živote, keď každý z nás má komunikačne obstáť v oficiálnej situácii: neurčité slovesné tvary sú základnou formou prihovárania sa odbornej verejnosti.

V učebnici, však práve toto najdôležitejšie poznanie chýba. Krásne to dokumentuje 3. cvičenie (s. 81) s pokynom: „*Porovnajte synonymné výrazy*“, ktoré sa týka presne tohto fenoménu. Lenže, keďže tam nebolo u autoriek vedomie týchto súvislostí, ostali na povrchu formálnosti, keď sa v otázke pýtajú: „*Sú použité rovnaké alebo odlišné slovesné tvary?*“

Žiak identifikuje, že odlišné, ale vnútorne sa spýta: *A čo? Má ma to potešiť?* Chápem, že je to metodicky prvý krok k učivu o neurčitých slovesných tvaroch, pretože v druhom kroku majú zistiť, že sa nedajú v nich určiť slovesné gramatické kategórie, ale vyvrcholením celého „tajomstva“ je nudná systémová tabuľka, ktorú sa treba „nabifliť“, jej fakty potom precvičiť a tým sa celé učivo končí. To najdôležitejšie, načo je toto dobre vedieť, tam nie je.

V tejto atmosfére „osvojovania si“ „nezmyselných“ faktov, ktoré so skončením školy každý zabudne bez toho, aby pochopil, kde ich využíva, pôsobí už len úsmevne pokus autoriek v oblasti slohu primäť pubertiakov napísať o príjemných zážitkoch z detstva s použitím trpného rodu, ktorý sa umŕtvenou formou a trpným významom bije s emocionalitou zážitku! Takáto učebnica sa nezaoberá podstatou poznania, ale mŕtvymi schémami poznatkov jednotlivých odborov, ktoré nakoniec v pamätiach žiakov aj tak nezostanú.

Posunom k realite a emóciám sú reformné učebnice slovenského jazyka (Krajčovičová – Kesselová, 2011), čo vidno už na ich obsahu: *Aká je budúcnosť plastov?* (s.

## NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

---

16) *Akou rečou hovorí reklama?* (s. 19) *Môže za to Harry Potter?* (s. 33) *Načo sú zebrám pruhy?*(s. 38). Tieto živé nadpisy majú šancu upútať žiakov a do učebnice sa dostali vďaka textom z reálneho života. Aj úlohy k nim sú zvyčajne zaujímavé, praktické, na rozmyšľanie, prepájajú texty, a tým aj reálne životné situácie s gramatickými javmi. Čo však ostáva problémom, je strata tajomstva, a tým možnosti pre žiakov skúmať jazyk, pretože je tam vždy hotové učivo s poznatkami, ktoré majú z textov a úloh vyplynúť. Tým je im buď všetko dopredu povedané, alebo aspoň naznačené.

Napr. nadpis *Priame a nepriame pomenovanie* (s. 68 – 69) už vopred prezrádza to, na čo by mohli žiaci prísť vlastným bádáním textu: že skutočnosť sa dá podať dvojako. Sami by tiež mohli preskúmať, ako vzniká nepriamy spôsob, keby im to učebnica hneď na druhej strane neprezradila. Pritom riešenie je pomerne jednoduché: vytvoriť dve učebnice k tej istej téme: jednu pre žiakov, kde by boli len problémové otázky, texty, obrázky a výskumné úlohy bez všetkých riešení a zhrnutí učiva, a druhú pre učiteľa, kde by to isté bolo doplnené o všetky potrebné závery a poznatky (metodická príručka).

Týmto spôsobom by sme prestali deťom podsúvať hotové pravdy, miesto toho by sme im vytvorili priestor pre vlastný výskum, objavovanie a pre hľadanie svojich ciest k poznatkom. Toto je dôvod, prečo žiaci na našej škole učebnice nepoužívajú, slúžia len nám, učiteľom, ako zaujímavá inšpirácia a jeden zo zdrojov, z ktorých pre nich „výskumnú“ hodinu pripravujeme.

Cieľom učiteľa by nemalo byť odovzdávať žiakom jazykovedné pojmy a kategórie, ale viesť ich k skúmaniu, k zážitku a pochopeniu krásy a sily jazyka, ukázať im, čo v živote jeho znalosťou získajú. Pojmy a kategórie sú len prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa. „Vystúpenie“ z hraníc odboru smerom k životu je aj vykročením z jednoduchosti schém ku komplexnosti reality, odbočením z priamej cesty na vopred určený vrchol k obchádzkam sľubujúcim skutočné dobrodružstvo poznania.

### LITERATÚRA

KRAJČOVIČOVÁ, J. – CALTIKOVÁ, M.: *Slovenský jazyk 8*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2006.

KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J.: *Slovenský jazyk pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava : SPN, 2011.

### REFLEXIA O PODSTATE VZDELÁVANIA

**PhDr. Xénia Činčurová, PhD.**

*(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)*

Nachádzame sa v období, keď sa všade hovorí o kríze školstva a hľadajú sa možné východiská. Niekedy mám však pocit, že tento fakt sa chápe dosť povrchno či zúžene, preto by som chcela ukázať na jeho hlbšie súvislosti.

Vyučovacie procesy sú podobné turistickej situácii: Turista žení sa k cieľu, ktorý zdolá vrchol priamo, najkratšou cestou, je z hľadiska jeho dosiahnutia zdanlivo efektívnejší než ten, čo ide pomalšou, dlhšou cestou po úbočiach, ale viac sa nadrie a menej uvidí. Z priamej cesty si ten prvý odnáša pocit vydetého výkonu, sebaobdivu, spomienku na zážitok z dosiahnutia vrcholu, na ktorý úporne myslel celý čas, a preto ho ani nemusí až tak veľmi prekvapiť a so sebou si odnáša jediný pohľad – na celok. Turista „motajúci“ sa po úbočiach zdanlivo stráca čas, ale pomalšia chôdza nezameraná výlučne na cieľ mu umožňuje neprehliadnúť detaily a na dlhšej ceste uzrieť oveľa viac. Zároveň kráča s pocitom pohody, tajomných objavov, ktoré vôbec nečakal, pri ktorých sa zastaví, aby ich hlbšie preskúmal, a keď sa ocitne na vrchole, je to pre neho hlboký, nečakaný zážitok, lebo celú cestu bola jeho pozornosť pohltená množstvom prekvapení, ktoré môže zbadať len pomalý, vnímavý pozorovateľ. Pociťuje sebaobdivu v ňom neprehluší zážitok z pohľadu, ktorý je tak odlišný od toho množstva iných, ktorým cestou venoval svoju pozornosť. Z nepriamej cesty si odnáša pocit očarenia celkom a vedomie množstva detailov. Jeho zážitok z túry je bohatší, košatejší, plný spomienok. Dosiahnutie konečného cieľa bolo síce pomalšie, ale prispieva nielen k formovaniu jeho vôle, ale aj k vnímavosti, trpezlivosti, vďačnosti voči svetu, že je plný tajomstiev a prekvapení. Tento zdanlivo neefektívny spôsob poznávania je paralelou výroku Leonarda da Vinciho: *„Géniovia robia práve vtedy najviac, keď sa navonok zdá, že nerobia nič.“*

Možno namietnuť, že náš rýchly turista uvidí za rovnaký čas viac vrcholov, a teda bude aj viac vedieť. Lenže náš vrchol, aby nezapadol do zabudnutia, nesmie byť príliš rýchlo z pamäti vytláčaný novými vrcholmi. Ináč sa stáva len letným poznaním v krátkodobej pamäti. Redukcia sveta poznania len na cieľ „vrcholov“ bez poctivého preskúmania detailov každého „kopca“ zbavuje poznatky súvislostí, postupne oslabuje vnútorný zážitok zadosťučinenia a radosti z dosahovania vrcholov a prináša pocit vyhorenia, frustrácie, prázdna. A keďže človek nie je stroj schopný dlhodobejšie dosahovať vrcholové výkony, drinu a stres z dosahovania školských cieľov si odnesie v dospelosti jeho zdravie.



## NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

---

Cieľom vzdelávania však nie je zabaviť sa, ale preskúmať svet a seba a na základe toho získať vnútornú pevnosť a orientáciu: v sebe i vo svete. Hra je len ideálny spôsob, ako to všetko dosiahnuť. Tieto tri stránky vzdelávania (poctivý výskum, formovanie osobnosti, hravosť) sú základom alternatívnych pedagogík a ich jadro sa venuje otázke, ako to vyučovaním a učiteľským kumštom dosiahnuť.

„*Mladý človek nachází vnitřní pevnost a vnitřní orientaci pouze tehdy, odnáší-li si z vyučování pevná přesvědčení.*“ (Kranich, 1999, s. 4) Každý pozná sám na sebe, že fakty a argumenty ako také nemajú silu presvedčivosti. Dokonca, že ľudské presvedčenia sú často v rozpore s objektivitou faktov. Byť o niečom naozaj presvedčený predpokladá faktom dôverovať. A dôvera je už vecou srdca, nie rozumu. Preto ak chce učiteľ svojou učebnou látkou žiakov o niečom presvedčiť, musí ju podať srdcom, emotívne: „priblížiť sa“ k svojim poslucháčom, objektívnymi faktami zasiahnuť ich dušu. Nie nadarmo profesor Konrad Liesmann (Liessman, 2008) upozorňuje, že skutočné vzdelanie je program, ktorý formuje človeka duchovnou prácou na sebe a vo svete. „*Veda je duchovné prenikanie sveta s cieľom ho spoznať. Vzdelanie nie je pre ducha nič vonkajšie - vzdelanie je prostriedok, vďaka ktorému sa práve duch môže realizovať. Skutočnosť, že pojem ducha bol z moderných vied a kultúrnych koncepcií triumfálne vylúčený*“, vyhlasuje profesor Liesmann (2008) za vyhlásenie rezignácie na vzdelanie.

Vzdelávanie bez účasti duše je len povrchným zaznamenávaním faktov v pamäti, ktoré z nej aj veľmi ľahko vypadnú, čo nemá nič spoločné so skutočným vzdelaním. Až v momente, keď istý fakt zapadne do nášho dosiaľ získaného poznania v podobe vnútorného emocionálneho zvolania *Aha!*, sa začína proces skutočného, hlbokého a zmysluplného vzdelávania. Ani najlepšie pedagogicky spracované učebnice, ktoré sa obmedzia len na cieľ viesť žiakov k čo najefektívnejšiemu „osvojeniu si“ učiva bez úsilia osloviť ich dušu, nemajú šancu v porovnaní s populárno-náučnou literatúrou faktu, ktorá stojí a padá na schopnosti autora emocionálne sa priblížiť duši čitateľa. Stačí si ako príklad porovnať učebnice dejepisu s ktoroukoľvek knihou Pavla Dvořáka či Vojtecha Zamarovského o dejinách.

### LITERATÚRA

KRANICH, E. M.: *Rozvoj schopnosti úsudku v souvislosti s celým člověkem*. In: *Člověk a výchova. Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku a Asociace Waldorfských škol ČR, 1999, roč. 1, s. 5.

LISSMAN, K. P.: *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008.

## SLOVENSKÝ JAZYK OČAMI MATURANTIEK

**Veronika Chlebcová – Zuzana Múčková**

*(Gymnázium, Hubeného ulica, Bratislava)*

Vážené učiteľky, vážení učitelia, sprievodcovia naším životom a tvorcovia našich vedomostí!

Na úvod nám dovoľte, aby sme sa predstavili. Moje meno je Veronika Chlebcová a moja priateľka a spolužiačka je Zuzka Múčková.

Ja [Veronika] so slovenským jazykom na základnej škole veľmi dobré skúsenosti nemám. Naše hodiny boli veľmi chaotické, plné kriku zo strany učiteľky, ale aj žiakov. Často sme sa vôbec neučili alebo sme si robili poznámky úplne sami. To pre nás znamenalo, že sme vôbec nepochopili učivo a často sme sa učili niečo iné, ako sme sa mali. Povinné čítanie a čitateľský denník sme si písali, a to bolo jediné pozitívum slovenského jazyka na základnej škole. Skúšanie neexistovalo a písomkami sme mohli prejsť iba s pomocou ťahákov. Takže keď som prišla na strednú školu, začínala som od začiatku. Preto som ocenila nadšenie a poctivosť nášho učiteľa na hodinách slovenčiny.

Na mojej [Zuzkinej] bývalej škole sme mali na slovenčine učiteľku, ktorej prístup bol iný ako na terajšej škole. Najprv nám vysvetlila učivo, a až potom nám ho nadiktovala. Pri odpovediach chcela od nás všetko od A po Z podrobne, dokonca aj to, čo sme nemali v zošitoch. Za 6 rokov na tej škole sa nikdy nestalo, aby dala niekomu z odpovede 100 %. Vždy maximálne 95 %. Hovorila, že tých 5 % nám necháva, aby sme sa naučili lepšie vyjadrovať. Bola to jedna z mojich obľúbených učiteliek a to, čo ma naučila, si pamätám dodnes. Snažila sa, ako sa dalo, ale gramatiku ma aj tak nenaučila. To isté sa nedarí ani nášmu učiteľovi, ktorý s nami robí kvantá gramatických cvičení a nič nezanedbáva. No napriek tomu sú jeho hodiny zábavné a veľmi náučné. Baví ma na nich to, akým spôsobom učivo podáva. Hovorí rečou nášho kmeňa, a keď niečomu nerozumieme a normálne sa ho opýtame, je ochotný to aj trikrát vysvetliť, len aby sme to pochopili. Toto je ten správny prístup, ktorý určite veľa študentov ocení. No odpovedať sa bojí azda každý. Nikdy nevieme, čo si náš profesor vymyslí. Je pravda, že sa nás pýta len to, čo nám hovoril, ale veď viete ako to chodí, nie vždy všetko zaregistrujeme.

Naša slovenčina má mnohé kladné, ale len málo záporných stránok. K tým pozitívnym by som určite zaradila prístup nášho učiteľa k nám žiakom. Učiť nás neberie ako povinnosť, ale každého študenta vníma ako individuálnu osobnosť, ktorá je, samozrejme, každá iná. Veľmi sa mi páči spôsob vysvetľovania, aký používa. Nie ako na niektorých predmetoch, kde nám učitelia iba čítajú zo svojich zošitov poznámky ako

rozprávku, keď si nestíhame nič poznačiť, nieto ešte pochopiť. Na slovenčine sa najskôr o téme porozprávame a postupne my, študenti, prichádzame na rôzne definície, ktoré si tvoríme často sami s učiteľovou pomocou. A je pravda, že tému rýchlejšie pochopíme a naučíme sa to. Veľakrát sa mi stane, a nielen mne, že sa doma skoro vôbec nemusím učiť, pretože si to pamätám z hodiny. Do rozhovoru sa zapájame všetci, čo sa na iných hodinách nestáva. Niekedy sa stane, že nikto nemá náladu, je zlé počasie, mali sme ťažký deň a jednoducho nikomu sa nechce nič hovoriť. Vtedy nás dokáže zaujať vtipnými poznámkami a príkladmi. Neraz sa mi stane, že keď si neviem spomenúť na vetu, definíciu, spisovateľa, že si spomeniem na tieto komické poznámky a hneď viem správnu odpoveď.

Opýtali sme sa našich spolužiakov, ako by oni oživilí hodiny slovenčiny. V odpovediach sme našli podľa nás tri veľmi dobré nápady. Ako prvý viacerí uviedli, že by zaradili to literatúry filmové spracovania diel, pretože súčasná mládež je zvyknutá na film, a tak si lepšie zapamätá, o čom dielo je. Ako druhý bol návrh rôznych hier vo forme rozcvičky, aby sme zvýšili svoju pozornosť a aby sme sa „preorientovali“ z iného predmetu na slovenčinu. No a nakoniec tretí návrh bolo využívanie diskusií, počas ktorých by sme si mohli vyjadriť svoj názor na rôzne témy, týkajúce sa slovenčiny, a tým by sme zlepšovali naše prezentačné schopnosti, ktoré neskôr využijeme na vysokej škole.

Ďalším veľkým pozitívom z môjho pohľadu sú materiály alebo tzv. pracovné listy, ktoré nám náš učiteľ, rovnako ako iní slovenčinári, vypracováva. Podľa môjho názoru je to dobrý spôsob učenia. Po prvé nie sú v nich obsahové chyby, ako keby sme si ich pripravovali sami. Po druhé, keď ich máme pred sebou, nemusíme si tak veľa písať a máme viac času na vysvetľovanie a cvičenia. A po tretie: ak niekto škriabe ako kocúr, tiež to má svoje výhody. V takýchto pracovných listoch je podrobne spracovaná každá téma, ktorú preberáme. Sú tam definície, pojmy, úlohy, ktoré riešime na hodine, a domáce úlohy. V pracovných listoch z literatúry sú aj úryvky z diel, ktoré spolu na hodine rozoberáme. Často sú cvičenia kreatívne a musíme do nich vložiť samých seba. Napríklad celej triede sa zapáčilo zadanie, aby sme napísali súdnu obhajobu Jánošíka podľa diela Smrť Jánošíkova od Jána Bottu. Bolo to veľmi príjemné spojenie literatúry a gramatiky. Dokonca každému z nás je k dispozícii webová stránka nášho slovenčinára, na ktorej sú zverejnené tézy k písomným prácam, súťaže, rady pre maturantov, ponuky na divadelné predstavenia a pomocné materiály zo všetkých tém, ktoré sú rozdelené podľa ročníkov. Takto nikdy nie sme mimo diania. Na každý mesiac nám pripravuje tzv. úlohy mesiaca, za ktoré môžeme získať bonusové body, pretože ich riešime vo svojom voľnom čase a veľakrát musíme čerpať nielen z internetu, ale aj kníh a encyklopédií. Tým nás donúti pracovať nielen s počítačom, ale vracáť sa ku knižným zdrojom, na ktoré zabúdame. Chcem pripomenúť, že sa tomu venuje vo svojom voľnom čase tak, ako aj iní učitelia, za čo mu aj touto cestou ďakujeme. Aj toto je dôkaz toho, že nielen vedomosti, ktoré nám odovzdávajú, prispievajú k nášmu vzdelaniu, ale aj to, akým spôsobom ich podáte. Od toho závisí aj to, akú dôveru k vám máme a aké sebedovetie pri vás máme. A verte, že to tiež ovplyvňuje naše učenie a výsledky.

Ale aby sme nehovorili iba o pozitívach slovenského jazyka a spôsoboch učenia, ktoré sa nám páčia, nájdeme sa aj negatíva slovenčiny a jej výučby. Zaujímalo nás, čo naši spolužiaci hovoria na učebnice a či ich vôbec používajú. Najčastejšia odpoveď bola: skoro nikdy. Väčšina z nich povedala, že učebnice na literatúre využíva iba kvôli ukážkam z diel. O učebnici z gramatiky vyjadrili rovnaký názor, ako máme my dve. Kniha je veľmi neprehľadná, ťažko pochopiteľná a často je v nej písané príliš málo alebo naopak príliš veľa, a teda sa nám učí lepšie z poznámok.

Ďalším podľa nás veľkým problémom je povinné čítanie. Do učebných osnov by sme pridali viac povinného čítania. Omnoho viac. V našej triede, asi zázrakom, každý číta povinné diela. Nie len my, ale aj veľa našich spolužiakov by prijalo viac čítania. Keď sa opýtate väčšiny študentov, či čítajú, hromadná odpoveď NIE už dnes asi nikoho nezaskočí. No ak sa ich opýtate, či by chceli viac čítať, odpoveď by bola pre vás pravdepodobne zarážajúca. Od mnohých by ste počuli áno. Aj ja som sa veľa krát pustila do čítania, ale po pár dňoch či hodinách som knižku odložila a vrátila sa k nej až o pár mesiacov alebo vôbec. Ale ak by knihy boli uvedené v osnovách ako povinná literatúra, bola by som donútená si ich prečítať. Možno si to veľa krát neuvedomíte, ale jednou z charakteristík dnešnej mládeže by bola veta: „Čo mi neprikážeš, čo mi nepovieš, na čo ma neupozorníš, to neurobím.“

Keď sme sa opýtali našich spolužiakov, ktoré diela by zaradili do povinnej literatúry, mnohí z nich označili za zaujímavú súčasnú sci-fi literatúru ako Metro 2033. Tieto diela by sa dali dobre využiť nielen na rozbor, určovanie umeleckých jazykových prostriedkov, ale aj na čítanie s porozumením. Veľa detí a študentov túto literatúru pozná a hlavne je pre nich jednoduchšia na pochopenie na rozdiel od ťažkých literárnych diel ako Dom v stráni, ktorým aj po rozbere študenti často vôbec nerozumejú, pretože podľa nášho názoru sú na vek a mentálnu úroveň súčasných študentov stredných škôl nepochopiteľné a hlavne nezaujímavé. Preto by sa podľa nášho názoru mohli vynechať alebo brať iba okrajovo. Myslíme si, že by mohli byť nahradené pre mládež zaujímavejšími a aj z historického hľadiska dôležitými dielami ako Rómeo a Júlia. V súvislosti s tým by sme taktiež navrhli vyradiť diela, ktoré v živote vôbec nevyužijeme a zaradili by sme do ako povinné radšej diela, ktoré nám povedia o minulosti a o našich predkoch, napr. diela faktografické.

Samozrejme nesmieme zabudnúť na to, čoho sa dnes všetci bojíme najviac. Maturita. Nemyslím, že by v strachu z nej boli len študenti. Na jednej strane je to aj o prístupe učiteľov, pretože na hodnotení a celkovo na tom, ako maturita dopadne, má zásluhu aj vy. Mnohokrát sa tam ukáže, ktorý učiteľ ako dokáže naučiť a vysvetliť, ako sa venuje študentom a ich vzdelaniu. Pretože to, čo vieme, nie je len našou zásluhou, ale najmä vašou. Na druhej strane, ak sa to niekto jednoducho nechce naučiť, tak sa to nenaučí a učiteľ si nepomôže, aj keby sa na hlavu postavil.

Ústnej časti maturity sa nebojím. Samozrejme, bude ťažké sa to všetko naučiť, poprípade doučiť alebo zopakovať. Aj keď je toho veľa a mám pocit, že to na mňa spadne, vždy si poviem: „Keď to zvládli moji rodičia, iní študenti, prečo by som to nemala zvládnuť ja?“ Naším pozitívom však je, že takmer všetky témy už máme vypracované. A to

## Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

---

v zošitoch z minulých rokov. Som presvedčená, že vy všetci ste, podobne ako náš učiteľ, stále prízvukovali nám študentom, aby sme si zošity odkladali a poznámky si robili poctivo. Už chápem, že to naozaj malo zmysel, pretože teraz si už len vyťahujem staré zošity a učím sa maturitné okruhy. Písomnej časti sa obávam omnoho viac. Keď sme si cvičili úlohy, aké by mali byť na testoch, mala som pocit, že na tom úplne vyhorím. Bolo v nich podľa mňa až príliš tzv. „chytákových“ úloh, ktoré by som pri normálnom zadaní bez problémov vyriešila. No pozitívne pre mňa je, že mám nacvičené čítanie s porozumením z hodín, na ktorých ho máme zakomponované takmer do každej našej písomky.

Veľmi nás zaujímalo, čo si naši spolužiaci myslia o počte hodín slovenského jazyka. Ich odpovede boli takmer všetky rovnaké a my s nimi môžeme len súhlasiť. Počet hodín slovenčiny by sme určite zvýšili. Počas hodín preberáme nové učivo a na jednom seminári týždenne si nedokážeme zopakovať všetko z posledných 3 rokov. Počet hodín je teda podľa nás nepostačujúci a zvýšili by sme ho aspoň o 2 hodiny týždenne.

Jedna z dôležitých vecí, nad ktorými by sme sa mali zamyslieť, je: Čo by mali robiť študenti, ale aj učitelia, aby sa zlepšil tento vzájomný vzťah, stal sa priateľskejším, a tým prospel nám, ale aj vám? Ako ukázať študentom svet učiteľov a učiteľom svet študentov, aby sa navzájom dokázali pochopiť a uvedomiť si, že ani jedna strana to nemá ľahké?

Na záver by sme chceli popriať študentom dobrých učiteľov a učiteľom dobrých študentov.

## CHUŤ ZEME

Viktória „Tori“ Vanková

(Gymnázium Ladislava Dúbravu, Dunajská Streda, vyučujúca: PaedDr. Beáta Pácalová)

Tma. Vlhko. Zem.  
Cíti, no nemôže.  
Farba vetra. Chuť zeme. Balet kvapiek.  
Hudba trávy. Šepot stromov. Vôňa rosy...  
Mesiac ho hladí po líci. Už iba plameň  
sviečky jeho srdce  
hreje. Sladká samota,  
no večná noc.

Posledný lupienok  
krvavej ruže  
padá do hlbkej temnoty.  
Necíti viac  
trpkú bolesť.  
Sladká hra cvrčkov.  
Môj drahý, milovaný...

## ZABUDNUTÉ SRDCE

Cítim ho, no necítim.  
Mám ho, no nemám.  
  
Jeho prázdny pohľad.  
Moja bezmocná duša.  
To ticho medzi nami.  
Hľadím jeho ruku,  
rameno, hrud'...  
No, neviem sa ho dotknúť.  
Prečo to z teba chýba?!  
Ten hrejivý pocit,  
to mäkké teplo.  
Prečo ma týra?

Chladný je.  
Chladný ako mramor.  
Pokožka bledá,  
havranie vlasy.  
  
Pod stromom.  
Ja vedľa neho,  
No, on v diaľavách.  
Cíti, že som tu ?  
Akoby mal?  
Ved' srdce dávno nepoužíva

### Lívia Orlovská

*(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava, vyučujúca: PhDr. Xénia Činčurová, PhD.)*

Drahá El'trúda,  
nemôžem bez vás žiť,  
plávať či len byť,  
dýchať sa bez vás nedá,  
umieram, beda...  
Svet sa mi rúti pred očami,  
strácam pevnú pôdu pod nohami.  
Som od vás ďaleko na míle veľké  
a vy si sladko spíte vo svojej postielke.  
Ja pozerám sa na oblohu čiernu  
a v snoch vidím svoju lásku biednu,  
ako sa skláňa zamknutá v okovách  
na hrade plaziaca sa vám pri nohách.  
Ruky k vám vzpínam ako brečtan po strome sa plaziaci,  
vo vašich dlaniach leží kľúč k zámku, v mojom srdci visiaci.  
Ak ma ale vy nechcete,  
nastane čas k odвете.  
Nič sa mi nedarí, o nič sa nestarám,  
len na vás, princezná, so smútkom spomínam.  
Hynúci láskou k vám princ Jakub II.

Najkrajšia princezná El'trúda.  
Píšem vám list o mojej nehynúcej láske k vám...  
Chýbajú mi vaše oči  
sťa odraz neba v studničke.  
Vaše vlasy, čo vždy vo vetre viali,  
keď sme sa po lúkach ako malé deti preháňali.  
Vždy som vo vás videl anjela,  
no naposledy na tom bále ste boli ako bohyňa.  
Vaše vlasy zlaté sťa slnka žiara  
boli hebké ako vody rieky Niagara.  
No tie šaty - už nemal som slov,  
jediné, na čo som sa zmohol, bolo „wow!“  
Teraz už ten pohľad zo spomienok sa vytráca,  
ale v mojom srdci ten cit naďalej buráca.  
Drahá El'trúda,  
stretnime sa teda pod rúškom noci,  
kde luna žiari tak ako vaše oči.

Tajne vykradneme sa z hradu  
a budeme sa pozerať na kvitnúcu záhradu,  
ktorá v svetle luny skrýva lásky kvet,  
a nášho trápenia už niet...

S nehynúcou láskou princ Jakub II.

### **Komentár vyučujúceho**

Básne vznikli v rámci vyučovania štylistiky. Prv než sme prešli k funkčným jazykovým štýlom, venovali sme sa pozorovaniu osobných (individuálnych) štýlov tak, ako sa prejavujú u rôznych temperamentov. Žiaci dostali úlohu napísať lúboštný list dvoma rôznymi temperamentmi (v našom prípade najprv melancholik, potom sangvinik). Táto žiačka sa rozhodla pre básnickú formu.



## BEZ NÁZVU

**Petra Frankovská**

*(Gymnázium, Hubeného 23, Bratislava, vyučujúci: PhDr. Ján Papuga, PhD.)*

Prázdne je mesto,  
prázdne sú ulice.  
Nikde nikto,  
len tma a mráz.

V posteli si ležím  
a len tak premýšľam,  
komu sa dnes zverím,  
komu vyspovedám.

## MODLITBIČKA

**Gabriela Ujlakyová**

*(Gymnázium, Hubeného 23, Bratislava, vyučujúci: PhDr. Ján Papuga, PhD.)*

Anjeličku, môj strážničku,  
opatruj všetkých dobrých ľudí,  
pohľad mi moju ručičku,  
nech sa nám všetkým darí.

Za to, že si pri nás stál  
a pred zlými vecami si nás ochraňoval.  
O pokoj Ťa, Pane, prosím  
s dôverou, čo v srdci nosím.

Každého nás stráž  
a drž nad nami ochrannú stráž.  
Skôr než skončí tento deň  
ďakovať Ti Pane chcem.

## NIČ

**Frederik Takáč**

*(Gymnázium, Hubeného 23, Bratislava, vyučujúci: PhDr. Ján Papuga, PhD.)*

Ovisnuté vrby  
ako mojej tváre črty  
vyprahnutá príroda  
v mojom srdci ničota

Pred všetkým sa skrývam  
pred všetkým len utekám  
nechajte ma na pokoji  
chcem byť už len sám sám sám

### Komentár vyučujúceho

Úlohou žiakov 4. ročníka bolo vytvoriť báseň imitujúcu tvorbu niektorého zo známych básnikov (Válek, Rúfus, Hevier, Krasko a pod.). Úloha overuje nielen tvorivosť žiakov, ale aj znalosť poetologických znakov tvorby jednotlivých básnikov. Výsledok tejto úlohy ma milo prekvapil. Tvorivé písanie je neoddeliteľnou súčasťou môjho vyučovania

## POTULKY JESENNÝM TRENČÍNOM (REPORTÁŽ)

**Alžbeta Takácsová**

*(Gymnázium, Hubeného 23, Bratislava, vyučujúci: PhDr. Ján Papuga, PhD.)*

Radšej raz vidieť ako stokrát počuť. Týmto heslom sa riadili žiaci Gymnázia na Hubeného, ktorí sa v stredu 16. 10. 2013 pod odborný dohľadom pani profesorky Palatickej a pani profesorky Ulmanovej zúčastnili na exkurzii v Trenčíne. Hoci ich v meste módy čakala zamračená obloha, nepríjemné daždivé počasie nechali za Piešťanmi.

Prvá zastávka bol hotel Elizabeth, kde sme si z najvyššieho okna pozreli jednu z najvzácnejších písomných pamiatok Slovenska. Rímsky nápis vytesaný na hradnej skale, ktorý pochádza z roku 179 a hlása víťazstvo II. rímskej légie nad Germánmi. Z hotela sa gymnazisti presunuli do Kostola sv. Františka Xaverského. Najviac ich zaujala iluzívna maľba kupoly nad chrámovou loďou, ktorá patrí k vrcholom barokového umenia na Slovensku. Rovnaký záujem vzbudila aj trenčianska synagóga. Z centra mesta sa žiaci presunuli k Trenčianskemu hradu. Nasledujúce dve hodiny objavovali krásy starobylej pamiatky. Prehliadka sa začala najstaršou zachovanou kamennou stavbou, ktorou je predrománska rotunda. Dozvedeli sme sa o osídlení, ktoré tu existovalo už od doby bronzovej, prezreli sme si zbierku zbraní z obdobia 13. až 19. storočia a dobovo zariadené miestnosti. Nasledovala mierne klaustrofobická a náročná cesta po schodoch do Matúšovej veže. Avšak výhľad na celý Trenčín za tú námahu určite stál. Na záver prehliadky sme sa presunuli do Zápoľského paláca, kde Trenčianske múzeum umiestnilo súbor obrazov z ilešháziavskej zbierky, ktorá patrí k najkomplexnejším šľachtickým umeleckým kolekciam na Slovensku. Po zhliadnutí rôznych umeleckých slohov a žánrov sme sa poďakovali pani sprievodkyňi, čím sme dali definitívnu bodku za nezabudnuteľnou krásnou prehliadkou hradu.

Svižným krokom zbehli do centra mesta, kde sme si v nemenovanom reštauračnom zariadení dobili energiu na spiatočnú cestu. Pred odchodom na stanicu sme sa zastavili pri morovom stĺpe, kde sme sa na záver spoločne odfotili, aby nám zostala spomienka na tento harmonický jesenný výlet.

### **Komentár vyučujúceho**

Reportáž síce nepatrí k povinným žánrom vyučovania, napriek tomu sa jej na vyučovaní venujeme. Publikovaná práca je dôkazom, že žiaci zvládnu aj „ťažšie“ práce než tie, ktoré sú uvedené v pedagogických dokumentoch ako povinné (samozrejme, k novinárskej dokonalosti tohto útvaru chýba žiakom novinárska skúsenosť). Pozitívne skúsenosti mám aj s tvorbou fejtónu. Ani na základe žiackych textov nemožno konštatovať, že daný žáner/útvár žiaci nezvládnu napísať, preto sa nemá zaraďovať do vyučovania, do osnov. Úspešnosť závisí od spôsobu podania témy, od výkladu, od práce s textom a v neposlednom rade od času natvorivého písania, ktorého je z hľadiska pretrvávajúcej preplnenosti aj reformných pedagogických dokumentov stále nedostatok. Vo vyučovaní si však takýto čas pravidelne vymedzujem aj za cenu „naháňania sa“ v doberaní predpísaných tém.

## PRIPRAVUJEME V BUDÚCOM ČÍSLE

---

V 2. čísle časopisu *Slovenčinár* uverejníme príspevky zo VII. konferencie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny konanej v Žiline v dňoch 3. – 4. októbra 2013 a informácie o priebehu konferencie. V dnešnom vydaní vyberáme niekoľko bodov z programu tejto konferencie. Úplný program a podrobnejšie informácie o konferencii nájdete na [www.saus.yw.sk](http://www.saus.yw.sk).

### **ŠTVRTOK 3. 10. 2013**

Príhovor predsedu SAUS, PhDr. Jána Papugu, PhD.

PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD. – *Kritické myslenie ako cieľ čitateľskej gramotnosti*  
(Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity P. J. Šafárika, Košice)

PaedDr. Štefan Šimko – *O metóde, PISA a o inom*  
(Školský úrad, oddelenie školstva, mládeže a športu, Spišská Nová Ves)

Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD., PhDr. Ivana Gregorová – *Štátny vzdelávací program pre slovenský jazyk a literatúru*  
(Štátny pedagogický ústav, Bratislava)

Michal Hvorecký – *Ako učiť literatúru lepšie?*  
(spisovateľ)

Tibor Hujdič – *Kvalitná súčasná literatúra pre deti a mládež – existuje vôbec? Samozrejme, že nie*  
(*Detské kníhkupectvo Mrkvička, Bratislava*)

Mgr. Juliana Beňová – *Dráma a divadlo na základných a stredných školách*  
(Divadelný ústav, Bratislava)

Daniel Hevier – *Kreatívna škola*  
(OZ Status, Bratislava)

PhDr. Sibyla Mislovičová – *O súčasných otázkach jazykovej komunikácie*  
(Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, Bratislava)

Výberové tvorivé dielne:

a) PhDr. Xénia Činčurová, PhD. - *Alternatívne vyučovanie Slovenského jazyka a literatúry*  
(Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava)

b) Mgr. Eva Péteryová – *Tvorba testových úloh do neštandardizovaného didaktického testu*  
(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

c) PhDr. Katarína Hincová, PhD. – *Keď je výklad na konci... (ukážka konštruktivisticky postavenej vyučovacej hodiny)*  
(Katedra slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Cyrila a Metoda, Trnava)

d) Daniel Hevier – *Tvorivé vyučovanie (sa)*  
(OZ Status, Bratislava)

Autorské čítanie so vzácnymi hosťami, súčasnými slovenskými spisovateľmi Danielom Hevierom a Michalom Hvoreckým.

## PRIPRAVUJEME V BUDÚCOM ČÍSLE

---

### **PIATOK 4. 10. 2013**

Mgr. Lucia Schafferová – *Úroveň vyučovania SJL v Žilinskom kraji*  
(Štátna školská inšpekcia, Žilina)

Mgr. Viera Sabová – *Inovatívne metódy vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry II*  
(Stredná priemyselná škola stavebná, Veľká Okružná, Žilina)

PhDr. Katarína Hincová, PhD.: *Revízia štátneho vzdelávacieho programu*  
(Ústredná predmetová komisia SJL pri ŠPÚ, Bratislava)

Maturita a testovanie 9/5 2013  
(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava)

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. – *K niektorým aktuálnym problémom vyučovania slovenčiny (v duchu návratov pre súčasnosť)*  
(Katedra slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Katolíckej univerzity, Ružomberok)

PhDr. Alena Polakovičová – *Literatúra pre stredné školy 4, záverečná časť alternatívnej učebnice*  
(Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava)

Ing. Rastislav Šarišský: *V centre súčasnej slovenskej literatúry*  
(Literárne informačné centrum, Bratislava)

---

### **Základné informácie o Slovenskej asociácii učiteľov slovenčiny**

**Dátum založenia:** 15. 3. 2002

**Právna forma:** 701 Združenie (zväz, spolok, klub a i.)

**Hlavná činnosť:** 91120 Činnosť profesných organizácií

**IČO:** 30791901

**Sídlo:** Gymnázium, Hubeného 23, 834 08 Bratislava

**Web:** [www.saus.yw.sk](http://www.saus.yw.sk); **e-mail:** [janpapuga@gmail.com](mailto:janpapuga@gmail.com)

**Prvá predsedníčka Rady SAUS:** PhDr. Eva Vrbanová

**Súčasný predseda Rady SAUS:** PhDr. Ján Papuga, PhD.

**Podpredsedníčka Rady SAUS:** Mgr. Viera Sabová

**Tajomníčka Rady SAUS:** Mgr. Renáta Ondrejková

**Členovia Rady SAUS:** PhDr. Xénia Činčurová, PhD.,  
PhDr. Katarína Hincová, PhD.,  
Mgr. Eva Péteryová,  
doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.



# SAUS

## INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

---

Vaše 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.