



SAUS

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny  
Bratislava

ISSN 1339-4908

# SLOVENČINÁR

Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny

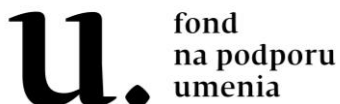
Ročník 4 • 2017

1

# SLOVENČINÁR

ČASOPIS SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE UČITEĽOV SLOVENČINY

ROČNÍK 4●2017●ČÍSLO 1● Vychádza trikrát ročne



Časopis z verejných zdrojov podporil Fond na podporu umenia

## Hlavný redaktor:

doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

*(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)*

## 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 Ljubljane)*

Mgr. Renáta Ondrejková

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

prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

*(Filozofická fakulta Univerzity 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. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.

*(Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)*

## Vydavateľ:

Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

Bratislava

**Web:** <http://www.sausba.sk>

**e-mail:** 2002saus@gmail.com

## Výtvarný návrh obálky:

Ada Poklač a Dušan Weiss

**ISSN 1339-4908**

## OBSAH

---

### ŠTÚDIE

- Iveta Bónová: *K problematike hovorenej podoby jazyka na východnom Slovensku*..... 4  
Miloš Horváth: *Uvoľňovanie štýlových noriem vplyvom postmoderného diskurzu* ..... 9  
Dominika Petáková: *Úvahy nad potenciálnou implementáciou obrázkovej knihy  
Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou do vyučovania literatúry*..... 16

### NÁMETY A ROZHĽADY

- Magdaléna Kramárová: *(K)rok litera(túry) ako pilotný projekt tvorivých  
snáh študentov* ..... 23  
Silvia Hajdúová: *Tvorivé písanie na hodinách literárnej výchovy* ..... 27  
Jana Tomášková: *Možnosti kontinuálneho vzdelávania učiteľov slovenského jazyka  
a literatúry prostredníctvom akreditovaných vzdelávacích programov* ..... 37  
Xénia Činčurová: *Ako urobiť zo slovenčiny dobrodružstvo poznávania* ..... 42

### ROZHOVOR

- Rozhovor s Xéniou Činčurovou ..... 48

### RECENZIE A KNIŽNÉ INŠPIRÁCIE

- Ľubica Hroncová: *Jozef Ambruš v pamäti literárnej vedy (Pamäť literárnej vedy. Jozef  
Ambruš. Editorky Erika Brtáňová a Oľga Vaneková. Bratislava : Ústav slovenskej  
literatúry SAV, 2015)* ..... 53  
Lívia Barnišinová: *Osvieženie v súčasnej slovenskej poézii (Markovič, Erik: Ikonickosť.  
Prestupovanie Slnka. Bratislava : Literárna nadácia Studňa, 2016).* ..... 55  
Kristína Krajanová: *O živote a diele profesora Jána Števčeka (K dielu Jána Števčeka.  
Pri príležitosti nedožitého 85. výročia narodenia literárneho vedca, pedagóga,  
prekladateľa. Editori Andrea Bokníková a Peter Darovec. Bratislava : Vydavateľ-  
stvo Univerzity Komenského, 2015)* ..... 56  
Zuzana Hovancová: *Harry Potter a prekliate dieťa – čítať, či nečítať?  
(Rowlingová, Joanne K., Thorne, Jack – Tiffany John: Harry Potter a prekliate  
dieťa. Prvá a druhá časť. Bratislava : Ikar, 2016..* ..... 58

### Z PRÁC ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

- Natália Bačová: *Motýľ* ..... 60

### NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

- Iveta Bónová: *K problematike členenia slov na slabiky*..... 62

## OBSAH

---

### **INFORMATÓRIUM**

Alena Bohunická: *Slovenčina na fakultnej dlani. 95. výročie slovakistiky  
na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave* ..... 65

**INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV** ..... 68

## K PROBLEMATIKE HOVORENEJ PODOBY JAZYKA NA VÝCHODNOM SLOVENSKU

**PhDr. Iveta Bónová, PhD.**

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

V slovenskej jazykovede, najmä po pragmaticko-komunikačnom obrate (na prelome 60. a 70. rokov), sa v rámci sociolingvistického výskumu venuje intenzívna pozornosť jazyku ako súhrnu vzájomne preskupujúcich sa subsystémov národného jazyka, ktoré boli v priebehu historického vývinu lingvistického myslenia diferencovane terminologicky vymedzované. Ján Horecký<sup>1</sup> vo svojej teórii stratifikácie slovenského jazyka hovorí výhradne o formách, nie o útvaroch národného jazyka<sup>2</sup>. Neskôr Daniela Slančová a Miloslava Sokolová<sup>3</sup>, vychádzajúc z uvedenej Horeckého koncepcie, uvažujú o varietách národného jazyka (spisovnej, štandardnej a subštandardnej). Zároveň vlastným takmer dvadsaťročným bádáním dokazujú ich existenciu a dynamizujúce prejavy v rámci ich pôsobenia. Nazdávame sa, že progres v náhľade na uvedenú sociolingvistickú problematiku, v prístupe k jej riešeniu, ako aj zistenia najnovších výskumov sa odzrkadľujú v samotnom terminologickom spresňovaní.

Ak národný jazyk tvoria subsystémy, tak každý z nich má vlastný relatívny stupeň uzavretosti: „Niet absolútne uzavretých systémov a niet absolútne otvorených systémov. Sú len rôzne stupne uzavretosti“<sup>4</sup>. Nazdávame sa, že práve termín varieta (v porovnaní s útvarom a formou) najvýstižnejšie vyjadruje pružnosť, „plastickosť“ vo vzťahu k uzavretosti, teda k štruktúrovanosti subsystému. Spisovná, kodifikovaná varieta s celonárodnou pôsobnosťou je najmenej „elastická“, normy vo vzťahu k nej sú „menej dynamické, menej pružné a variabilné ako normy bežnej a subštandardnej variety“<sup>5</sup>, čo však neznamená, že jej hranice sú nepriepustné. Uvedený fakt len naznačuje, že stupeň uzavretosti spisovnej kodifikovanej variety v porovnaní so štandardnou a subštandardnou varietou je zreteľne vyšší. Štandardná varieta je v rámci územného členenia Slovenska diferencovaná, t. j. prenikajú do nej regionálne podmienené jazykové prvky. Priepustnosť jej hraníc je v porov-

---

<sup>1</sup> HORECKÝ, J.: Vymedzenie štandardnej formy slovenčiny. *Slovenská reč*, 44, 1979, č. 4, s. 221 – 227.

<sup>2</sup> Ako napríklad PAULINY, E.: Niekoľko poznámok o spisovnom jazyku. In: *Z teórie spisovného jazyka*. Red. J. Ružička. Bratislava : Veda, 1979; ONDRUŠ, Š. – SABOL, J.: *Úvod do štúdia jazykov*. 3. vyd. Bratislava : SPN, 1987.

<sup>3</sup> SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Variety hovorenej podoby slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca 23. Prednášky XXX. Letného seminára slovenského jazyka a kultúry*. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 1994, s. 225 – 240.

<sup>4</sup> ONDRUŠ, Š. – SABOL, J.: *Úvod do štúdia jazykov*. 3. vyd. Bratislava : SPN, 1987, s. 23.

<sup>5</sup> SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Variety hovorenej podoby slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca 23. Prednášky XXX. Letného seminára slovenského jazyka a kultúry*. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 1994, s. 227.

naní so spisovným jazykom vyššia, ale zároveň nižšia ako priepustnosť subštandardnej variety so zreteľným presahom nárečových čŕt. To znamená, že stupeň uzavretosti subštandardnej variety je najnižší a uvedený subsystém najmenej zviazaný, najmenej štruktúrovaný. Avšak, na druhej strane, ako uvádzajú autorky: „Čím je nižšie postavená varieta, tým je komunikačne obmedzenejšia, pretože pri jej uplatňovaní rastie podiel ústne realizovaných výpovedí a zároveň stúpa miera dialogickosti, situovanosti a súkromnosti“<sup>6</sup>. V každom prípade prvky jednej variety prestupujú hranice druhej variety, a tak sa v jazyku ako v kontínuu variet prirodzene „kryštalizuje“ jeho hovorená podoba, ktorú na Slovensku teoreticky charakterizujú<sup>7</sup> a zároveň aj metodologicky koncepčným výskumom potvrdzujú viacerí súčasní, sociolingvisticky orientovaní jazykovedci<sup>8</sup>.

Pomenovanie hovorová podoba slovenčiny si vyžaduje presný „definičný obor“, pretože atribút hovorový/-á naznačuje súvislosti s hovorovým štýlom aj hovorenosťou, teda zvukovou realizáciou jazykového prejavu. Aby nedochádzalo k chybným interpretáciám uvedeného pojmu, pristavíme sa pri jeho objasňovaní<sup>9</sup>. Hoci hovorový štýl je najstarším a je prirodzeným východiskom pre vznik ostatných, jeho etablovanie v kontexte funkčných štýlov trvalo pomerne dlho. Nesporne to súvisí s faktom, že ide o štýl, v ktorom najmä lexikálne prostriedky (zo všetkých variet) uplatňované v komunikátoch hovorového štýlu prekračujú hranice spisovného jazyka<sup>10</sup> a sféra používania (v porovnaní s ostatnými funkčnými štýlmi) nie je prísne presne vymedzená. Aj napriek týmto tvrdeniam, ktoré u niektorých lingvistov vyvolávali pochybnosti vo vzťahu k svojbytnosti uvedeného štýlu, predstavuje hovorový štýl jednu z autonómnych modelových povrchových štruktúr. Hovorovosť je podľa Jozefa Mistríka vlastnosťou „jazykových prostriedkov (zvukových, lexikálnych, gramatických), vyplývajúca z ich viazanosti na ústne (hovorené) prejavy“<sup>11</sup>. Ako však spresňuje a sprehľadňuje Vladimír Patráš<sup>12</sup>, môžeme povedať, že komunikáty všetkých štýlov môžu byť realizované tak v hovorenej (ústnej), ako aj v písanej podobe a hovorová podoba jazyka sa nespája výlučne s prejavmi hovorového štýlu (t. j. akoby hovorové bolo inkorporované v hovorenom a hovorené v hovorovom, pričom však nejde o absolútne prekrytie, ale o vzťah inklúzie jazykového štýlu a formy jazykového prejavu s obojstranným pôsobením a presahom).

V ďalšej časti nášho príspevku predstavíme parciálne výsledky výskumnej sociolingvistickej sondy. Aj napriek tomu, že v priebehu posledných desaťročí prebehlo viacero prie-

<sup>6</sup> Tamže.

<sup>7</sup> BOSÁK, J.: Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny. In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca 1*. Eds. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava : Veda, 1995, s. 17 – 42.

<sup>8</sup> Najmä PATRÁŠ, V.: Sociolingvistický profil bežnej hovorenej komunikácie v Banskej Bystrici (90. roky). In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca. 1*. Eds. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava : Veda, 1995, s. 119 – 131.

PATRÁŠ, V.: Hovorená podoba jazyka v meste ako metodologický odkaz a výzva. In: *Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie*. Ed. J. Klincková. Banská Bystrica : UMB, 2010, s. 138 – 150.

<sup>9</sup> Podrob. BODNÁROVÁ, M.: Terminologická reflexia komunikácie v súkromnej sfére vo vzťahu k hovorovému štýlu a jemu blízkym javom – niekoľko úvah a poznámok. *Slovenská reč*, 78, 2013, č. 3 – 4, s. 174 – 186.

<sup>10</sup> FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.

<sup>11</sup> MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1985, s. 501.

<sup>12</sup> PATRÁŠ, V.: Sociolingvistický profil bežnej hovorenej komunikácie v Banskej Bystrici (90. roky). In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca. 1*. Eds. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava : Veda, 1995, s. 119 – 131.

skumov hovorovej podoby slovenčiny realizovaných na východnom Slovensku (Prešov, Bardejov, Gelnica), našou ambíciou je, vychádzajúc z dotazníkového prieskumu<sup>13</sup> realizovaného v novembri 2016, doplniť údaje zistené u 43 respondentov Košického kraja. S ohľadom na hovorovú podobu slovenčiny v regionálne vymedzenej oblasti sa výberovo pristavíme pri niektorých zvukových a lexikálnych javoch zachytených v dotazníkoch u zúčastnených respondentov<sup>14</sup>.

### 1. Zvuková rovina

Respondenti v bežnej komunikácii súkromného, dialogického charakteru (rodinný, resp. priateľský rozhovor) uprednostňujú pri fónickej realizácii slov *mäso*, *päť*, *deväť* v súlade s normou prípustnou v neutrálnom výslovnostnom štýle *-e*, teda [meso, peť, devet]. Pri výbere preferovanej podoby slova z reťazcov *áčkár/áčkar*, *rozprávkar/rozprávkar*, *mliakáreň/mliakareň*; *z krídiel/z krídel*; *môj/moj/mój*, *vedieť/vedeť*, *môžeme/môžeme/môžeme/ môžeme/možeme/možme*; *dukliansky/duklianský/dukeľský/dukeľský/dukeľsky* sme u respondentov zachytili najväčší rozptyl v používaní jednotlivých alternatív pri výslovnosti slov so zadným diftongom *ô* v koreňovej morféme. Popri korektnej, v odpovediach dominujúcej podobe *môj* (55,8 %) a *môžeme* (48,8 %), ide v spontánnej hovorovej reči o tendenciu vynechávať neslabičnú časť dvojhĺsky a redukovať ju na monoftong *moj* (39,5 %) a *možeme* (13,95 %), ale aj *možme* (13,95 %). Pri genitívnom tvare substantíva *krídlo* nemožno hovoriť o výraznej prevahe jednej z podôb z *krídiel* (44,2 %) a z *krídel* (55,8 %). Rovnako môže ísť o redukcii neslabičnej zložky diftongu, ale aj o poznanie, resp. nepoznanie pravidla o rytmickom krátení, čo však nespôsobuje ruptúru v komunikácii. Podobná situácia nastala aj pri uplatňovaní tvaru *čašniček* (38,1 %) *čašniček*, kde – popri nárečovom tvare, prenikajúcom aj do hovorovej podoby, *čašničekoch* (11,9 %) – bola dominujúcou v spisovnej variete nekorektná podoba *čašniček* (50 %). Ide pri tvorení genitívu plurálu ženských substantív o frekventovanejšiu vznikovú alternáciu *0/ie* ako alternáciu *0/o* spôsobenú aj dôsledkami neutralizácie kvantitatívnosť/nekvantitatívnosť.

Pri selekcii fónických variantov slov a spojení *buď ticho/buc ticho/buccicho/buciho*; *všetko/šetko/všecko/šecko/šitko/šicko*; *klobása/klobasa/klbása/kolbasa/kobasa*; *nechať/nahať/nahat/nehat...* sa ukázalo východiskové regionálne podložie (niektoré zvuky a javy uplatňované vo východoslovenských nárečiach). Popri dominantnej podobe *buď ticho* (69,8 %) je v bežnej reči využívaná aj podoba s asibilovanými spoluhláskami *buccicho* (23,3 %), rovnako popri *všetko* (69,8 %) aj *šicko* (23,3 %). Okrem zvukovej realizácie *chod' von* (67,4 %) sa uplatňuje aj realizácia so znelostne neasimilovanou spoluhláskou na konci prvého slova *choť von* (23,3 %). Slovo *klobása* sa realizuje v bežnej konverzácii buď v súlade s normou – s dlhou (55,8 %), ale aj s (geograficky podmienenou) krátkou slabikou *klobasa* (23,3 %) a tiež s teritoriálne motivovanou formou lexémy *kolbasa* (20,9 %). Popri slove *doska* (79 %) je uplatňovaná aj nárečová podoba *deska* (21 %). V hovorovej podobe jazyka respondenti predložkové spojenie vyslovujú nielen *so mnou* (58,1 %), ale aj *zo mnou* (41,9 %), rovnako *ku mne* (74,4 %) aj *gu mne* (25,6 %). Z vybraných slov a ich podôb sa

<sup>13</sup> Dotazník bol vypracovaný pod vedením V. Patrása, hlavného riešiteľa grantového projektu VEGA č. 1/0142/14 *Hovorová slovenčina v nadregionálnom priestore a sociálno-komunikačnej dynamike*.

<sup>14</sup> Zohľadňujúc potreby našej štúdie, presné znenie otázok neuvádzame, len pripomíname, že v každej úlohe si opýtaní účastníci volia jednu z ponúkaných alternatív, ktorú uplatňujú v neoficiálnej komunikácii.

s ohľadom na náš výskum ako relevantné javí modálne sloveso *musieť*, pri ktorom si respondenti vybrali nielen preferovanú formu *musím* (58,1 %), ale aj podobu *musim* (25,6 %) a *muším* (16,3 %).

### 2. Lexikálna rovina

V rámci uvedenej roviny sa pristavíme pri fónickej realizácii slov cudzieho pôvodu. V bežnej neoficiálnej sfére sa okrem už zdomácnenej podoby prevzatého slova *manažér* (48,8 %) používa *manažer* (23,25 %), tiež zvukovo neadaptovaná, pôvodná podoba *menežér* (23,25 %) a jej skrátenejší variant *menežer* (4,65 %). Ešte väčšie priblíženie medzi zvukovými realizáciami je v bežnej rečovej praxi pri uplatňovaní slova *manažment* (47,6 %). Hoci podľa *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* (2004) je toto slovo adaptované na všetkých jazykových úrovniach, a teda prevzaté, prieskum ukazuje, že dokonca mierne prevažuje jeho pôvodná, nezdomácnená anglická zvuková realizácia *menežment* (50 %).

Prieskum tiež naznačil, že respondenti pri výbere medzi viacslovnou lexikálnou jednotkou a univerbizovaným pomenovaním volia jednoslovné prvky, často slovotvorne motivované kolokvializmy (hovorové slová), napr. *prezenčka* (74,4 %) – *prezenčná listina* (25,6 %), *prijímačky* (65,1 %) – *prijímacie pohovory* (32,6 %), *priemyslovka* (88,4 %) – *priemyselná škola* (9,3 %); sociolekticky alebo stratifikačne motivované lexémy: *rodičko* (73,8 %) – *rodičovské združenie* (26,2 %), *lízing* (88,4 %) – *leasing* (2,3 %) – *predaj na splátky* (9,3 %) a pod. Najvyššie percentuálne zastúpenie má slovo *znefunkčili* (88,4 %) v porovnaní s multiverbizovaným pomenovaním *urobili nefunkčným* (11,6 %), ktoré ako viacslovná jednotka s verbálnym jadrom predikuje využitie v komunikáte objektívneho štýlu. Len pri dvoch slovách zaznamenávame opačný alebo približne rovnaký percentuálny pomer: *bodovník* (11,6 %) – *bodovací systém* (88,4 %), *konsenzus* (51,2 %) – *názorová zhoda* (48,8 %). Keďže ide o slová z presne vymedzenej pracovnej, resp. odbornej sféry, tak sa respondentom – neprofesionálom/neodborníkom javia ako slová viažuce sa predovšetkým na komunikáciu v oficiálnej sfére. Preto neodmietajú ich viacslovnú podobu. Pri slove *konsenzus* je v akademickom *Slovníku cudzích slov* (2005) kvalifikátor *kniž., publ. a odb.* a pri lexéme *bodovník* je v *Krátkom slovníku slovenského jazyka* (2004) uvedený kvalifikátor *hovor.* Aj napriek tejto skutočnosti respondenti pri výbere uprednostňujú v bežnej reči *bodovací systém*, a nie jednoslovné pomenovanie *bodovník*.

### Záver

Ako naznačuje sociolingvistická sonda, viaceré údaje (*e* vo výslovnosti namiesto *ä*, skracovanie dlhých slabík, monoftongizácia dvojhlások, nedôslednosti v realizácii znelostnej asimilácie; jednoslovné slovotvorne motivované hovorové slová) sú porovnateľné so zisteniami Daniely Slančovej a Miloslavy Sokolovej<sup>15</sup> najmä v oblasti východoslovenskej štandardnej variety. Ide o niektoré prvky, ktoré „cez filter hovorovosti vstupujú do systému spisovného jazyka z bežne hovoreného [hovorového – dopl. I. B.] jazyka, resp.

---

<sup>15</sup> SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Variety hovorenej podoby slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca* 23. *Prednášky XXX. Letného seminára slovenského jazyka a kultúry*. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 1994, s. 225 – 240; SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Návrat k varietám hovorenej podoby slovenčiny na východnom Slovensku po pätnástich rokoch. In: *Vidy jazyka a jazykovedy. Na počesť M. Sokolovej*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011, s. 341 – 357.



z nespisovných útvarov diferencovaných profesionálne, sociálne a územne<sup>16</sup>. Tieto zvukové, lexikálne a gramatické jednotky, ako uvádza J. Bosák<sup>17</sup>, vplyvajú na štylistickú charakteristiku na osi hovorovosť – neutrálnosť – knižnosť.

Ako potvrdzuje aj náš výskum, čím väčšie a dlhšie trvajúce zastúpenie zvolenej podoby v bežnom hovorovom styku u respondentov, tým väčšia pravdepodobnosť, že sa hovorový prvok infiltruje do spisovnej variety a postupne v rámci dynamizujúcich procesov nado- budne neutrálnu štylistickú platnosť<sup>18</sup>.

### LITERATÚRA

- BODNÁROVÁ, M.: Terminologická reflexia komunikácie v súkromnej sfére vo vzťahu k hovorovému štýlu a jemu blízkym javom – niekoľko úvah a poznámok. *Slovenská reč*, 78, 2013, č. 3 – 4, s. 174 – 186.
- BOSÁK, J.: Odraz dynamiky jazykového vývinu na prehodnocovaní knižného štýlu. *Jazykovedný časopis*, 32, 1981, č. 2, s. 151.
- BOSÁK, J.: Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny. In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca 1*. Eds. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava : Veda, 1995, s. 17 – 42.
- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.
- HORECKÝ, J.: Vymedzenie štandardnej formy slovenčiny. *Slovenská reč*, 44, 1979, č. 4, s. 221 – 227.
- Krátky slovník slovenského jazyka*. Red. M. Písaříková. Bratislava : Veda, 2004.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1985.
- ONDRUŠ, Š. – SABOL, J.: *Úvod do štúdia jazykov*. 3. vyd. Bratislava : SPN, 1987.
- PATRÁŠ, V.: Sociolingvistický profil bežnej hovorenej komunikácie v Banskej Bystrici (90. roky). In: *Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca 1*. Eds. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava : Veda, 1995, s. 119 – 131.
- PATRÁŠ, V.: Hovorená podoba jazyka v meste ako metodologický odkaz a výzva. In: *Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie*. Ed. J. Klincková. Banská Bystrica : UMB, 2010, s. 138 – 150.
- PAULINY, E.: Niekoľko poznámok o spisovnom jazyku. In: *Z teórie spisovného jazyka*. Red. J. Ružička. Bratislava : Veda, 1979, s. 45.
- SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Variety hovorenej podoby slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca 23. Prednášky XXX. Letného seminára slovenského jazyka a kultúry*. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania FF UK, 1994, s. 225 – 240.
- SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, M.: Návrat k varietám hovorenej podoby slovenčiny na východnom Slovensku po pätnástich rokoch. In: *Vidy jazyka a jazykovedy. Na počesť M. Sokolovej*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011, s. 341 – 357.
- Slovník cudzích slov*. 2. doplnené a prepracované vydanie. Ed. Ľ. Balážová – J. Bosák. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005.

---

<sup>16</sup> MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1985, s. 501.

<sup>17</sup> BOSÁK, J.: Odraz dynamiky jazykového vývinu na prehodnocovaní knižného štýlu. *Jazykovedný časopis*, 32, 1981, č. 2, s. 151.

<sup>18</sup> Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckého projektu VEGA č. 1/0142/14 *Hovorová slovenčina v nadregiónalnom priestore a sociálno-komunikačnej dynamike* (vedúci projektu prof. PaedDr. V. Patráš, CSc.)

## UVOĽŇOVANIE ŠTÝLOVÝCH NORIEM VPLYVOM POSTMODERNÉHO DISKURZU

**Mgr. Miloš Horváth, PhD.**

*Katedra žurnalistiky*

*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Odvolávajúc sa na dostatočne známu tézu, že jazyk nie je náhodne fungujúcim celkom, ale práve naopak vnútorne bohato štruktúrovaným systémom s prísne vymedzenou hierarchiou jeho jednotlivých prvkov – segmentov a s opakovane vyskytujúcimi sa vzťahmi medzi nimi, okrem iného vychodí požiadavka normotvornosti, ktorá stojí v základe jeho optimálneho fungovania. Pod normotvornosťou pritom rozumieme schopnosť jazyka, resp. jeho používateľov preferenčne pristupovať k javom objektívnej reality a na podklade toho im prisudzovať aj rozdielne hodnoty v rámci jazykového systému. V dôsledku tohto axiologického procesu sa jazyk (presnejšie povedané celý komunikačný rámec) stáva nielen čisto gramatickou, prípadne sémantickou, ale širšou spoločenskou normou (konvenciou), ktorá vytvára tlak na členov daného spoločenstva, aby konali, ako to určuje štandard, teda v zmysle napĺňania obsahu normy.

### **1. Pojem normy, vnútrojazykové a mimojazykové normy**

Pod pojmom normy vo všeobecnosti rozumieme dynamický regulátor správania a konania v určitej sfére spoločnosti (etickej, legislatívnej, komunikačnej a inej), ktorý je nevyhnutnou podmienkou jej fungovania a slúži na zachovanie, presnejšie povedané reprodukovanie jej vnútorných mechanizmov. Obsahom normy je vždy ucelený súbor opatrení v zmysle istých explicitne formulovaných alebo aspoň intuitívne pociťovaných pravidiel, odporúčaní, výziev a pod., ktorých napĺňanie vedie jednak k zachovaniu objektu danej normy, a jednak k jeho efektívnejšiemu (zdanlivo efektívnejšiemu) fungovaniu. Je teda v záujme samotného spoločenského subsystému, ako aj v záujme jeho používateľov, dbať na dodržiavanie noriem, ako aj prirodzeným spôsobom ich modifikovať, aby boli prijímané so všeobecným konsenzom.

Normy existujúce a fungujúce v jazykovede predstavujú v súlade s naznačenou všeobecnou definíciou rovnako tak určité preskriptívne vzorce a modely regulujúce jazykové (verbálne) správanie. Vzťahujú sa jednak na stavbu jazyka v rovine systémovo-štruktúrnej (langue), a jednak na jeho praktické používanie v živej komunikácii, čiže v rovine textovo-komunikačnej (parole), pričom môžu vyplývať zo samotnej podstaty jazyka alebo, naopak, sú odrazom vzájomného vzťahu medzi jazykom a širšou spoločensko-kultúrnou realitou, ktorú jazyk reflektuje. Na základe toho uvažujeme pri ľudskej komunikácii realizovanej pomocou konvenčného jazykového kódu o normách vnútrojazykových (intralingvistických) a normách mimojazykových (extralingvistických).

Juraj Dolník, renomovaný slovenský jazykovedec, diferencuje normy platné v lingvistickej trichotomicky na jazykové (systémové), rečové (situačno-kontextové) a komunikačné<sup>1</sup>. Jeho delenie noriem však korešponduje s vyššie uvedeným dichotomickým členením: jazykové (systémové) normy sa prelínajú s vnútrojazykovými normami a mimojazykové normy zahŕňajú obidve zostávajúce kategórie rečových (situačno-kontextových) a komunikačných noriem.

Jazykové (systémové) normy vyplývajú zo stavby a funkcie jednotlivých čiastkových podsystémov jazyka a zahŕňajú pravidlá, ktoré zabezpečujú formálnu, gramatickú i sémantickú identifikáciu jazykových útvarov v súlade s očakávaniami percipienta. Na základe nich sa posudzuje správnosť, resp. nesprávnosť realizovaných tvarov a konštrukcií, a to vo vzťahu k ich ortoepickej (zásady správnej výslovnosti), ortografickej (zásady správneho prepisu hovoreného jazyka do písaného kódu pomocou grafematickej sústavy znakov), tvarotvornej (zásady správneho používania tvarov, príp. dvojtvarov v rámci konjugačných a deklinačných sústav), slovotvornej (zásady správneho tvorenia slov v zhode s produktívnymi slovotvornými modelmi), syntaktickej (napríklad zásada obligátnosti vyjadrenia zhody medzi nadradeným a podradeným členom determinatívnej atributívnej syntagmy, príp. predikatívnej syntagmy) a napokon sémantickej ustálenosti.

Rečové (situačno-kontextové) normy, ku ktorým zaraďujeme aj väčšinu štylistických noriem, obsahujú pravidlá alebo skôr odporúčania vo vzťahu k používaniu jazykových prostriedkov v závislosti od jazykového i mimojazykového kontextu. Pomocou nich interpretujeme použité jazykové jednotky už nielen ako izolované prvky abstraktného jazykového systému, ale aj ako komplexné výpovede (prehovory, texty, diskurzy), ktoré nadobúdajú konkrétny význam a zmysel až po zohľadnení rôznorodých kontextových faktorov, na pozadí ktorých sa daná výpoveď realizuje. Pod vplyvom kontextu tak napríklad vetu, resp. výpoveď „*Fúka tu.*“ možno interpretovať nielen ako prosté oznámenie o rýchlejšom prúdení vzduchu, ale vzhľadom na konkrétnu komunikačnú situáciu (situačný kontext) aj ako výzvu na zatvorenie okna.

Tretí druh noriem, a to komunikačné normy, majú najširšiu, najuniverzálnejšiu platnosť. Obsahujú pravidlá komunikačného správania, ktoré jazykové spoločenstvo v istej sfére komunikácie akceptuje ako viac alebo menej záväzné, pričom sa do nich premietajú i normy spoločenského správania, pravidlá etikety, rôzne protokolárne ustanovenia, ale aj dobové estetické normy, normy vkusu a pod. Ak obsah týchto noriem aplikujeme na našu modelovú výpoveď „*Fúka tu.*“, je zrejmé, že jej použitie (vyslovenie) je akceptovateľné len v relatívne neformálnom, súkromnom až žoviálnom prostredí. Naopak, vo formálnych, oficiálnych komunikačných situáciách, napríklad v akademickom prostredí, by istotne spôsobila vlnu nevôle na strane adresáta (adresátov), a tak by sme namiesto nej uprednostnili nasledujúcu formuláciu: „Kolega, boli by ste taký láskavý a zavreli okno...“

## 2. Štylistické normy

Jazykovedná štylistika sa po väčšinu času svojej existencie na poli teórie a metodológie vied profilovala ako veda normatívna a hodnotiacia. Normatívna v tom zmysle, že cieľom jej teoretického výskumu bolo stanoviť čo najpresnejšie pravidlá na tvorenie rôznych dru-

---

<sup>1</sup> Bližšie pozri DOLNÍK, J.: *Základy lingvistiky*. Bratislava : Stimul, 1999, s. 212 – 214.

hov a typov textov oficiálneho, polooficiálneho i súkromného charakteru. Hodnotiaca zase v tom ohľade, že po realizácii istého prejavu sa v štylistike pristupuje k jeho spontánnej či zámernej interpretácii, čo implikuje akt explicitného alebo implicitného porovnávania a hodnotenia vzniknutých rečových produktov vzhľadom na rozličné kritériá vyplývajúce z obsahu normy. Z povedaného teda jednoznačne vyplýva, že práve pojem normy, jej akceptácia a aplikácia v praktickom štylizáčnom procese, je kľúčovým, resp. kritickým bodom zvládnutia alebo nezvládnutia štylizácie v určitej komunikačnej situácii.

Ako sme už naznačili vyššie, väčšina štylistických noriem spadá pod normy mimojazykové (extralingvistické), aj keď je prirodzené, že v procese aktívnej štylizácie prostredníctvom určitého národného jazyka musí autor dbať aj na všetky vnútrojazykové, t. j. systémové pravidlá a obmedzenia. Každopádne však platí, že v štylistických normách sa dominantne uplatňujú normy vyplývajúce z pragmatických aspektov komunikácie a širšie koncipované normy verbálneho správania (verbálnej interakcie) vzťahujúce sa na celostný charakter konkrétnej komunikačnej situácie.

Vnútorne sa štylistické normy štiepia jednak na osobitné štýlové normy, a jednak na už špecifickejšie žánrové normy, stojace na nižšej úrovni abstrakcie a vzťahujúce sa na konkrétne žánrové modely<sup>2</sup>. Štýlové normy sa viažu na jednotlivé formálne modelové štruktúry textov<sup>3</sup> (hovorových, umeleckých, náučných, administratívnych, publicistických, rečníckych) a zohľadňujú ich vyabstrahované štruktúrno-funkčné i pragmatické charakteristiky, v žánrových normách sa prihliada na formálne, tematické a kompozičné kritériá<sup>4</sup>, ako aj už spomenuté, všeobecnejšie jazykovo-funkčné parametre. Štýlové a žánrové normy stoja vo vzťahu všeobecného a konkrétneho a vzájomne sa dopĺňajú.

V rámci praktickej tvorby rôznych druhov a typov textov sa predpokladá, že ešte pred tým, ako expedient pristúpi k samotnej štylizácii, osvojí si všetky príslušné štylistické normy na úrovni štýlových (funkčno-štylistických) i žánrových noriem. Môžeme to ilustrovať na nasledujúcom príklade krátkej žurnalistickej správy. Odhliadnuc od orientácie v téme, overovania si zdrojov a iných žurnalisticko-metodických náležitostí, z perspektívy jazykovednej štylistiky si pri jej koncipovaní musíme byť vedomí toho, že syntax publicistických, resp. žurnalistických textov má byť stereotypná, nenápadná a skôr jednoduchá než komplikovaná, aby zbytočne neretardovala interpretačný proces spravidla anonymného a disperzného publika, a zároveň zo žánrových kritérií správy ako základného spravodajského žánru vyplýva, že v nej má autor/autorka odpovedať na šesticu klasických spravodajských otázok (Kto?, Čo?, Kde?, Kedy?, Ako?, Prečo?), a teda pri jej kompozičnom stvárňovaní neuplatňovať klasické triadické členenie na úvod, jadro, záver, ale postupovať od zaznamenávania najzaujímavejších, najzávažnejších informácií k tým menej zaujímavým, menej závažným<sup>5</sup>. Analogický postup uplatňujeme aj pri kreovaní iných útvarov (žánrov) prislúchajúcich k rôznym formálnym modelovým štruktúram textov, pričom vždy treba mať na

---

<sup>2</sup> Bližšie pozri HORVÁTH, M.: *Štylistika súčasného slovenského jazyka*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2016, s. 51 – 52.

<sup>3</sup> Pojem (termín) formálna modelová štruktúra textov pochádza od slovenského lingvistu Jána Findru (FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004, s. 181 – 222) a zodpovedá staršej klasifikácii na jednotlivé jazykové (funkčné) štýly – primárne a sekundárne (porov. MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 419 – 566).

<sup>4</sup> Porov. SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika*. Prešov : Slovacontact, 1996, s. 116 – 117.

<sup>5</sup> Bližšie pozri RONČÁKOVÁ, T.: *Žurnalistické žánre*. Ružomberok : Verbum, 2011, s. 71 – 72.

zreteli, že separátne, užšie vymedzené žánrové normy sa môžu odlišovať svojou explicitnosťou, modifikovateľnosťou či teritoriálnou pôsobnosťou.

### 3. Zmeny vo vnímaní normy

Prirodzenou vlastnosťou normy je jej časová variantnosť, čiže premenlivosť v čase. V dôsledku tohto kategoriálneho príznaku miera záväznosti, ako aj obsah normy nie sú konštantné (stále), ale vplyvom rôznych spoločenských okolností a nadindividuálnych faktorov sa norma kontinuálne vyvíja, modifikuje, a to najmä na osi striktnosť verzus uvoľnenosť. Práve postmoderná kultúra a postmoderné myslenie, o ktorých môžeme u nás uvažovať približne od začiatku 90. rokov dvadsiateho storočia, priniesli postupne do verejného diskurzu odlišný pohľad na spoločenské normy a konvencie, pričom tradične sa tento posun vo vnímaní interpretuje ako dôsledok relativizácie až devalvácie tradičných hodnôt v duchu hesla: čo platilo v minulosti, dnes už neplatí, pretože je nemoderné, zbytočné, mŕtve. V postmodernej epoche často kvantita víťazí nad kvalitou, konečný efekt nad tvorivým úsilím a fikcia (póza, sebaklam) nad realitou, čo vo výraznejšej miere ovplyvnilo i fenomen komunikácie, ktorý sa v súčasnosti do veľkej miery absolutizuje.

Vo vzťahu k jazyku a štýlu, konkrétne v kontexte štýlových noriem sa spomenutý odlišný prístup k normatívnosti (preskriptívnosti) manifestuje na viacerých úrovniach súčasne. Jednak ide o zmenu v chápaní samotnej podstaty a funkcie normy, a jednak o jej uvoľňovanie až rozpad, čo súvisí s postupným zväčšovaním permeability normy<sup>6</sup>. Vyjadríme sa bližšie k obidvom spomenutým eventualitám.

Za štandardných podmienok sú jednotlivé štýlové normy všeobecne akceptované členmi daného jazykovo-kultúrneho spoločenstva, a to aj napriek tomu, že ich dodržiavanie nie je vynútené nijakými právnymi opatreniami ani ich porušovanie nijako sankcionované. Hoci predstavujú isté obmedzenia pre používateľov (tí sa v dôsledku nich nemôžu jazykovo správať absolútne svojvoľne), sú považované konsenzuálne za viac-menej prospešné, a teda nie je dôvod ich ignorovať. V dôsledku demokratizácie spoločnosti a absolútneho otvorenia publikačného priestoru prakticky pre všetkých a bez akýkoľvek limitov však nastáva obrat vo vnímaní vnútrojazykových i mimojazykových noriem. Dovedy platné a prijímané štýlové normy sa zrazu začali považovať za nevyhovujúce, pretože používateľom pripadali príliš umelé, násilné, prísne, ba dokonca obmedzujúce slobodný a tvorivý prístup k štylizácii. To malo za následok, že používatelia nadobudli postupne presvedčenie, že ich úlohou nie je jazykovo sa správať v súlade s normami, ale práve naopak v kontradikcii s nimi, pretože len tak môže vyniknúť ich originalita a len tak môžu byť vo svojom štylizovaní úspešní. Do akej miery je tento pocit (alebo skôr presvedčenie) objektívne dokázateľné, je otázne, dovoľíme si však konštatovať, že v súčasnej postmodernej spoločnosti predsa len rezonuje postoj, že normy, konvencie, pravidlá, zákony existujú v spoločnosti nie preto, aby sa dodržiavali, ale práve naopak, aby sa obchádzali.

---

<sup>6</sup> Do úvahy však v tejto súvislosti pripadá aj neznalosť normy, jej obsahu u nositeľov jazyka, čo logicky vedie k jej ignorovaniu a následne k napodobňovaniu takéhoto správania aj inými používateľmi.

### 4. Uvoľňovanie štýlovej normy umeleckých a publicistických (žurnalistických) textov

Druhý prípad odlišného prístupu k štýlovým normám vplyvom postmoderného diskurzu spočíva v ich postupnom uvoľňovaní až rozklade. Najmarkantnejšia je táto tendencia vo sfére umeleckej literatúry a v masmediálnej komunikačnej sfére. Proces uvoľňovania štýlovej normy prislúchajúcej k umeleckému, ako aj k publicistickému (žurnalistickému) jazykovému štýlu spočíva predovšetkým na kolokvializácii väčšinovej vzorky umeleckých a publicistických textov a následne na celkovej banalizácii ich obsahu i formy. Pod kolokvializáciou pritom rozumieme nielen absolútne či pomerné zvyšovanie podielu hovorových slov v textoch oficiálneho a polooficiálneho charakteru, ale aj všetky prejavy eskalácie napätia medzi verejnými a súkromnými prejavmi, čiže medzi hovorenosťou a písanosťou<sup>7</sup>.

Prienik hovorovosti v širšom zmysle slova<sup>8</sup> do umeleckých, beletristických textov je v konkrétnej rovine preukázateľný najmä zvýšeným výskytom nespisovných, slangových a tabuových výrazov, ako aj nápadných emocionálno-expresívnych lexikálnych štýlém a imidžových anglických slov<sup>9</sup>, čo v kombinácii s celkovou provokatívnosťou, drsnosťou, agresívnosťou až cynickosťou zobrazenia pertraktovaných tém výrazne posúva hranice vkusu a zásadne modifikuje štýlovú normu umeleckej literatúry – beletrie. Svedčí o tom aj predkladaný úryvok z románu *Všetko alebo nič*<sup>10</sup> od našej komerčne nanajvýš úspešnej autorky románov pre ženy a majiteľky rovnako zameraného vydavateľstva Evitapress, Evy Urbaníkovej, v ktorom sme si dovolili aj zvýrazniť lexikálne štýlémy, ktoré v zhode s predchádzajúcim vymedzením nesú explicitný alebo implicitný príznak kolokvializácie:

*„Na letisko ma viezla Vanda, veselo si spievala nejakú českú pesničku a diktovala mi značky obchodov, z ktorých mám doniesť oblečenie. Len som prikyvovala.*

– Ty si **strašne** zamilovaná, Linda, povedala Vanda.

– Som, **kurva**. **Strašne** som.

– A to sa dá? Takto?

– Ja neviem. Asi áno...

– Ja z teba **skapem**...

– *Mám pocit, že ho poznám **milión rokov**, a vôbec si nepamätám, ako som žila, kým som ho nestretla.*

– Nestretla si ho ešte a nepoznáš ho.

– Poznám ho **dokonale**.

– Cez telefón.

– Sú to hodiny rozhovorov.

– O čom sa bavíte?

<sup>7</sup> ČMEJRKOVÁ, S. – HOFFMANNOVÁ, J. a kol.: *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha : Academia, 2011, s. 349 – 350.

<sup>8</sup> Porov. BOSÁK, J.: *Hovorový štýl a hovorovosť*. In: *Textika a stylistika*. Red. J. Mistrík. Bratislava : Univerzita Komenského, 1989, s. 145 – 148.

<sup>9</sup> K bližšej charakteristike týchto mikroparadigiém lexikálnych štýlém pozri HORVÁTH, M.: *Mikroparadigmy lexikálnych štýlém a ich funkčné využitie v žurnalistike*. In: *Žurnalistika, médiá, spoločnosť # 6*. Bratislava : Stimul, 2016, s. 65 – 87.

<sup>10</sup> Román sa stal v roku 2017 aj predlohou k rovnomennému celovečernému koprodukčnému slovensko-česko-poľskému filmu (čes. *Všetchno nebo nic*; poľ. *Wszystko albo nic*) v hlavných úlohách s Táňou Pauhofovou, Klárou Issovou, Michałom Żebrowskim, Pawłom Delągom.

– O všetkom. O tom, že *mladé grécke dievčatá praktizujú pred svadbou len análny sex, aby ostali pannami až do svadby.*<sup>11</sup>

Vo sfére masovej komunikácie a masových médií sme rovnako tak svedkami evidentnej tendencie po kolokvializácii jazyka a štýlu súčasnej publicistiky (žurnalistiky). Stačí si pozrieť niektoré titulky vybranej periodickej tlače či zamerať sa na spôsob moderovania alebo vedenia diskusií v audiovizuálnych médiách (rozhlas, televízia, internetové portály), ktoré sa vyznačujú konverzačnou uvoľnenosťou, neformálnosťou až ľahostajnosťou prístupu novinárov k cieľovému adresátovi, čo má okrem iného za následok zníženie stupňa oficiálnosti poskytovaných informácií. Trnavská výskumníčka Gabriela Magálová v tejto súvislosti uvádza: „Spravodajstvo 21. storočia hľadá také vyjadrovacie prvky, ktoré aktualizujú publicistické stereotypy. Rozšíril sa diapazón vyjadrovacích prostriedkov o prvky hovorového štýlu, netýka sa to však len jazykových prostriedkov. Tvorcovia preberajú všetky charakteristické prvky tohto štýlu, aby narušili, resp. zrušili oficiálnosť vyjadrenia subjektívnymi emocionálnymi iniciáciami, ktoré nútia percipienta prijať okrem samotnej informácie aj istý odporúčaný citový postoj k správe. (...) Ako sme povedali, tieto tendencie sú viditeľnejšie v printových médiách bulvárneho charakteru, kde je publicistický štýl skôr determinovaný hovorovým štýlom ako štýlom odborným a administratívnym. Podobné tendencie však naznačuje aj spravodajstvo nebulvárne. V tejto súvislosti by bolo správne fixovať aj v súčasnej novinovede stav, v ktorom sa spravodajstvo nevyznačuje čírou objektivitou, pretože aj doň vstupujú rôzne subjektívizujúce prvky jazykovej aj mimojazykovej povahy.“<sup>12</sup> Ako to vyplýva aj z citovanej reflexie, v dôsledku kolokvializácie sa na jednej strane stiera rozdiel medzi serióznou (mienkotvornou) a bulvárnou žurnalistikou a na strane druhej dochádza k prelínaniu spravodajstva, založenom na objektívnom zobrazovaní skutočnosti, s publicistikou, kombinujúcou objektívne postupy poskytovania informácií s emocionálno-hodnotiacimi parametrami. Do akej miery je tento trend udržateľný a či je prospešný pre samotnú žurnalistiku, je otázne. Ako argument však rozhodne nepostačuje často zmieňovaný výrok, že recipienti (čitatelia, poslucháči, diváci) si želajú práve takýto uvoľnený a emóciami nabitý štýl sprostredkovávania faktov o aktuálnych spoločenských udalostiach doma či v zahraničí, a to najmä z dôvodu, že relevantné výskumy (či skôr prieskumy), potvrdzujúce toto pomerne odvážne tvrdenie, absentujú.

### Záver

V teoretickej časti štúdie sme konštatovali, že komunikačné normy v najširšom zmysle, čiže tie vnútrojazykové i mimojazykové, ovplyvňujú, resp. regulujú jazykové správanie členov istého socio-kultúrneho spoločenstva, pričom za štandardných okolností sa považujú za prospešné. Práve štýlové normy, viažuce sa na jednotlivé formálne modelové štruktúry textov, ergo primárne jazykové (funkčné) štýly, zohrávajú v tomto procese dominantnú úlohu, keďže podľa moderných, pragmaticky orientovaných definícií sa jazykový štýl vy-

---

<sup>11</sup> URBANÍKOVÁ, E.: *Všetko alebo nič*. Bratislava : Evitapress, 2010, s. 91.

<sup>12</sup> MAGÁLOVÁ, G.: Frazologizmy v printovom spravodajstve. In: *Médiá a text II*. Prešov : Prešovská Univerzita, 2008, s. 114.

medzuje ako „určitý spôsob jazykového správania, verbálne interakcie“<sup>13</sup>. Za zamyslenie v tejto súvislosti stojí, čím sú teda súčasné podmienky fungovania jazyka neštandardné, keď dochádza k nápadnej modifikácii štýlových noriem vo viacerých komunikačných sférach, nehovoriac ani o celkovo odlišnom postoji k akceptácii normatívnosti. A nie je v tom jazyk, napokon, v tomto prípade nevinne? Lebo v poslednom čase sa čoraz častejšie sám presviedčam o tom, že za spomínanou neštandardnosťou podmienok fungovania jazyka sa skrýva vcelku bežná a pochopiteľná pohodlnosť používateľov, ktorí nechcú strácať čas hľadáním optimálnych výrazových možností v príslušnej komunikačnej situácii, ale uspokojia sa hneď s prvou či najjednoduchšou alternatívou, ktorú im jazyk, resp. ich individuálne jazykové schopnosti a zručnosti ponúkajú.

### LITERATÚRA:

- BOSÁK, J.: Hovorový štýl a hovorovosť. In: *Textika a štylistika*. Red. J. Mistrík. Bratislava : Univerzita Komenského, 1989, s. 145 – 148.
- ČMEJRKOVÁ, S. – HOFFMANNOVÁ, J. a kol.: *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha : Academia, 2011.
- DOLNÍK, J.: *Základy lingvistiky*. Bratislava : Stimul, 1999.
- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin : Osveta, 2004.
- HLAVČÁKOVÁ, S.: *Etiketa a protokol*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004.
- HORVÁTH, M.: *Štylistika súčasného slovenského jazyka*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2016.
- HORVÁTH, M.: Mikroparadigmy lexikálnych štýlém a ich funkčné využitie v žurnalistike. In: *Žurnalistika, médiá, spoločnosť # 6*. Bratislava : Stimul, 2016, s. 65 – 87.
- MAGÁLOVÁ, G.: *Frazeologizmy v printovom spravodajstve*. In: *Médiá a text II*. Prešov : Prešovská Univerzita, 2008, s. 109 – 115.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.
- RONČÁKOVÁ, T.: *Žurnalistické žánre*. Ružomberok : Verbum, 2011.
- SLANČOVÁ, D.: *Praktická štylistika*. Prešov : Slovacontact, 1996.
- SLANČOVÁ, D.: Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). *Slovenská reč*, 68, 2003, č. 4, s. 207 – 223.
- URBANÍKOVÁ, E.: *Všetko alebo nič*. Bratislava : Evitapress, 2010.

---

<sup>13</sup> SLANČOVÁ, D.: Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). *Slovenská reč*, 68, 2003, č. 4, s. 211.



# ÚVAHY NAD POTENCIÁLNOU IMPLEMENTÁCIOU OBRÁZKOVEJ KNIHY *MÚR. AKO SOM VYRASTAL ZA ŽELEZNOU OPONOU* DO VYUČOVANIA LITERATÚRY

**Mgr. Dominika Petáková**

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

Literárne dielo má figurovať ako hlavný prostriedok literárno-estetickéj a didaktickej komunikácie<sup>1</sup>. Má žiaka/čitateľa obohacovať a rozvíjať po rôznych stránkach, vychovávať ho, sprostredkovať poznanie. Jeho sila spočíva v konštituovaní určitého problému či posolstva, teda v tom, ako na čitateľa pôsobí, akým spôsobom sa mu „prihovára“, ako figuruje v literárnej komunikácii. V nadväznosti na tieto tvrdenia sa budeme v príspevku venovať problematike obrázkovej knihy ako potenciálneho objektu literárnej komunikácie vo vyučovaní literatúry. Predmetom nášho skúmania je obrázková kniha českého spisovateľa a ilustrátora Petra Sísa *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou* (2007). Kniha je autobiografiou, ale má aj historiografický charakter, keďže čitateľa oboznamuje s historicko-spoločenskou a kultúrnou situáciou v druhej polovici 20. storočia do začiatku 21. storočia (obdobie totalitného režimu, vpád vojsk Varšavskej zmluvy, studená vojna, pád Berlínskeho múru a pod.). Z uvedeného vyplýva, že ide o závažné okolnosti, ktorých percepcia si vyžaduje vyspelejšieho čitateľa na vyššom stupni kognitívneho a psychického vývinu. Pokúsime sa teda o zhodnotenie prínosov prípadného zavedenia tejto knihy do vyučovania literárnej výchovy, a zároveň aj o definovanie potenciálneho adresáta knihy, pričom budeme vychádzať z teoretických poznatkov týkajúcich sa práve obrázkovej knihy.

### **Obrázková kniha**

Obrázkové knihy predstavujú v poslednom období vyhľadávaný a čoraz viac vyzdvihovaný fenomén v oblasti literatúry. Tento typ<sup>2</sup> knihy, ktorému môžeme priradiť status *obrazového naratívu* (z angl. *graphicnarrative/visualnarrative*), je spojením vizuálnej (obrazovej) a (nie nevyhnutne)<sup>3</sup> verbálnej zložky; vytvára sa tu tak symbióza slovesného a výtvar-

---

<sup>1</sup> LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU, 2009.

<sup>2</sup> Obrázková kniha je v literárnej teórii považovaná za typ, podobu ilustrovaného naratívu, resp. médium (BLEZZA PICHERLE, S.: *Illustrated narrative: a new way of reading*. In: *Preparing pupils and students for the future. School Libraries in the picture, 38th Annual Conference IASL*. Padova, 2009). Niektorí autori zdôrazňujú fakt, že nejde o literárny žáner ako taký. S. Urbanová hovorí o obrázkovej knihe ako o naratívnom žánri. URBANOVÁ, S.: *Úvahy nad obrázkovou knihou Petra Síse Zeď. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. In: *Pohyby/Movimientos*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 27 – 45.

<sup>3</sup> Existujú taktiež tzv. *tiché, nemé knihy* (z angl. *silentbooks, wordlessbooks*).

ného umenia. Obraz v nich nie je len vizuálnym doplnkom textu, ale on sám je dostatočne sémanticky nasýtený. Touto svojbytnosťou obohacuje celkovú interpretáciu písaného textu, dopĺňa ju, ale pobáda aj k vytváraniu novej. Lawrence R. Sipe, americký profesor, rozlišuje v obrázkových knihách verbálny a vizuálny text (z angl. *verbal text, visual text*)<sup>4</sup>. Podľa Sipea to, čo v obrázkovej knihe vystupuje do popredia, sú isté charakteristiky obrazovej zložky – výtvarná technika, využitie farieb, línie, tvary, kontúry, prítomnosť, resp. absentovanie rámca, rozloženie jednotlivých obrázkov, spôsob spracovania obálky knihy, predsádky atď. Je potrebné, ba aj nutné brať do úvahy všetko, čo obraz prezentuje, a prepájať to s verbálnou zložkou knihy (ak je prítomná).

Svatava Urbanová definuje obrázkové knihy ako „narratívni žánr, jako syntetický model s transformací znaků, navíc vykazují četné intertextové vztahy. (...) Mění se v nich proces čtení, protože ten nabývá na otevřenosti a stává se procesem myšlení obrazem. (...) odkazuje se v nich k fikčním světům textovým i obrazovým, koexistují v nich ‚sémiotické kanály‘ a ‚entity skutečného světa, které jsou proměněny v entity možné“<sup>5</sup>. Autorka konštatuje, že okrem uvedeného ide v prípade obrázkových kníh o dynamickú interakciu obrazu a textu, o posúvanie mimetickej roviny do ďalších možných svetov a taktiež o prípadnú zmenu sekvencie čítania. Autorka používa pojem *obrázkové alba* (ako slovenský ekvivalent je vhodné označenie *obrázkový album*) a pomenúva ich aj „knihy – artefakty“<sup>6</sup>.

### **Petr Sís: *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou***

Verbálny text v knihe *Múr* plní dôležitú informačnú funkciu – autor pomocou neho sprostredkúva fakty a podáva informácie o svojom živote. Text možno vnímať horizontálne aj vertikálne. V horizontálnom smere autor prezentuje historické fakty a vo vertikálnom sa zame-riava na svoj osobný život a prežívanie. Časť príbehovej línie knihy je splynutím horizontálneho a vertikálneho smerovania verbálneho textu, t. j. spojenie objektívneho a subjektívneho. V niektorých častiach knihy text chýba, resp. je obsiahnutý len v pomenovaniach, avšak na niektorých miestach prevláda nad vizuálnou zložkou knihy (zápisky z autorových denníkov). Faktografický charakter knihy podčiarkujú konkrétne časové údaje.

Kategória rozprávača v knihe *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou* otvára priestor na uvažovanie, keďže Petr Sís, autor, v príbehu vystupuje aj ako hlavná postava, a je aj samotným rozprávačom. Toto tvrdenie zastáva aj S. Urbanová, ktorá hovorí o tzv. *trojitej role*: „Autor se vynikajícím způsobem zmocňuje trojí role: je autorem, vypravěčem – hlavním hrdinou a zároveň se strukturními adresáty stávají jeho vlastní děti, další generace, které se učí o ‚hodných‘ a ‚zlých‘ uprchlících a emigrantech, a azylu a exilu, aniž by měla hlubší zájem o to, co se dělo a dále děje.“<sup>7</sup> Domnievame sa, že za špecifický druh postavy možno v tomto prípade považovať aj totalitný režim, ktorý je v knihe sprítomnený, a vo vzťahu k Petrovi Sísovi a všeobecne voči ľudstvu vystupuje antagonisticky.

---

<sup>4</sup> SIPE, L. R.: Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning : An International Journal of Early Reading and Writing*, vol. 6, 2001, s. 23 – 42.

<sup>5</sup> URBANOVÁ, S.: Obrázkový naratív a jeho proměna v současné české knize pro děti. In: *Fenomén přeměny v umění pro děti a mládež*. Prešov : Prešovská univerzita, 2011, s. 32 – 44.

<sup>6</sup> URBANOVÁ, S.: Alba – nový knižní fenomén. *Studia Slavica*, 18, 2014, č. 1, s. 75 – 82.

<sup>7</sup> URBANOVÁ, S.: Úvahy nad obrázkovou knihou Petra Síse Zeď. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou. In: *Pohyby/Movimientos*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 44.

## ŠTÚDIE

Sís výrazne pracuje s expresívnou silou farebnej symboliky. Dominantnou sa tu stáva červená farba na pozadí čierneho-bieleho zobrazenia. Už predsádka je graficky spracovaná ako mapa sveta, na ktorej sú červenou farbou zvýraznené oblasti, v ktorých vládol komunistický režim. Autor však využíva aj pestrú paletu farieb oproti strohosti čierneho-bieleho sveta – vykresľuje postupné prenikanie vplyvov zo Západu farebnými ilustráciami (obr. 1). Vo vizuálnej zložke knihy sa okrem rôznych výtvarných techník stretávame s fotografiami a kresbami autora, t. j. štýl zobrazenia je heterogénny. Sís často mení perspektívu, uhol pohľadu<sup>8</sup>.



Obr. 1 Vplyvy zo Západu<sup>9</sup>

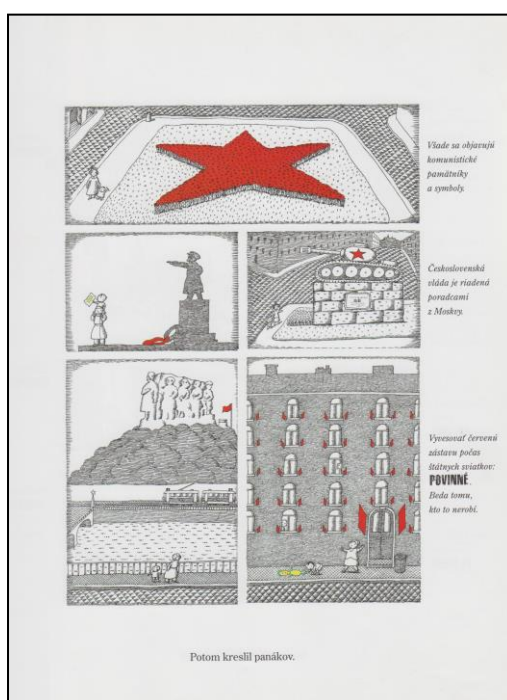
Príbeh Petra Sísa je rámcovaný koncertom americkej skupiny The Beach Boys v roku 2007 v New Yorku a replikami postavy autora a jeho detí. Vstupom na koncert kapely sa začína rozprávanie Petra Sísa: „Vtedy sa ten koncert neskončil dobre... (...) To je dlhá história. Musel by som Vám porozprávať o jednom chlapcovi“<sup>10</sup>. Týmto autor priamo anticipuje nasledujúci dej. Udalosti od roku 1948 nasledujú chronologicky, na čo poukazujú obrázky tvoriace jednu dejovú líniu. Čitateľ je sprevádzaný životom autora od jeho narodenia až po pád Berlínskeho múru (1947 – 1989). Na obrázkoch, na ktorých sa nachádza táto postava, je stále viditeľný znak nadvlády komunistickej ideológie – červená vlajka, resp. hviezda. Symboly komunizmu kreslené červenou farbou – hviezda, vlajky, zástavy a pamätníky, znak kosáka a kladiva – obklopujú Petra a jeho blízkych. Na pozadí čierneho-bielej reality „narúšanej“ červenými symbolmi sa ako záblesk nádeje objavujú objekty pestrejších farieb, ktoré predstavujú Petrove kresby<sup>11</sup> (obr. 2).

<sup>8</sup> Autor je aj tvorcom animovaných filmov, čo sa mohlo prejavíť práve vo využití techník z kinematografickej oblasti.

<sup>9</sup> SÍS, P.: *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou*. Bratislava : Slovart, 2007, s. 22 – 23.

<sup>10</sup> Tamže, s. 4.

<sup>11</sup> Motív farebnosti Petrových diel sa objavuje takmer v celom príbehu.



Obr. 2 Komunistické symboly<sup>12</sup>

Autor prostredníctvom obrazu zachytáva činnosti, ktoré boli za režimu povinné (lampiónový sprievod, vyvesovanie červených vlajok, vojenská služba, zber železného odpadu, účasť na spartakiáde, chmeľové brigády a atď.). Vizualizuje všetko, čo sa mladších čitateľov priamo nedotýkalo, a o čom mohli počuť v škole alebo od starších ľudí. Popri týchto reáliách má čitateľ možnosť nazrieť do priestorov, kde sa tajne stretávali napr. umelci<sup>13</sup>. Sís obrazom sprítomňuje aj Pražskú jar<sup>14</sup>, okupáciu v auguste 1968<sup>15</sup> či pád Berlínskeho múru v roku 1989<sup>16</sup>.

V knihe sme identifikovali viaceré intertextuálne vzťahy<sup>17</sup>. Jedným z nich je nadväznosť na alegorický román *Zvieracia farma*<sup>18</sup> britského spisovateľa Georga Orwella. Na väčšine ilustrácií je možné rozoznať nápodobu prasacích hláv<sup>19</sup> v uniformách príslušníkov polície, resp. vyššie postavených komunistických funkcionárov. Táto spojitosť očividne pramení zo spoločného záujmu oboch autorov poukázať na absurdnosť komunistického režimu a vy-

<sup>12</sup> SÍS, P.: *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou*. Bratislava : Slovart, 2007, s. 7.

<sup>13</sup> Tamže, s. 18. Tieto stretnutia v pivniciach a iných lokáloch možno považovať za predchodcov tzv. undergroundov – pomenovanie pre neoficiálny kultúrny prúd, ktorý sa objavil v 70. rokoch 20. storočia v krajinách, kde komunistický režim uvalil prísnu cenzúru na kultúrne prejavy, ktoré boli považované za antisocialistické.

<sup>14</sup> Tamže, s. 21.

<sup>15</sup> Tamže, s. 26 – 27.

<sup>16</sup> Tamže, s. 52 – 53.

<sup>17</sup> Intertextuálne vzťahy sú častým prvkom obrazových naratívov (pozri definíciu S. Urbanovej).

<sup>18</sup> Román bol publikovaný v roku 1945. Predstavuje alegorickú satiru na vtedajšie pomery a pozíciu komunizmu vo svete.

<sup>19</sup> V uvedenom románe sú na princípe alegórie prasatá najvyššie postavení príslušníci a zástancovia komunistického režimu.

jadriť nesúhlas so socialistickou ideológiou. Okrem vysoko pravdepodobnej nadväznosti na Orwella možno na základe názvu knihy uvažovať aj o spojení s prózou Jeana-Paula Sartra *Múr* (1939), v ktorej sa stretávame s uvažovaním o slobode ako o existenciálnom probléme. Ako intertextuálny vnímame aj obraz postavy nápadne pripomínajúci maľbu Edvarda Muncha *Výkrik*<sup>20</sup> pri zobrazení udalosti vpádu vojsk Varšavskej zmluvy v auguste 1968<sup>21</sup>.

### Adresát knihy

Kniha *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou* predstavuje znamenitý obraz udalostí a okolností života v komunistickom režime. Napriek jej výraznej vizuálnej zložke, vďaka ktorej môže budiť dojem adekvátnosti pre čitateľa mladšieho veku, si dovoľujeme tvrdiť, že táto obrázková kniha je vhodná skôr pre staršieho a vyspelejšieho čitateľa. Argumentom k tomuto tvrdeniu je faktografický charakter diela a takisto jeho tematické a ideologické zameranie. S. Urbanová zastáva názor, že táto kniha je určená deťom približne vo veku od 10 rokov<sup>22</sup>, pretože rieši komplikovaný vzťah totalitného režimu a slobody.

Dieťa v školskom veku (približne 9. – 10. rok života) postupuje od fantastického myslenia k realistickému a logickému. Sprostredkovanie faktov a pohľad na historické udalosti by mali byť súčasťou jeho kognitívneho vývinu. Kniha Petra Sísa vyniká poznávacou a náučnou hodnotou, ktorá preň môže byť zdrojom poznania istého výseku histórie. Keďže myslenie dieťaťa v tomto veku sa stáva objektívnejším<sup>23</sup>, nazdávame sa, že by prostredníctvom tejto knihy získalo mnoho informácií. Autobiografická črta knihy by mala pridať na dôveryhodnosti a autentickejšie predstretých faktov a vizuálna zložka by mala v spojení s verbálnou zložkou sprostredkovať plnohodnotné poznatky. Podľa nášho názoru by sa vizuálnym reflektovaním historických skutočností mohla zvýšiť aj úroveň zapamätania poznatkov.

Čitateľ v staršom školskom veku a v období už prebiehajúcej adolescencie by mal byť schopný okrem samotného príbehu autora identifikovať axiologický plán knihy a uvedomiť si súvislosti, ktoré autor v knihe *Múr* predostiera. Z tohto hľadiska je *Múr* zdrojom dôležitého poznania – hodnoty slobody. Čitateľ knihy si musí uvedomiť, že voľnosť nie je len otázkou pohybu či partnerského vzťahu. Sloboda sa prejavuje v mnohých podobách a práve o tom Sís hovorí. Možno preto tvrdiť, že kniha odhaľuje svoj veľmi dôležitý afektívny aspekt; pobáda k uvedomeniu si hodnoty slobody, toho, že ju nesmieme nikdy považovať za samozrejmosť, a že ak človek raz slobodu stratí, je veľmi ťažké a niekedy až nemožné získať ju späť.

Pre všetky vekové kategórie percipienta knihy *Múr* platí, že na identifikáciu niektorých obrázkov a symbolov je potrebný širší skúsenostný komplex čitateľa a aj isté vedomosti o situácii v období nadvlády komunizmu. Kniha obsahuje viacero informácií, ktoré sa môžu zdať nepochopiteľné, no na druhej strane táto nevedomosť a neistota sprostredkuje mnoho podnetov na ďalšie skúmanie problematiky, konfrontovanie s realitou pomocou masovokomunikačných prostriedkov alebo prostredníctvom zážitkov starších ľudí. Pre ilustráciu

---

<sup>20</sup> Obraz bol namaľovaný v roku 1893.

<sup>21</sup> SÍS, P.: *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou*. Bratislava : Slovart, 2007, s. 27.

<sup>22</sup> URBANOVÁ, S.: Úvahy nad obrázkovou knihou Petra Síse *Zeď. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. In: *Pohyby/Movimientos*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 27 – 45.

<sup>23</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014.

uvádzame príklad: na obrázku stvárňujúcom prezidenta Johna F. Kennedyho je v pravom dolnom rohu červený telefón<sup>24</sup>. Niektoré konšpiračné teórie totiž tvrdia, že len pár minút po atentáte na prezidenta vypadli všetky telefónne linky okrem linky riaditeľa FBI. Avšak bez konkrétnych vedomostí o okolnostiach atentátu je zložité interpretovať tento jav (možno však predpokladať spojitosť medzi Kennedym, jeho vraždou a – na základe červenej farby – telefónnymi linkami komunistických predstaviteľov). Takisto je to napríklad v prípade mien predstaviteľov alebo názvu „Auróra“, ktoré môžu byť pre čitateľov istými recepčnými „barličkami“.

Autobiografický rozmer diela a pohľad na rast a dospievanie Petra Sísa môže napomáhať percipientovi stotožniť sa s postavou. Dieťa školského veku pozoruje, ako rástli deti v období socializmu, aké mali povinnosti a ako sa museli správať. Adolescent sa stotožňuje s dospievajúcim hrdinom prostredníctvom túžby po sebaujadrení výtvarným umením, hudbou a s vedomím, že na rozdiel od súčasnej doby nebol jedinec slobodný ani v tomto ohľade. Vidí hrdinu ako rebela, ktorý sa skrýva, stretáva s rovesníkmi, aby spoločne tvorili umenie, hoci tajne. Kniha podnecuje zvedavosť čitateľov a obzvlášť tých, ktorí sa s problematikou komunizmu už oboznámili a túžia vedieť viac. Knihe sa teda nedá odoprieť veľmi dôležitý formatívny charakter a tento literárny artefakt je dôkazom, že vedomosti aj takého vážneho charakteru, ako je reflektovanie komunistickej éry Československa, sa dajú sprostredkovať obrazom a osloviť tak do istej miery aj detského, resp. adolescentného čitateľa.

Autor pomocou ilustrácií a sprievodného textu dovoľuje čitateľovi vstúpiť do jeho života, dokonca aj do osobnejšej sféry, čo sa prejavuje zverejnením denníkových zápiskov. Zámer autora interpretujeme ako snahu ukázať generáciám, ktoré nezažili komunistický režim, jeho negatívnu stránku. Svoje posolstvo oživuje obrázkami; domnievame sa, že verbálny text by nebol schopný obsiahnuť širokospektrálnosť a dostatočnú vizualizáciu tejto problematiky. S. Urbanová v knihe identifikuje „potrebnosť zaznamenať, čo by sa nemělo zapomenout nebo co by se časem zkreslilo.“<sup>25</sup> Čo vnímame ako negatívum autorovho prístupu, je príliš jednostranné, predpojaté zobrazenie reality. Ide však o autobiografiu, kde sa predpokladá zvýšená miera subjektívneho pohľadu. Kniha je vhodnejšia pre staršieho čitateľa, ktorý už dokáže aj kriticky hodnotiť prezentované fakty. Pri využití tejto knihy na hodinách literatúry by preto bolo veľmi žiaduce a dôležité zdôrazniť tento fakt a iniciovať tak prípadnú diskusiu (vyjadrenie vlastného názoru, vlastný pohľad, eventuálne požiadať rodičov a starých rodičov o poskytnutie ich uhlov pohľadu).

### Na záver

Základnou ideou Sísovej obrázkovej knihy je vyzdvihnutie významu a dôležitosti slobody, práva na život a súkromie, na neobmedzovaný všestranný rozvoj človeka „v prostoru, ktorý si svobodne zvolí ke svému životu.“<sup>26</sup> Implementácia takéhoto literárneho diela do vyučovania literatúry by mala priniesť mnoho pozitív, čo by sa mohlo prejavovať v niekoľkých bodoch:

---

<sup>24</sup> SÍS, P.: *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou*. Bratislava : Slovart, 2007, s. 11.

<sup>25</sup> URBANOVÁ, S.: Úvahy nad obrázkovou knihou Petra Síse *Zedř. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. In: *Pohyby/Movimientos*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 29.

<sup>26</sup> Tamže.

## ŠTÚDIE

---

1. Obraz sa svojou ikonickosťou a reflexiou reality viac približuje čitateľovi a tak nabáda k explorácii viac ako slovný text, ktorý môže žiakov odrádzať svojím rozsahom;
2. Pomáha prekonať bariéry, napr. u žiakov s poruchami učenia – dyslexia, dysgrafia, takisto ťažkosti niektorých žiakov so zvládaním techniky čítania písaného textu;
3. Podporuje predstavivosť;
4. Spomínané intertextuálne nadväznosti ponúkajú možnosti prepájania umeleckých diel (literárnych, výtvarných aj hudobných), pomáhajú interpretovať samotný literárny text, ale aj dejinné súvislosti. Študenti tak nadobúdajú vedomosti širšieho rozsahu, dokážu interpretovať, rozširovať už nadobudnuté poznatky, aplikovať, diskutovať, kriticky hodnotiť;
5. Tematické a ideologické zameranie knihy *Múr* predstavuje potenciál pre jej využitie na hodinách iných spoločenskovedných predmetov, hlavne na dejepise, ale napr. aj na občianskej náuke (ako na základných, tak aj na stredných školách), na hodinách etiky ap.;
6. Kniha môže rozvíjať žiaka v kognitívnej (poznatky o kultúre, spoločnosti a histórii), afektívnej (uvedomenie si dôležitých životných hodnôt) a psychomotorickej oblasti (analýza a interpretácia textu, inovatívnosť prístupu k interpretácii literárneho diela – charakteristiky vizuálnej zložky obrázkovej knihy).

### LITERATÚRA

- BLEZZA PICHERLE, S.: Illustrated narrative: a new way of reading. In: *Preparing pupils and students for the future. School Libraries in the picture, 38th Annual Conference IASL*. Padova, 2009.
- CHALOUPEK, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha : Albatros, 1982.
- LIGOŠ, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok : FF KU, 2009.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Vysokoškolská učebnica*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011.
- PETÁKOVÁ, D.: *Poetika obrázkových kníh a problematika adresáta* [diplomová práca]. Košice : FF UPJŠ, 2016.
- SIPE, L. R.: Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning : An International Journal of Early Reading and Writing*, vol. 6, 2001, s. 23 – 42.
- SÍS, P.: *Múr. Ako som vyrastal za železnou oponou*. Bratislava : Slovart, 2007.
- URBANOVÁ, S.: Alba – nový knižní fenomén. *Studia Slavica*, 18, 2014, č. 1, s. 75 – 82.
- URBANOVÁ, S.: Obrádkový naratív a jeho proměna v současné české knize pro děti. In: *Fenomén přeměny v umění pro děti a mládež*. Prešov : Prešovská univerzita, 2011, s. 32 – 44.
- URBANOVÁ, S.: Úvahy nad obrádkovou knihou Petra Síse Zeď. Jak jsem vyrůstal za železnou oponou. In: *Pohyby/Movimientos*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 27 – 45. Dostupné na: <http://www.iliteratura.cz/Content/Doslov/urbanova-Sis.pdf>.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014.
- VŠETIČKA, F.: *Kompoziciána. O kompoziciínej výstavbe prozaického diela*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1986.
- Internetové zdroje: <http://www.petersis.com/>

### (K)ROK LITERA(TÚRY) AKO PILOTNÝ PROJEKT TVORIVÝCH SNÁH ŠTUDENTOV

**Mgr. Magdaléna Kramárová**

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

V rámci viacerých invenčných aktivít doktorandov literárnej vedy Katedry slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie FF UPJŠ v Košiciach vznikol aj projekt Tvorivých dielní, ktorý so zámerom adresnej pomoci chce rozvíjať a prepájať literatúru s inými druhmi umenia, zároveň má ambíciu presahovať do iných sfér spoločenského i denného života, čím opúšťa výhradne akademické pole a vytvára priestor pre vzájomné obohacovanie sa.

Samotnému projektu predchádzala viera v „silu slova,“ špecifikovaná presvedčením o „liečivej“ sile (literárneho) umenia. Druhým podnecujúcim momentom bola osobná skúsenosť s fádny, stiesňujúcim priestorom boxov onkologickej ambulancie, v ktorých sa podáva chemoterapia. I keď súhlasíme s tým, že ticho môže mať priam katarzný účinok, sú momenty a situácie, v ktorých sa slová žiadajú minimálne ako náplasť. Človek vstupujúci do týchto priestorov sám alebo aj v sprievode s iným, blízkym, je mnohokrát zaskočený neschopnosťou verbalizovať svoje myšlienky, nemožnosťou partnera viesť komunikáciu či inými okolnosťami, v ktorých vlastné slovo zlyháva, no ticho je príliš mučivé. A vtedy sa akousi záchranou môžu stať slová iných. Kniha sa stáva únikom (z reality, pred vlastnou slabosťou a podobne). A teda, hlavným motivujúcim faktorom pre založenie dielní sa stala myšlienka šíriť knihy z prostredia literárno-vedného tam, kde sa to žiada, kde to potrebujú.

Po inšpirácii nasledovalo hľadanie záujemcov z radov študentov slovenského jazyka a literatúry (medziodborového bakalárskeho štúdia a magisterského učiteľstva akademických predmetov) i študentov masmediálnych štúdií z Katedry slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie FF UPJŠ. Hlavnou podmienkou prijatia do skupiny bola ochota venovať svoj čas peknej, ale tiež dobrej veci. Pridanou hodnotou bola osobná skúsenosť z tvorivej činnosti. Výsledný tím tvorili študentky 2. ročníka magisterského štúdia učiteľstva akademických predmetov: Bc. Beáta Cundrová, Bc. Daniela Čižárová, Bc. Veronika Pčolková pod vedením doktorandiek Mgr. Magdalény Kramárovej a Mgr. Dominiky Petákovéj. V procese kreovania výsledného zoskupenia nadšených ľudí sa nám načrtával aj prvý produkt, ktorý by bol výstupom jednotlivých snáh. Zhodli sme sa na vytvorení kalendára, ktorý je na prelome rokov vždy zaujímavým artiklom a ten sme následne vymieňali za hodnotné knižné publikácie, ktoré boli venované Onkologickej ambulancii NsP sv. Jakuba v Bardejove.

Predstavy o kvalite a formálnej úprave výsledku vystihovali pojmy naturálnosť, autenticnosť, jednoduchosť, darčekovosť a prekvapivosť. Rozhodli sme sa každému mesiacu venovať jeden hárok farebného papiera A4, ktorý sme stočili do rolky, previazali jutovým



## NÁMETY A ROZHĽADY

---

špagátom a označili malou ceduľkou znázorňujúcou poradové číslo. Takto sme pripravili dvanásť hárkov, ktoré sme vložili do kartónovej škatule (cca 20 x 10 x 15 cm). Tá bola v dvoch farebných podobách, v bielej alebo naturálnej, hnedej. Následne sa škatuľky dekovali (aj podľa konkrétnych požiadaviek), no dominovali farebné textilné stuhy, pečiatky, nálepky s vianočnými motívmi, zachovávajúc mieru „neprezdobnosti,“ snažiac sa vytvárať atraktívny produkt pre dospelého príjemcu a vyhýbať sa infantilnosti. Táto fáza práce sa nám pôvodne zdala ako druhoradá, ktorá si, navyše, nebude vyžadovať väčšie množstvo času. Opak bol pravdou, pretože samotná tlač, rolovanie, skladanie škatuliek a dekorovanie si vyžadovali dlhé hodiny sústredenej práce.

Napriek tomu, dominantnou stále ostávala obsahová stránka, ktorá sa postupne dotvárala v zhode s názvom kalendára: (K)rok litera(túry). Ústrednou témou každého mesiaca sú slovenskí jubilujúci básnici, prozaici a literárni vedci, ktorí sú uvedení vždy v hlavičke hárku. Pod nimi si svoje miesto našiel vždy jeden oslavujúci predstaviteľ zo svetovej literatúry, spolu s motivujúcim výrokom. Aby sme sa držali názvu a nezabudli, že má ísť aj o túry za literatúrou, ďalší priestor sme vymedzili trom okruhom: Kde zoženiem dobrú novú knihu?, A tú s tajomnou minulosťou?, K dobrej knihe dobrú kávu (s koláčikom)?, v ktorých sme na každý mesiac dali po jednom tipe na kvalitné kníhkupectvo, antikvariát a kaviareň na Slovensku. Po príjemnom osviežení a možno aj nabratí kalórií sme ďalší odsek vyčlenili pre pešie, cyklo- i auto-túry za rôznymi zaujímavosťami o autoroch daného mesiaca. Následne sme uviedli pár oddychových, no pútavých informácií zo života spomínaných umelcov, po nich vždy jeden výstižný podnet z literárnej teórie a celý mesiac sme ukončili ukážkou z diel autorov.

Hotové kalendáre boli určené tak pre študentov literatúry, jednotlivých akademikov, ako aj pre širokú odbornú i laickú verejnosť, čomu bola prispôsobená aj samotná úroveň obsahu. Hlavným zámerom teda nebolo poskytnutie nových exaktných objavov, skôr akési „poľudštenie“ a zatraktívnenie literatúry, ktorá sa zvykne prijímať príliš „skostnatene.“ Dosiahlo sa to aj tým, že jednotlivé položky vypracúvali študenti, čo do projektu vnieslo čaro hravosti, no ich úroveň už dosiahnutých vedomostí zabezpečila aj primeranú úroveň odbornosti, ktorá si nevyžadovala hlbšie zásahy. Dúfame, že aj ďalšie aktivity Tvorivých dielní prinesú svoje ovocie a zároveň sa stanú inšpirujúcim podnetom pre iných.

### Príloha č. 1: Ukážka jedného listu

#### Január

**Jubileá:** Zuska Kepplová: 6. 1. 1982; Svetozár Hurban-Vajanský: 16. 1. 1847; Elena Čepčková: 26. 1. 1922; František. Švantner: 29. 1. 1912; Jozef Horák: 30. 1. 1907.



**A čo svet?:** J. R. R. Tolkien: „Život jednotlivca je z celkového pohľadu vlastne vždy tragédiou, ale v detailoch má ráz komédie.“



**Kde zožením dobrú novú knihu?:** Diera do sveta, Liptovský Mikuláš  
**A tú s tajomnou minulosťou?:** [www.rkavriat.sk](http://www.rkavriat.sk), predajňa Ružomberok



**K dobrej knihe dobrú kávu (s koláčikom)?:** Teatro, Levoča



**A po nich litera(túru):**

Stopy **S. H. Vajanského** by nás mohli viesť cyklotrasou Myjavská pahorkatina a Kopaničiarskou cyklomagistrálou. Popritom možno navštíviť obec Hlboké, kde sa narodil a kde sa nachádza pamätná izba jeho slávneho otca, J. M. Hurbana.

Rodiskom **F. Švantnera** je obec Bystrá. Bystrianska dolina je súčasťou Národného parku Nízke Tatry. Nájdeme tu Bystriansku jaskyňu, ktorá okrem krásnych prírodných úkazov ponúka aj liečenie ochorení dýchacích ciest a v blízkom okolí sa nachádza aj Jaskyňa mŕtvych netopierov.

Ak by sme sa chceli dozvedieť viac o **J. Horákovi**, v Banskej Štiavnici je vypracovaný projekt Po stopách osobnosti a J. Horákovi je venovaná jedna zo zastávok. Okrem toho môžeme navštíviť aj Základnú školu J. Horáka, ktorá sa nachádza v Banskej Štiavnici.



**Viete, že:** ...jedným z kolegov **Františka Švantnera** bol aj Tibor Andrašovan, známy hudobný skladateľ? Spoločne učili v meštianskej škole v Mýte pod Ďumbierom. V školskej lavici zase sedel budúci literárny vedec, Ján Števček, ktorý sa po celý život vo svojej práci vracal práve k tvorbe svojho učiteľa.

...**Svetozár v** preklade znamená svetelná žiara? Zároveň označuje človeka so silným intelektom a skutočne nepredvídateľnými reakciami. V určitých oblastiach dokáže prekonať bežné hranice priemeru, no v iných zase zaostáva. Býva ľahko ovplyvniteľný, neraz svoje rozhodnutia zmení z minúty na minútu. Takýto muž potrebuje silné vedenie, a tak by bolo najvhodnejšie, keby sa oženil s panovačnou a povahovo silnou ženou, ktorá by ho dokázala viesť a usmerňovať jeho konanie. A akým bol? Martinčania ho videli ako génia, neústupčivého, náladového, ostrého vtipu. Od detstva bol vedený ženou silnej osobnosti – Ankou Jurkovičovou, krásnou, emancipovanou a prvou herečkou ochotníckeho divadla. Ida, jeho manželka síce nebola panovačná, ale povahovo určite silná žena, ktorá neostávala v jeho tieni, ale bola jeho oporou a spolupracovníčkou v národnej a verejnej činnosti.

### A tak trocha teórie

G. W. F. Hegel: „*Umenie je povolanie k tomu, aby odhalilo pravdu vo forme zmyslového umeleckého útvaru.*“

### (K)rôčik

„Bože, ty vieš, že žijeme vo svete povrchných klamov, v globalizovanej ilúzii. Povedz, ako v takomto sklادisku kulís nájsť človeka, s ktorým budem zvládať nástrahy každodennosti? Nežiadam až tak veľa, len sa môcť o niekoho oprieť v ťažkej chvíli. Plece po mo-

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

*jom boku. Bez pretvárky, žiadna maska. Pane, ako v dobe rýchlych vnemov, kde sa konzumujú aj vzťahy ako jogurty a cereálne tyčinky, nájsť čistý cit? Alebo aspoň nezištný záujem, spoločné blaho? Nieкого, komu pôjde o to isté? Je ešte v globálnom svete miesto na staromódnu lásku? Daj mi najmenší signál, že môžem dúfať!“ (Z. Kepplová: Reflux)*



Fotografie z tvorivých dielní

### TVORIVÉ PÍSANIE NA HODINÁCH LITERÁRNEJ VÝCHOVY

**PaedDr. Silvia Hajdúová**

*Základná škola s materskou školou v Smolníku*

*„Kreatívny človek  
je motivovaný túžbou dosiahnuť,  
a nie túžbou poraziť ostatných.“*

(Ayn Randová)

Spoločným menovateľom výchovy a vzdelávania na prelome tisícročí je ich humanizácia. Kardinálnym cieľom práce pedagóga snažiaceho sa o humanistický prístup je učiť žiakov hodnotám, rozvíjať hodnotiace a tvorivé myslenie. Dôležité pre komunikáciu je hovoriť so žiakmi o rozličných situáciách, citoch, prežívaní, skúsenostiach.

V súčasnosti je potrebné začleniť do vzdelávacieho procesu moderné koncepcie vyučovania, ktoré zefektívňujú zapamätávanie si nových poznatkov, spoznávanie a taktiež zlepšenie pracovnej klímy v školskej triede.

Kvalita vzdelávania sa odvíja od mnohých faktorov, ale rozhodujúcim stále zostáva prístup učiteľa. Bez aktívneho a tvorivého prístupu vyučujúceho nie je možné rozvíjať vzdelávanie. Pedagóg dokáže nadviazať kontakt so žiakom, chápe ho a usmerňuje, zdokonaľuje jeho schopnosti i zručnosti, chváli ho a je empatický. Tvorivé metódy vyučovania pri správnej aplikácii dokážu aktivovať predstavivosť, pomáhajú objasňovať a približovať žiakom vyučovanú tému.

V dnešnej dobe je dôležité hádam viac ako kedykoľvek predtým, aby naše deti mali nielen vysokú inteligenciu, množstvo vedomostí a všestranný rozhľad, ale zároveň je podstatné dbať o ich emocionálny rozvoj, aby poznali svet radosti, lásky, snov i vzťahov. Jedným zo spôsobov ako dosiahnuť, aby sa vedomosti s citovou oblasťou prelínali, je práve tvorivé písanie. Prostredníctvom aktivít tak umožňujeme žiakom vyjadriť svoje vlastné názory, postoje a hlavne emócie.

Tvorivé písanie predstavuje súbor aktivít, ktoré motivujú k hre a k originálnej manipulácii s jazykovým materiálom, podnecujú využívať jazyk tvorivo. Mení rolu čitateľa na spolutvorcu textu. Aj v tomto hektickom období, keď v živote mladých ľudí dominuje komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí, skratkovité vyjadrovanie v SMS správach, je potrebné, aby sa žiaci dokázali vyjadrovať ucelene a obsažne aj v písomnej forme. Veď vhodne použité slovo má moc nakloniť vesmír. Sám William Shakespeare povedal: „Požičaj svoje ucho každému, ale málokomu svoju reč.“

Tvorivé písanie ako metóda tvorivého vyučovania nabáda žiaka odhaľovať vlastnú tvorivosť tým, že vyžaduje zapojiť do aktivity celú osobnosť, jej skúsenosti, emócie, predsta-

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

vivosť i obrazotvornosť. Zahŕňa v sebe celú škálu stratégií, techník, postupov a metód, ktoré usmerňovaním i stimulovaním priateľskej skúsenosti privádzajú pisateľa k sebareflexii a tvorivej sebaexpresii<sup>1</sup>.

Tvorivé písanie sa v škole zameriava najmä na:

- a) rozvíjanie individuálneho štýlu pisateľa – uvedomenie si vlastného ja, reflektovanie vlastných schopností a vlastného myslenia
- b) optimalizáciu pisateľských zručností (schopnosť rozvíjať myšlienku; schopnosť dodržať tematickú postupnosť, schopnosť tvoriť súdržný text, schopnosť dosiahnuť komunikačný zámer, atď);
- c) zvládnutie rôznych techník tvorby textu;
- d) rozvíjanie prirodzeného písania;
- e) podporu sebavedomia, odbúranie strachu z písania;
- f) rozvíjanie pisateľského chápania etapovosti, procesu písania i funkcií a významu jednotlivých etáp;
- g) vytváranie predpokladov pisateľa na uvedomovanie si štruktúrovanej povahy textu;
- h) potrebu zreteľnej kontextualizácie písania najmä u prvopisateľov<sup>2</sup>.

Písomné vyjadrovanie silne podporuje aj rozkvet kritického myslenia. Učiť sa kritickému mysleniu prostredníctvom písomného prejavu je veľmi efektívne vzhľadom na rozvíjanie kognitívnych činností uvažovania a riešenia problémov ako pri reflexii či tvorivej činnosti.

Z hľadiska osobnostného rozvoja žiakov tieto metódy učia používať ďalšie spôsoby ľudského vyjadrovania, pôsobia na predstavivosť i fantáziu z hľadiska obsahu a formy. Ako píše Klimovič „techniky tvorivého písania poslúžia ako prípravné cvičenia na pochopenie literárnych diel cez vlastný proces tvorby textu“<sup>3</sup>. Cieľom tvorivého písania je uspokojiť potrebu vymýšľať a tvoriť. Jednotlivé teoretické poznatky som aplikovala v triedach VI.B a IX.B Základnej školy, Zlatá 2 v Rožňave.

### Abecedár

Ide o písanie textu podľa abecedy, pričom postupnosť podľa jednotlivých písmen sa môže týkať len vytvárania jednotlivých slov na uvedenú tému alebo môže predstavovať ucelený dej, v ktorom každá téma začína na nové písmeno abecedy. Spôsobu tvorenia textu podľa abecedára môžu byť rôzne a je možné ich prispôbiť požiadavkám tvoriacich žiakov. Abecedár som použila ako zadanie domácej úlohy v šiestom ročníku po preberaní gréckej báje *Daidalos a Ikaros*. Romana vytvorila vlastnú grécku báju.

---

<sup>1</sup> KLIMOVIČ, M.: *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2009.

<sup>2</sup> Tamže, s. 28 – 29.

<sup>3</sup> Tamže, s. 85.

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

### *Zamilovaná Afrodita*

*Afrodita bola bohyňa lásky, ktorá sa zamilovala do boha Apolóna. Boh svetla a slnka. Cítila, že ich niečo spája, niečo, čo ešte nikdy necítila. Dovtedy ešte nebola zamilovaná. Ešte však nevedela, aký je boh slnka a svetla podlý...*

*Fantazirovala o tom, akí budú spolu šťastní. Gniavila ju ale predstava, že by sa rozišli. Hovorili spolu o budúcnosti. I keď vedel ovládať slnko a svetlo, nepomohol krajine, keď prišli búrky a dažde. Južná časť krajiny bola celá zaplavená a mnohí ľudia sa utopili. Keď mohol, tak nepomohol. Len vtedy zistila, aký v skutočnosti je.*

*„Mal si šancu pomôcť našej krajine a nepomohol si,“ zúfalo a sklamané vyriekla bohyňa lásky.*

*„Nepotrebujem pomáhať krajine, veď ani ona nepomáha mne,“ odvetil arogantne Apolón.*

*Ostala stáť sklamaná z jeho názorov. Preto sa rozhodla, že na neho zabudne. Radšej cúvne skôr, ako by sa malo stať niečo hrozné a nezvratné.*

*Skočila na oblak a odletela na Olymp. Tam sa poobzerá po novej láske. Už si to nabudúce rozmyslí, do koho sa zamiluje. Veď predsa ona je bohyňa lásky. Zmenila sa a teraz si dáva lepšiu pozor na to, komu bude nabudúce veriť.*

### **Akrostich**

Akrostich (gr. akros = krajný; stichos = verš) je báseň, v ktorej začiatkové písmená (slabiky) veršov čítané zhora nadol vytvárajú slovo, skupinu slov alebo vetu. Je to metóda, ktorú môžeme využiť ako rozcvičku na začiatku vyučovacej hodiny i ako jej hlavnú časť. Osvedčil sa pri písaní charakteristiky osoby, precvičovaní slovných druhov, rozvíjaní logickej nadväznosti rozprávania.

Je to metóda, pri ktorej na prvé písmená nejakého slova vymýšľame ďalšie slová (väčšinou vlastnosti), ktoré súvisia s menom alebo s nejakou situáciou. So žiakmi môžeme robiť pri tejto aktivite aj rozbor použitých slovných druhov, a zároveň premýšľame nad literárnou postavou a tiež slohovým útvarom, ktorý bol použitý pri čítaní ukážky.

Napríklad: meno osobnosti literárneho romantizmu:

*Š ikovný*

*T vorivý*

*Ú spešný*

*R ozumný*

Akrostich som využila na hodine s deviatakmi vo fixačnej fáze prvej hodiny s učebnou látkou tragédia Williama Shakespeara *Rómeo a Júlia*. Žiaci IX.B takto charakterizovali hlavnú hrdinku Júliu v renesančnej dráme:

*J emná*

*Ú stupčivá*

*L áskyplná*

*I mpozantná*

*A labastrová*

## NÁMETY A ROZHĽADY

### Cinquain (päťlístok, päťriadková báseň)

Je metóda, prostredníctvom ktorej môžeme dosiahnuť syntézu vedomostí, reflektovať porozumenie danej témy a vytvoriť k nej svoj postoj. Ide o päťveršovú „báseň“ zhrňajúcu informácie, zachytávajúcu myšlienky, pocity a presvedčenia v podobe stručných a výstižných výrazov, ktoré opisujú, prípadne reflektujú tému.

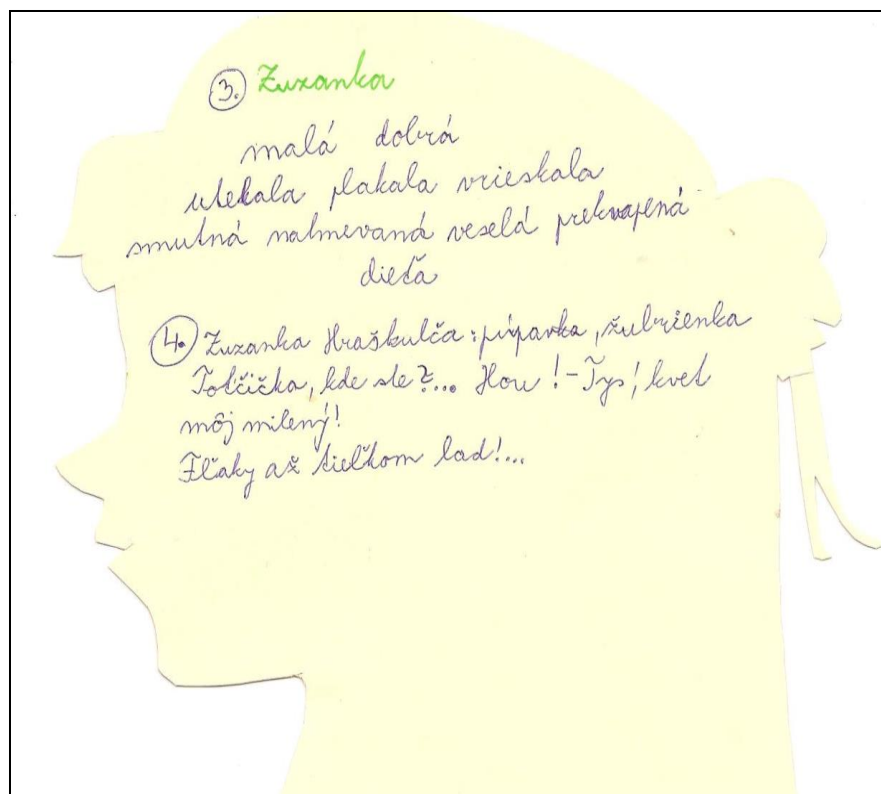
Pravidlá na zostavenie básne sú:

1. verš: jednoslovné pomenovanie témy – podstatné meno,
2. verš: dvojslovný opis témy – prídavné meno,
3. verš: trojslovné vyjadrenie činnosti – tri slovesá,
4. verš: štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme, pre starších aj metafora,
5. verš: jednoslovné synonymum témy.

Cinquain som implementovala takisto vo fixačnej fáze v šiestom ročníku počas upevňovania učiva sociálna balada z pera Pavla Országha Hviezdoslava *Zuzanka Hraškovie*. Saskia a Romana na papierovej makete vo forme hlavy dievčatka vytvorili nasledovný päťlístok:

#### **Zuzanka**

*bojzlivá osamelá  
plače, smúti, beží  
dievča žiali za nebohou mamou  
polosirotá*



### Haiku

Je trojveršová nerýmovaná báseň, ktorá má korene v Japonsku a v tradičnej podobe sa používala na vyjadrenie pozorovania i pocitov o prírode a ročných obdobiach. Haiku väčšinou vytvorí jemnú impresiu zo života aj s náznakom ľahkého humoru. Na malom priestore môže autor vyjadriť svoju životnú skúsenosť, nadobudnuté poznanie<sup>4</sup>.

Haiku som využila ako domácu úlohu v deviatom ročníku počas druhej hodiny s tragédiou Williama Shakespeara *Rómeo a Júlia*. Radek zhotovil takúto trojveršovú báseň:

*Rómeo a Júlia*  
*Potajme snia*  
*Veď sa i zosobášia*  
*Nenávisť zlomia*

### Listy

Princíp tejto hry tkvie v skombinovaní čítania a princípu metódy „listov“. Metóda listov podporuje schopnosť vyjadrovať sa v písomnom prejave, štylizovať zrozumiteľné vety a vyjadrovať svoje pocity.

Podstata tejto metódy spočíva v písaní listov, ktoré na rozdiel od denníkov sú niekomu určené, sú prostriedkom interpersonálnej komunikácie od úrovne intímnej až po úroveň vysoko úradnú, od formy celkom voľnej až po formu prísne normalizovanú<sup>5</sup>.

Písanie listov som aplikovala opäť v deviatom ročníku na prvej hodine Williama Shakespeara *Rómeo a Júlia*. Chlapci mali napísať na prednú stranu makety srdca vyznania svojim spolužiačkam, v ktorých majú použiť symbol a poetizmy. Dievčatá zase mali vytvoriť na zadnej strane makety srdca vyznania svojim spolužiakom s použitím epiteta a zdobneniny. Sára na ružovej papierovej makete v tvare srdca napísala takéto vyznanie:

*Ó, šuhajíček môj,*  
*si ako životodárne svetlo*  
*či zlatisté slniečko,*  
*ktoré mi umožní prejsť*  
*tou temnou tmou.*  
*Z úprimného srdca*  
*navždy Tvoja*  
*Sára*

### Písanie fiktívnych listov

Po prečítaní ukážky žiaci môžu písať fiktívne listy spisovateľovi. V listoch napíšu, čo sa im v diele páčilo a čo nie. Čiže prostredníctvom listu sa môžu pokúsiť napísať malú kritiku. Taktiež môžu autorovi napísať, čo by mu odporúčali v diele zmeniť a podobne. Fiktívne listy môžu písať aj literárnym postavám. Po napísaní listov podľa aktuálnosti učiva učiteľ môže zadať úlohu aj z gramatiky. Vyžaduje to aktivizáciu prežívania, kritickosti, súcitenia a sti-

---

<sup>4</sup> KLIMOVIČ, M.: *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2009, s. 121.

<sup>5</sup> BEKÉNIÓVÁ, L.: *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov : Rokus, 2001.



muláciu hodnotových i etických orientácií hráčov<sup>6</sup>. Aktivitu písanie fiktívnych listov spisovateľovi som zadala v šiestom ročníku vo fixačnej fáze v priebehu utvrdzovania preberanej látky sociálna balada z pera Pavla Országha Hviezdoslava *Zuzanka Hraškovie*. Andrej na základe svojich dojmov z prečítaného textu i po vzhliadnutí videa z filmu *Zuzanka Hraškovie* vytvoril takýto odkaz pre autora:

*Vážený pán spisovateľ Hviezdoslav!*

*Dnes sme na hodine literárnej výchovy preberali baladu z Vášho pera s názvom Zuzanka Hraškovie. Pani učiteľka nám predtým ešte ukázala Váš portrét. Nespoznal som Vás hneď, ba dokonca som si myslel, že ste nejaký novodobý mafiján. Keďže ste boli na obrázku zobrazený v tmavom klobúku a s cigarou v ruke. Neskôr sme si vypočuli text z CD-čka a verše balady sme dôsledne sledovali v učebnici. V balade sa vyskytli aj také starodávne slová, ktorým sme nerozumeli a niektoré sme si aj hneď vysvetlili.*

*No potom sme sledovali asi osemminutové video z YouTube. Vraj je to z filmu s rovnakým názvom Zuzanka Hraškovie. Tie zábery ma úplne dostali. Dokonca mi vyrazili dych. Boli fakt veľmi kruté a smutné. Neodporúčal by som, aby to videli iné deti v mojom veku. Chápem, že zrejme ste tým chceli ukázať, ako zle sa mali kedysi siroty a polosiroty, no možno ste zo Zuzanky Hraškovie mohli urobiť takú krásnu rozprávku. Viete, ako že sa všetko skončí dobre a šťastne. Tak to máme vyhútať my na domácu úlohu.*

*Verím, že ma Vaše dielo nakopne a vymyslím peknú rozprávku.*

*S úctou*

*Andrej*

### Zhlukovanie

Je technika písania, pri ktorej žiak pomocou riadených asociácií vytvára vlastnú schému pojmov súvisiacich s kľúčovým slovom. Pre túto techniku sa používa aj všeobecný názov pojmové mapovanie. Ide o grafickú reprezentáciu vedomostnej štruktúry žiaka z príslušného učiva, kde uzly reprezentujú pojmy a spojnice vzťahy medzi pojmami. Rozoznávame niekoľko druhov pojmových máp:

Pojmová mapa – „Pavúk“ – téma je vyznačená v centre pojmovej mapy. Informácie súvisiace s hlavnou témou sa nachádzajú okolo centra.

Pojmová mapa „hierarchická“ – informácie sú podávané v vzostupnom poradí podľa dôležitosti. Najdôležitejšia informácia sa nachádza na vrchole mapy.

Pojmová mapa „vývojový diagram“ – informácie sú usporiadané lineárne.

Pojmová mapa „systémová“ – informácie sú usporiadané lineárne so zvýraznením vstupu a výstupu.

Pojmová mapa „obrázková“ – informácie sú prezentované obrázkovým spôsobom.

Pojmová mapa „trojdimenzionálna“ – informácie sú prezentované priestorovo.

Pojmová mapa – „Mandala“ – informácie sa nachádzajú vo vnútri geometrického útvaru.

---

<sup>6</sup> Tamže, s. 17 – 18.

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

Výhody pojmového mapovania pre žiakov:

- ❖ umožňujú vyjadrenie nadradenosti a podradenosti,
- ❖ pomáhajú ľahšie pochopiť učivo,
- ❖ uľahčujú zapamätať si učivo,
- ❖ podporujú rekonštrukciu učiva pri pribúdaní ďalších poznatkov.

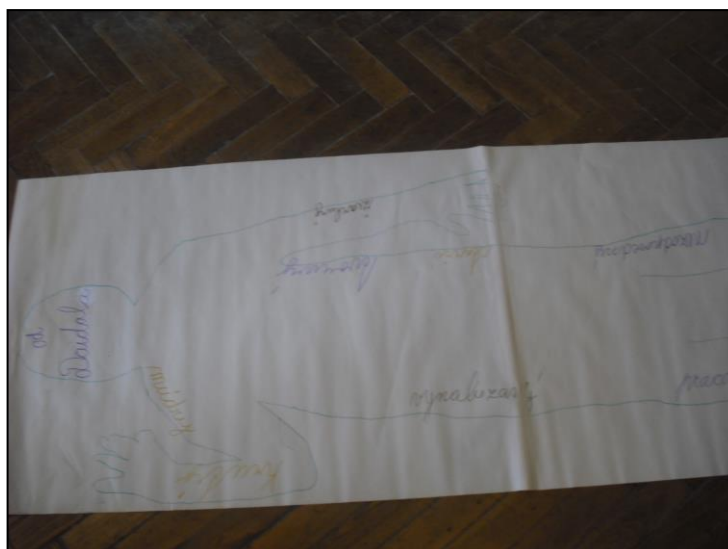
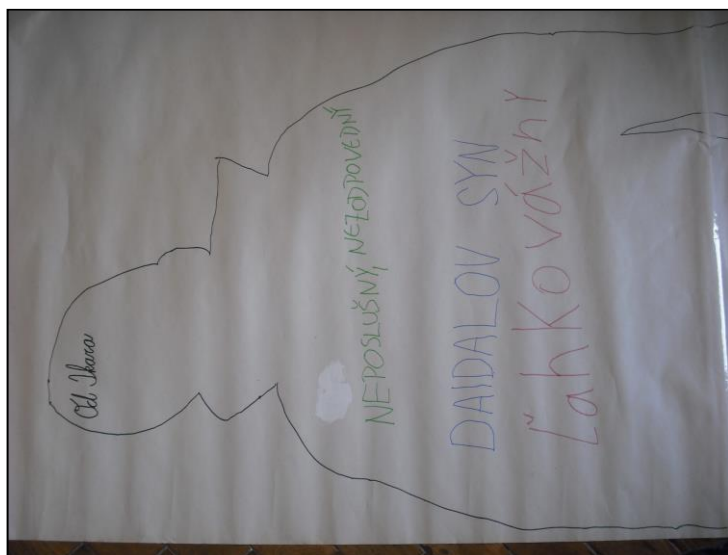
Výhody pojmového mapovania pre učiteľov:

- ❖ majú svoje využitie pri plánovaní učiva a pri jeho vysvetľovaní,
- ❖ sú vhodným vstupným diagnostickým nástrojom.

Celkovo pojmové mapy a metódu zhlukovania zvyknem vo vyučovaní často používať najmä v motivačnej fáze vyučovacej jednotky. Pojmovú mapu na podlahe „Mandalu“ som aplikovala vo fixačnej fáze gréckej mytológie *Daidalos a Ikaros*. Žiakov som rozdelila do dvoch skupín s pomenovaním *Daidalos* a *Ikaros*. Jeden zástupca z prvej i z druhej skupiny si ľahol na veľký papier, pričom dievčina z jeho skupiny ho obkreslila. Úlohou žiakov bolo napísať do hlavy obkreslenej postavy Daidalos genitív singuláru od mena danej postavy a to isté urobili pri druhej postave. Neskôr žiaci charakterizovali a vpisovali do veľkej makety postavy jej charakteristické znaky.



## NÁMETY A ROZHĹADY



### Zmena žánrov

Žiaci si prečítajú ľubovoľný úryvok, ktorý patrí do istého žánru – napríklad z dobrodružného románu. Nepoznajú záver úryvku. Úryvok potom majú dotvoriť tak, že nenapíšu len záver, ale pokúsia sa aj zmeniť žáner. Napríklad z dobrodružného románu vytvoria dievčenský román, horor, alebo humorné dielo. Je možné zmeniť kladné postavy príbehu na záporné a naopak. Prípadne zmeniť záver príbehu z kladného na opačný ako je pôvodný (pri rozprávkach, baladách). Táto technika prispieva vo veľkej miere k rozvoju tvorivosti a hlavne fantázií žiakov. Zmenu žánrov som implementovala do domácej úlohy u šiestakov po odučení látky sociálna balada *Zuzanka Hraškovie* z pera Pavla Országha Hviezdoslava. Žiaci mali v texte použiť okrem znakov rozprávky aj prirovnania. Soňa vytvorila rozprávku o Zuzanke Hraškovie s rovnomenným názvom.

#### *Zuzanka Hraškovie*

*Kde bolo, tam bolo, žilo raz jedno dievčatko a bolo krásne ako ružička. Volalo sa Zuzanka Hraškovie. Zuzanka mala zlú macochu.*

*Jedného dňa sa dievčatko hralo na dvore, keď tu zrazu začalo pršať ako z krhly. Tak išla domov, no macocha zbadala, že je špinavá a veľmi ju zbila. Zuzanka sa rozplakala a bežala k hrobu svojej milovanej mamičky. Bola veľmi smutná. Vyplakala sa a vyžalovala sa, no nebohá mamička jej nedokázala pomôcť.*

*Potom si chcela umyť nôžky v rozbúrenej rieke. Obávala sa totiž návratu k bezcitnej macoche. Postavila sa na tretí najväčší kameň. Ten bol klzký ako žaba a Zuzanka sa šmykla. Vtom sa vynorila z vody vodná víla. Bola to kráľovná vodných víl, nádherná ako lusk a farebná ako dúha. Premenila úbohú Zuzanku na jednu zo svojich rusaliiek.*

*Odvtedy žije s ostatnými vílami v rieke v rodnej dedine. Je spokojná a šťastná, jej život je ako sen. Veď je ďaleko od zlej macochy a zároveň je nablízku svojej milovanej mamičky, ktorá na ňu blažene hľadá z nebička. Jej otec si bolestne spomína na svoju stratenú dcérku. Teraz už vie, že jej žalovanie mal brať vážne. Zuzanka si však už zariadila život bez neho, pretože ona sama vie, že ľahostajnosť je vydláždenou cestou do pekla.*

### Básničková harmonika

Na začiatku tejto metódy napíše jeden zo žiakov na papier dvojveršie a posunie ho svojmu susedovi, úlohou ktorého je vymyslieť naň jeden verš. K ďalšiemu tvorcovi pošle len svoj verš, pretože predchádzajúce dvojveršie preloží na papieri tak, aby ho nebolo vidieť. Z papiera teda vznikne harmonika, z ktorej pisateľ má možnosť vidieť iba predchádzajúci verš. Na záver sa táto básničková harmonika roztiahne a vzniknutý humorný príbeh sa prečíta. Básničkovú harmoniku som aplikovala opäť v šiestom ročníku. Vo fixačnej fáze klasických bájak od Ezopa *O nenásytnej líške*. Do spomínanej aktivity sa zapojilo päť žiakov a každý vytvoril jedno dvojveršie.

#### *O nenásytnej líške*

*Líška jedna nažratá,  
zmenila sa ti postava.  
Už nie si taká vratká,  
zatvorili sa ti vrátka.*

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

*Lebo si na to skrátka krátka.  
Prečo si s tým stromom zrástla?  
Pozri, čo všetko sa v lete urodilo,  
len aby sa to potom dobre oberalo.  
Úroda by však mala byť bohatá,  
Pozor, nech to nezoberie koza rohatá.*

Inovačné metódy vo vyučovaní sa môžu realizovať len s kvalitnými učiteľmi a tí „neodmietajú“ ani tradičné prístupy a činnosti, učebnice, myšlienky, stratégie i pomôcky, ktoré prispôsobujú zvláštnym, meniacim sa podmienkam a potrebám žiakov. Dnes nemôžeme učiť tak, ako sme učili pred niekoľkými rokmi. Stretávame sa s rozmanitosťou nadania, rozvíjajúcou sa mediálnou technikou. S tou možno získať informácie, no na druhej strane však obmedzuje možnosť vytvoriť autentickú, originálnu skúsenosť. Rola pedagóga v tomto ohľade je a zrejme bude aj naďalej nezastupiteľná.

Vo svojom článku som ponúkla námety a možnosti využitia prvkov moderných prístupov na hodinách literárnej výchovy. Ich postupným a častejším zavádzaním do vyučovania som pozorovala pozitívne zmeny. Vyučovanie je efektívnejšie, pútavejšie a zo strany žiakov sa zvýšil záujem o učenie. Žiaci sa ochotne zapájajú do činností a plnia zadané úlohy. Ukázali schopnosť odvádzať kvalitnú prácu improvizáciou i použitím svojich vedomostí. Sú sebedomejší a postupne aj istejší pri riešení jednotlivých situácií.

### LITERATÚRA

- BEKÉŇIOVÁ, Ľ.: *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2005.
- BEKÉŇIOVÁ, Ľ.: *Metodické námety na tvorivú dramatiku v škole*. Prešov : Rokus, 2001.
- BIELEKOVÁ, K. – ZVALENÁ, E.: *Tvorivé písanie vo vyučovaní jazyka a slohu*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012.
- GERMUŠKOVÁ, M. – PETRÍKOVÁ, M. – ČEKLOVSKÁ, N.: *Tvorivé literárne písanie*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013.
- GERMUŠKOVÁ, M. a kol.: *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013.
- KLIMOVIČ, M.: *Tvorivé písanie vo vyučovaní didaktiky materinského jazyka. Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 53, 2007, č. 9, s. 48 – 51.
- KLIMOVIČ, M.: *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov : Pedagogická fakulta Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2009.

# MOŽNOSTI KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY PROSTREDNÍCTVOM AKREDITOVANÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV

**PaedDr. Jana Tomášková, PhD.**

*Regionálne pracovisko MPC Žilina*

Profesionalita učiteľa sa v celoeurópskom kontexte vníma veľmi dynamicky – ako jeho otvorenosť voči zmenám. Vďaka nej môže stále optimalizovať vyučovací proces a zlepšovať svoju prácu<sup>1</sup>. Od učiteľa sa očakáva neustále sebzdokonaľovanie, záujem o novšie spôsoby vyučovania v oblasti metód i foriem a reflektovanie vlastnej práce. Učiteľ modernej školy zastáva viaceré roly: učiteľ ako manažér práce žiakov v triede, ako diagnostik učebných štýlov žiakov, facilitátor učenia žiakov, vychovávateľ, tvorivý pracovník školy a pod. Variantnosť pedagogických situácií, diferencované a individualizované úlohy, ktoré musí učiteľ riešiť, kladú vysoké nároky na osobnosť učiteľa a jeho schopnosť celoživotne sa vzdelávať.

**Profesijný rozvoj** je proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti (Zákon 317/2009 Z. z., §25).

Podľa I. Pavlova a M. Šnídlovej **problematiku profesijného rozvoja učiteľov môžeme vnímať z troch rovín**<sup>2</sup>:

- expertnej (teoretickej, akademickej, výskumnej, vývojovej),
- vzdelávacej politiky (tvorba analytických, koncepčných dokumentov, legislatívne procesy prijímania zákonov a vykonávacích predpisov, utváranie podmienok na podporu profesionalizácie v duchu národných a medzinárodných stratégií),
- praktickej, realizačnej (spätnoväzbová).

Osobnosť učiteľa sa utvára v profesijnom rozvoji počas celoživotnej profesijnej dráhy a má v sociálnom kontexte (podľa ich formálnej podstaty v zmysle koncepcie celoživotného učenia): formálnu, neformálnu (neinštitucionálnu) a informálnu dimenziu (sebazvedávanie). Dimenzia predstavujúca systém a sústavu formálneho vzdelávania nazývame **kontinuálne vzdelávanie**<sup>3</sup>.

---

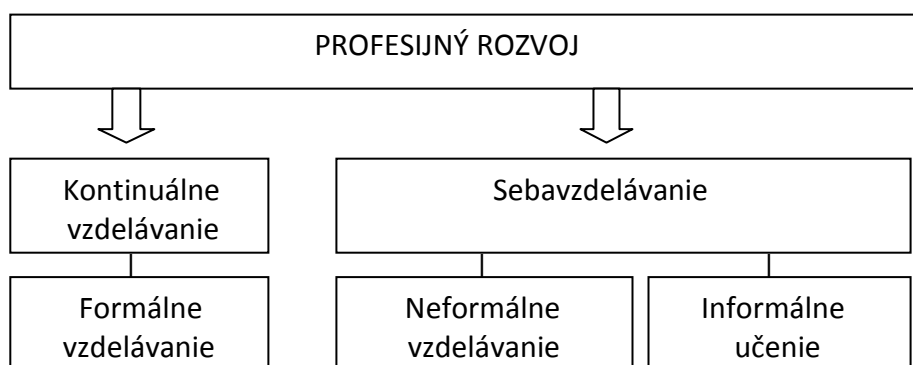
<sup>1</sup> KOSOVÁ, B. a kol.: *Zmena a inovácie školy a výchovy*. Učebné texty Slovensko-holandského vzdelávania učiteľov v projekte Škola ZMENA. PF UKF Nitra, PF UMB Banská Bystrica, Hogeschool Helicon Zeist, 2000, s. 1.

<sup>2</sup> PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M.: *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha : 3P, spol. s r.o., 2013, s. 17.

<sup>3</sup> PAVLOV, I.: *Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku*. Dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002, s. 9.

## NÁMETY A ROZHĽADY

Schéma 1 Model profesijného rozvoja učiteľa<sup>4</sup>



Podľa I. Pavlova<sup>5</sup> **kontinuálne vzdelávanie** chápeme ako neustály proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho profesijných kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov.

**Účelom sústavy kontinuálneho vzdelávania je zabezpečiť, aby sa učitelia vyrovnali najmä:**

- s neustále sa meniacimi požiadavkami výchovno-vzdelávacej sústavy na výkon ich povolania,
- so zmenami historickej, politickej, sociálnej, ekonomickej a demografickej povahy,
- s novými požiadavkami pedagogických vied na výkon učiteľskej profesie.

Kontinuálne vzdelávanie v procese celoživotného vzdelávania plní viaceré **funkcie**:

**a) adaptačnú (uvádzaciú)** – prispôsobenie sa potrebám a podmienkam školy, výučby v prvých rokoch pedagogickej praxe,

**b) kompenzačnú** – udržiavať na primeranej úrovni profesijné kompetencie počas celej profesijnej dráhy a kompenzovať prirodzené procesy zastarávania a rutínierstva (nie ako náprava a riešenie toho, čo sa nedosiahlo v pregraduálnej príprave),

**c) rozširujúcu** – smerom k odbornej a pedagogickej spôsobilosti (napr. ďalšie aprobačné predmety), prípadne získaniu špecializácie na výkon vybraných školských funkcií a špecifických úloh (termín rekvalifikácia často používaný v tomto kontexte považujeme za neadekvátny),

**d) inovačnú** – ako podmienka permanentného rozvoja a zvyšovania profesionálnej úrovne učiteľov a školstva ako systému. Prostredníctvom rozvoja nových profesijných kompetencií môže rezort v pomerne krátkom časovom horizonte ovplyvniť zameranie a akcieschopnosť veľkého počtu učiteľov (napr. na realizácii projektovaných zmien). Ide o

<sup>4</sup> Podľa PAVLOV, I.: *Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku*. Dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002.

<sup>5</sup> PAVLOV, I.: *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy – námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002, s. 9 – 11.

potrebné spojenie medzi pedagogickou teóriou a praxou, medzi navrhovanými reformami a ich aplikovaním v školskej praxi,

**e) motivačnú (k sebazdokonaľovaniu)** – prehĺbiť a upevniť sebazvzdelačacie návyky a zručnosti, motiváciu pre celoživotný profesijný a osobnostný rozvoj v duchu zásady: samo vhodne organizované a zmysluplné kontinuálne vzdelávanie predstavuje motiváciu pre celoživotné učenie.

Metodicko-pedagogické centrum (MPC) je jedným z poskytovateľov kontinuálneho vzdelávania. V súlade s Vyhláškou 445/2008 Z. z. zabezpečuje nasledujúce druhy vzdelávania:

- a) aktualizčné vzdelávanie,
- b) inovačné vzdelávanie,
- c) špecializačné vzdelávanie,
- d) funkčné vzdelávanie,
- e) kvalifikačné vzdelávanie.

Na stránke Metodicko-pedagogického centra môže učiteľ získať prehľad o súčasných akreditovaných vzdelávacích programoch i tých, ktorých akreditácia bola ukončená. Orientácia je veľmi jednoduchá. Ako príklad uvedieme vzdelávací program *Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra* – 0716/2012 – KV. 0716 je číslo akreditovaného programu, 2012 rok jeho akreditácie a KV je skratka pre kontinuálne vzdelávanie. Po otvorení vzdelávacieho programu zistíme, že ide o inovačné vzdelávanie, ktoré má 60 hodín (50 hodín prezenčne a 10 dištančne) – 50/10/15 (inovačné).

K dnešnému dňu je na stránke MPC zverejnených 1746 akreditovaných programov. Samozrejme, nie všetky sú určené iba pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry. V nasledujúcej časti uvádzam vybrané vzdelávacie programy, ktoré sú zamerané na rozvoj (posilnenie) špecifických odborných kompetencií učiteľov slovenského jazyka a literatúry s možnosťou ich realizácie na RP MPC v Žiline – prácu s učebnicou, implementáciu vyučovacích stratégií do vyučovacieho procesu, rozvoj čitateľských zručností žiakov a pod.:

- 0699/2012 – KV *Učebnica ako textová pomôcka žiaka* – 16/4/6 (aktualizačné),
- 1302/2013 – KV *Využitie vyučovacích stratégií a učebných štýlov v predmete slovenský jazyk a literatúra* – 60/38/15 (aktualizačné).

Špecifickú skupinu vzdelávacích programov tvoria tie, ktorých akreditácia skončila 31. 12. 2016, napr. vzdelávací program 0574/2011 – KV – *Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole* – 48/12/15 (inovačné).

Vzdelávacím programom 0733/2012 – KV – *Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole* – 48/12/15 (inovačné) a 0976/2012 – KV – *Podpora čitateľskej gramotnosti na základnej škole* – 30/30/15 (inovačné) akreditácia končí 31. 12. 2017.

Nasledujúce dva programy nie sú určené pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry, ale ich obsahom je rozvoj kľúčových kompetencií žiaka, čo môže pomôcť vo výučbe predmetu SJL. Pre učiteľov primárneho vzdelávania je určený vzdelávací program 1441/2014 – KV *Rozvoj čitateľskej gramotnosti v primárnom vzdelávaní – hravým čítaním k porozumeniu textu* – 20/5/7 (aktualizačné).

Vzdelávací program *Skupinové formy vyučovania ústneho jazykového prejavu – debata a diskusia* – 1474/2015 – KV – 24/6/8 (aktualizačné) nie je určený učiteľom slovenského



jazyka a literatúry, ale učiteľom všetkých podkategórií a predmetov. Svojím obsahom smeruje k požiadavkám súčasného vzdelávacieho systému – výučbu individualizovať, žiaci by mali pracovať v skupinách a rozvíjať kľúčové kompetencie, napr. schopnosť diskutovať, vyjadriť svoj názor a pod. Ak žiak bude rozvíjať svoje komunikačné kompetencie vo všetkých predmetoch, výučba slovenského jazyka a literatúry bude pre neho menej náročná.

V súvislosti s predkladaním 30 kreditov k **prípravným atestačným vzdeláváním pedagogických zamestnancov na vykonanie prvej alebo druhej atestácie** upozorňujem na stanovisko MŠVVaSR, ktoré bolo zaslané MPC: „Zákom č. 312/2013 Z. z. s účinnosťou od 1. novembra 2013 došlo k vypusteniu ustanovenia §35 ods. 6 zákona č. 317/2009 Z. z. Uvedenou novelou sa **zrušila možnosť požiadať o overenie** profesijných kompetencií získaných výkonom pedagogickej činnosti, výkonom odbornej činnosti alebo sebazvdelávaním. Rozhodnutie o akreditácii programu kontinuálneho vzdelávania **je v časti**, kde je uvedený spôsob **ukončenia** kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov **overením** profesijných kompetencií získaných výkonom pedagogickej činnosti, výkonom odbornej činnosti alebo sebazvdelávaním pred skúšobnou komisiou **nevykonateľné**, pretože zákon č. 317/2009 Z. z. **nedáva** pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom **možnosť požiadať o overenie** profesijných kompetencií a riaditeľovi školy alebo riaditeľovi školského zariadenia nedáva možnosť uznať pedagogickému zamestnancovi a odbornému zamestnancovi kredity za overenie profesijných kompetencií“.

Počet uvedených vzdelávacích programov nie je vyčerpávajúci, aktuálne informácie sú zverejňované na stránke Metodicko-pedagogického centra ([www.mpc-edu.sk](http://www.mpc-edu.sk)).

J. Kohnová<sup>6</sup> konštatuje širokú zhodu odbornej verejnosti v tom, že ďalšie vzdelávanie učiteľov by malo vychádzať z potrieb a požiadaviek školského vzdelávania. Ako základný cieľ sa uvádza zvyšovanie kvality pedagogickej práce učiteľa.

Zlepšenie kvality edukačného procesu školy je možné dosiahnuť aj cestou podpory profesijného rozvoja jej učiteľov, preto je potrebné problematike zvyšovania profesijných kompetencií učiteľa prostredníctvom akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania venovať primeranú pozornosť.

### LITERATÚRA

*Zmena požadavkú na učiteľskou profesi a nejasnot nových pojmu.* Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání, 2, 2012, s. 7 – 19.

KOSOVIÁ, B. a kol.: *Zmena a inovácie školy a výchovy.* Učebné texty Slovensko – holandského vzdelávania učiteľov v projekte Škola ZMENA. PF UKF Nitra, PF UMB Banská Bystrica, Hogeschool Helicon Zeist, 2000.

PAVLOV, I.: *Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku.* Dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002.

PAVLOV, I.: *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy – námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002.

---

<sup>6</sup> KOHNOVÁ, J.: Zmena požadavkú na učiteľskou profesi a nejasnot nových pojmu. *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání*, 2, 2012, č. 2, s. 8.

## NÁMETY A ROZHĽADY

---

PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M.: *Profesijný rozvoj učiteľov - podnety pre modely podpory*. Praha : 3P, spol. s r. o., 2013.

*Stanovisko k žiadosti o úpravu textu osvedčenia*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Zasláné na MPC Bratislava 26. 11. 2016.

*Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2009. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/6826-sk/zakon-c-3172009-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov/>

### AKO UROBIŤ ZO SLOVENČINY DOBRODRUŽSTVO POZNÁVANIA

**PhDr. Xénia Činčurová, PhD.**

*Súkromná základná škola waldorfská v Bratislave*

*„Najkrajšie, čo môžeme prežiť, je tajomstvo. To je základný pocit, ktorý stojí pri kolíske pravého umenia a vedy.“ ( A. Einstein)*

Raz som pri šoférovaní počúvala rozhlasový rozhovor s jedným z našich režisérov. Hovoril o svojej nie najlepšej školskej skúsenosti. Vyučovanie ho nudilo, pretože mu v ňom chýbal príbeh. Vtedy som si uvedomila, že waldorfské osnovy sú vlastne príbehom kultúrnych dejín, ľudského dozrievania a čím viac sa nám podarí z hodín vytvárať príbehy, tým väčším zážitkom bude vyučovanie nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľa.

Na hodinách materinského jazyka nám ho pomáha vytvárať literatúra, preto je ideálne aspoň príležitostne vychádzať z nej aj na hodinách gramatiky, ktorá sama osebe príbeh nevytvára. Výber diela závisí od výchovného cieľa hodiny a veku žiakov. Dôležité je im dať priestor na vlastné objavy, uspokojiť ich potrebu dobrodružstva a citových zážitkov, ukázať im súvislosť príčin a dôsledkov v konaní hrdinov, a popri tom ich naučiť niečo z literatúry či gramatiky.

Waldorfská škola má rozvrh upravený tak, že prvá dvojhodinovka každý deň celý mesiac patrí jednému predmetu. Voláme to epocha. Keďže máme aj jednohodinovky, mala som možnosť porovnať efektivitu a úroveň týchto hodín. Dvojhodinovky umožňujú zahĺbiť sa do témy a ponúknuť žiakom zážitok, ale zároveň prebrať prekvapivo oveľa viac učiva než rozčlenené hodiny. Čas na ponorenie sa zároveň umožňuje vidieť veci v širších súvislostiach a medzipredmetovo.

Vyučovanie nie je len získavaním vedomostí, ale aj manažérskou výzvou najmä v triede pubertiakov, ktorých som učila, preto je potrebné si všetko poriadne naplánovať. Triedu som rozdelila do piatich tímov so štyrmi žiakmi. Každý tím mal svojho vodcu, hovorcu, časosledovača a zapisovateľa. Vodcovia boli vybratí na základe ich prirodzenej autority, hovorcov a časosledovačov si zvolili sami a zapisovateľmi boli žiaci, ktorí majú pekný rukopis a úpravu zošitov. Tímy som vytvorila ja v spolupráci s triednou učiteľkou, tak aby v každom boli potrebné typy osobností. Každá skupina mala jeden spoločný zošit na túto epochu a každý žiak čisté papiere. Ich úlohou bolo vypracúvať zadané úlohy v istom časovom limite, na koniec ktorého som ich musela ja upozorňovať, lebo boli tak zaujatí vypracúvaním úloh, že časosledovači úplne zlyhali. Každý úlohy vypracúval na svoj papier, potom si spoločne riešenia prediskutovali a do spoločného zošita mali zapísať to, na čom sa spoločne zhodli. Ja som zošity s individuálnymi papiermi dennodenne opravovala a vyhodnocovala tímovú prácu aj individuálny podiel na nej, o ktorom svedčili priložené hárky papiera s menami. Tento systém mi pomohol zredukovať kontrolu z 20 na 5 zošitov denne,

pričom individuálne papiere som len zbežne prehliadla, aby som videla, či žiaci pracovali samostatne, alebo od niekoho v skupine opísali. Musím podotknúť, že väčšinou som nachádzala stopy individuálnej práce aj u najslabších žiakov. Pravidelná spätná väzba robí zázraky, najmä keď je individualizovaná. Na začiatku každej hodiny som bodovo vyhodnotila tímy aj individuálnu prácu jednotlivcov. Počet bodov bol premenlivý vzhľadom na skupiny, jeden deň vynikla jedna, ďalší deň iná skupina. Žiaci boli každé ráno zvedaví, ako ich tím dopadol, v čom sa zmýlili a čo mali dobré. Zaujímavé bolo, že úplne záverečné vyhodnotenie skóre si nepýtali, stačila im dennodenná hra, nie konečné víťazstvo. Po troch dňoch práce v tímoch som každého požiadala o písomné hodnotenie, či im tímové zloženie vyhovuje pri práci a umožnila im zmenu, kde sa to ukázalo nevyhnutné.

Cieľ hodiny som si zvolila podľa potrieb danej triedy: Akú vôľu treba vynaložiť na prežitie a zabezpečenie životných podmienok? Príbeh chlapcov, ktorí stroskotali na opustenom ostrove a dokázali na ňom prežiť dva roky a tým zvíťaziť sami nad sebou, je vhodný pre šiestakov či siedmakov. Knihu Julesa Verna *Dva roky prázdnin* som spojila s vyučovaním lexikológie v siedmom ročníku.

Tridsať kapitol románu som mala rozplánovaných tak, aby sme celok končili poslednou. Každý deň som žiakom prečítala na konci dvojhodinovky kapitolu alebo jej časť a zvyšok alebo ďalšiu kapitolu mali prečítať na domácu úlohu každý individuálne. K domácejmu čítaniu dostali sformulované otázky.

Väčšinu triedy príbeh natoľko zaujal, že doma čítali, ostatní si ho nechali prerozprávať od čítajúcich v tíme, takže počas celej epochy bola trieda ako celok zahľbená v príbehu. Príbehy mávajú v sebe spravidla príťažlivé napätie, a tak som sa snažila žiakov držať v ňom čo najviac. Dramatickosť celej epochy som dosiahla tým, že xerokópie kapitol na čítanie dostávali postupne, takže nikdy nevedeli, ako bude príbeh pokračovať. Len dvaja žiaci mali vlastné knihy, ale ani oni nečítali dopredu, takže príbeh sa nám odkrýval postupne a triedu udržiaval v napätí. Pomáhal tomu samotný Verne členením svojich kapitol, ktoré sa končili v dramatických momentoch a vytvárali atmosféru očakávania. Po spracovaní domáceho čítania žiaci bezo mňa riešili množstvo úloh inšpirovaných textom alebo dodatočným materiálom k práci so slovami.

Ako druhý textový zdroj som používala úryvky z knihy o pôvode slov v slovenčine od Jozefa Pavloviča *Putovanie so slovenčinou*, ktorá zaujímavým spôsobom spracúva slovnú zásobu z rôznych hľadísk. Mali tak príležitosť sami objavovať tajomstvá slov, ja som im poskytovala len spätnú väzbu, čo sa im podarilo a čo nie ako aj konzultačnú pomoc, ak si skupina s niečím nevedela rady.

Hodiny boli zmesou literatúry, jej interpretácie a gramatiky s odkazmi na geografiu, dejiny, dokonca na matematiku. Dôraz bol kladený na slovo a jeho významovú váhu v kontexte. Rozvíjali sme aj schopnosť presne sa vyjadrovať.

Začala som prečítaním a nadiktovaním prvej vety románu ako kompozične významného miesta textu bez toho, aby som im prezradila, o akú knihu ide, pričom som vopred zadala úlohu, aby vyjadril každý jedným slovom pocit, ktorý z vety má. Následne mali podčiarknuť slová, ktoré ich k tomuto pocitu viedli. Veta znela: „V noci na 9. marca splývalo more s chmárami, ktoré obmedzovali výhľad iba na niekoľko siah.“ Slová sa rôznili, ale vyjadrovali pocit úzkosti. Táto aktivita nasmerovala ich pozornosť k jednotlivým slovám a mala viesť k uvedomeniu si ich významovej váhy. Potom som prečítala pokračovanie –

krátky úryvok o úvodnej situácii, z ktorého som vynechala len zemepisné názvy, pretože som chcela, aby miesto a čas príbehu vydedukovali z konkrétnych slov sami z textu.

Najprv mali na základe istých slov odhaľovať okolnosti príbehu: Kde a v akej dobe sa asi príbeh odohráva, akej krajiny sa týka? Svoje tvrdenia museli podložiť slovami z textu. Vznikla veľká diskusia a hádanka. Niektoré tímy si hneď všimli slovo *siaha*, čo ich viedlo k dedukcii, že ide o Anglicko alebo Ameriku, a tu sme sa pristavili pri anglických mierach, ktoré sa budú v texte aj ďalej vyskytovať, previedli sme si ich na naše. Čo sa týka doby, upozornila som ich na slová „v týchto zemepisných šírkach,“ „búrka,“ „začiatok marca“ doplniac ju o informáciu, že končilo leto a žiaci dlho špekulovali, čo to má znamenať. Otázku som nechala otvorenú a pred ďalším čítaním som zadala úlohy na pozorovanie a písomné záznamy: Prečo v príbehu chýbajú dievčatá? Čo považujú v texte za zvláštne? Aké cudzie slová autor používa? Ktoré slová svedčia o nebezpečenstve? Čo sme sa dozvedeli o Briantovi, Gordonovi, Doniphanovi a Mokovi?

Každý v tíme počas môjho čítania zachytil rôzne informácie a po prečítaní celej kapitoly ich dávali spoločne dokopy, pričom čím viac informácií správne zachytili, tým viac bodov tím získal. Tým som dosiahla, že každý v tíme bol dôležitý, pretože zachytili rôzne detaily. Na záver musel každý tím čo najstručnejšie, bez slovies (nepříbehovo) zhrnúť obsah kapitoly tak, ako to v knihe robí samotný autor. Cieľom tejto úlohy bolo viesť ich k schopnosti hutne vyjadriť podstatu textu. Zároveň sa táto úloha dá využiť k vetnozákkladovým vetám na syntaxi. Domov si niesli časť textu druhej kapitoly a jedinou otázkou: Ktoré slovo z prvej kapitoly bolo podľa nich najdôležitejšie a prečo? A k tejto otázke som sa vrátila hneď ráno nasledujúci deň.

Chvíľu nám trvalo, kým sme sa v diskusii dostali k tomu najdôležitejšiemu slovu prvých dvoch kapitol príbehu, bolo ním slovo „zem“. Škuner zmietajúci sa na vlnách oceánu mohla zachrániť iba zem, čo bolo v texte aj formálne zvýraznené výkrikmi a opakovaním tohto slova. Žiaci mali identifikovať tri významy tohto slova, odlíšiť ich a zastavili sme sa aj pri pravopisnej zvláštnosti veľkého písmena vo význame Zem ako planéta. Tak sme došli ku jazykovednému poznatku, že slová môžu byť viacvýznamové a sami mali tímovo napísať čo najviac viacvýznamových slov, kde si nenechali ujsť príležitosť prezentovať aj vulgarizmy. Keďže som ich do bodového hodnotenia nezarátala, viac sa o podobné zápisy nepokúšali.

Množstvo nových informácií im dalo možnosť odpovedať presnejšie na moje včerajšie otázky o dobe a mieste príbehu. Najprv sme odhadovali storočie na základe zvláštností, ktoré si mali všimnúť vo včerajšej úlohe. Vychádzali z poznatku, že dvanásťročný chlapec – černochoch vyká štrnásťročnému, čo viedlo k dedukcii, že ide o anglické koloniálne obdobie. Zároveň chlapci sa zásadne nelíšili od dnešných detí, čo nasvedčovalo tomu, že môže ísť o 19. storočie. Na mape sveta sme si pozreli ako vyzerá Tichý oceán, kde asi sa deti mohli plaviť, dostali sme sa vzhľadom ku končiacemu sa letu v marci na južnú pologuľu a vysvetlili sme si posun v ročných obdobiach. Zrekapitulovali sme si správnosť ich odpovedí zo včerajška, čo znamenajú objavené cudzie slová. Neprítomnosť dievčat na lodi vyriešili po svojom – ako *riziko sexuálneho ohrozenia!*

K vysvetleniu sme sa dostali neskôr, v tretej kapitole, ktorá popisovala minulosť chlapcov. Teraz som však nadviazala na slovo „zem“ z úvodu hodiny úlohou z doma prečítanej druhej kapitoly otázkou: Čo si myslíte, ktoré slová – predmety a činnosti – budú pre chlapcov najdôležitejšie po stroskotaní? Takto sme sa dostali k najdôležitejším slovám, ktoré

tvoria jadro slovnej zásoby. Žiaci dostali nový text: *Od chodníka k ceste* zo spomínanej knihy o slovách, ktorý si museli prečítať, nalepiť do zošita a vypracovať k nemu úlohy: Čo sa o slovách dozvedeli z textu? (*jazyk má najzákladnejšie slová, že sú to najmä podstatné mená a slovesá, že zo slov sa dajú odvodzovať ďalšie slová, že preberáme slová aj z iných jazykov a vnímame ich v kontexte nášho jazyka ako cudzie*). K najzákladnejším podstatným menám z textu mali asociatívne doplniť ďalšie s nimi súvisiace, ktoré by už boli okrajom slovnej zásoby. Opýtala som sa ich, aký typ slov patrí do jadra (slová spojené s každodenným životom), prečo má význam v jazyku vyčleňovať jadro a okraj slovnej zásoby, kde sa to dá v živote použiť až sme došli k učeniu sa cudzích jazykov, kde pre základnú znalosť sú nevyhnutné práve tieto slová. Dala som im odhadnúť počet týchto slov a otázku, či cudzie slová patria do jadra (niektoré áno, iné nie), či slovo *more* je súčasťou jadra (poznávanie národných odlišností), či je jadro raz a navždy dané, alebo sa mení s dobou a životným štýlom? Potom mali pripraviť 10 kategórií slov dôležitých v živote pre prípad, že by mali nového spolužiaka, cudzinca, a on by sa potreboval naučiť najdôležitejšie slová „na prežitie“ v cudzojazyčnom prostredí. Na všetky odpovede museli prísť sami, konfrontovali si ich v medzitímovej diskusii, ako argumenty museli uvádzať svoje príklady.

Hodnotenie ich samostatnej práce z predchádzajúceho dňa mi ukázalo, že musím otvoriť tému homonymie, pretože bola zamiešaná medzi viacvýznamovými slovami. Na ich konkrétnych chybách som im vysvetlila tento jav, pričom mali potom sami uviesť vlastné príklady. Po tomto úvode dostali úlohu preskúmať, či všetky slovné druhy tvoria jadro a okraj slovnej zásoby a na všetky uviesť konkrétne príklady. Tým sme ukončili učivo o jadre a okraji a prešli k tvorbe nových slov na základe textu z minulej hodiny, kde bol ukázaný odvodzovací proces od slova *chodiť*, ktorý vygeneroval pár desiatok nových slov.

Prvou úlohou bolo obdobne vytvoriť čo najviac slov od základových slov *niešť, stáť, zem, strach*, čo nemali problém urobiť. Mylne predpokladajúc, že pojmy predpona a prípona sú im jasné, som zadala úlohu preskúmať, ako od slova *chodiť* vznikli tie ostatné a čo sa pri tom dialo s koreňom slova. Na to nadväzovala úloha, aby si vybrali z týchto predpôn a prípon 5 ľubovoľných a vytvorili nové slová, pričom som im uviedla príklad z textu: *chodba* s odvodeninami *kres-ba, kos-ba, sadz-ba* a upozornila ich na nesprávnosť úvahy *la-ba*. Podobne som im to ukázala na predpone: *v-chod* (*v-tlačiť, v-kradnúť* sa). Tvorbe nových slov skladaním sme sa venovali ďalší deň, pretože IV. kapitola ponúkala na to vhodný slovný materiál.

Teraz nás čakala ešte III. kapitola, ktorá mi svojou odlišnosťou od predchádzajúcich ponúkla tému slohových postupov. Išlo o kapitolu, ktorá opisuje okolnosti príbehu a ponúka štýlový kontrast medzi opisom a rozprávaním, ktorý vo štvrtej kapitole dopĺňa dominujúci informačný slohový postup v súvislosti s vymenúvaním zásob chlapcov, čo získali zo strokotanej lode.

Tentoraz som každému tímu dala fotokópiu iného úryvku textu, ktorý museli prečítať a najdôležitejšie informácie zapísať pre ostatných spolužiakov na tabuľu. Úryvky som vybavila nadpismi, pričom informácie museli vyberať tak, aby zodpovedali týmto nadpisom. Najprv ich mali v textoch podčiarknuť a potom z nich pripraviť zápis. Vytvorili tak krátke texty vhodné do novín ako správy. Ich nadpisy boli: *Čo sa stalo, Čo sa následne dialo, Kde a v súvislosti s akou školou, Kto boli chlapci*, pričom tento informačne bohatý materiál som

rozdelila dvom tímom s témami *Angličania* a *Cudzinci*. Rozprávacie časti prirodzene spracovali rozprávaním, opisové informačne.

Na záver hodiny som položila otázku, čo bude pre chlapcov po stroskotaní dôležité pre ich ďalšie prežitie? Prediskutovali sme to a na domáce čítanie dostali IV. kapitolu, s úlohou podčiarknuť v nej všetky kroky, ktoré museli chlapci urobiť, aby prežili na ostrove. Ďalší deň v tímoch svoje zistenia dali dokopy a ja som sa potom doplnkovými otázkami vrátila k informáciám, ktoré do zápisov predchádzajúceho dňa nedali, ale z hľadiska príbehu boli dôležité.

Bližšie sme sa zaoberali školou, do akej chlapci chodili, aké pravidlá mala, prečo tam neboli dievčatá? Tému slohových postupov sme potom rozvinuli a o dva dni uzavreli porovnaním kontrastných slohových postupov kapitol: I. a II. – najmä rozprávanie, III. – najmä opis, IV. – kombinácia opisu a rozprávania, V. – informácia a dialóg. Po zápise ich znakov žiaci hľadali, kde v živote sa jednotlivé štylistické postupy a dialóg používajú, na čo spoločne bez problémov prišli a všetko si zapísali v podobe učiva do svojich zošitov.

Ďalšia práca na hodinách bola inšpirovaná udalosťami a jazykovými javmi, ktoré ponúkali nové kapitoly románu v rovnakom duchu ako prvé tri dni. Vrátili sme sa k predponám a príponám prostredníctvom delenia slov na formotvorné časti, k hľadaniu slovotvorných základov a tvorby nových slov, pričom som základové slová vyberala z textu práve preberanej kapitoly (s-trosk-ota-n-ci – stroskota-ný, stroskota-ť – trosk-a – „z -trosiek“), hľadali sme zložené a cudzie slová v texte.

Úvod IV. kapitoly nám ponúkol tému záporu v slovenčine, ktorý sme si porovnali s anglickým, a všimli si slovenský dvojitý zápor. Na základe textov z knihy *Putovanie so slovenčinou* sme postupne objavovali, ktoré cudzie slová máme z iných jazykov. Zo zemepisných údajov chlapcami objavenej mapy ostrova kreslili jeho mapu, pričom museli textové údaje premietnuť do priestorovej predstavivosti. Keďže tam išlo o množstvo zemepisných názvov, pristavili sme sa pri pravopise veľkých písmen. S novými informáciami museli na mape sveta ukázať cestu škunera a približnú lokalizáciu ostrova, na ktorom chlapci stroskotali.

Všimli sme si zdobeniny aj zveličené slová a ich citové zafarbenie, neutrálne slová, prenesené významy slov, antonymá a synonymá rôznych slovných druhov, „divné“ slová – zastarané, archaizmy, nárečové. Prešli sme k spôsobom tvorenia slov v slovenčine, pri skratkách som využila vhodne skomponované cvičenia z učebnice.

Na záver celku sme urobili výskum rôznych slov pomocou rozmanitých slovníkov, pričom na základe otázok (niektoré som našla v učebnici) museli sami zistiť, ktorý slovník použiť (Na čo nám bude *almara*? Používa sa ešte dnes *pudilár*? Čo sa dá *preferovať*, *selektovať*, *skoncipovať*? Kde môže byť veľa *chamrade*? Má niečo spoločné *kutica*, *kutrať* a *kutňa*? Čím je zaujímavé *osmium*? Čo sa dozvieme z *grafológie*? Kde sa dá nájsť *kúrňava*? Načo sú nám *doktríny*? Čo ste urobili, keď ste „*strelili capa*“, „*tahali za kratší koniec*“, „*plávali s prúdom*?“ Z akých jazykov sme prebrali slová *dereš*, *idiot*, *krém*, *palma sendvič* a pod.)

Celý čas sme sa zaoberali aj obsahom príbehu prostredníctvom problémových a investigatívnych otázok, ktoré nútili sa vracieť k prečítanému, hľadať detaily, skryté významy a informácie, interpretovať udalosti (napr. vysvetliť rozdiel medzi Gordonovým a Briantovým náčelníctvom). Učebnú látku som uzavrela pôvodom jazykov, ich delením s dôrazom

na slovanské jazyky. Celý čas ju v diskusiách a interpretačných otázkach sprevádzal obdiv k chlapcom, ako plavbu a život na ostrove zvládli, aké úsilie museli na to vynaložiť osobne aj sociálne.

Keďže lexikologický celok bol aktívnym výskumom, necítila som potrebu dávať záverečný test, ich poznatky som „preverovala“ mapami pojmov, ktoré si sami na hodinách vytvárali, kde sa ukázalo, ako sa v učive orientujú, či nad ním dokážu vytvoriť nadhľad a logicky ho pospájať do prehľadných celkov. Niektorí to zvládli samostatne, ale väčšine som musela pomôcť.

Epocha – ako nazývame denný aj mesačný učebný celok na waldorfskej škole – dopadla nad moje očakávanie vzhľadom na krízové obdobie žiakov (mala som nízke očakávanie). Zaujala mňa a celkovo aj väčšinu žiakov, bola pre triedu motivačná a dávala im priestor na sebarealizáciu – v medziach ich vývinových možností (únava, náladovosť, nezájum o školu). Tímová práca sa ukázala ako veľmi vhodná pre ich vek, ocenili ju aj vo svojich hodnoteniach. Pracovné nasadenie tímov kolísalo podľa nálady, s ktorou prišli do školy, ale celkovo na hodinách prevládala pracovná atmosféra. Rešpektovala som aj občasné diskusie skupín o iných veciach ako ich vnútornú potrebu sa vyrozprávať, ale splnenie úloh do časového limitu bolo neúprosne spolu so záverečným bodovaním, tak som im umožnila vlastný časový manažment. Motivovala ich aj niť príbehu, ktorý upútal dievčatá aj chlapcov, chceli vedieť, čo sa bude diať ďalej. Príbeh som sa snažila prepájať s nimi samými, keď som vytvárala pred rozuzlením fiktívne situácie otázkami: Čo by ste robili teraz na ich mieste? Ako by ste vyriešili tento problém? Čo si myslíte, že sa teraz stane? Podarilo sa mi „triedu“ (výstižnejšie vyjadrenie v tomto veku by bolo tlupu!) držať v nálade očakávania a učivo im sprostredkovať nenásilne, hrou a objavovaním. Smerodajné bolo pre mňa hodnotenie najlepšieho žiaka a triednej autority: „Epocha bola fajn, páčila sa mi skupinová práca, veľa som sa naučil.“

Ich prácu som nehodnotila, len dávala denno-denne spätnú väzbu, aké majú výsledky, takže sa korigovali sami. Väčšinou tí, ktorí mali najlepšie výsledky, „zaspali na vavrínoch“, a tí, ktorí najhoršie, sa pustili do kvalitnej práce a celý čas to takto kolísalo. Na záver som im dala individuálne ohodnotiť celomesačnú tímovú prácu. Ich vyjadrenia som si prečítala len ja a pred triedou som len vymenovala tých, ktorí boli svojimi spolužiakmi, nie mnou, vyhodnotení ako problémoví, málo pomáhajúci. V tomto veku totiž držia spolu a názor rovesníkov je pre nich oveľa cennejší než učiteľov. Sami si tak dali pravdivú spätnú väzbu na základe vlastnej skúsenosti, čo to znamená pracovať s lajdákom bez toho, aby som menovala, kto to o tom druhom povedal.

Prostredníctvom prieskumu jazyka som prebrala celé učivo lexikológie, ktoré nie je teoretickým rozsahom veľké, dotkla sa aj tém mimo pôvodného zámeru a prehĺbila ich čitateľské zručnosti. A hlavne som im prostredníctvom zaujímavého príbehu ukázala, že poznanie, pevná vôľa s ohľaduplnosť voči druhým dokážu premeniť aj krízovú situáciu na životné dobrodružstvo.

### LITERATÚRA

VERNE, Jules: *Dva roky prázdnin*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2002.

PAVLOVIČ, Jozef: *Putovanie so slovenčinou*. Martin : Matica slovenská, 2010.



### ROZHOVOR S XÉNIOU ČINČUROVOU

PhDr. Xénia Činčurová, PhD. (nar. 29. 4. 1967 v Košiciach) absolvovala gymnázium v Košiciach (1981 – 1985), potom Filozofickú fakultu Prešovskej univerzity v Prešove, odbor slovenský jazyk a literatúra – ukrajinský jazyk a literatúra (1985 – 1990) a anglický jazyk a literatúra (1990 – 1993). Dizertačnú prácu *Priestor v epike* obhájila na Katedre slavistiky Filozofickej fakulty na Prešovskej univerzite v Prešove. V rokoch 1990 – 1991 pôsobila ako učiteľka slovenského jazyka a literatúry na Základnej škole v Šaci v Košiciach, v rokoch 1991 – 2004 na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity ako odborná asistentka na slovanské literatúry. Po materskej dovolenke a štvorročnom waldorfskom vzdelávaní v Prahe v rokoch 2011 – 2016 vyučovala na Súkromnej základnej waldorfskej škole. V súčasnosti žije s rodinou v Spojených arabských emirátoch.

#### **Ako vnímate postavenie a fungovanie Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny ako dlhoročná členka jej vedenia?**

Existenciu Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny považujem za malý zázrak. Ochota niekoľkých jednotlivcov obetovať svoj čas sledovaniu a pripomienkovaniu diania v školstve, príprave konferencií a vydávaniu odborného časopisu je cennou iniciatívou pre všetkých, ktorí sa slovenčine venujú. Osobne mi chýba väčší kontakt s konkrétnymi učiteľmi. To však vyžaduje od nás všetkých nadosobnú mimoškolskú angažovanosť v prospech užitočných zmien, ktoré nie je vôbec jednoduché presadzovať v tejto krajine. Za výborné považujem zastúpenie všetkých stupňov škôl v jednej organizácii. Umožňuje to vzájomnú komunikáciu. Už len aby z nej vznikol aj nejaký ucelený návrh na zmenu, ktorá by pomohla všetkým slovenčinárom.

#### **Ste aj členkou redakčnej rady Slovenčinára. Má takýto časopis v súčasnosti opodstatnenie? V čom vidíte jeho hlavný prínos?**

Nazdávam sa, že každý záujmový časopis venujúci sa užšej odbornej oblasti má zmysel a počty príspevkov do nášho to potvrdzujú. Keďže náplň časopisu vytvárame všetci spoločne, zodpovedá tomu, čím žijeme a čomu sa venujeme. Osobne som milo prekvapená, koľko a akých článkov sa nazbiera do každého čísla. Tak ako štúdium slovenského jazyka a literatúry by sa nemalo obmedzovať výlučne na slovenskú literatúru, myslím si, že by časopisu neuškodilo prinášať pravidelne aj širšie témy vzdelávania prekračujúce hranice slovenčiny. Vzdelávanie pre život by nemalo smerovať výlučne k špecializácii, ale aj k porovnávaciemu kontextu, ktorý umožňuje poodstúpiť od problému a vidieť ho v novom svetle.

#### **Čo by sa podľa vás muselo stať s predmetom slovenský jazyk a literatúra, aby sa stal**

### **predmetom zodpovedajúcim požiadavkám súčasnej doby? Ako by ste ho zmenili, keby ste mali takú možnosť?**

Zásadný problém vidím v jeho teoreticko-akademickom nastavení, ktoré častokrát študentov odstrašuje alebo aspoň necháva ľahostajných. Radosť z čítania a objavovania čarov jazyka je nahradená memorovaním definícií, vyučovaním množstva nezáživných detailov, čoho výsledkom je zaradenie slovenčiny medzi najmenej obľúbené predmety medzi študentmi. Považujem za alarmujúce, že vinou nastavenia tohto predmetu naši žiaci strácajú záujem o kultiváciu materinského jazyka a o poznávanie kvalitnej literatúry. Ak stretnutie s materinským jazykom a literatúrou neprináša radosť a súznenie s vlastným svetom, jeho školské vyučovanie je premárnenou šancou. Na waldorfskej škole som mala možnosť vďaka dvojhodinovkám bez prestávky zahĺbiť sa so žiakmi na celý mesiac do jedného literárneho textu a cez napínavé príbehy v spoločných diskusiách analyzovať literárne či jazykové aspekty diela a prepájať ich s inými hodnotnými textami. Tieto hodiny boli veľmi zaujímavé pre mňa aj pre študentov, čítali aj tí, ktorí predtým po knihe nesiahli. Spoločne sme prežívali celý príbeh, denne o ňom diskutovali a spájali ho s vlastnými životmi, konfrontovali s osobnými názormi a popritom prebrali celú teóriu literatúry. A moje návrhy na zmeny? Zmeniť cieľ predmetu z teoretického ovládania jazykového a literárneho systému (v jazyku sa to už deje smerom ku komunikácii) na lásku a vnímavosť k jazyku a literatúre, ktorá bude žiakov viesť k úsiliu o komunikačné majstrovstvo a hľadaniu kvalít literatúry. Vytvoriť dvojhodinovky zo všetkých predmetov, aby sa vytvoril priestor a čas na zahĺbenie do tém a diskusie. Dať učiteľom slobodu si predmet vystavať sami, z vlastných zdrojov a preferencií. Vytvoriť dva rámce vedomostí po skončení vzdelávacieho stupňa tak, aby získané poznatky korešpondovali s potrebami života: poznávať seba a svet a úspešne v ňom komunikovať a pre tých, čo budú ďalej študovať slovenčinu, pridať akademickejšiu nadstavbu. Vyžaduje to dvojstupňovú maturitu.

### **Vedeli by ste pomenovať najčastejšie chyby učiteľov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry?**

Strach zo slobody viesť vyučovanie podľa svojho vnútorného presvedčenia a držanie sa učebníc, ktoré miesto toho, aby vyvolávali vnútorné otázky a chuť hľadať na ne odpovede, už v nadpise prezradia, čo by malo byť vlastným pátraním objavené. Albert Einstein to pekne vystihol: „Najkrajšie, čo môžeme prežívať, je tajomstvo. To je základný pocit, ktorý stojí pri kolíske pravého umenia a vedy.“ A to v učebniciach chýba.

### **Pôsobili ste ako učiteľka na waldorfskej základnej škole. Vedeli by ste nám priblížiť vyučovanie slovenčiny na takejto škole, resp. ho porovnať s „klasickým“ vyučovaním?**

Základný rozdiel je v cieľoch vyučovania, ktoré nie sú odvodené z teoretického či učebnicového učiva, ale z potrieb detí ako ľudských bytostí. Nazvala by som to životnou múdrosťou. Čím sa človek stáva dospelým? Ako sa prejavuje ľudská dôstojnosť? Čo je dobro? Kde nájdem spravodlivosť? Čo znamená byť osobnosťou? Na čo je potrebná odvaha? Prečo sa učíme materinský jazyk, keď ho vieme od malička? V čom sa oblečenie podobá jazyku? Má zmysel galantnosť? Načo je v jazyku interpunkcia? Čo by sa stalo, keby sme vylúčili z pravopisu ypsilon? Prečo má jazyk výnimky z pravidiel? Ako vyjadrujeme pocity?

Takto postavené ciele sa prepájajú s potrebným učivom a robia každú hodinu zaujímavou, podnetnou, otvorenou novým významom, súvislostiam a poznatkom. Aj pre učiteľa je vyučovanie dobrodružstvom a nie opakovaním už poznaného. Samozrejme, je aj časovo veľmi náročné takéto hodiny pripraviť. Ukážku som spracovala pre toto číslo časopisu.

### **Nelákalo vás pôsobenie na vysokej škole? V čom vidíte poslanie vysokej školy v súvislosti s vyučovaním slovenského jazyka a literatúry?**

Deväť rokov som učila najmä literatúru na univerzite a bol to ostrov slobody a tvorivosti, opak zošnúrovanosti nižšieho školstva. Vysokoškolské štúdium musí dať nadhľad nad predmetom, ktorý absolventovi umožní vnímať analógie so životom a inými odbormi. Má to byť miesto objavovania skrytých súvislostí, podnecujúce k otázkam a pomáhajúce hľadať odpovede na ne. Poslanie univerzitného vzdelania vidím v hlbokom porozumení podstate jazyka a literatúry a v pochopení, že slovenčina ani žiadny iný odbor nie je cieľom poznávania, ale prostriedkom pre zmysluplný život.

### **Ako vnímate celoslovenské testovania slovenského jazyka a literatúry? Majú byť cieľom alebo prostriedkom?**

Rozumiem potrebe zviditeľniť výsledky procesu vyučovania a nastaviť zrkadlo v porovnaní s inými, ale tragédiou je úzkoprsé zameranie škôl na otázky testov miesto širšieho rozvíjania osobnosti dieťaťa, k čomu testovania zákonite vedú. Tomuto neduhu sme sa pod tlakom rodičov a žiakov nedokázali vyhnúť ani na waldorfskej škole. Deviaty ročník považujem za veľmi nevhodný. Je to čas, keď sa mladý človek potrebuje zamerať na šírku sveta a jeho možnosti, aby si dokázal z istého nadhľadu a bez stresu správne zvoliť ďalšiu cestu životom. A my ho nútíme boriť sa v detailoch, na ktoré sa zameriava testovanie. A pritom nie je to ani prijímačkový test. Nešťastné. Vzdelávanie je proces formovania osobnosti prostredníctvom vedomostí, a preto testovanie zamerané výlučne na ne má úzku výpovednú hodnotu a nemalo by mať tak vážne postavenie, ako sa mu prikladá. Vedomosti sú vždy len prostriedkom a v deviatke je mladým ľuďom štátom prisúdené postavenie cieľa, čo je v istom zmysle klamom pre mladých ľudí: Stačí sa naučiť pár odpovedí na známe otázky a som úspešný! Ak chceme len kvantitatívne výstupy zo škôl, ako sa to deklaruje, tak tie testy treba odľahčiť a dať ich napr. do osmičky. Ešte lepšie by bolo ponechať školám slobodu vlastných výstupov a prácu na vlastnej kvalite. Ale to by sme museli v školstve nastoliť atmosféru dôvery, ktorá tak našej spoločnosti chýba.

### **V jednom z článkov v časopise Slovenčinár ste sa vyjadrovali k učebniciam. Ako by ste vnímali voľný trh s učebnými textmi? Ako má podľa vás vyzeráť kvalitný učebný text? Potrebuje učiteľ vôbec na vyučovanie učebnicu?**

Učebnice by mali byť inšpirácie k vlastnej tvorivosti. Tak ich používame aj na waldorfskej škole. S hotovými odpoveďami nemôžu byť zaujímavé pre žiakov. A čím viac inšpirácií, tým lepšie. Hodnotu učebníc vidím v tom, že autor nad podaním tém myšlienkovito pracoval, a ja môžem naňho nadviazať. Niet však lepšej cesty poznávania a učenia sa ako sokratovský dialóg učiteľa so žiakmi v spoločnom hľadaní odpovedí či zadaní riešenia problémov, ku ktorým si treba nájsť potrebné informácie, hoci aj v učebniciach.

### **Ako vnímate vyhlásenie roka čitateľskej gramotnosti ministerstvom školstva?**

Ako ďalšiu frázu, ktorá bez kvalitného manažmentu nemá šancu čokoľvek zmeniť. V Spojených arabských emirátoch vláda vyhlásila minulý rok za rok čítania. Ale tým neskončila. Vytvorila webstránku, kde ste si mohli zadarmo objednať knihy, ktoré vám autom priviezli domov a v stanovený termín si ich prišli vyzdvihnúť.

### **V súčasnosti sa nachádzate v zahraničí. Mali ste možnosť porovnať tamojšie školstvo so slovenským?**

Žijeme v Spojených arabských emirátoch a moje deti chodia na britskú súkromnú školu. Aj keď ide o elitné vzdelanie, atmosféra školy je veľmi ľudská a prajná a v mnohom pripomína waldorfskú školu. Dôraz sa kladie na hodnoty, vzájomnú spoluprácu, aj s rodičmi a súťaživosť sa pestuje najmä v športoch a dobrovoľných aktivitách. Deti nemajú známky, len škály so vstupnými a priebežnými testami zo všetkých predmetov, na základe ktorých im nastavujú individuálne ciele bez ohľadu na ostatných, takže nenútiť k rovnakým vedomostiam na konci roka celú triedu, nechávajú deťom čas individuálne dozrievať. Ich výkony priebežne hodnotia smajlíkmi a diplomami s rovnakou váhou pre intelektuálne a umelecké činnosti, uznávajú, že talent v každej oblasti má svoju cenu. Žiakov zoskupujú do študijných skupín podľa svojej úrovne naprieč celým ročníkom, takže učiteľ má na hodinách tých s rovnakou úrovňou. Efektivita vyučovania je tak vysoká, nehovoriac o zjednodušení práce učiteľov. Priebežne, podľa výsledkov, ich premiestňujú do nových skupín. Vedomosti sú prakticky zamerané a oddelené od čisto akademických, ktoré sú výberové v najvyšších ročníkoch. Môžu tak študovať prakticky alebo teoreticky zamerané vedy, bežnú alebo profesionálnejšiu telesnú výchovu, jazyky alebo umenie, ale aj technológie alebo ich kombinácie. Moje deti nosia zo školy jedlá, ktoré samé urobili, predmety, ktoré si vyhotovili, vyrezali či ušili a veľmi zaujímavé tvorivé domáce úlohy. Každá je dobrodružstvom a sú spojené s praktickým životom. Presne v duchu PISA testov, ako som ich ukážky mala možnosť vidieť v slovenských médiách. Dôraz sa kladie aj na umenie a mravnú výchovu. Frontálne vyučovanie je okrajové, väčšinou pracujú v skupinách, kde sa učia kooperovať, komunikovať a samostatne či tímovo riešiť problémy. Domáce úlohy sa nikdy nedávajú zo dňa na deň, ale spravidla na týždeň, previerky sú len v na to určený týždeň približne raz za dva mesiace a žiaci to vedia vopred. Okrem tradičných predmetov sa tu učí výtvarný dizajn, technológia jedál a zdravá výživa, divadlo, hra na hudobnom nástroji, komponovanie hudby, podnikanie či ekonómia. Otázky v záverečnom medzinárodnom testovaní (podobnom Testovaniu 9, ale o dva roky neskôr než u nás) napr. z geografie znejú: *Výzvy hazardu s prírodou, Výzvy urbanizácie a ich riešenie, Zmeny v ekonomickom svete*, alebo v dejepise napríklad *Porozumenie modernému svetu* alebo *Formovanie národa*. V materinskom jazyku je dôraz na tvorbe esejí a slovnej zásobe, v teste je dlhší úryvok z literárneho diela a k nemu interpretačné otázky, ktorých odpovede musia byť argumentačne podložené citátmi z textu. Vzdelanie je tu prioritná hodnota a školy sú špičkovy vybavené, čomu zodpovedá aj školné. Riaditeľ školy nám zdôraznil, že zásadne neučia pre žiadne testy, ale pre život. Najviac oceňujem to, že vďaka širokému výberu predmetov, zo všeobecne orientovanej školy typu gymnázia nevychádzajú žiaci s úplne rovnakým vzdelaním, ale individuálne sformovaní. Je rozdiel, či žiak

## ROZHOVOR

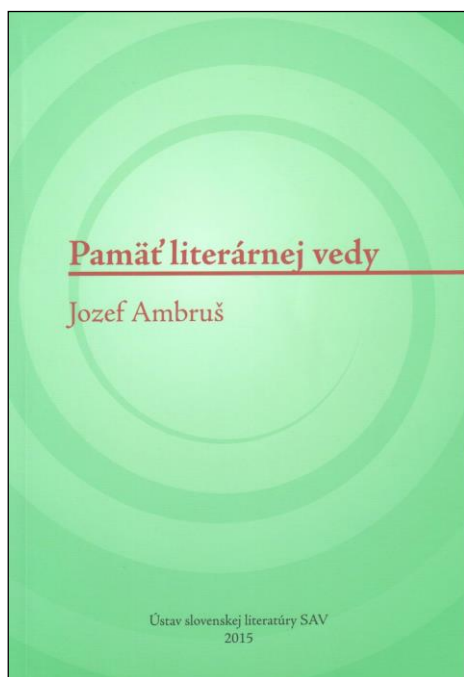
---

študoval podnikanie s ekonomikou, s dejepisom, s cudzími jazykmi alebo s drámou. Každý sa uplatní trošku inak a s inými zručnosťami. Štát ponúka rodičom výber momentálne zo sedemnástich vzdelávacích programov, podporuje rozmanitosť, nemyslí si, že má patent na jediný správny. Ale najcennejšia je dôvera, s ktorou sa k deťom a aj k dospelým pristupuje, a neustále povzbudzovanie miesto večného kritizovania. Toto všetko súvisí s celkovou víziou krajiny, ktorú definuje a aj žije jej múdry vládca, mimochodom, autor niekoľkých básnických zbierok: „Maj svoj veľký sen. Posilňuj ho silnou vôľou a ži ho každý deň. To je spôsob, ako si vypestovať túžbu po výnimočnosti.“ Nie som si však istá, či na Slovensku existuje takýto dopyt po excelentnosti, keď vidím, akú pozornosť venujú slovenské vlády školstvu.

*Rozhovor pripravil PhDr. Ján Papuga, PhD.*

### JOZEF AMBRUŠ V PAMÄTI LITERÁRNEJ VEDY

*Pamäť literárnej vedy. Jozef Ambruš. Editoroky Erika Brtáňová a Oľga Vaneková. Bratislava : Ústav slovenskej literatúry SAV, 2015.*



Dňa 11. septembra 2015 sa v Ústave slovenskej literatúry SAV konal vedecký seminár v rámci cyklu *Pamäť literárnej vedy*, ktorého úlohou je pripomínať si osobnosti slovenskej literárnej vedy, ktorých pôsobenie a vedecká i literárna činnosť boli späté so Slovenskou akadémiou vied. V poradí dvanásty seminár sa uskutočnil pri príležitosti 100. výročia narodenia Jozefa Ambruša (1914 – 1993), odborníka z oblasti textológie, húževnatého editora a vzdelaného interpretátora diel významných autorov 19. storočia. Tiež literárneho historika, poukazujúceho na problémy formovania vývoja literárnej vedy, ktorý bol pri zrode metodologického heuristického výskumu generácie autorov, ktorých vývinová hodnota by nebola zachovaná, ak by sa precízna práca s týmto materiálom nebola včlenila do literárnej činnosti. Aj preto bolo cieľom vedeckého seminára upozorniť na významnosť a závažný charakter vedeckej a editorskej práce

Jozefa Ambruša, ktorej výsledky sú dôležité aj pre generácie ďalších literárnych vedcov.

Zborník vydaný pri tejto príležitosti je rozdelený do štyroch tematických častí, z ktorých každá zobrazuje Jozefa Ambruša v iných súvislostiach. Prvá z nich predstavuje jeho osobnosť v polohe odborných úvah, druhá ponúka spomienkový pohľad, ďalšie bloky sú zamerané na biografické kalendárium a vlastné texty Jozefa Ambruša.

Úvodná časť zborníka pod názvom *Jozef Ambruš v odbornej reflexii* začína príspevkom *Jozef Ambruš a slovinská literatúra* autorov Saši Vojtechovej Poklač a Miloslava Vojtecha (s. 13 – 29). Príspevok je venovaný Ambrušovým úvahám o inonárodných literatúrach, medziliterárnym vzťahom a otázkam umeleckého prekladu poľskej, lužicko-srbskej, chorvátskej a slovinskej literatúry. Autori opisujú pôsobenie Ambruša na študijnom pobyte v Slovinsku a jeho prekladateľskú činnosť po návrate do vlasti, kedy sa začínajú objavovať jeho prvé časopisecké preklady v ilustrovanom týždenníku *Nová žena*, v časopise *Elán* a recenzie dvoch kníh prekladov zo slovinskej literatúry Kolomana Geraldiniho na stránkach *Slovenských pohľadov*. Venujú sa Ambrušovej vlastnej prekladateľskej činnosti, ktorú tvoril preklad Cankarovho románu *Na závoze*, ten však bol spolu s črtou v denníku *Lud* na dlhý čas posledným textom, sprístupňujúcim slovenskému čitateľovi slovinskú literatúru a kultúru. Autori príspevku sa zmieňujú o Ambrušovej reflexii slovinskej literatúry, ktorá od konca päťdesiatych rokov mala už len podobu recenzií, glos a príležitostných článkov publikovaných v časopise *Slovenská literatúra*.

Erika Brtáňová v texte *Prínos Jozefa Ambruša k výskumu klasicizmu* (s. 30 – 37) upozorňuje na heuristickú a editorskú prácu J. Ambruša, ktorý sa formou precízne vypracovaného poznámkového aparátu a výstižných komentárov svojich edícií vyslovil k zásadným otázkam publikovania literárnych a historických prameňov. Autorka prináša informácie o neúnavnej a dôkladnej práci J. Ambruša, ktorý vo svojich príspevkoch zdôrazňuje dôležitosť správnej transkripcie textu a vyjadruje sa k potrebe doslovného prekladu cudzokrajných textov do slo-

venského jazyka. Poznatky autorky sa týkajú Ambrušovho výskumného priestoru, ktorý tvorili hlavne dve obdobia 19. storočia, klasicizmus a romantizmus, najmä tvorba a osobnosť Jána Hollého. Diela vyšli pod názvami *Ján Hollý očami svojich súčasníkov* (1964), *Korešpondencia Jána Hollého* (1967). Venuje sa Ambrušovej študijnej aktivite zameranej na tvorivú činnosť iných osobností; z tejto oblasti výskumu J. Ambruša potom vzišli práce: *Korešpondencia Jozefa Petroviča* (1969), *Listy Jána Kollára I* (1991). Erika Brtáňová spomína Ambrušovu prácu na zostavení životopisu Pavla Jakuboviča (1791 – 1838), Ambrušov odkaz na činnosť Pavla Gombára (1795 – 1870), ktorý bol ostrihomským prepoštom a na dielo latinského básnika a historika Jána Valentiniho. Autorka v článku uvádza informácie o Ambrušovej publikačnej činnosti týkajúcej sa práce o živote Juraja Bučánskeho, ktorý bol profesorom J. Hollého, a vykresľovanie portrétov učiteľov v prehľadovej práci *Učítelia Jána Hollého*. Nezabúda ani na Ambrušov záujem o Palkovičovcov, ktorý vyústil do štúdie *Spor Palkovičovcov*, uverejnenej v tomto zborníku, vysvetľujúc v nej ich rozdielne myšlienkové pozície, podmienené konfesijnou príslušnosťou a postojom k spisovnému jazyku. Autorka uvádza, že všetky zistenia, ktoré vzišli z výskumu J. Ambruša majú pre dejiny slovenskej literatúry nesmiernu a najmä trvalú hodnotu.

Štúdiá Martiny Zajíčkovej *Dielo Jána Hollého v editorských počinách Jozefa Ambruša* (s. 38 – 45) prináša podnetné informácie o editorskej práci J. Ambruša a vzniku jeho desaťzväzkového *Diela Jána Hollého* (1950), vrátane *Katolíckeho spevníka I* a *Katolíckeho spevníka II*. Autorka zdôrazňuje význam Ambrušovej činnosti v nepriaznivom období, počas ktorého dielo Jána Hollého muselo vydržať nátlak negatívnej kritiky a nedocenenia. Vyzdvihuje dôležitosť Ambrušovej práce pre zachovanie Hollého odkazu do budúcnosti a význam vydania Hollého diela, ktoré je vďaka textologickým princípom J. Ambruša v súčasnej školskej praxi vnímané autentickejšie, ucelenejšie a zrozumiteľnejšie.

Príspevok Slavomíra Ondrejoviča *Jozef Ambruš ako jazykovedec* (s. 46 – 52) je venovaný jazykovednej činnosti J. Ambruša. Autor napriek tomu, že prikladá nesporný význam jazykovednej práci literárneho historika, prekladateľa, edi-

tora a bibliografa J. Ambruša, do kategórie jazykovedca ho nezaraďuje. Považuje ho však za suverénneho experta a špecialistu a priznáva mu neoceniteľný prínos do jazykovedy vďaka jeho pedantnej, precíznej a tvorivej práci s prameňmi jazykovedného charakteru.

Prvú časť zborníka uzatvára článok *Jozef Ambruš a Múzeum Ľudovíta Štúra v Modre* autorky Beáty Mihalkovičovej (s. 53 – 58), ktorá predstavuje J. Ambruša ako zakladateľa Múzea Ľudovíta Štúra, zaoberajúceho sa jeho dielom už dlhšiu dobu predtým, ako vznikla myšlienka založiť múzeum. Zdôrazňuje Ambrušovu literárnu činnosť týkajúcu sa jednotlivých diel Ľudovíta Štúra a odbornú prípravu expozície Ľ. Štúra v Modre aj v Uhrovci. Autorka vníma prítomnosť J. Ambruša trojnásobne: prostredníctvom jeho literárnohistorických a editorských počinov, jeho zakladateľských úsilí a osobnej knižnice, obsahujúcej približne 3400 knižničných jednotiek, ktorú sa Múzeu podarilo získať v roku 1993.

Osobnosť J. Ambruša je sprítomnená aj v druhej časti zborníka *Jozef Ambruš v spomienkach* v zmienkach Evy Fordinálovej (s. 61 – 62) a ďalších spolupracovníkov, ktorí sa s J. Ambrušom spoločne podieľali na niektorých výskumných činnostiach. V článku *Zo spomienok na Jozefa Ambruša* (s. 63 – 69) Anna Fischerová spomína, akým spôsobom využívala dielo J. Ambruša o Ľudovítovi Štúrovi pri svojej práci vysokoškolského pedagóga. Po jeho úmrtí sa upevnil jej vzťah s manželkou, akademickou maliarkou, a dcérou Johannou a prehĺbila sa medzi nimi vzájomná spolupráca. Augustín Maťovčík v štúdiu *Pocta Jozefovi Ambrušovi (K stému výročiu narodenia editora a literárneho historika)*, s. 70 – 72) sa zmieňuje o Ambrušovej edícii *Listov Ľudovíta Štúra* doplnenej V. Matulom, ktorá sa stala pre neho základným materiálom pre výskum a koncipovanie biografického kalendára Ľ. Štúra. Viliam Turčány príspevkom *Spomienky na Jožka Ambruša* (s. 73 – 74) oživuje spomienky na stretnutie a vzájomnú spoluprácu v Ústave slovenskej literatúry.

Profesionálny a životopisný obraz Jozefa Ambruša v tretej časti zborníka *Biografické kalendárium Jozefa Ambruša* podáva Oľga Vanečková v prehľade *Život a dielo Jozefa Ambruša v dátach* (s. 77 – 81). Súčasťou tohto bloku je aj rozhovor *S rozumom i srdcom* (s. 82 – 90) pub-

likovaný na sklonku Ambrušovho života, ktorého vznik podnietil Stanislav Šmatlák. Dialóg prináša okrem iného odkaz bádateľa Jozefa Ambruša presvedčeného o tom, že výskumník, ktorý sa vydá na cestu za vedeckým skúmaním, potrebuje nielen trpezlivosť, ale aj osobný záujem a trvalé nadšenie pre skúmanú problematiku.

V štvrtej časti zborníka *Z textov Jozefa Ambruša* (s. 91 – 112) sú zahrnuté tri pôvodné štúdie J. Ambruša, ktoré predstavujú rozličné fázy jeho vedeckého výskumu: v stati *O vydávaní slovenských literárnych prameňov* Ambruš konštatuje, že napriek značnému množstvu vydaných literárnych prameňov vo všetkých vydaniach chýba patričný kritický aparát a zásady, podľa ktorých boli upravované nové vydania. Ako príklad uvádza Vlčkovovo vydanie Štúrových *Spevov a piesní*, v *Spore Palkovičovcov* spomína dvoch menovcov, z ktorých každý stál na iných myšlienkových pozíciách; bratislavský profesor Juraj Palkovič (1769 – 1850) bol zástancom tzv. bibličtiny a ostrihomský kanonik Jur Palkovič (1763 – 1835) obraňoval takzvaný bernolákovský spisovný jazyk. Ich spor dokladá konkrétnymi dokumentmi. V článku *Ján Valentini (1756 – 1812)* približuje životopisné údaje málo známeho latinského básnika, slovenského a slovanského historika, ktorý pôsobil ako kaplán a neskôr ako farár v Kláštore pod Znievom.

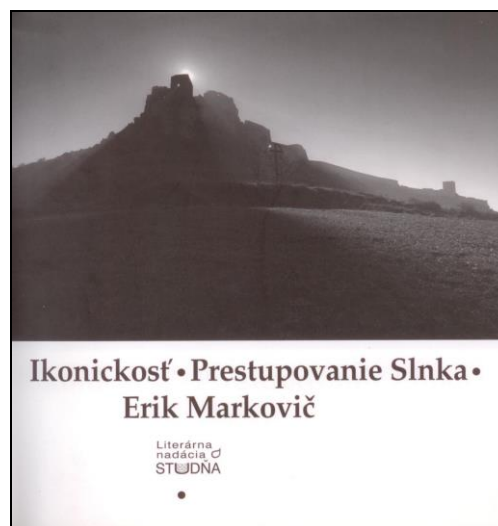
Jozef Ambruš je považovaný za spoluzakladateľa vedeckej textológie na Slovensku. Zaslúžil sa o precízne pripravené série diel Jána Hollého, Ľudovíta Štúra, Jána Kollára a iných významných autorov, ktoré predstavujú fundamentálne pramene pre slovenský literárnohistorický výskum. Okrem svojho výskumného presvedčenia vyslovil aj znepokojenie nad zneužitím historických osobností na ideologické ciele, pretože v publikovaných dielach mu išlo o odkrývanie znakov historickej pravdy a skutočnosti.

**Mgr. Ľubica Hroncová**

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

### OSVIEŽENIE V SÚČASNEJ SLOVENSKEJ POÉZII

Markovič, Erik: *Ikonickosť. Prestupovanie Slnka*. Bratislava : Literárna nadácia Studňa, 2016.



*Ikonickosť. Prestupovanie Slnka* je Markovičovou debutovou básnickou zbierkou, ktorú autor cizeloval takmer 25 rokov. Zbierka je rozdelená do siedmich cyklov/častí a nechýba jej pečať individuálnej autorskej osobitosti. Na prvý pohľad čitateľa zaujme vonkajšia kompozícia básní, ktorá je nevšedná, básnik uplatňuje princíp kompozičnej uvoľnenosti a interpunkciu kladie tam, kde by to čitateľ nečakal. Typickými črtami básní je šírka výrazu, monumentálnosť, enumerácia, navrstvovanie myšlienok, pátos aj reflexívnosť. Percipient sa musí popasovať so špecifickou, náročnou lexikou uplatnenou v komplikovaných syntagmách, ktorá je tvorená poetizmami a hyperbolicou optikou pripomínajúcou barokové ladenie textu. Čitateľ sa však stretne aj s litanickou formou a intonáciou veršov, polytematickosťou, striedaním a kumuláciou obrazov. Významové napätie v texte podporuje premyslené využívanie palintropizmov, ktoré svojou jedinečnosťou oživujú Markovičov jazyk poézie.

Autorský rukopis vybočuje z konvencií, na aké je čitateľ zvyknutý. Musí zvoliť pomalší, pozornejší, niekedy až trpezlivejší spôsob čítania. Navrstvovaním myšlienok text miestami pôsobí priveľmi zložito, občas až preexponovane, a percipientovi sa môže stať, že sa stratí v ťažko de-



šifrovateľných obrazoch. V niektorých prípadoch básnik kóduje text až natoľko, že riskuje ruptúru na osi autor – (text) – čitateľ. Zážitkovosť je podmienená aj schopnosťou vidieť text za obzor tradičného chápania poézie. Básnik ráta s istou čitateľskou skúsenosťou a to aj z pohľadu vedomostí z oblasti kresťanskej symboliky a filozofie.

Básne oscilujú medzi tematikou svetskou a religióznou so spirituálnym prehĺbením, ktorého hlavným atribútom je láska – k Bohu, k žene, k rodnému kraju. Básnik si však vybral témy, ktoré nezostali na hranici konvenčne ladenej duchovnej poézie. Využil biblické inšpirácie a poznatky z dejín, aby cez ich prizmu zaostril na prítomnosť. Konotačná sila obrazov sa v básňach stupňuje a pomocou motívu stromu a rúk otvára priestory mystiky a duchovného sveta, aby napokon zakotvil v t/Transcendentne. Základom je princíp imanencie.

Azda najzaujímavejším sa pre čitateľa môže zdať prelínanie náboženských a erotických motívov, ktoré sú vyjadrené na horizontálno-vertikálnej osi vo vzťahoch ja – ty/Ty. Autor tak kompenzuje jazykom erotiky deficit jazyka, ktorý sa objavuje pri pokusoch zmocniť sa transcendentného zážitku, vypovedá „o niečom čímsi iným“ (S. Rakús). Telesná láska, o ktorej básnik píše, je alegóriou lásky duchovnej.

Zbierka básní *Ikonickosť. Prestupovanie Slnka* je výpoveďou vnútornej drámy človeka prežívajúceho bytostné napätie s rozmermi metafyzickej hĺbky. Je zaujímavým osviežením v súčasnej slovenskej poézii, a ak sa čitateľ nenechá odradiť prvým dojmom náročnosti a ponorí sa do jej vnútra, dostaví sa čitateľský zážitok, v ktorom odhalí *nadnesenú neskutočnú nadskutočnosť*.

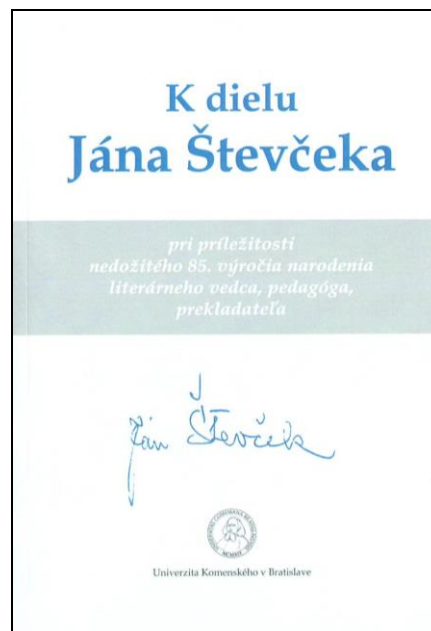
**PaedDr. Lívia Barnišinová**  
(Centrum jazykovej prípravy  
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach)

### O ŽIVOTE A DIELE PROFESORA JÁNA ŠTEVČEKA

*K dielu Jána Števčeka (pri príležitosti nedožitého 85. výročia narodenia literárneho vedca, pedagóga, prekladateľa). Editori Andrea Bokníková, Peter Darovec. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2015.*

Dňa 5. novembra 2014 sa na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave konala vedecká konferencia s názvom *K dielu Jána Števčeka*. Účastníkmi konferencie boli členovia Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FiF UK, Ústavu slovenskej literatúry SAV, rodina Jána Števčeka, hostia a študenti FiF UK.

Po otvorení konferencie vedúcou katedry doc. Dagmar Kročanovou vystúpila so svojím príspevkom ako prvá sestra profesora Števčeka, Eta Spišková. Nasledovali príspevky literárnych vedcov Vladimíra Petrika, Petra Zajaca, Tamary Janecovej, Miloslava Vojtecha, Petra Darovca, Valéra Mikulu a Andrey Bokníkovej. Konferencia bola rozdelená do štyroch blokov a za každým z nich nasledovala diskusia. Výstupom z konferencie je rovnomenný zborník *K dielu Jána Števčeka*, do ktorého boli zahrnuté takmer všetky príspevky, ktoré odzneli na konferencii. Zborník obsahuje úvod vedúcej Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy FiF UK, docentky Dagmar Kročanovej, za ktorým nasleduje séria prednesených príspevkov. Publikáciu uzatvára bibliografia Jána Števčeka od Ľubice Hroncovej (s. 84 – 158) a fotografická príloha.



Príspevok Ety Spiškovej *Zopár marginálií zo života Jána Števčeka* (s. 79 – 83) sa venuje vybraným spomienkam na J. Števčeka. E. Spišková uvádza, že bez zmienky o Števčekovom živote by jeho dielo netvorilo v povedomí verejnosti

komplementárny obraz. Príspevok približuje detstvo, štúdium i neľahké vojnové roky Jána Števčeka, rodáka z Liptova a Švantnerovho žiaka. E. Spišková píše, že osobne poznala Tava z Nevesty hôľ, a tak, ako Švantner čerpal z vlastnej empirie, tak jej brat čerpal zo Švantnera, ktorého tvorbe sa literárnovedne najväčšmi venoval.

Do svojich spomienok na profesora Števčeka načrel aj Vladimír Petřík vo svojom príspevku *Profesor Ján Števček – ako som ho poznal* (s. 74 – 78), v ktorom uvádza, že sa s profesorom poznali už od študentských čias. Aj jemu sa so Števčekom menom spája i meno Švantnerove, pretože J. Števček vyzdvihol dielo F. Švantnera z dobového kontextu. Písal o autorovi kladne (lyrizovaná próza sa v dobovom kontexte vníma la skôr ako úpadková tvorba, ako opozícia voči socialistickému realizmu). V. Petřík spomenul aj známy spor naturizmu a lyrizovanej prózy a taktiež dokladá, že sa J. Števček napokon s Čepanovým stanoviskom zmieril. Okrem lyrizovanej prózy sa J. Števček venoval aj slovenskému románu. Avšak viac než apelovať na historický kontext pre Števčeka znamenalo písať emocionálne a zanietené o dielach, ku ktorým mal vzťah. V. Petřík si J. Števčeka preto nepamätá dominantne ako literárneho historika, ale predovšetkým ako literárneho teoretika, interpreta, esejistu a estéta.

Peter Zajac v príspevku *Števčekove závoje* (s. 7 – 21) predstavuje Števčekov spôsob myslenia, ktorý sa odrazil v jeho skúmaní literatúry. Števčeka lákala latencia, veci nezbadané, ale napokon sa vracal k veľkým veciam. Najväčšie poznanie sa získava strhnutím závoja – Števček za tento závoj nazrie, ale následne vždy cúvol, teda sa vracal od neviditeľnosti k viditeľnosti, opakovane závoj odhaľuje a zahľadá do dialektických dichotómií. P. Zajac konštatuje, že J. Števček inklinoval vo svojej literárnovednej práci skôr k nepravdivým, neakademickým či otvoreným žánrom. Boli nimi skice, obrazy a myšlienky, etudy – akoby drobné hudobné skladby pre jeden nástroj.

Príspevok *Ján Števček a ruská literatúra* (s. 68 – 73) od Tamary Janecovej sa zameriava na súvislosť medzi ruskou literatúrou a Števčekovými inšpiráciami. Štúdia pozostáva z dvoch častí, pričom v prvej sa T. Janecová zaoberá vzťa-

hom J. Števčeka k ruskej umeleckej literatúre a v druhej časti k ruskej literárnej vede. V prvej časti sa ukazuje vzťah medzi F. M. Dostojevským a slovenskými autormi – J. C. Hronským, M. Urbanom či F. Švantnerom. J. Števček ako literárny vedec prijímal podnety aj z ruskej literárnej vedy, najmä od formalistov (Tomaševského a Šklovského). T. Janecová prezentuje najmä Števčekovo inklinovanie k estetstvu – predovšetkým prostredníctvom ruskej filozofickej estetiky M. M. Bachtina, keďže Števček akceptoval a využíval jeho pojmy polyfónia, dialogickosť, chronotyp či karnevalizácia.

Ďalšia sekcia sa venovala Števčekovmu výskumu slovenského románu. Miloslav Vojtech vo svojom príspevku s názvom *Počiatky dejín slovenského románu v koncepcii Jána Števčeka* (s. 22 – 30) okrem originality a prínosu Števčekovho bádania o počiatkoch dejín slovenského románu poukazuje aj na isté metodologické riziká a dobové limity jeho výskumu. J. Števčeka predstavuje ako esejistu a teoretika, nie ako literárneho historika (mnohé literárnohistorické súvislosti v jeho diele absentujú), pretože písal o dejinách žánru románu (tento pojem Števček chápe pomerne široko, keďže niektoré diela zahrnuté do jeho koncepcie románu mali skôr iba istú „románovú potencialitu“). J. Števček vo svojej práci vyčleňuje podľa M. Vojtecha tri vývinové paradigmy románu, a to výchovný román, román témy a román reality. M. Vojtech by však upriamil pozornosť ešte aj na štvrtý model – sentimentálny román, ktorému profesor Števček nevenoval pozornosť. Okrem poukázania na „limity“ je v príspevku ocenená snaha napísať takéto dejiny, ktoré predstavujú hľadanie ciest k románovému žánrovému tvaru a sú generačnou výpoveďou J. Števčeka.

Príspevok *Faustiáda Jána Števčeka* od Petra Darovca (s. 31 – 37) prezentuje Števčekov „boj“ s racionalizmom. J. Števček bol presvedčený, že racionalizmom nemožno literárne dielo ani vytvoriť, ani prečítať. Preto v koncepcii slovenského románu podliehajú racionalistické diela J. Záborského či osvietenké dielo J. I. Bajzu Števčekovej kritike. U estéta J. Števčeka teda namiesto racionality víťazila spontánnosť, nevedomelosť, autorovo i čitateľovo podvedomie. Podobne, ako formuluje svoj príspevok P. Zajac, i P. Darovec píše, že Števčeka zaujímajú skryté

významy diela a pravdu umenia chce len poodhaliť.

Andrea Bokníková vo svojej štúdii *K polymúzickosti Jána Števčeka* (s. 38 – 67) predstavuje profesora Števčeka ako intuitivistu a zástancu eseje. Príspevok sa venuje Števčekovmu spôsobu uchopovania poézie. Ukazuje profesorovo vnímanie básne ako priestoru klenby, v ktorom sídli život, a ktorý je obývaný subjektom. Polymúzicky založený Števček sa vo svojom prístupe k literatúre inšpiroval aj výtvarným umením, používal z neho napr. pojem zátišie. Vďaka inšpiráciám z výtvarného umenia lepšie vystihol evokovaný svet literatúry. Evokačná sila v próze pritom znamenala pre Števčeka prejav nadania autorskej osobnosti. Objasnil prínos a vplyv G. Apollinaira pre slovenských básnikov i postup monumentalizácie v prózach M. Urbana.

Zborník venovaný životu a dielu profesora Jána Števčeka vyšiel pri príležitosti nedožitého 85. výročia narodenia literárneho vedca a pedagóga. Prispievatelia spomínajú na svojho učiteľa či školiteľa ako na estéta, ktorého prístup k literatúre bol esejistický, voľný, intuitívny a zanietný a taktiež poukazujú na jeho myšlienkový i publikačný prínos vo výskume slovenskej literatúry.

**Mgr. Kristína Krajanová**

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

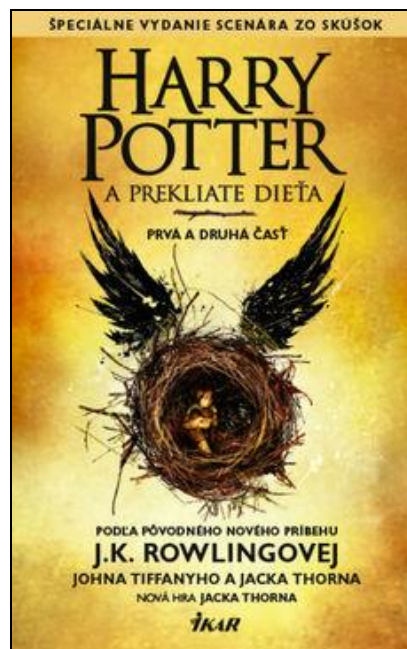
### HARRY POTTER A PREKLIATE DIEŤA – ČITAŤ, ČI NEČITAŤ?

*Rowlingová, Joanne K., Thorne, Jack – Tiffany John: Harry Potter a prekliate dieťa. Prvá a druhá časť. Bratislava : Ikar, 2016.*

Autormi knihy *Harry Potter a prekliate dieťa* sú J. K. Rowlingová (autorka kníh o Harrym Potterovi), Jack Thorne (píše pre divadlo, film, televíziu a rozhlas) a John Tiffany (režisér).

Fanúšikovia Harryho Pottera nedočkavo čakali na pokračovanie výnimočnej série o mladom čarodejníkovi a jeho priateľoch. Nakoniec nadišiel deň, keď kniha prišla na svet. Avšak pre niektorých bolo pokračovanie sklamaním. Dôvo-

dov bolo hneď niekoľko: forma – scenár divadelnej hry, dejová línia, vraj myšlienková plytkosť a pod.



Myslím si však, že podoba scenára nie je pre skúsených čitateľov rušivá, skôr naopak, je vyhovujúca tým, že k rozuzleniu zápletky sa dostanú, najmä nedočkavci, rýchlo. Pri scenári divadelnej hry ťažko očakávať siahodlhé opisy a širokú dejovú líniu, ktorú románová septalógia ponúkala. Napriek tomu je príbeh obohacujúci. Možno v ňom nájsť pestrú paletu hlbokých myšlienok, umožňujúcich zamyslieť sa a hľadať podstatu. Svojich priaznivcov kniha rozhodne neskľame. Stane sa výnimočnou, tak ako predošlé zo série Harry Potter.

Pristavím sa pri myšlienkach, ktoré ma oslovili a stoja za ďalšiu hlbokú analýzu, napríklad na hodinách etickej výchovy v prepojení s literárnou výchovou.

Mladými hrdinami sú dvaja pubertálni chlapci, ktorých rodinná situácia nie je podľa ich predstáv. Ktorý pubescent je spokojný s rodinou, školou, rovesníkmi? Málokto. Albus Severus Potter a Scorpius Malfoy sú nerozluční priatelia, ako kedysi Harry, Hermiona a Ronald. V prvých dejstvách nás kniha v krátkosti oboznámi s trápeniami oboch chlapcov, jeden si nesie biľag „dieťa vyvoleného otca“ a ten druhý pečať tajomstva Voldemortovho potomka. Naozaj ním

je? Práve tieto skutočnosti ich spoja a vytvoria medzi nimi hlboké priateľské puto.

Zápletko nastáva vo chvíli, keď si Albus vypočuje rozhovor otca a pána Diggoriho. Zároveň sa zoznámi so slečnou Delphi, neterou pána Diggoriho. Rozhodne sa pomôcť pánu Diggorimu v trápení, ale zatiahne do svojho plánu aj Scorpia, a tu sa začínajú nemalé problémy. Od tohto okamihu možno zreteľne sledovať hĺbku hlavných myšlienok: zlo si vždy nájde cestu do sveta ľudí, no dôležité je, ako sa k jeho návratu postavíme a čo urobíme s danou skutočnosťou. Prichádza však veľmi nenápadne, pod rúškom priateľstva, zaľúbenosti... Zvíťaziť nad zlom človek nedokáže sám. Potrebuje úprimných a dôverných priateľov. Víťazstvo nedosiahol ani Scorpious, ani Albus sám, lebo bez pomoci druhého by k víťazstvu nedošlo. Prekvapujúcim ozvláštnením tejto myšlienky bola pomoc Severusa Snapa. Príbeh tak potvrdzuje nepísané pravidlo – nie každý, kto sa tvári ako skutočný priateľ, ním v skutočnosti naozaj je.

Zmeniť jeden okamih minulosti neznamená vždy dobro v budúcnosti, práve naopak, zmena môže so sebou priniesť sklamanie, zlo, či dokonca temno. Túto pravdu si overia a na vlastnej koži zakúsia starí aj mladí hrdinovia. Takýmto silným okamihom je situácia, v ktorej sú Harry a jeho najbližší vystavení skúške nezmeniť nič, čo sa udialo v minulosti, hoc zmena je na dosah ruky.

Osobnostný vývin hlavných postáv je tiež pozoruhodný. Harry, vystupujúci už ako otec,

reaguje na Albusovo počínanie niekedy autoritatívne, s určitou dávkou nezrelosti, čo akoby súviselo s chýbajúcim vzorom otca. Giny je vyobrazená ako milujúca, chápaná matka a zároveň ako osôbka plná jemnosti a delikátneho konania. Dokáže vnímať bolesť iných a ponúknuť pomoc tam, kde je to potrebné. Prekvapením je postava Ronalda. Srší vtipom a bizarnými nápadmi. Hermionin pevný charakter môžeme sledovať v rôznych profesných úlohách, aj keď občas jej niečo nevyjde tak, ako by mohlo, či malo. Úplným ohromením je posun v charaktere Draca Malfoya. Niečo o zmene v jeho postoji sa dalo vyčítať z posledného dielu *Harry Potter a dary Smrti*. V tejto hre je však Draco charakterovo silnou osobnosťou, ktorá má jasné a ucelené myslenie. Vie, na ktorej strane chce byť a kde nechce byť. Vie, čo je pre neho najdôležitejšie a aj keď ho zasiahne rana osudu, dokáže byť natoľko silný, aby nesiahol po lákadle, ktoré ponúka na prvý pohľad vábivú zmenu. To ho stavia do pozície rozvážneho zrelého muža.

Kniha nesporne patrí do knižnice čitateľov Harryho Pottera. Z jej myšlienkového bohatstva možno načerpať životnú múdrosť a dozrieť. Potvrdzuje sa v nej, že priateľstvo je v živote človeka výnimočné a dôležité a taktiež, že čas aj udalosti v ňom sú darom, nie prekliatím...

**Mgr. Zuzana Hovancová**  
(*Hotelová akadémia v Košiciach*)

### MOTÝĽ

**Natália Bačová**

*ZŠ s MŠ Milana Rastislava Štefánika v Budimíre*

*Vyučujúca: PaedDr. Jaroslava Surgentová*

KDE BOLO TAM BOLO . . .

na jednej lúke žil jeden motýľ, ktorý bol taký farebný, že jeho kamaráti mu závideli.

Motýľ mal veľmi veľa farieb – červenú, modrú, oranžovú, zelenú, žltú a silno modrú.

Motýľa volali Diamant, lebo svietil na lúke tak silno ako slnko.

Diamant od malička chcel vidieť celý svet, ale jeho mamka mu to nechcela dovoliť, lebo dobre vedela, že sa tam stratí.

Ale Diamant ju neposlúchal, lebo bol veľmi zvedavý.

Raz, keď jeho mamka nebola doma,

– povedal si: „Pôjdem na prieskum a vrátim sa večer.“

A tak sa vybral ďalej. Všetci sa ho vypytovali, kam ide, ale on nič nepovedal.

Došiel k jazierku, že si oddýchne,

a tak pristál na kvietku. Tam si ľahol a zaspal.

Zobudil sa večer, ale už bol veľmi ďaleko od lúky, kde býval.

A tak sa vybral ďalej.

Doma ho zatiaľ všetci hľadali,

a aj Diamant sa chcel vrátiť, tak sa otočil,

ale už nevedel kam. Tak sa začal obzerať,

uvidel mačičku, priletel k nej a spýtal sa:

„Nevieš, kde je moja lúka?“

Mačička sa spýtala: „Ktorá lúka? Ja ich poznám veľa!“

Diamant povedal: „Tá s tým veľkým stromom.“

Mačička povedala: „Ja takú nepoznám,

ale možno to bude vedieť môj kamarát

jašterička. Býva na konci tohto lesa.

Zavediem ťa tam.“

Prišli tam večer, a hneď sa spýtali, či ju pozná.

Povedal, že áno. „Vyrazíme zajtra“, vyhlásil.

Diamantovi sa snívalo, že je doma.

„Už je ráno“, budili ho, „už pod!“

„Už idem!“ Išli celý deň.

„Konečne“, povedal, „už sme tu!“  
Každý, kto ho uvidel, kričal: „Už je tu!“  
Každý ho vítal so slzami v očiach.  
Prišiel ku mamke a ona ho vystískala od radosti,  
a povedala: „Konečne si doma!“

Koniec

**Komentár vyučujúcej:** Žiačka tretieho ročníka ZŠ, Natália Bačová, má za sebou v oblasti literatúry už niekoľko ocenení. Od prvého ročníka reprezentuje triedu a školu v recitačných súťažiach, kde dosahuje veľmi dobré výsledky. V druhom ročníku už začala písať svoje prvé rozprávky. Okrem toho sa zaujíma aj o hudbu, výtvarné umenie a iné umelecké činnosti, v ktorých môže uplatňovať svoju predstavivosť a fantáziu. Má talent citlivo vnímať realitu, ktorú sa snaží prerozprávať vo svojich príbehoch. Rada číta a práve láska k čítaniu ju robí slobodnejšou pri vyjadrovaní sa, či už v ústnom, alebo v písomnom prejave.

**Komentár rodiča** (Mgr. Monika Bačová): Tvorbe tohto príbehu o motýlikovi predchádzala životná udalosť súvisiaca so zdravotným problémom našej dcéry (operácia). Deň po prepustení z nemocnice si Natálka sadla za písací stôl, zapla notebook, otvorila textový súbor a začala písať. Keď som ju videla za počítačom, pomyslela som si: „Naše dievčatko vyzerá ako malá veľká spisovateľka“. To som ešte netušila, čo v sebe skrýva a akým spôsobom to pretransformuje do tohto dielka. Natálka je dievčatko, ktoré veľa číta, maľuje, hrá na klavíri a rado jazdí na koni. Má v sebe prirodzenú pokoru, lásku k ľuďom a veľkú chuť objavovať a učiť sa niečo nové.

### K PROBLEMATIKE ČLENENIA SLOV NA SLABIKY

**PhDr. Iveta Bónová, PhD.**

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

V celoslovenskom testovaní žiakov 5. ročníka základných škôl (T5 – 2016) sa vyskytla otázka, ktorá vyvolala v radoch odbornej verejnosti, domnievam sa, zmysluplnú diskusiu. Išlo o úlohu, v ktorej žiaci mali identifikovať správnu možnosť pri rozdeľovaní slova *krhličky* na slabiky (A *kr-hlič-ky*, B *krh-lič-ky*, C *krhli-čky*, D *krh-lič-ky*). V kľúči s odpoveďami bolo uvedené jediné korektné riešenie *krh-lič-ky* (B). Ako sa ukázalo, problematickým je slabičné rozhranie medzi prvou a druhou slabikou slova.

Možnosť (B) *krh-lič-ky*, uvedená v kľúči, je správna za predpokladu, že ide striktne o ortografickú problematiku – rozdeľovanie slova na konci riadka. V *Pravidlách slovenského pravopisu* sa uvádza: „Ak medzi dvoma samohláskami (dvojháskami, samohláskou a dvojháskou alebo slabičnými *r, l, ř, í* a samohláskou alebo dvojháskou) je skupina dvoch spoluhlások, slovo rozdeľujeme na rozhraní medzi obidvoma spoluhláskami, napr. *všet-ci, všet-ky, žat-va, mas-lo, lás-ka, prch-ký, mĺk-vy, maš-lička...*“<sup>1</sup>.

Ak sa však pozrieme na členenie slova na slabiky zo zvukového – foneticko-fonologického (nie pravopisného) hľadiska, mali by sme uvažovať aj o alternatíve (A) *kr-hlič-ky*.

Súčasný výskum týkajúci sa slabiky a identifikácie jej hranice<sup>2</sup> berie do úvahy viaceré kritériá, ktoré je potrebné pri segmentácii slov a tvarov v kontinuálnej reči rešpektovať, napr. typologický model a prirodzenosť slabičnej štruktúry, symbiózu výrazovej a významovej zložky, Kuryłowiczovo pravidlo, Paulinyho kritérium o sile slabičných zvarov, kritérium o transgresívnosti konsonantov a faktoch koartikulácie, Hálovo vymedzenie miesta najužšej striktúry. Z viacerých kritérií na identifikáciu uvádzame len tie, ktoré sú pri členení slov typu *krhličky, kreslo* pri výklade uvedenej problematiky s ohľadom na edukáciu najzávažnejšie.

Slabika je najmenšou prirodzenou fónickou jednotkou súvislej reči, v ktorej sa odzrkadľujú artikulačné, akustické a percepčné možnosti hovoriacich. Už samotná segmentácia výdychového prúdu na slabiky naznačuje, že artikulačne jednoduchšie, a tým aj pri-

---

<sup>1</sup> *Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava : Veda 2000, s. 48.

<sup>2</sup> Predovšetkým SABOL, J.: Slovenská slabika (náčrt problematiky). In: *Studia Academica Slovaca* 23. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul, 1994, s. 214 – 234; SABOL, J.: K problematike hraníc slabiky. In: *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Slavica* 2. Red. I. Sawicka. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1998, s. 19 – 26; SABOL, J.: Slabika ako východisko porovnávacieho lingvistického výskumu. In: *Z warsztatu współczesnego słowacysty*. Red. H. Mieczkowska – A. Hudymač – Z. Babik. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 17 – 22; BÓNOVÁ, I.: Slabičná segmentácia slov v slovenčine. In: *Varia XI*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 2004, s. 276 – 281; BÓNOVÁ, I.: Slabičná štruktúra slova a tvaru. In: *Vztah langue a parole v perspektívě „interaktívniho“ obratu v lingvistickém zkoumání*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004, s. 27 – 33.

rodzenejšie je pri generovaní zvukového reťazca slova *krhličky* slabičné členenie *kr-hlič-ky*, o čom svedčí okrem iného aj fakt, že na konsonantické zoskupenie *hl, hl'* sa v slovenčine začínajú plnovýznamové slová *hlad, hlas, hlavný, hľadieť...*, a tak podľa tzv. Kuryłowiczovho pravidla môže toto zoskupenie tvoriť začiatok (striktúru) akejkoľvek slabiky. Okrem kritéria o prirodzenej slabičnej štruktúre je nevyhnutné brať do úvahy aj typologickosť slovenskej slabiky a Paulinyho kritérium o sile slabičných zvarov. Medzi sonantickými jadrami (slabičnými vrcholmi) prvej a druhej slabiky stojí dvojčlenné zoskupenie šumového a sonórneho konsonantu. Je to zo zvukového hľadiska iná situácia ako pri stretnutí dvoch šumových konsonantov, ktoré majú relatívne rovnaký stupeň zvučnosti. Sonórne spoluhlásky sú zvučnejšie a prirodzene najsonórnejšie sú sonantické jadrá (vokály, slabikotvorné konsonanty), okolo ktorých sa združujú ostatné spoluhlásky v rámci slabiky. Keďže slabika je z fonetického hľadiska prechodom artikulačných orgánov zo stavu zovretosti (striktúry) do stavu otvorenosti (apertúry) a spätne do opätovnej zovretosti (restriktúry), tak pre slovenčinu je príznačný typologický model „oko“<sup>3</sup>, v ktorom ide o postupné otváranie artikulátorov, a tým akusticky aj o postupné zvyšovanie stupňa zvučnosti *-hlič-* od šumového striktúrneho prvku až po vrcholový sonantický prvok, v ktorom stupeň zvučnosti kulminuje. Rovnako aj zo zvukového zloženia spoluhlások tohto typu *-hl-* medzi apertúrnymi (sonantickými) vrcholmi prvej a druhej slabiky vyplýva rozhranie *kr-hlič-ky*, pretože šumový a sonórny konsonant v intersonantickom postavení (*krhličky*) má v porovnaní so zoskupením dvoch šumových konsonantov (*vlhčina*) viac rozdielnych dištinkívnych vlastností. A teda na základe tzv. Paulinyho kritéria o sile slabičných zvarov sa hranica slabiky predpokladá na mieste najslabšieho slabičného zvaru. A to sa nachádza medzi dvoma šumovými spoluhláskami s takmer identickými vlastnosťami, nie medzi sonórnym a šumovým konsonantom, kde je slabičný zvar minimálne o jeden stupeň pevnejší a konsonanty tohto typu sú tak „zviazanejšie“.

Na základe viacerých kritérií na identifikáciu slabičnej hranice sa snažíme ukázať, že takéto (argumentačne podložené) slabičné členenie *kr-hlič-ky* sa z foneticko-fonologického hľadiska javí ako dominantné, alternatíva *krh-lič-ky* ako subdominantné riešenie. Možno by sa nedospelo k neuralgickému bodu, keby sa do testu pri uvedenej úlohe vybralo slovo typu *trpkosť, vlhčina, prsteň...* s dvoma šumovými spoluhláskami v intersonantickom postavení, pri ktorých by sa prekrývalo zvukové a pravopisné riešenie. Ale zas, nazdávam sa, nevznikla by plodná diskusia, obohacujúca poznanie učiteľov slovenského jazyka. Škoda len, že na úkor žiaka, ktorý v teste označil jedno prípustné – ale, žiaľ, v kľúči so správnymi odpoveďami neuvedené – riešenie *kr-hlič-ky*.

### LITERATÚRA

- BÓNOVÁ, I.: Slabičná segmentácia slov v slovenčine. In: *Varia XI*. Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, 2004, s. 276 – 281.
- BÓNOVÁ, I.: Slabičná štruktúra slova a tvaru. In: *Vztah langue a parole v perspektívě „interaktívniho“ obratu v lingvistickém zkoumání*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004, s. 27 – 33.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava : Veda 2000.

<sup>3</sup> SABOL, J.: K typologickej charakteristike slovenskej slabiky. In: *Philologica 45*. Red. P. Žigo a kol. Bratislava : Univerzita Komenského, 1997, s. 27 – 32.



## NÁZORY, POSTREHY, KOMENTÁRE

---

PAULINY, E.: *Slovenská fonológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979.

SABOL, J.: Slovenská slabika (náčrt problematiky). In: *Studia Academica Slovaca* 23. Red. J. Mlacek. Bratislava : Stimul, 1994, s. 214 – 234.

SABOL, J.: K typologickej charakteristike slovenskej slabiky. In: *Philologica* 45. Red. P. Žigo a kol. Bratislava : Univerzita Komenského. 1997, s. 27 – 32.

SABOL, J.: K problematike hraníc slabiky. In: *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Slavica* 2. Red. I. Sawicka. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1998, s. 19 – 26.

SABOL, J.: Slabika ako východisko porovnávacieho lingvistického výskumu. In: *Z warsztatu współczesnego słowacysty*. Red. H. Mieczkowska – A. Hudymač – Z. Babik. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 17 – 22.

### Elektronický zdroj

[http://www.nucem.sk/sk/testovanie\\_5](http://www.nucem.sk/sk/testovanie_5)

## SLOVENČINA NA FAKULTNEJ DLANI 95. VÝROČIE SLOVAKISTIKY NA FILOZOFICKEJ FAKULTE UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

**Doc. Mgr. Alena Bohunická, PhD.**

*Katedra slovenského jazyka*

*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Na sklonku februára vstupovala slovakistika na FiF UK v Bratislave do letného semestra v slávnostnom štýle. Dôvodom bolo 95. výročie začiatku výučby slovenského jazyka a literatúry na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Túto udalosť si pripomenuli Katedra slovenského jazyka a Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy 28. februára v Moyzesovej sieni usporiadaním slávnosti s príznačným názvom *Slovenčina na fakultnej dlani*, ktorý vystihuje funkciu slovakistiky na fakulte ako jedného z centrálnych odborov, z ktorých sa neskôr vyvinuli i ďalšie špecializácie.

Je prirodzené, že v minulom storočí boli na novovzniknutej národnej univerzite národný jazyk a národná literatúra základom vzdelávania a výskumu. Slovenská filológia tak patrila medzi štyri zakladajúce odbory, ktoré tvorili piliere výučby na fakulte od jej začiatkov v roku 1921. Bola bázou pre neskorší vznik odborov ako žurnalistika, slavistika či knižničná a informačná veda a aj v súčasnosti predstavuje liaheň excelentnosti nielen vo sfére jazykovedy a literárnej vedy, ale širšie v oblasti kultúry a spoločenského života, ktorú reprezentujú absolventi slovenčiny na Filozofickej fakulte UK v Bratislave – v súčasnosti významní učitelia, prekladatelia, spisovatelia, novinári či moderátori. Ako pedagógovia pôsobili na fakulte významní slovenskí jazykovedci a literárni vedci, ako boli Jozef Škultéty, Ján Stanislav, Eugen Paulíny, Ábel Král, Milan Pišút, Ján Števček, Milan Rúfus, Jozef Mistrík a mnohí ďalší.

„Slovakistický deň“ prišli okrem pedagógov a študentov slovakistických katedier osláviť zástupcovia z vedenia univerzity a fakulty, ale i absolventi slovenčiny. Mohli sa tak dopoludnia zúčastniť bohatého diskusného programu a popoludní kultúrnej akadémie, ktorú pripravili študenti slovakistiky venujúci sa popri štúdiu hudbe, spevu, tancu, literárnej tvorbe či divadlu. V úvode doobedňajšieho programu vyslovili svoje zdravice slovenčine prorektor Univerzity Komenského doc. Mgr. Vincent Múcska, PhD., z Katedry všeobecných dejín, dekan Filozofickej fakulty UK prof. PhDr. Jaroslav Šušol, PhD., ktorý prevzal záštitu nad podujatím, ale i vedenie katedier organizujúcich podujatie – Prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc., za Katedru slovenského jazyka, doc. Mgr. Dagmar Kročanová, PhD., za Katedru slovenskej literatúry a literárnej vedy – a pedagogickí nestori Prof. PhDr. Pavol Žigo, CSc. a Prof. PhDr. Valér Mikula, CSc.

Dopoludňajšia časť bola príležitosťou zamyslieť sa prostredníctvom referátov a diskusných príspevkov nad aktuálnym stavom a perspektívami slovakistiky na Filozofickej fakulte UK. Študenti – zástupcovia študijných programov s učiteľským, prekladateľským či jedno-

odborovým zameraním, v ktorých je možné v súčasnosti slovenčinu na fakulte študovať, tu dostali priestor vyjadriť svoje postoje ku štúdiu slovakistiky a námety na možnosti, ako štúdium sprogresívniť a zatriktívniť pre súčasných študentov, ale i pre budúcich adeptov štúdia slovenčiny. Pre slovenčinu znie sľubne ich odhodlanie pracovať aj v profesijnej budúcnosti s jazykom a prenikať už počas štúdia väčšmi do reality učiteľskej, novinárskej či prekladateľskej praxe prostredníctvom stáží.

Po pracovnom kolokviu si slovakisti spríjemnili svoj deň umeleckými talentmi študentov Richarda Bartala, Petra Havrana, Sone Hergottovej, Veroniky Cholevovej, Dominiky Kevickej, Janky Kočnerovej, Tibora Koškovského, Mareka Snopeka, Márie Smatanovej a Róberta Škutu. Tí spolu s hosťujúcimi umelcami zo Slovenského národného divadla, z folklórneho súboru Kobyľka, divadla Tandem a VŠMU pripravili akadémiu pozostávajúcu z tanečných, speváckych, hudobných i divadelných vystúpení a predstavenia autorskej literárnej tvorby, to všetko s moderátorským sprievodom Karin Majtánovej a Sone Müllerovej – oboch absolventiek slovenčiny na FiF UK.

Pridajme sa k prianiu študentov i zástupcov Katedry slovenského jazyka, Katedry slovenskej literatúry a literárnej vedy a Občianskeho združenia Slovenčina ako hlavných organizátorov podujatia, aby sme sa v podobnom štýle a v ešte hojnejšom počte doplnenom o ďalších absolventov stretli aj o päť rokov pri oslave storočnice odboru slovakistiky na Filozofickej fakulte UK v Bratislave.



Študenti slovakistiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave počas dopoludňajšieho cyklu referátov



Moderátorky podujatia Karin Majtánová so Soňou Müllerovou a pedagógovia z Katedry slovenského jazyka Filozofickej fakulty UK prof. PhDr. Oľga Orgoňová, CSc. a prof. PhDr. Pavol Žigo, CSc.



Vystúpenie folklórneho súboru Kobyłka

## INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

---

Vaše doposiaľ nepublikované príspevky posielajte e-mailom na adresu 2002saus@gmail.com 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. Fotografie zasielajte vo forme samostatného súboru. Všetky publikované príspevky sú recenzované. Redakčná rada si v spolupráci s prispievateľom vyhradzuje právo upraviť alebo skrátiť niektoré príspevky, príp. príspevok neuverejniť. Za zaslané príspevky vám vopred ďakujeme.

**V prípade záujmu o inzerciu nás kontaktujte prostredníctvom e-mailu časopisu Slovenčinár: 2002saus@gmail.com.**