

STO ROKOV

*od prvého oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka
ako vyučovacieho jazyka na Slovensku*



Zborník z odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou

Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

2018

Sto rokov od prvého oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka ako vyučovacieho jazyka na Slovensku
Zborník z odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou

Editorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2018

Počet strán: 126

ISBN 978-80-565-1435-1

STO ROKOV
od prvého oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka
ako vyučovacieho jazyka na Slovensku

Zborník z odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou



Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
2018

*Zborník príspevkov z odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou
pri príležitosti 100. výročia
od prvého oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka ako vyučovacieho jazyka na Slovensku*

*Sto rokov
od prvého oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka
ako vyučovacieho jazyka na Slovensku*

14. – 15. februára 2018
Revúca

Zostavila Terézia Peciarová



METODICKO – PEDAGOGICKÉ CENTRUM



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



MINISTERSTVO
KULTÚRY
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Ďakujeme

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

a

Ministerstvu kultúry Slovenskej republiky

za prevzatie záštity nad konferenciou

Sto rokov

*od prvého oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka
ako vyučovacieho jazyka na Slovensku*

Obsah

- 8** Program konferencie
- 10** Predslov
- 11** Postavenie slovenského jazyka v sústave vzdelávacích hodnôt v súčasnosti
Ján Kačala
- 18** Medzivojnová Československá republika v dejinách slovenského
spisovného jazyka
Gabriela Múcsková
- 26** Štylistika a internetová žurnalistika: podnety, obmedzenia a výzvy
Vladimír Patráš
- 36** O potrebe jazykových kurzov slovenčiny pre učiteľov neslovenčinárov
Juraj Glovňa
- 42** Aktuálne problémy školskej jazykovej výchovy v historickom priesečníku
Július Lomenčík
- 53** Dedičstvo 1. svetovej vojny v slovnej zásobe slovenčiny
Katarína Balleková
- 63** Inovácie vyučovania materinského jazyka – podnety z jazykovedy
Katarína Muziková
- 73** Možnosti vyučovania slovenského jazyka v kontexte súčasných
informačno-komunikačných technológií
Mária Šimková
- 81** Čitateľská gramotnosť a uplatnenie metakognitívnych metód a stratégií
vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ingrid Nosková

- 88** **Využitie videosekvencií vo výučbe slovenského jazyka a literatúry**
Darina Bačová
- 94** **Využitie pracovných listov na hodinách slovenskej literatúry**
Mária Onušková, Oľga Nestorová
- 119** **Slovenčina pútavo a hravo za hranicami Slovenska**
Slávka Džáčovská, Ľubomír Molitoris

Program konferencie

Sto rokov od prvého oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka ako vyučovacieho jazyka na Slovensku

Termín: 14. – 15. februára 2018

Miesto konania: Mestské kultúrne stredisko, Námestie slobody 14, Revúca a Prvé slovenské literárne gymnázium, Železničná 260, Revúca

Cieľ odbornej konferencie: Prezentovať postavenie slovenského jazyka ako vyučovacieho jazyka v školskom systéme na Slovensku v historických súvislostiach a v súčasnom kultúrno-spoločenskom kontexte.

14. 02. 2018 – Mestské kultúrne stredisko, Námestie slobody 14, Revúca

9.30 – 10.30	Registrácia účastníkov a občerstvenie
10.30 – 10.45	Otvorenie prvej časti konferencie
10.45 – 11.00	Úvodné príhovory
11.00 – 11.20	prof. PhDr. Ján Kačala, DrSc. Postavenie slovenského jazyka v sústave vzdelávacích hodnôt v súčasnosti
11.20 – 11.40	doc. Mgr. Gabriela Múcsková, PhD. Medzivojnová Československá republika v dejinách slovenského spisovného jazyka
11.40 – 12.00	prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc. Štylistika a internetová žurnalistika: podnety, obmedzenia a výzvy
12.00 – 12.20	prof. PhDr. Juraj Glovňa, CSc. O potrebe jazykových kurzov slovenčiny pre učiteľov neslovenčinárov
12.30 – 14.00	Obed
14.00 – 14.20	Otvorenie druhej časti konferencie
14.20 – 14.40	doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD. Aktuálne problémy školskej jazykovej výchovy v historickom priesečníku
14.40 – 15.00	Mgr. Katarína Balleková, PhD. Dedičstvo 1. svetovej vojny v slovnej zásobe slovenčiny
15.00 – 15.20	Mgr. Katarína Muziková, PhD. Inovácie vyučovania materinského jazyka – podnety z jazykovedy

15.20 – 15.40	Mgr. Edit Pečeňová, Békešská Čaba Problematika výučby slovenského jazyka v Maďarsku
15.40 – 16.00	PhDr. Mária Šimková, PhD. Možnosti vyučovania slovenského jazyka v kontexte súčasných informačno-komunikačných technológií
16.00 – 17.30	Prestávka – prechádzka po meste Revúca alebo návšteva múzea
17.30 – 18.30	Večera
19.00 – 20.00	Kultúrny program

15. 02. 2018 – Prvé slovenské literárne gymnázium, Železničná 260, Revúca

9.00 – 10.30	Workshopy 1. časť PhDr. Mária Šimková, PhD. Možnosti využívania Slovenského národného korpusu PhDr. Ingrid Nosková, PhD. Čitateľská gramotnosť a uplatnenie metakognitívnych metód a stratégií vo výučbe slovenského jazyka a literatúry doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD. Interpretácia básnického textu v literárnej a didaktickej komunikácii
10.30 – 11.00	Prestávka
11.00 – 12.30	Workshopy 2. časť PaedDr. Darina Bačová Využitie videosekvencií vo výučbe slovenského jazyka a literatúry PaedDr. Mária Onušková/PaedDr. Oľga Nestorová Využitie pracovných listov na hodinách slovenskej literatúry PaedDr. Slávka Džáčovská, MBA, Ľubomír Molitoris, generálny sekretár, Spolok Slovákov v Poľsku Slovenčina pútavo a hravo za hranicami Slovenska
12.30 – 13.00	Presun do Mestského kultúrneho strediska, Námestie slobody 14, Revúca
13.00 – 14.00	Obed

Predslov

V roku 2018 si pripomíname významné výročia historických udalostí, ktoré výrazne ovplyvnili politický, ekonomický, kultúrno-spoločenský, ale aj vzdelávací systém na Slovensku. Okrem iných dejinných výročí si pripomenieme 100. výročie vzniku 1. ČSR, 100. výročie ukončenia 1. svetovej vojny a podpisu Martinskej deklarácie, 50. výročie udalostí z roku 1968, 25. výročie vzniku samostatnej Slovenskej republiky.

Rok 2018 je významný aj tým, že pred 100 rokmi spisovná slovenčina v úlohe štátneho jazyka začala plniť ďalšiu významnú funkciu vo svojom vývine, pretože sa stala vyučovacím jazykom na všetkých druhoch škôl. Táto náhla zmena významne ovplyvnila slovenské školstvo, začalo sa vyučovať po slovensky, budovala sa sieť škôl postupne poskytujúca základné, učňovské a stredné odborné vzdelanie. Prvá etapa rozvoja slovenského školstva nebola jednoduchá, pretože nebolo ani škôl, ani učiteľov. Z histórie vieme, že v druhej polovici 19. storočia vznikli prvé tri slovenské gymnáziá so sídlom vo Veľkej Revúcej, v Turčianskom sv. Martine a v Kláštore pod Znievom. Preto nie náhodou sa miestom konania konferencie o slovenčine ako vyučovacom jazyku stala práve Revúca, mesto, v ktorom v súčasnosti sídli Gymnázium Martina Kukučína i Prvé slovenské literárne gymnázium a Múzeum prvého slovenského gymnázia.

Konferenciu zorganizovalo v dňoch 14. a 15. februára 2018 Metodicko-pedagogické centrum pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a Ministerstva kultúry SR. Zúčastnilo sa jej takmer 170 účastníkov z celého Slovenska a zahraniční hostia a partneri z Českej republiky, Maďarska a Poľska.

Slovenský jazyk bol počas dvoch dní konania konferencie nielen komunikačný jazyk, ale účastníci si pripomenuli aj jeho vývoj a postavenie v kontexte významných historických udalostí a neopomenuli ani súčasnosť. Renomovaní odborníci prítomným priblížili medzivojnové obdobie v dejinách slovenského jazyka i dedičstvo 1. svetovej vojny v slovnej zásobe slovenčiny, postavenie slovenského jazyka v sústave vzdelávacích hodnôt súčasnosti, ako aj rozvoj jazykovej kultúry doma i v zahraničí.

Druhá časť konferencie bola zameraná na praktickú aplikáciu vybraných tém z vyučovania slovenského jazyka a literatúry v edukačnom procese. Realizovala sa v priestoroch Prvého slovenského literárneho gymnázia v Revúcej. V rámci diskusie učitelia ocenili odborný prínos konferencie a námety na praktické využitie tém na hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Postavenie slovenského jazyka v sústave vzdelávacích hodnôt v súčasnosti

Ján Kačala

Anotácia

V príspevku autor vyzdvihuje význam slovenského jazyka ako vyučovacieho predmetu v základnej a strednej škole v Slovenskej republike, tak ako to vyplýva z jedinečného a nenahraditeľného postavenia jazyka v živote jednotlivého človeka aj národa. Na základe dlhodobého pozorovania jazykovej praxe univerzitných študentov slovenského jazyka autor poukazuje na problematické miesta v reči študentov, ako aj v súčasnej výučbe slovenského jazyka a vyzdvihuje nevyhnutnosť venovať v rámci výučby zvýšenú pozornosť poznaniu normy súčasnej spisovnej slovenčiny a osobitne precvičovaniu spisovnej výslovnosti, ako aj dôrazu na pevné osvojenie systémových javov v jazyku a na ich náležité používanie v reči.

Kľúčové slová: slovenský jazyk ako vyučovací predmet v základnej a strednej škole, problematické miesta v reči žiakov a študentov, spodobovanie nevokalizovaných predložiek, dôraz na poznanie normy súčasnej spisovnej slovenčiny a systémových zákonitostí jazyka.

„Revúca! Kto vysloví tvoje meno a zostal by pritom chladným? Málokto... Ani ja nemôžem byť proti tebe chladným.“ Aj tieto slová neobyčajného majstra slovenského jazyka Martina Kukučina zo začiatku jeho rozprávky *Úvod k vakáciám* naznačujú, že sme na správnom mieste, keď sa v Revúcej pripravila celoslovenská konferencia na počesť 100. výročia od oficiálneho vyhlásenia slovenského jazyka ako vyučovacieho jazyka na Slovensku. Slovenský jazyk bol práve Martinovi Kukučínovi jedinečným nástrojom na umelecké zobrazenie slovenského života v ostatných desaťročiach 19. storočia, ba Martin Kukučín sa podľa znamenitého jazykovedca a literárneho vedca Františka Mika stal v jazyku revolucionárom, keďže vo svojej tvorbe povýšil ľudovú reč na umelecký jazyk; osobitne treba vyzdvihnúť, že Martin Kukučín sa stal tvorcom slovenského prozaického literárneho jazyka v časech, keď spisovní slovenčinu viacerí nežičlivci z nedobrych pohnútok z rozmanitých stránok spochybňovali a usilovali sa ju dostať na dejinnú perifériu tým, že ju vyhlasovali iba za nárečie iného jazyka.

Tak ako bol slovenský jazyk jedinečným svedectvom slovenského života na konci 19. storočia a umeleckého majstrovstva Martina Kukučina, je jazyk vo všeobecnosti aj nespochybniteľným svedectvom o každom človekovi, o jeho duchovnom svete, hodnotách a vedomostiach nielen o jazyku, o jeho

schopnostiach náležite vyjadriť myšlienku, vôľu alebo cit a dorozumieť sa s inými členmi daného jazykového spoločenstva. Každé naše slovo nás identifikuje, svedčí o nás aj usvedčuje nás. A pravda jazyka je nezvratná. Neúctivý postoj k nášmu jazyku, k spôsobu vyjadrovania odhaľuje našu – nielen jazykovú – biedu. Naše dlhoročné pedagogické skúsenosti jednoznačne potvrdzujú, že aj v jazykovej výučbe v súčasnosti čelíme viacerým aktuálnym výstrahám. Uvedieme aspoň niektoré z nich, tak ako sa nám ukazujú aj u študentov študujúcich na našich univerzitách slovenský jazyk (pripomínam, že nejde o náhodné zachytené chyby, lež o systémové nedostatky):

1. zanedbáva sa spisovná výslovnosť, a to vo viacerých dimenziách: zisťujeme elementárne chyby v zásadách spodobovania, osobitne v spodobovaní neslabičných predložiek v prúde reči; v rámci hovoreného prejavu priam vyzývavá je neprirodzená spevavá melódia slova aj vety, keď sa koncová slabika takmer každého slova aj vety melodicky dvíha namiesto toho, aby klesala, a to vyvoláva dojem neprirodzeného, priam afektovaného prejavu; často sa aj neodôvodnene predlžuje koncová samohláska alebo slabičná časť koncovej dvojhlásky, a potom už nemáme obyčajné slovo *voda*, lež deformované */vodá/*, a zaniká aj systémová podoba *povedia* na konto podoby */povediá/* a podobne;

2. pestuje sa – aj s podporou elektronických médií – nepripravený, nedisciplinovaný, neusporiadaný, priam nervózny rýchly prejav s nekontrolovaným opakovaním prázdnych slov, v súčasnosti je to najmä nič nehovoriaca a zároveň všetko relativizujúca častica *vlastne*, ktorá sa nie vlastnou zásluhou či vinou stala v našej republike asi najobľúbenejším slovom; pravda, konkurujú jej iné prázdne alebo, ako to povedal veľký gemerský rodák básnik Ivan Krasko, jalové slová typu *ako*, *akože*, *takže*, *teda*, *proste*, *jednoducho* a pod.; pritom v takom prejave panuje presila cudzích, najmä anglických, mnohým počúvajúcim nezrozumiteľných slov;

3. z inej strany sa nám do reči, ale aj do výučby mieša rodová ideológia, ktorá v konečnom dôsledku popiera prirodzený a systémový rodový princíp, hlboko zakorenený v našom jazyku najmä v gramatickej stavbe: práve v nej jestvuje jednak špecifická gramatická kategória rodu s troma štruktúrnymi členmi a jednak kategória prirodzeného, t. j. mužského a ženského rodu, tak ako sa v slovenčine uplatňuje pri vykaní jednej osobe typu *vy ste sám* – *vy ste sama*; okrem gramatickej stavby sa toto rozlišovanie rodu výrazne uplatňuje aj v slovnej zásobe a v slovotvorbe;

4. pri používaní jazyka a pri jeho hodnotení zápasíme s niektorými fámami, ktoré vykazujú neuveriteľne tuhý život; takou fámou je napríklad hodnotenie nášho jazyka ako ťažkého, ba aj najťažšieho na svete, hoci jazykoveda ťažkosť jazykov nemeria; inou fámou je, že jazyk treba merať parametrami logiky, hoci jazyk nevznikal ani nevznikol ako logický, lež ako prirodzený systém, preto mu nemožno nanucovať napríklad umelé vyjadrenia typu *sviatok svätých Cyrila a Metoda*, s nepravdivým odôvodnením, že vo vyjadrení s prídavným menom v jednotnom čísle sa obchádza svätosť Metoda; pri tomto prístupe sa zabúda čo len na oficiálne znenie prvého predmetu na školskom vysvedčení: je to *slovenský jazyk a literatúra*, t. j. s jedným prídavným menom v jednotnom čísle, ba aj v mužskom rode, hoci sa dokázateľne vzťahuje aj na meno v ženskom rode; aj v jazykovej výchove treba vyvracať nekvalifikované návrhy na zjednodušovanie či na reformovanie nášho jazyka: vraj máme veľa pádov a tento počet treba zmenšiť; lenže pádovú paradigmu v jazykoch nášho, t. j. flektívneho typu nikto nevymyslel, ony skutočne jestvujú a fungujú a jazykoveda ich iba sformulovala;

5. vo verejnom priestore, možno ešte nie priamo v školskej výučbe, zápasíme s módnym ne-prechyľovaním ženských priezvisk typu *Alexandra Minich* a so supermódnym zavádzaním priam absurdnej trojčlennej sústavy ženských mien typu *Petra Stano Matašovská*. Je to psychologicky aj sociologicky pozoruhodný fenomén, ktorý akosi neprekáža zástankyniam rodovej ideológie, hoci pri používaní takých mien ide zo strany ženského pohlavia o akýsi prejav hanblivosti za nosenie priezviska so zreteľnou ženskou prechyľovacou príponou *-ová* a o verejné – možno by niekto povedal aj transparentné – popieranie ženskej identity prostredníctvom zanedbania jej základného ľudského znaku, t. j. oficiálne uznaného mena, pod ktorým celý život žije a legálne sa pod ním v spoločnosti pohybuje. Nechcem si predstaviť neprehľadnú situáciu, že podobná túžba nosiť meno druhého pohlavia zachváti aj niektorých predstaviteľov mužského pokolenia. Nerešpektovanie prirodzenosti v označovaní členov ľudskej spoločnosti by sa nemalo tolerovať a s odvolávaním sa na demokratické princípy usporiadania spoločnosti podporovať.

Aby sme nehovorili priveľmi abstraktne, uvedieme na spomínané prestúpenia voči zákonom jazyka niektoré charakteristické príklady. Špecifické zásady spodobovania v spisovnej slovenčine sa narúšajú osobitne pri neslabičných predložkách *s, z, k, v* najmä v postavení pred slovom začínajúcim sa na samohlásku. Vo výslovnosti napríklad študentiek slovenského jazyka sa stretáme s „novinkami“, ktoré ochudobňujú slovenčinu o tie javy, ktoré sú pre ňu najcharakteristickejšie: je to viazaná (nie „splývavá“, lebo pri nej nič nesplýva) výslovnosť slov vo vete, osobitne spomínaných neslabičných predložiek a špecifické princípy spodobovania vznikajúce v prúde reči. Povedzme na otázku *Odkiaľ pochádzate?* počujeme odpoveď */s' oravi/* namiesto náležitého */z_oravi/*. Pri takomto zďaleka nie ojedinelom jave pozorujeme priamo tri chybné prvky: v dôsledku porušenia viazanej výslovnosti sa neodôvodnene asimiluje znelá spoluhláska *z* na neznelú *s* a medzi predložkou a spojeným menom sa urobí pauza. Tento výslovnostný návyk, ako sa nám zdá, vzniká mechanickým napodobňovaním výslovnostných návykov získaných tvrdým nacvičovaním výslovnosti v cudzích jazykoch, v ktorých panujú celkom odlišné výslovnostné zásady. Ale nemalú zásluhu na obchádzaní náležitej výslovnosti má to, že opakovaniu zásad správnej slovenskej výslovnosti a jej precvičovaniu sa nevenuje potrebná pozornosť ani na základnom, ani na strednom stupni výučby slovenského jazyka. Na nedostačujúci celkový stav istotne má svoj vplyv aj nevhodná výslovnosť v hromadných oznamovacích prostriedkoch, z ktorých bežne počuť výslovnosť *s* osamostatnenou predložkou typu */s' európskej únie/* namiesto náležitej */z_európskej únie/*, ďalej */f' európskej únii/* namiesto správneho */v_európskej únii/*, */prístup k' euru/* namiesto požadovaného */prístup g_euru/*, */dohoda s' iránom/* namiesto správneho */dohoda z_iránom/*. Keby sa našli pochybovači o tom, či v tomto bode naozaj majú závažnú úlohu cudzojazyčné návyky, pripomíname, že v súčasnosti je oproti minulosti situácia odlišná aj v tom, že rozsiahla systematická výučba iných jazykov, najmä angličtiny, v základnej aj strednej škole je charakteristická práve pre novšie časy, čo, pravdaže, nemožno posudzovať záporne, a potom aj v tom, že nácviku výslovnosti špeciálne v angličtine je nevyhnutné venovať osobitnú pozornosť práve pre jej celkovú výraznú odlišnosť jednak od písomnej podoby a jednak od výslovnosti v spisovnej slovenčine. Treba múdro rešpektovať všetky jazyky sveta v ich jedinečnosti a s pokorou sa tieto jedinečnosti učiť pochopiť a napokon z úcty k jazyku si ich osvojovať.

Ako záporný jav ovplyvňujúci výslovnosť mladších generácií sa žiada konštatovať aj to, že z niekdajších tribún spisovnej výslovnosti, akými v minulosti boli profesionálne divadlá a slovenské filmy, ako aj Slovenský rozhlas, dnes už sotva zaznieva vzorová výslovnosť. Mladšie generácie hercov a spevákov (česť výnimkám!) sa v súčasnosti pasujú skôr za tých, čo si verejne dovoľujú narúšať zásady správnej výslovnosti napríklad tvrdou výslovnosťou záporovej slabiky *ne-* alebo aj celkovou zlou a nezrozumiteľnou artikuláciou, dopúšťajú sa gramatických chýb napríklad krížením tvarov dvoch rozdielnych slov *rola* a *rola* a podobne. Jednému vychytenému spevákovi sa podarilo v piesni opakovať podobu */nepovem/* namiesto predpokladaného */ňepoviem/*, ale pieseň pri výrobe prešla kontrolným sitom a stále sa aj s tým nepodarkom hrá. Zlyhávajú teda aj kontrolné mechanizmy, ktoré v danej oblasti fungovali v minulosti, ako je napríklad práca režiséra, a účinne nefungujú ani vnútroinštitucionálne vzdelávacie procesy, tak ako sme ich poznali zo Slovenského rozhlasu alebo z televízie v minulosti. Keďže u pracovníkov profesionálne narábajúcich so slovom chýba nevyhnutná jazyková príprava aj vzdelanosť, rozširuje sa písmenková výslovnosť, ako je napríklad aj výslovnosť vokalizovanej podoby predložky *so* v napísanej podobe, t. j. s neznelým *s* */so záujmom/*. Uvedené a ďalšie záporné javy vo verejných jazykových prejavoch majú, pravdaže, hlbšie korene, lebo vyrastajú z celkového verejne prejavovaného nezájmu o duchovné hodnoty a o overené historické skúsenosti zo zápasov o slovenský jazyk a osobitne o jeho spisovnú podobu.

Spomínaná porucha v melodickom stvárnení slova aj vety tiež môže mať prameň v nepevných základoch z rodného slovenského jazyka a v napodobňovaní cudzojazyčných vzorov. Možno sa niektorým používateľom spisovnej slovenčiny normálna pokojná melodická línia slovenského slova a vety v našej nepokojnej dobe zdá akási stereotypná, a tak siahajú za pestrejšou a trilujú tam, kde nemajú. V ich reči tak vzniká prejav, ktorý svojou melodickou podobou provokuje počúvajúcich, je neprirodzený a krajne afektovaný. Takýto hovoriaci akoby cítil potrebu bez prerušenia zaplňať komunikačný priestor svojím prejavom, a tak okrem umelého dvíhania melódie na konci slova pri nedostatku vlastnej vyjadrovacej perspektívy aj naťahuje posledné slabiky slova a medzi slová vkladá akýsi neurčitý ťahavý zvuk podobajúci sa na dlhé *á* alebo dlhé *é*, občas aj s ich vystriedaním. Takýto neurčitý ťahavý zvuk často zaznieva, hneď keď sa dotýčny hovoriaci ujme slova, ešte predtým ako niečo artikulované vypovie, a tak to vyzerá ako trúbenie. Takýto spôsob prejavu skôr odrádza partnera od sledovania obsahu prehovoru, partner sa sústreďuje na formu prejavu a obsahová stránka mu uniká. Je to zlozvyk, ktorému treba čeliť vo výučbe aj v rodine a ako dobrý príklad pôsobí to, keď sám učiteľ alebo skôr učiteľka slovenského jazyka používa pri výslovnosti prirodzenú a pokojnú melodickú líniu, tak ako to zodpovedá dávno ustáleným a vžitým zásadám slovenskej spisovnej výslovnosti.

Neobyčajne rozšíreným negatívnym javom verejných jazykových prejavov je používanie prázdnych výplnkových slov, dnes špeciálne spomínanej častice *vlastne*. Jazykový prejav prednášaný vo vysokom tempe, bez náležitého artikulovania hlások a pritom vystlaný prázdnyimi slovami pôsobí nedôveryhodne, akoby jeho autor bol vo svojej reči neistý, akoby vo verejnom rozhovore nebol pripravený náležite vysvetliť danú vec a presvedčivo odpovedať na otázky, akoby počas opakovania prázdnych slov neprestajne hľadal potrebné výrazy, aby nimi náležite pomenoval jav, o ktorom hovorí. V niektorých spojeniach sa povedzme s časticou *vlastne* dostanú do tesnej významovej blízkosti slová, ktoré vyslovene

spochybňujú vyjadrené informácie a vznikajú tak priamo kuriózne spojenia, lebo v nich si spojené slová protirečia, a tak odvádzajú pozornosť počúvajúceho od sledovania obsahu prejavu a nabádajú ho, aby sa zamýšľal nad skutočne nevhodnou formuláciou veci a aby pochyboval o samej dôveryhodnosti hovoriaceho.

Úsilie rodovej ideológie, ktorá si kladie za cieľ naprávať jazyk, tak ako sa prirodzene historicky vyvinul a ako sa bežne využíva v každodennej komunikácii, je neprirodzené a vecne neodôvodnené. Tento tlak sa prejavuje vo viacerých smeroch. Zástankyne takzvanej rodovej rovnosti v jazyku presadzujú tendenciu, aby sa v jazykových prejavoch popri mužoch nezanedbávalo pomenovanie príslušných žien. Podľa tejto teórie teda nestačí povedať, že učitelia sú pri spoločenskom aj finančnom ohodnotení zanedbávaní, lež treba povedať, že učitelia aj učiteľky sú takto zanedbávaní. Takýto spôsob vyjadrovania je však v našom jazyku neúnosný z hľadiska ekonómie vyjadrovania, z hľadiska presnosti vyjadrenia aj z hľadiska systémového postavenia kategórie gramatického rodu v našom jazyku, lebo mužská podoba *učitelia* v takom vyjadrení zahŕňa aj zodpovedajúce príslušníčky ženského pohlavia, t. j. učiteľky. Neprestajné opakovanie príslušných ženských podôb podľa uvedenej požiadavky vyzerá priamo primitívne, akoby sme svoj jazykový prejav adresovali niekomu, kto je rozumovo menej vyvinutý, a popri mužskom mene sa mu musí označiť aj zodpovedajúca ženská podoba, aby mu to bolo plne zrozumiteľné. Toto je aj príklad na neodborné zasahovanie do systému jazyka a jeho používania, ktorého sme ináč boli svedkami za bývalého režimu, je to neprípustné ideologizovanie jazykovej stavby, ktorá akoby bola zaspala vývin. Lenže ona ho nezaspala, lebo táto stavba je dokonalá so zreteľom na všetky praktické potreby, tak ako sa overili používaním jazyka po mnohé tisícročia. Navyše sú takéto požiadavky aj nedemokratické, lebo ich nastoľuje malá skupina ľudí a chce ich nanútiť väčšine, ktorej daný stav jazyka plne vyhovuje a je s týmto stavom jazyka spokojná.

Ani hľadanie neutrálneho pomenovania povedzme stredného rodu, prikrývajúceho obidve pohlavia, neprináša vhodné či uspokojujúce riešenie, lebo povedzme namiesto spojenia *žiaci a žiačky* v istých situáciách je možné upotrebiť rodovo neutrálne pomenovanie *žiaci*, ale taká náhrada nie je možná v každom jednotlivom prípade. No pri spojení *učitelia a učiteľky* sotva možno uvažovať o priamočiarej náhrade v podobe *učiteľstvo*. Táto podoba stredného rodu predsa len bola utvorená na základe iného postupu a s iným významom ako koordinatívne spojené pomenovania dvoch rozličných gramatických rodov v podobe množného čísla. Navyše pri istých dvojiciach, ako je napríklad dvojica *páni a panie*, náhrada v podobe *panstvo* jednoducho nie je možná, lebo toto pomenovanie stredného rodu má v našom jazyku ustálené iný významový obsah a povedzme ako oslovenie pri istej slávnostnej príležitosti by vyznelo ako úplne neprimerané. Ešte iný prípad predstavuje rodovo rozlíšená dvojica v množnom čísle *ministri a ministerky*, pri ktorej zodpovedajúce spoločné pomenovanie v strednom rode jednoducho nejestvuje: podoba *ministerstvo* má celkom odlišný význam a vonkoncom významovo nekorešponduje s dvojicou *ministri a ministerky*.

Napokon sa v danej súvislosti vynára základná otázka: prečo sa má reformovať jazyk, keď po stá- a tisícročia dobre a spoľahlivo slúžil danému spoločenstvu pri všetkých jeho dorozumievacích, vyjadrovacích, poznávacích aj reprezentatívnych potrebách? Jazyk ako prirodzene utvorený systém nemožno reformovať účelovo a nemožno ho reformovať neodborne. V tejto súvislosti sa vynára aj oprávnená

otázka, kto je adresátom takeého reformného úsilia a či by výsledky takej reformy adresát vôbec prijal. Obávam sa, že reformovať taký starobyľý, dokonale vypracovaný a celospoločensky v praxi prijatý a overený systémový a komunikatívny nástroj na základe istej neodbornej teoretickej konštrukcie nezodpovedá požiadavkám zdravého rozumu.

Kým pri presadzovaní predstáv uvedenej rodovej ideológie ide o akési jazykové zrovnoprávňovanie paralelných či súvzťažných mužských a ženských mien a o isté spoločenské sankcionovanie ženských pomenovaní popri zodpovedajúcich mužských pomenovaniach, pri tendencii neprechýľovať ženské priezviská a používať mužské podoby aj na označenie príslušníčok ženského pohlavia máme pred sebou v istom zmysle opačný proces, lebo takto zaznamenávame ubúdanie ženských podôb mužských priezvisk a zatajovanie ženskej príslušnosti pri osobe ženského pohlavia. Aj tu mohli zohrať pozíciu akéhosi modelu cudzojazyčné mená, presnejšie iba priezvisková časť týchto mien. Istými príkladmi v tomto smere mohli byť osoby, ktoré sa vydali za cudzieho štátneho príslušníka a prípadne sa aj presťahovali do cudzieho štátu, no rodinné väzby mali aj ďalej v Slovenskej republike, a tak sa takéto neprechýlené mužské mená – najmä keď ich nositeľky boli spoločensky známe osoby – zjavovali aj v domácom slovenskom kontexte. Sú aj príklady, že z pôvodne prechýlenej podoby priezviska ženskej osoby sa umelo utvorilo neprechýlené priezvisko a to fungovalo ako umelecké meno, pri ktorom sa predpokladalo, že sa ako také bude používať aj v zahraničnom prostredí, kde sa jeho nositeľka usídli; takým procesom prešlo meno *Jana Kirschnerová* – *Jana Kirschner*. V súčasnosti sa rozširujú prípady, že osoba ženského rodu prijme pri uzavretí manželstva mužovo meno v neprechýlenej podobe; také je meno *Alexandra Minich*.

Najnovšie sú rozšírené prípady, keď si žena pri uzavretí manželstva ponechá svoje rodné priezvisko a popri ňom prijme ako meno ženy aj mužovo priezvisko v neprechýlenej podobe; ako manželka má teda dve priezviskové mená: prvé je mužské podľa mena muža a druhé je ženské, t. j. pôvodné či rodné priezvisko. Takého typu je už spomínané meno *Petra Stano Matášovská*. Toto spájanie mužskej a ženskej podoby priezviska do jedného zloženého mena je z pomenúvacieho aj z gramatického hľadiska dosť absurdné, lebo v jednej časti takéhoto zloženého priezviska má takto označená žena mužské meno, kým v druhej časti ženské meno. Oprávnené teda možno položiť otázku, aká je spomenutá žena „*Stano*“, keď nie je *Stanová*?

Naša analýza sa týka širšieho spektra odborných otázok spojených s vyučovaním slovenského jazyka v našich základných aj stredných školách, z nich niektoré presahujú vlastný rámec školy a zasahujú do aktuálneho spoločensko-politického diania. Čo sa týka vlastných otázok školy či školstva, naše pozorovania smerujú k jednoznačnému záveru, že značné nedostatky zo slovenského jazyka u žiakov a študentov sú dôsledkom slabého ovládania normy súčasnej spisovnej slovenčiny, ako aj jej pravopisnej kodifikácie. A preto sa žiada nasmerovať výučbu slovenského jazyka tak, aby sa tieto nedostatky odstránili prehĺbeným vyučovaním normy súčasného spisovného slovenského jazyka a upevňovaním týchto poznatkov o norme ich cieľavedomým opakovaním rozmanitými formami. Základnou orientáciou vo výučbe slovenského jazyka je teda cieľavedomé vyučovanie normy súčasnej spisovnej slovenčiny, keďže bez poznania normy nemožno poznať jazyk. S touto požiadavkou je bezprostredne spätá zásada poskytovať žiakom a študentom systémové poznatky a až potom spomenúť prípadné

výnimky. To sa týka povedzme takého typického javu, ako je v spisovnej slovenčine rytmický zákon. Ani študenti slovenského jazyka na univerzite nepoznajú dobre podstatu tohto zákona, a len čo vyslovia nepodarenú poučku, nevedia uviesť ani príklad, kde sa rytmický zákon uplatňuje, a hneď začnú recitovať výnimky z neho. Akoby boli podstatnejšie výnimky než sám zákon.

Treba si náležite uvedomiť, že systematická a kvalifikovaná výučba rodného jazyka v štátnom systéme vzdelávania sa nedá ničím nahradiť; nenahradí ju ani všemocný internet, ani náhodná osвета v elektronických médiách, ani iný nesystémový prvok. V rodinnom prostredí si dieťa osvojí jazyk prakticky, ale na teoretické zdôvodnenie fenoménu jazyka ako celku i jeho jednotlivých prostriedkov v živote človeka a národa a jeho dobrovoľného kultivovaného používania je tu jedine organizované školské vzdelávanie vychádzajúce zo štátnej výchovno-vzdelávacej politiky.

A napokon ešte jedna všeobecnejšia poznámka: jazykové vzdelávanie by malo pestovať živý záujem o poznanie jazykových zákonitostí vo všeobecnosti a nášho národného jazyka osobitne a popri racionálnej potrebe poznať a vhodne používať spisovný jazyk aj rozvíjať citový vzťah k nemu, aby sme predišli macošskému správaniu sa k nášmu jazyku. Takéto nasmerovanie jazykového vzdelávania nám istotne pomôže aj v tom, aby sa žiaci a študenti nedali ovplyvňovať falošnými teóriami a fámami o slovenčine ako o ťažkom jazyku, ktoré rady šíria aj naše hromadné oznamovacie prostriedky.

Tak ako Martin Kukučín v minulosti nemohol pri mene *Revúca* zostať chladným, keďže mu asociovala vzdelávanie v rodnom jazyku a vzdelanosť, prevezmeme jeho odkaz, nezostaňme ani my chladnými vo vzťahu k nášmu národnému jazyku; naopak, poznávajme jeho hĺbku a milujme ho a učme slovenčinu milovať aj naše deti a študentov.

Kontakt:

Prof. PhDr. Ján Kačala, DrSc.

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

kacala@fedu.uniba.sk

Medzivojnová Československá republika v dejinách slovenského spisovného jazyka¹

Gabriela Múcsková

Anotácia

Príspevok v základných bodoch charakterizuje spoločensko-politický kontext prvej Československej republiky a jeho vplyv na vývin slovenského spisovného jazyka. Obsahovo nadväzuje na tri základné javy – zmenu statusu spisovnej slovenčiny, koncepciu čechoslovakizmu a vznik puristických postojov – ktoré sú zachytené aj v učebniciach slovenského jazyka pre stredné školy. V závere príspevku sa autorka venuje dôvodom negatívneho vnímania purizmu v slovenskej lingvistike a stavia sa na stranu jeho objektívneho hodnotenia v duchu sociolingvistickej teórie jazykovej politiky.

Kľúčové slová: spisovný jazyk, medzivojnové obdobie, jazykové kontakty, purizmus, jazyková politika.

Úvod

Téma tejto konferencie je zameraná na fungovanie slovenčiny vo vzdelávaní, ale školstvo, ako aj jazyk, ktorým sa učíme a ktorý učíme, úzko súvisia so spoločensko-politickým historickým kontextom. Cieľom príspevku je preto aspoň v základných bodoch priblížiť kontext medzivojnovnej Československej republiky, ktorá vznikla 28. októbra 1918, a jeho dôsledky na vývin spisovnej slovenčiny. Kľúčové udalosti tohto obdobia sú vystihnuté i v stručných kapitolkách o medzivojnovom období vo vývine spisovnej slovenčiny² v učebniciach slovenského jazyka pre stredné školy (Hincová – Húsková 2007, s. 26; Caltíková – Lauková – Polakovičová – Štarková 2011, s. 56), ktoré sa dotýkajú troch základných oblastí a uvádzajú nasledujúce skutočnosti:

1) Po vzniku ČSR sa slovenčina stala **štátnym, úradným a vyučovacím jazykom**, no jej fungovanie v tomto statuse narážalo na nedostatok odborníkov a inteligencie, v dôsledku čoho na Slovensko prichádzajú na pomoc profesori, učitelia, policajti, dôstojníci, úradníci z Čiech, čím sa posilnil živelný prienik češtiny do slovenčiny; spomína sa aj absencia aktuálnej vedeckej kodifikácie spisovnej slovenčiny, ktorú nahrádzali učebnice slovenského jazyka.

1 Príspevok nadväzuje na výsledky výskumného projektu *Slovenčina v kontexte viacjazyčných spoločenstiev na Slovensku* (APVV-0689-12).

2 Takto sa toto obdobie vymedzuje v periodizácii dejín spisovnej slovenčiny – Krajčovič – Žigo 2002; Kačala – Krajčovič 2006.

2) 20. roky 20. storočia boli poznačené snahami politického hnutia nazývaného **čechoslovakizmus**, ktoré je spojené so snahou vytvoriť jednotný „československý“ jazyk. V tejto súvislosti sa spomínajú aj prvé *Pravidlá slovenského pravopisu* (1931) vytvorené skupinou jazykovedcov pod vedením Václava Vážneho.

3) Reakciou na vydanie *Pravidiel* bolo založenie časopisu *Slovenská reč* (1932) s hlavným redaktorom Henrichom Bartekom. Časopis prezentoval predstavu slovenčiny ako samostatného jazyka a prispel k ustáleniu rozkolísanosti normy spisovného jazyka a k očisteniu od českých prvkov. V súvislosti s novou generáciou slovenských jazykovedcov, ktorých práce vychádzali v časopise *Slovenská reč*, sa v učebniciach objavujú termíny **purizmus**, **puristi**.

V ďalších častiach príspevku sa budem o niečo podrobnejšie venovať týmto trom oblastiam:

- 1) zmene statusu slovenčiny v medzivojnovom období,
- 2) koncepcii čechoslovakizmu,
- 3) puristickému hnutiu.

1. Zmena statusu spisovnej slovenčiny

Po vzniku Československej republiky sa slovenčina po prvýkrát vo svojej histórii stala spisovným jazykom so statusom úradného a oficiálneho jazyka. To znamená, že mala plnohodnotne fungovať v oblastiach verejnej komunikácie, administratívy, politiky, práva, obchodu, diplomacie, vedy, kultúry a vzdelávania, v ktorých však nikdy predtým v takomto rozsahu nefungovala, a tak nebola terminologicky a syntakticky dostatočne ustálená a štylisticky diferencovaná. Pri plnení náročných komunikačných potrieb v týchto nových komunikačných prostrediach sa dotvárala podľa vzoru vyspelejšej češtiny, ktorá bola vo všetkých funkciách už etablovaná. No nebol to len jazyk, ktorý nebol pripravený na plnenie nových funkcií. Slovenská spoločnosť nebola pripravená ani na zabezpečenie fungovania štátnej správy, pošty, železníc, armády či školstva a bola odkázaná na pomoc z Čiech, a tak na Slovensko prichádza veľký počet českých odborníkov, učiteľov, podnikateľov, vojakov a štátnych úradníkov (Lipták 2003, s. 269). V kontexte spoločenského bilingvizmu a prestíže češtiny preniká do slovenčiny oficiálnych dokumentov, administratívy, informačných materiálov, ale aj populárnej a umeleckej literatúry mnoho nových jednotiek. Jednak sú to české lexikálne jednotky, ale objavujú sa aj slová s hláskovými a tvarotvornými reflexmi a formantmi, ktoré vyplývali z vývinu v českom jazyku, čím v slovenskom spisovnom úze vznikalo viacero dvojtvarov. Vzhľadom na blízkosť češtiny a slovenčiny a ich takmer bezproblémovú zrozumiteľnosť sa nové české lexikálne jednotky veľmi rýchlo hláskovo a gramaticky adaptovali a strácali príznak cudzosti. Jazyková prax sa vzdalovala od staršej normy reprezentovanej martinským úzom, korektorskou praxou Matice slovenskej a jazykovou normou kodifikovanou v *Rukoväti spisovnej reči slovenskej* Sama Czambela (vydanej v roku 1902 a v ďalších upravovaných vydaniach v rokoch 1915 a 1919). Zvýšená rozkolísanosť spisovnej normy bola spôsobená aj demokratizáciou spisovného jazyka, čo znamená, že sa v pomerne krátkom čase spisovný jazyk rozšíril nielen komunikačne a funkčne, ale aj počtom používateľov. Mnohí z nich však nemali dostatočne osvojenú túto spisovnú normu. Ľudia, ktorí boli v tomto období v produktívnom veku a v pracovných prostrediach

potrebovali komunikovať spisovnou formou, navštevovali ešte maďarské školy a v súkromnej komunikácii väčšinou používali miestne nárečia. So spisovnou slovenčinou, ktorá vychádzala z martinského úzu a Czambelovej *Rukováti*, sa stretávali v rôznej miere a ovládali ju často len pasívne. V oficiálnej a verejnej komunikácii sa často používala aj čeština, a preto si neuvedomovali „hranice“ – štruktúrne rozdiely – medzi oboma blízkymi jazykmi.

Zvýšené nároky na komunikačné funkcie, fyzická i jazyková blízkosť češtiny a intenzívnejšie preberanie českých jednotiek viedli spontánne ku konvergentným tendenciám vo vývine slovenského spisovného jazyka. Tento spontánny konvergentný vývin bol navyše umocnený aj vedomými a zámernými snahami zblížovať obidva jazyky, a to v duchu koncepcie čechoslovakizmu.

2. Čechoslovakizmus a prvé *Pravidlá slovenského pravopisu*

Presadenie myšlienky spoločného štátu Čechov a Slovákov v povojnovom politickom kontexte sa opieralo o koncepciu spoločného **československého národa** a spoločného **československého jazyka**, ktorá bola v rozpore s presvedčením Slovákov a nezodpovedala skorším dohodám uzavretým v Clevelande (v roku 1915) a v Pittsburgu (1918), v ktorých sa postavenie Slovákov vymedzovalo na federatívnom či autonómnom princípe (Lipták 2003, s. 260). Koncepcia čechoslovakizmu však vychádzala z pragmatických politických potrieb najmä s ohľadom na početnú a aj politicky silnú nemeckú menšinu (ktorá počtom prevyšovala počet Slovákov), ale aj na maďarské etnikum na juhu Slovenska, ktoré sa po Trianonskej zmluve z roku 1920 ocitlo v novom – „cudzom“ – štáte.

Československý jazyk ako štátny, oficiálny jazyk republiky stanovuje ústava z roku 1920 (§ 129, odst. 1) a hoci sa tento jazyk ďalej nešpecifikuje, v § 4 sa uvádza, že na území Čiech sa na úradoch komunikuje spravidla po česky a na Slovensku spravidla po slovensky. To vyvolávalo lingvistické otázky týkajúce sa obsahu pojmu „československý jazyk“ a rozdielu štátoprávneho chápania jednotného československého jazyka a lingvistického chápania tohto jazyka „v dvoch zneniach“ (Novák 1935; Lipowski 2005, s. 27an), ako aj historickolingvistické interpretácie vývinu češtiny a slovenčiny ako nárečí, ktoré sa vraj vyvinuli z jednotného „pračeskoslovenského“ jazyka (napríklad Trávníček 1935; Vážný 1934; Krajčovič 1988, s. 11). Za istý taktický kompromis možno považovať definíciu československého jazyka Jána Stanislava, ktorý tento útvar vymedzuje ako „súhrn všetkých nárečí od Chebu po Užhorod s dvoma spisovnými jazykmi – českým a slovenským“ (1938, s. 177 – citov. podľa Krajčovič – Žigo 2002, s. 214). No akékoľvek interpretácie a úvahy o slovenčine ako o osobitom jazyku reflektovali širšiu čechoslovakistickú politiku, ktorá legitimizovala dominanciu Čechov v politickom a verejnom živote (porov. Lipowski 2005, s. 34).

Paradoxne tak možno povedať, že slovenčina, ktorá nadobudla status, ktorý nikdy predtým nezastávala, sa zároveň ocitla v situácii, v ktorej tento status nebol presvedčivo oficiálne potvrdený. V duchu vedomého zblížovania slovenčiny a češtiny vyšli historicky prvé ***Pravidlá slovenského pravopisu*** (1931), ktoré pripravil jazykový odbor Matice slovenskej a ktorých hlavným zostavovateľom bol profesor Václav Vážný. Pravidlá kodifikovali viaceré české lexikálne jednotky ako dvojtvary spolu so slovenskými, posilnili slovotvorné formanty spoločné s češtinou, okrajovo zavádzali aj gramatické a hláskové dvojtvary, pri synonymách uprednostňovali variant zhodný s češtinou, zapracúvali dvojtvary a variantnosť

z reálneho úzu (*schodisko* – *schodište*) a analogicky hláskovo adaptovali české jednotky (*tlumočiť, mluva, drúbež, pôtko, dech, tázať sa, ložnica, zlobiť, hrobitov, vonkov* atď.) (podrobnejšie Kačala – Krajčovič 2006, s. 130 – 131; Krajčovič – Žigo 2002, s. 216an; Lipowski 2005, s. 56 a ďalší). Tým sa odklon od dovtedy presadzovaného a vo vydavateľskej praxi rešpektovaného martinského úzu a *Rukováti* Sama Czambela posvätil aj na úrovni autority kodifikačného diela. Nové *Pravidlá* legitimizovali a podporili prenikanie bohemizmov zaznamenané v jazykovej praxi a spontánne i vedomé konvergentné tendencie. Relatívne nenásilným spôsobom tak vytvárali cestu postupného posilňovania spoločných jazykových jednotiek a tvarov – snáď s perspektívou postupného vytvárania budúceho reálneho československého jazyka (Lipowski 2005, s. 57).

3. Ochranné reakcie voči konvergentným tendenciám a vznik purizmu

Vydanie *Pravidiel* v roku 1931 bolo priamym impulzom k otvorenému vyjadreniu ochranných postojov voči bohemizácii slovenčiny a vyvolali živú diskusiu; ich prvými kritikmi – najmä slovníkovej časti – boli Henrich Bartek (1931a, 1931b) a Ján Smrek (1931). Výsledkom kritiky bolo oficiálne odmietnutie *Pravidiel* na Valnom zhromaždení Matice slovenskej 12. mája 1932 a prijatie rozhodnutia vypracovať nové, opravené pravidlá. Reakciou na konvergentný charakter pravidiel bolo aj založenie časopisu *Slovenská reč* (1932), ktorý mal prispieť k rozvoju vedeckého výskumu slovenčiny a ktorý v prvých ročníkoch venoval značný priestor príspevkom z oblasti jazykovej kultúry a upozorneniam na chybné prvky používané v jazykovej praxi. Cieľom týchto príspevkov bolo zabrániť nežiaducemu prenikaniu bohemizmov či archaizmov do slovenskej spisovnej lexiky (p. Krajčovič – Žigo 2002, s. 220; Kačala – Krajčovič 2006, s. 132).

Tieto snahy vyústili do vedomej a často extrémnej delimitácie slovnej zásoby spisovnej slovenčiny a jej ochrany pred českým, nemeckým a iným cudzojazyčným vplyvom, ktorej však často chýbala vedecká argumentácia. Príspevky najmä v rubrike *Rozličnosti* mali podobu príkazov a zákazov a ich vedeckým zdôvodnením boli – na jednej strane z vedeckého hľadiska vágny, ale pragmaticky veľmi účinný pojem „čistá slovenčina“, na strane druhej expresívne ladené negatívne hodnotenia stavu v jazykovej praxi, ktoré – ak zazneli z úst odborníka – mali značný persuazívny účinok. Na označenie týchto snáh sa v slovenskej historickolingvistickej literatúre ustálilo pomenovanie **puristické hnutie**. O úzkej prepojenosti kultúrnopolitického kontextu a vzniku purizmu, ale aj postojov k purizmu a k tomu, čo sa za purizmus považuje, svedčí aj definícia v *Encyklopédii jazykovedy* (1993, s. 359; zvýraznené časti – GM): „**purizmus** – hnutie za očistu spisovného jazyka od prvkov cudzieho pôvodu; zasahuje hl. slovník a frazeológiu. Vo vývine jazykov sa p. prejavuje najmä v **takých spoločensko-politických pomeroch, v kt. sa niektorý národ cíti ohrozený vo svojej samobytnosti** (obdobie formovania národných spis. jazykov, výrazné spoločensko-politické zmeny ap.). Takáto situácia vznikla aj v **podmienkach prvej ČSR**. Boje za čistotu a zachovanie svojráznosti spis. slovenčiny sa vyostřili v diskusiách o prvých *Pravidlách slovenského pravopisu* (1931), v kt. sa v duchu falošnej koncepcie jednotného čs. národa i jazyka podporovali prvky a varianty zhodné s **češtinou**. Slovenský jazykový p. bol namierený **hl. proti preberaniu slov z češtiny** a vychádzal z teórie S. Czambela, kt. videl vzor správnosti v slovenských nárečiach. Pravdaže, isté stopy po p. bolo možné sledovať v malej miere aj neskôr“.

Podľa tejto definície sa v dejinách slovenského spisovného jazyka a v slovenskej lingvistike prítomnosť purizmu viaže predovšetkým na hnutie, ktoré vzniklo v medzivojnovom období ako reakcia na čechoslovakistické tendencie prvorepublikového Československa. Podobne sa o purizme v slovenskej lingvistike hovorí v súvislosti s týmto historickým obdobím a s prácami skupiny okolo Henricha Barteka v prvých číslach *Slovenskej reči* aj v iných prácach zameraných na vonkajšie dejiny spisovnej slovenčiny (porov. napr. Pauliny 1947, 1983, Blanár – Jóna – Ružička 1974; Krajčovič – Žigo 2002; Kačala – Krajčovič 2006). Zároveň uvedená definícia zachytáva aj všeobecné charakteristiky purizmu, a to fakt, že puristické prístupy k regulácii spisovného jazyka sú zamerané na elimináciu cudzích jednotiek a že vznik takýchto tendencií vyplýva z konkrétneho spoločenského a politického kontextu, v ktorom vzniká „pocit ohrozenia“ národnej samobytnosti.

V politickom a spoločenskom kontexte 20. a 30. rokov 20. storočia na Slovensku možno identifikovať niekoľko faktorov, ktoré viedli k „pocitu ohrozenia“ jednak statusu slovenčiny ako samostatného jazyka (vzhľadom na vyššie spomínanú koncepciu čechoslovakizmu a pražský centralizmus), ale aj osobitostí jej štruktúrnych vlastností – najmä lexikálnych, slovotvorných a čiastočne gramatických – ktorými sa slovenčina diferencovala od blízkeho českého jazyka. Ďalším faktorom, ktorý mohol prispieť k vzniku pocitu ohrozenia slovenčiny pod vplyvom českého jazyka, bol výrazný rozdiel v rozvinutosti národnej lingvistiky ako vedeckej disciplíny. Zatiaľ čo v Čechách sa vedecká lingvistika rozvíjala už niekoľko storočí (aj vďaka Karlovej univerzite), na Slovensku sa v 20. a 30. rokoch len formuje prvá silnejšia generácia lingvistov. Tento fakt mohol mať vplyv aj na odbornú stránku kodifikačných a preskriptívnych prác: „Keďže nejestvoval systematický vedecký výskum spisovnej slovenčiny ani slovenčiny vo všeobecnosti, poznanie jej zákonitostí a prostriedkov bolo nedostačujúce. Ani kodifikácia nor- my spisovného jazyka sa nemohla opierať o pozitívne výsledky vedeckého výskumu, preto v mnohých prípadoch neodrážala skutočný stav kultivovanej spisovnej reči a bola medzerovitá“ (Kačala – Krajčovič 2006, s. 127). Nová politická situácia a nové funkcie, ktoré musela slovenčina plniť, prirodzene viedli k dynamickým jazykovým javom a variantnosti – tie však pri absencii vedeckej lingvistiky nebolo možné zodpovedajúco interpretovať.

Purizmus je teda dôsledkom nejakých spoločensko-politických pomerov. Ale dôsledkom spoločensko-politických pomerov je aj to, ako sa purizmus daného obdobia a prípadné pretrvávajúce obrannej preskriptívnej regulácie hodnotí. V 30. a 40. rokoch 20. storočia boli práce puristov v časti inteligencie hodnotené veľmi pozitívne a pripisovala sa im zásluha na ustálení rozkolísaného úzu a delimitácii slovenčiny od češtiny. To však už neplatí v neskorších obdobiach a ani v súčasnosti, keď prevláda skôr negatívne chápanie purizmu. Motivácie negatívneho postoja vyplývajú podľa nás z neskorších historicko-politických udalostí, ako aj z novších prístupov k skúmaniu a kultivovaniu jazyka, spojených s komunikačno-pragmatickým obratom v lingvistike.

Historicko-politické dôvody možno vidieť vo vývine po 2. sv. vojne, keď bola najmä v 50. a 60. rokoch medzivojnová ČSR odsudzovaná ako buržoázny štát a kritizovaný a odsúdený bol aj purizmus ako prejav buržoázneho nacionalizmu (Múcsková 2015; 2017). Spolu s odsúdením puristicky zameraných prác zasiahlo negatívne hodnotenie aj ostatnú vedeckú prácu lingvistov sústredených okolo prvých ročníkov *Slovenskej reči*. Dôsledkom tohto odsúdenia sa u nás termín purizmus spája len s týmto

obdobím veľmi intenzívnej aktivity zameranej proti cudzím prevzatým jednotkám, ktoré sa považujú za nepotrebné, s takzvaným „extrémnym“ purizmom 30. rokov. V prípade neskorších ochranných a regulačných prístupov preskriptívnej lingvistiky, ktoré by sme v typológii purizmu mohli označiť ako tzv. „mierny ochranný“ purizmus, sa v slovenskej lingvistickej tradícii vedome vyhýbame označeniu puristické.

S komunikačno-pragmatickým obratom v lingvistike súvisí rozvoj sociolingvistiky, s chápaním jazykovej variantnosti ako prirodzenej súčasti fungovania jazyka, a v jej rámci i rozvoj teórie jazykovej politiky ako snahy o politicky podmienené vedomé a zámerné regulovanie statusu a štruktúry jazyka. Cieľom skúmania jazykovej politiky však nie je hodnotiť zámerné regulovanie jazyka (napríklad snahy chrániť a obranne regulovať dynamické a kontaktné procesy v jazykovej praxi) ako pozitívne alebo negatívne, ale chápať ho objektívne a bez predsudkov ako dôsledok či sprievodný jav istého spoločenského a politického vývinu, ktorý niekedy pretrváva, aj keď už konkrétne historicko-politické podmienky (čiže ohrozenia) pominuli. Stáva sa súčasťou kultúry, v ktorej sa naďalej udržuje tradícia preskriptívneho hodnotenia nových jazykových inovácií, alebo pretrváva odmietavé hodnotenie starších a už adaptovaných alebo rozšírených prevzatí. Podľa takéhoto prístupu sa potom za purizmus považuje akákoľvek forma a miera vedomého odmietania cudzích (alebo aj slangových či nárečových) jednotiek v procese vývinu a kultivovania spisovného jazyka alebo akákoľvek snaha regulovať dynamické procesy v jazyku, ktorá sa usiluje o zachovanie staršieho stavu považovaného za lepší alebo kultúrnejší (Thomas 1991, s. 12).

V duchu tohto prístupu by bolo možné aj v súčasnej slovenskej lingvistike zbaviť sa príznakových a negatívnych konotácií a chápať puristický prístup pri kultivovaní slovenského spisovného jazyka ako jav, ktorý je – ako dôsledok nejakej historickej situácie – pretrvávajúcou súčasťou nášho jazykovo-kultúrneho a politického kontextu. Až potom bude možné objektívne a bez obáv, že nás niekto za to odsúdi, konštatovať, že puristický prístup bol prítomný takmer vo všetkých obdobiach formovania a kultivovania spisovnej slovenčiny a dodnes v istej miere pretrváva v oblasti jazykového poradenstva zameraného na delimitáciu cudzích kontaktných javov, a to aj napriek tomu, že sú v rôznej miere rozšírené najmä v bežnej hovorovej variete, u nás tradične nazývanej štandardná, ale aj vo verejných a oficiálnych prejavoch. Tento prístup je súčasťou našej jazykovokultúrnej tradície, tak ako je jej súčasťou vnímanie jazyka ako kultúrnej, estetickej a reprezentatívnej hodnoty.

Zároveň však vnímame aj to, že táto tradícia nie je ustrnutá a nemenná. Svedčí o tom na jednej strane fakt, že v našej kodifikačnej praxi a v oblasti jazykovej preskripcie dochádza priebežne k zmenám hodnotenia v minulosti odmietaných jednotiek a tvarov, a na druhej strane tiež skutočnosť, že úloha a hodnota tejto tradície je v našej lingvistike dlhodobo predmetom vedeckých diskusií a polemík.

Záver

Rok 2018 sa s obľubou zvykne označovať ako rok „osmičiek“. Nie je náhoda, že nie len rok 1918, ale aj ďalšie „osmičkové“ výročia zasiahli do vývinu spisovnej slovenčiny a priniesli zmeny, ktoré tak isto vyvolali rôzne diskusie a polemiky v otázke prístupu k spisovnému jazyku. Rôznosť názorov, vedecké diskusie a polemiky sú súčasťou vývinu vedeckého poznávania jazyka, tak ako sú súčasťou vývinu jazyka dynamické zmeny, jazykové kontakty a jazykové postoje.

Zoznam bibliografických odkazov

- BARTEK, Henrich, 1931a. O reforme slovenského pravopisu. In: *Elán*. Roč. 2, č. 2, s. 4-5.
- BARTEK, Henrich, 1931b. Pravidlá slovenského pravopisu. In: *Slovenské pohľady*. Roč. 41, s. 579-586.
- BLANÁR, Vincent, Eugen JÓNA a Jozef RUŽIČKA, 1974. *Dejiny spisovnej slovenčiny II*. Bratislava: SPN, 254 s.
- CALTÍKOVÁ, Milada, Zuzana LAUKOVÁ, Alena POLAKOVIČOVÁ a Ľubica ŠTARKOVÁ, 2011. *Slovenský jazyk pre stredné školy 4*. Bratislava: OrbisPictusIstropolitana, 64 s. ISBN 978-80-8120-093-9.
- Encyklopédia jazykovedy*. Zost. J. Mistrík. Bratislava: Obzor, 1993. Heslo Purizmus, s. 359.
- HINCOVÁ, Katarína a Alexandra HÚSKOVÁ, 2007. *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN, 368 s. ISBN 978-80-10-00690-8.
- KAČALA, Ján a Rudolf KRAJČOVIČ, 2006. *Prehľad dejín spisovnej slovenčiny*. Martin: Matica slovenská, 220 s. ISBN 80-7090-813-0.
- KRAJČOVIČ, Rudolf a Pavol ŽIGO, 2002. *Dejiny spisovnej slovenčiny*. Bratislava: Univerzita Komenského, 252 s. ISBN 80-223-1632-6.
- KRAJČOVIČ, Rudolf, 1988. *Vývin slovenského jazyka a dialektológia*. Bratislava: SPN, 344 s.
- LIPOWSKI, Jaroslav, 2005. Konvergence a divergence češtiny a slovenštiny v československém státe. *Acta Universitatis Wratislaviensis* No 2727. Slavica Wratislaviensia CXXXII. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 200 s. ISBN 83-229-2598-0.
- LIPTÁK, Ľubomír, 2003. Slovensko v 20. storočí. In: E. MANNOVÁ (zost.) *Krátko dejiny Slovenska*. Bratislava: Academic Electronic Press, s. 265-330.
- MÚČSKOVÁ, Gabriela, 2017. O slovenskom purizme a anti-purizme v kontexte jazykových ideológií. In: I. LANSTYÁK, G. MÚČSKOVÁ, J. TANCER (eds.) *Jazyky a jazykové ideológie v kontexte viaczajčnosti na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 39-79.
- MÚČSKOVÁ, Gabriela, 2015. Polemika o jazyku ako prameň poznávania dejín spisovného jazyka v kontexte jazykovej politiky alebo O purizme v jednej „zabudnutej“ diskusii. In: K. BALLEKOVÁ, Ľ. KRÁLIK, G. MÚČSKOVÁ (eds.) *Jazykovedné štúdie XXXII. Prirodzený vývin jazyka a jazykové kontakty*. Bratislava: Veda, s. 567-576.
- NOVÁK, Ľudovít, 1935. *Jazykovedné glosy k československej otázke*. Turčiansky Sv. Martin: Matica slovenská, 388 s.
- PAULINY, Eugen, 1947. Namiesto úvodu slovo o slovenskom purizme. In: *Slovo a tvar*. Roč. 1, č. 1, s. 1-3.

PAULINY, Eugen, 1983. *Dejiny spisovnej slovenčiny od začiatkov po súčasnosť*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 256 s.

SMREK, Ján, 1932. Novým pravopisom? In: *Elán*. Roč. 3, č. 2, s. 1.

STANISLAV, Ján, 1938. *Československá mluvnica pre odborných učiteľov a vysokoškolákov. (Starý a dnešný jazyk. – Všeobecná časť.)* Praha – Prešov: Československá grafická únia, 236 s.

THOMAS, George, 1991. *Linguistic Purism*. London: Longman, 250 s. ISBN 0582037425.

TRÁVNÍČEK, František, 1935. *Historická mluvnice československá. Úvod, hláskosloví a tvarosloví*. Praha: Melantrich A. S., XIX+444 s.

VÁŽNÝ, Václav, 1934. *Nářečí slovenská. Československá vlastivěda III. Jazyk*. Praha: Sfinx, s. 219-310.

Kontakt:

Doc. Mgr. Gabriela Múcsková, PhD.

Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV v Bratislave

Panská 26, 811 01 Bratislava

gabam@juls.savba.sk

Štylistika a internetová žurnalistika: podnety, obmedzenia a výzvy

Vladimír Patráš

Anotácia

Príspevok predstavuje možnosti, hranice a ambície súčasnej štylistiky pri motivickom zrode, jazykovo-komunikačnom ustrojení, technologickom spracovaní a významovo-výrazových interpretáciách textov v internetovej mediálnej komunikačnej sfére tzv. postfaktuálnej éry. Štylistika je pritom ponímaná ako a) vedecká disciplína, b) sústava vlastností dorozumievacieho inštrumentária s hodnotovým, resp. hodnototvorným poslaním i ako c) integratívny nástroj zásadného významu pre jazykové vzdelávanie, kultúru vyjadrovania a používateľskú prax. Prameň poznatkov, úvah a záverov utvára produkcia internetových médií hlavného prúdu (mainstreamu) v kontrastívnom svetle s médiami alternatívnej produkcie, pripravovaná a šírená v slovenskom jazyku.

Kľúčové slová: prirodzený jazyk, štýl, štylistika, učebnice slovenského jazyka, e-doba, mediálna komunikačná sféra, médiá hlavného prúdu, alternatívne médiá, jazykové vzdelávanie, kultúra vyjadrovania, axiológia.

„Pro ty, kdo po desetiletí, v případě tisku i po staletí, v důsledku exkluzivního přístupu ke klíčovým komunikačním kanálům moderní společnosti, hromadným sdělovacím prostředkům (televizi, rozhlasu, novinám a časopisům), představovaly respektovanou autoritu. Výjimečného partnera tvůrců veřejného mínění. Během necelé generace se proměnily v dinosaury, učené k odchodu ze scény. Jejich čas a vliv končí. Nové publikum obsluhují noví hráči. Ty ponejvíce symbolizují tzv. sociální síť. Jejich tvůrci a personál. Majitelé, většinoví vlastníci, akcionáři jsou už tradičně do značné míry stále titíž. Jsou vždy tam, kde jsou vliv, moc a peníze.“ (Ftorek 2017, s. 129)

Názov konferencie a jej strechová nosná konštrukcia je vystužená vývinovými, jazykovedno-jazykovými a didaktickými motívmi. Sú vymedzené a previazané časovým obdobím poslednej storočnice do pevného a presvedčivého skeletu, ktorý úspešne vytrval v rozmanitých poveternostných podmienkach. Príspevok sa hlási k naznačenému obraznému poňatiu konferenčných zámerov. Bezprostredným podnetom na jeho prípravu sa stal schválený projekt Vedeckej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR, ktorý v rokoch 2018 – 2020 riešia vedecko-pedagogickí pracovníci z Katedry slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Interdisciplinárny projektový zámer

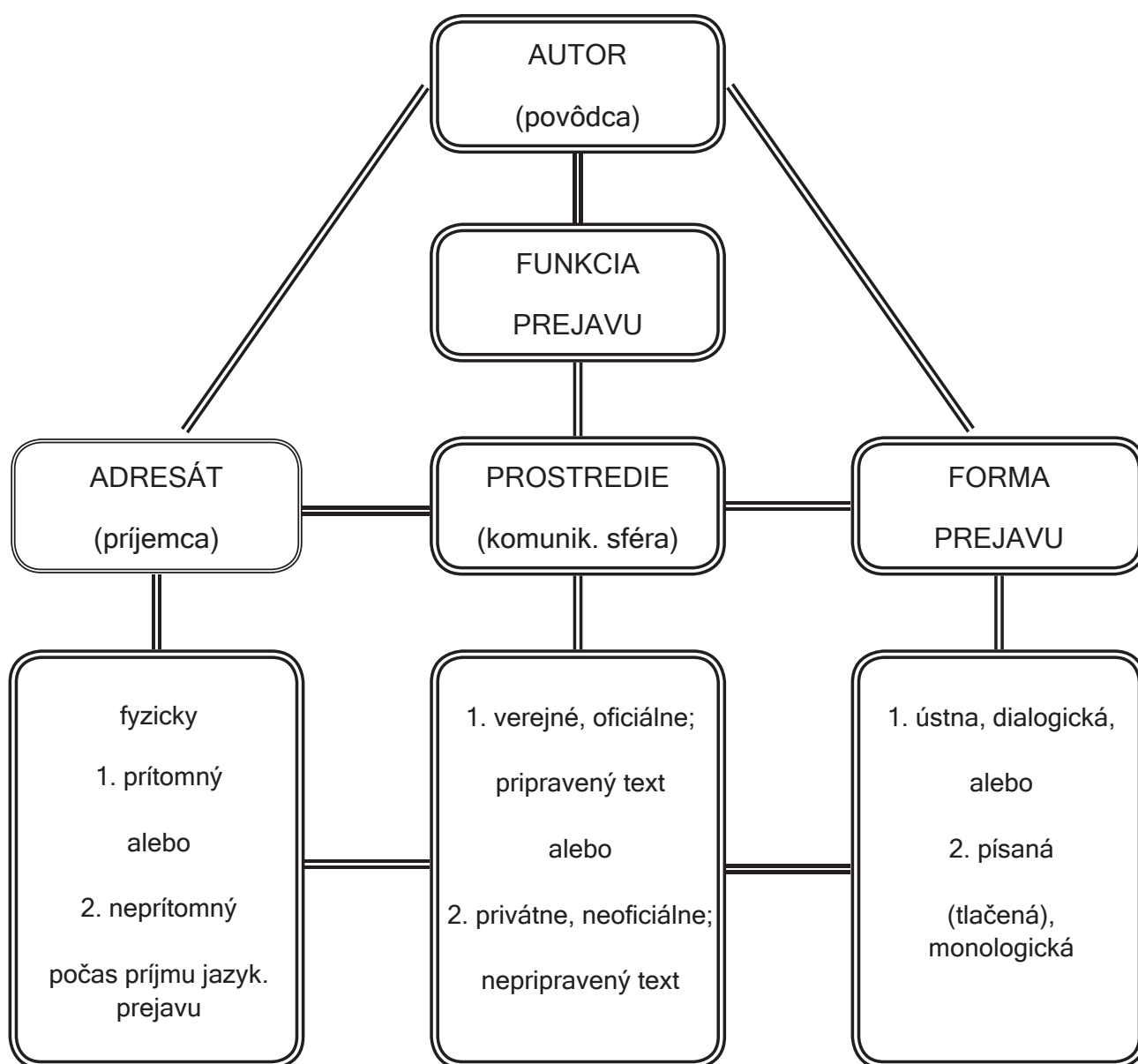
je zacielený na výskum štylistiky internetovej tlače hlavného prúdu a médií alternatívneho typu v tzv. postfaktuálnej, resp. postpravdovej ére. Súbežnými podnetmi na spracovanie sa stávajú pohľady na niektoré odporúčané stredoškolské učebnice slovenského jazyka, pripravené a zavedené do pedagogickej praxe v ostatnom desaťročí, a teoretické uchopenie a metodické spracovanie tematických celkov v nich, a to so zameraním na vybrané učivo s väzbami na štylistické osobitosti slovenčiny v mediálnej komunikačnej sfére.

Prináleží a patrí sa uviesť ciele, ktoré spočívajú v podkroví úvah. V prípustne úspornom náčrte venujeme pozornosť pripomenutiu nosníkov, na ktoré sa štylistika československého obdobia a v jeho rámci slovenská štylistika upínala, ktoré prínosne tvarovala a ktoré jej umožnili vedecko-teoreticky zodpovedne, metodologicky prínosne a didakticky ambiciózne rozvíjať poslanie, zafixované vo svojom vedeckom profile už niekoľko desaťročí. Následne upriamime pohľady na obdobie od 90. rokov minulého storočia so zaostrením pozornosti na sociokultúrne podmienky, jazykovo-komunikačné prejavy a súvislosti a hodnotové rámce a následky vstupu tzv. nových technológií a nových médií predovšetkým do spoločenského, skupinového a individuálneho života. V jadre uvedených prístupov, konštatácií a úvah sa pokúsime poukázať predovšetkým na overené piliere štylistických teorém a koncepcií, ktoré sa v pôvodnej, ale aj v reštaurovanej podobe uplatňujú jednak pri výskumoch elektronicky podmienenej komunikácie, ale aj pri zakomponúvaní poznatkov do učebnicovej produkcie, nárokujej si na hodnotné prispôsobenie štylistických výskumov a na ich podnetné uplatňovanie v školskom vzdelávaní. V súčasnosti sa pričinením najmä sociálnych psychológov dosť diskutuje o otvorenej škole, v ktorej žiak či študent má reálnu možnosť formulovať názory a vedieť, či sú vypočuté a akceptované. Nejde pritom o neznámu ideu; podobné konštatovanie sa viaže na úvahy o podporovaní schopností učivo si nielen poznatkovo osvojiť, ale najmä získať prospešné návody na využitie znalostí v živote vo vzťahu k jazykovo-komunikačnej kompetencii a kultúre vyjadrovania. Je však dôležité, ako sa v úlohe nosiča a takrečeno moderátora naznačených poverení a predurčení ocitne učebnica jazyka, v ktorej sa projekt otvorenej školy zreálňuje prostredníctvom štylistických nástrojov a postupov. V ére informačných technológií sa uvedené okruhy stávajú atraktívnymi, vedecky príťažlivými a metodicky podnetnými. Žiacka a študentská populácia je totiž v oblasti elektronickej komunikácie a technologických nosičov vrátane príslušných softvérov asertívna a používateľsky vcelku kompetentná. V kompozičnej, významovej a výrazovej rovine dnešnej medziľudskej komunikácie – zvlášť pri kritickom výbere, triedení a usporadúvaní podnetov, utváraní názorov, posudzovaní hodnoty informácií, pri interpretáciách a využívaní poznatkov – nie je však vždy pohotovo zorientovaná, sociokomunikačne pripravená a nezriedka je aj osobnostne či ľudsky zraniteľná.

Z hľadiska zrodu a rozvoja štylistiky ako vednej a študijnej disciplíny je vhodné vidieť a rešpektovať plodné československé obdobie, v prvopočiatoch späté so záujmom o jazykové funkcie v zmysle Pražskej školy z 30. rokov 20. storočia. Zdôraznime: hlavným funkciám zodpovedal výber a priradovanie patričných jazykových prostriedkov. Pojem (štyľovej) funkcie a funkčnosti spevňoval štrukturalisticky orientované štylistické náhľady po celé desaťročia. S podstatou a variáciami funkcie/funkčnosti sa stretávame v štylistických koncepciách a prístupoch nepretržite, a to v raných jazykovedných koncepciách najmä Eugena Paulinyho (1955; a i.), neskôr Jozefa Mistrika (1961; 1965; 1977; a i.), Františka Mika

(1970; v porovnávacom svetle 1976; a i.), Márie Ivanovej-Šalingovej (1965; a i.); v českom prostredí Františka Trávníčka (1953; a i.), Aloisa Jedličku (1963; a i.), Karla Hausenblasa (1955; 1972; a i.), Milana Jelínka (1974; a i.), Jana Chloupka (1991; a i.) a viacerých ďalších. Pričinením E. Paulinyho (napr. Pauliny 1960) sa zrodila a bola rozpracovaná prvá typológia štýlov, najprv v dvojzložkovej, neskôr cez priezor náhľadov J. Mistríka (pozri napr. Mistrík 1989, s. 419 a nasl.) v trojzložkovej verzii. V druhej polovici 20. storočia, najmä po tzv. pragmatickom obrate a prvých výsledkoch výskumov v oblasti parolovej lingvistiky, ale predovšetkým na sklonku milénia pribúdajú práce, v ktorých sa vedno s funkciou a funkčnosťou favorizujú komunikačné hľadiská.

Objektívne poznamenávame, že komunikačné podložie štylistike nikdy nebolo cudzie. Dôkazom bola a dodnes je koncepcia štýlotvorných činiteľov – neverbálnych okolností ovplyvňujúcich počínanie autora a adresáta v komunikačnom reťazci a prostredí:



Obr. 1 Sústava neverbálnych podmienok ovplyvňujúcich prípravu, odoslanie, prijatie, interpretovanie a predpokladané, príp. reálne účinky jazykového prejavu

V komunikačne podmienenej sústave štýlotvorných činiteľov sa popri adresátovi na horných poschodiach nachádza funkcia prejavu (dorozumievacia, komunikatívna – informačná; inštruktážna; presvedčacia – persuasívna; zábavná; fatická a i.), prostredie, v ktorom sa odohráva dorozumievanie, a forma prejavu. V uvedenej sústave sa priezračne a výpovedne presvedčivo uplatňuje binárny prístup, známy napríklad z teórie fonologických protikladov. Integrované (synergické, nezriedka aj synestetické) pôsobenie štýlotvorných činiteľov v texte, resp. komunikáte sa manifestuje a priamo zhodnocuje v termíne *štyléma*.

Do rangu široko koncipovaných prác so štylistickými rezonanciami sa hlásia všeobecnojazykové diela Jana Kořenského (1977; 1996; synteticky 2014; a i.) a Jána Horeckého (1979; uňho najmä vo vzťahu k stupňovitosti – stratifikácii národného jazyka). Treba pripomenúť prínosné výsledky štylistických bádání Jany Hoffmannovej (1997; najnovšie s kolektívom 2016; a i.), štylistické práce a prístupy s komplexnými črtami – často a výhodne s didaktickým podtextom – v teoretickom podaní a interpretáciách Marie Čechovej (1998; s kolektívom 2003), Marie Čechovej – Marie Krčmovej – Evy Minářovej (2008), Jozefa Mlacka (2007; a i.), Františka Ruščáka (2002; a i.), Jána Findru (2004; 2009; 2013; s kolektívom 1986; a i.), Daniely Slančovej (1996; a i.) s jej konceptom interaktívnej štylistiky (2002). V ostatnom desaťročí sú poruke aj práce autora štúdie (Patráš 2009; 2010; 2017; a i.) i výsledky výskumov a vedecká produkcia Olgy Orgoňovej (2015; 2016; a i.), Aleny Bohunickej (2013; s O. Orgoňovou), Miloša Horvátha (2016) a ďalších zo strednej a mladšej garnitúry jazykovedcov. Pribúdajú aj väčšie práce venované internetovej žurnalistike (Bednář 2011; Minářová 2011; a i.).

Predovšetkým novšia a súčasná štylistika prehodnocuje inventár prvkov, prostriedkov a postupov z rovín jazykového systému. Architektonické modely a kompozičné podnety čerpá z hraničných vied (pragmatiky, sociológie, psychológie, pedagogiky, ale i teórie informácie a komunikácie, najnovšie aj z mediálnych štúdií). Reaguje aj na podnety a výzvy rétoriky a umenovedných disciplín, na teóriu a prax prekladu a tlmočenia. Nosné koncepcie a súčasti štylistiky pritom účinne prenikli do korešpondujúcich vedných oblastí, najmä do porovnávacej jazykovedy, do teórie inter- a hypertextu, do slavistických odvetví a, pravdaže, výberovo, variačne aj do učebníc slovenského jazyka.

Za koncepčný prelom v teórii neverbálnych determinantov možno považovať štúdiu Jána Findru *Individuálne a sociálne determinanty komunikátu* (1991). Autor relativizoval starší binárny princíp v sústave štýlotvorných činiteľov. Z pôvodne dichotomických dvojíc, v ktorých jeden člen vylučoval druhý, vybudoval priestorovo organizované sústavy a prostredníctvom vždy osobitej konštelácie a stupňa účinnosti parametrov ich naviazal na jednotlivé komunikačné modely. Priblížením pôvodne štylistického inštrumentária k pragmakomunikačnému konceptu potvrdil názor o dynamickom ťažiskovom postavení komunikačnej sféry vo vzťahu k textu. Tak si vytvoril pohotové predmostie na modelovú koncepciu štylistiky, počítajúcu s hĺbkovou (obsahovou, významovou) a povrchovou (formálnou, výrazovou) štruktúrou textu v jej dvojjednosti. Zámer dôkladne naplnil vo svojich štylistikách z roku 2004 a 2013. Termíny *hĺbková a povrchová rovina/štruktúra* sa úspešne dostali aj do viacerých aktuálnych stredoškolských učebníc slovenčiny. Istotne aj preto, že umožňujú poznávať a uplatňovať komunikačnú bázu a metodiku jazykového vzdelávania.

Nazrime na „kondíciu“ dnešnej štylistiky cez interdisciplinárny periskop. Využime pritom – ako už

bolo naznačené – donedávna pevne vybudovanú štylistickú sústavu neverbálnych determinantov – štýlotvorných činiteľov. Na počiatku 90. rokov sa totiž pod tlakom fenoménu *e-* mení aj sociokomunikačná paradigma, na ktorú je citlivá sieť štýlotvorných činiteľov a na ktorú reagujú príslušné vedy, nezriedka si kladúc existenčnú otázku o svojom žití či prežívaní, poslaní a úlohách. V tejto súvislosti sformulujme dvojotázku: stáva/stala sa štylistika v dnešnej dobe *tradičným* odvetvím *tradičnej* lingvistiky? Rezignuje štylistika na elektronicky podmienené texty?

Sústredme pozornosť na dvojicu *ústnosť* – *písanosť* v sieti štýlotvorných činiteľov (porov. obr. 1), ako sa správa v elektronicky podmienenej mediálnej komunikačnej sfére (problematika mediálnej komunikácie pokrýva štvrtinu tematickej kapacity učebnice pre 2. ročník stredných škôl; pozri napr. Caltíková – Lauková – Polakovičová – Štarková 2008; 2010).

So vstupom tzv. nových médií do nášho života sa zvyšuje intenčnosť, teda zameriavanie mediálnych produktov na adresáta – príslušníka publika v mediologickom vymedzení. Jeho pripútavanie k štruktúrovane diferencovanému príjmu časti mediálnej produkcie sa uskutočňuje aj prispením zábavno-relaxačných krokov (infotainment), stupňovaním emotívnosti a p. Naznačené pragmaticko-komunikačné postupy sa odrážajú v kondenzovaní času a ustavičnom rozpínaní vnímaného priestoru, v efemérnom zmenšovaní proxemiky (fyzickej – aj virtuálnej – vzdialenosti) medzi komunikačnými partnermi a v značnom zdialogizovaní spoločenského a skupinového diskurzu. Prirodzene, spoluúčasť a význam ústnosti (hovorenosti) v dorozumievaní pritom vzrastá.

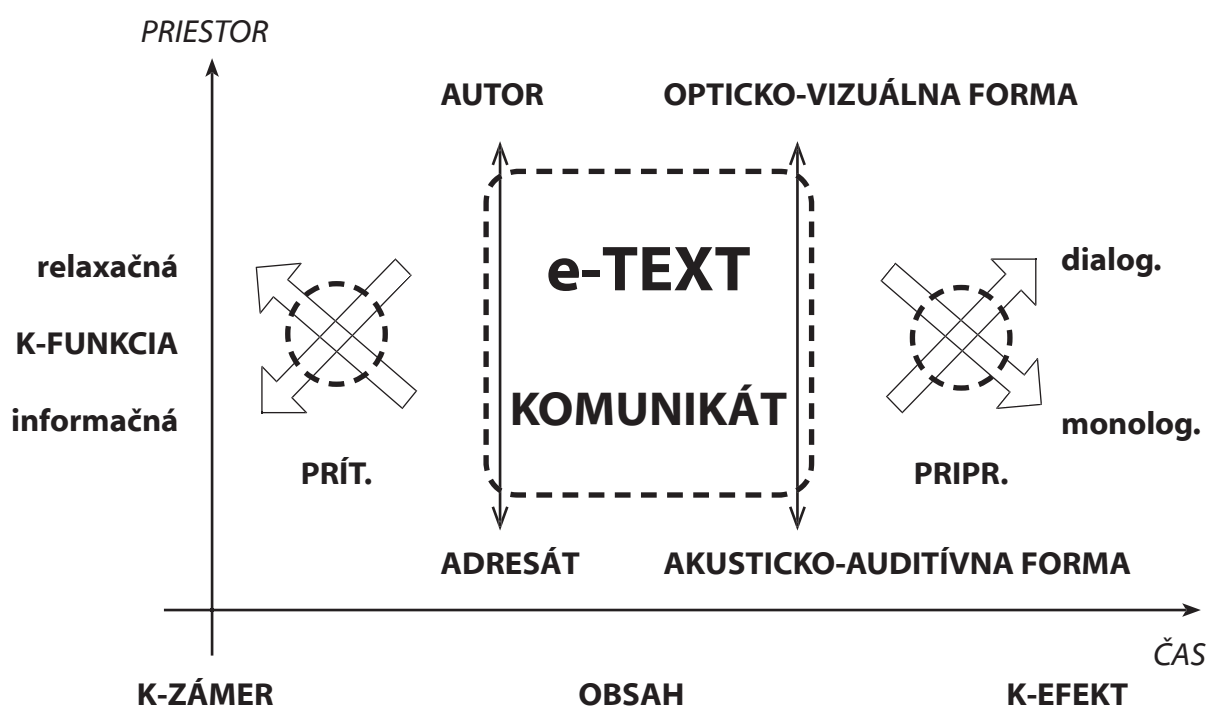
Ako argument na podporu náhľadu o vznikaní osobitej „zhovornenej“ paradigmy v tlačenej (vizuálnom) prostredí uveďme niekoľko signálových ukážok titulkov z internetovej dennikárskej sféry.

Opitý Alexander rozflákal Porsche v Kežmarku: Škoda za 100-tisíc, on dopadol ešte horšie (www.topky.sk 6. 2. 2018). **Drucker dal stopku vyšším doplatkom liekov: Pocítili by to desaťtisíce pacientov** (www.topky.sk 7. 2. 2018). **Nacenganý skončil hore kolesami so škodou 100 000 eur** (www.topky.sk 7. 2. 2018). **Penta spraví megabiznis v Prahe. V metropole Česka bude riadiť dopravu** (<https://hnonline.sk> 9. 2. 2018). **Tesla má megastratu. Kvôli modelu z roku 2016** (<https://hnonline.sk> 9. 2. 2018). [Prejavy zhovornovania sú v príkladoch naznačené kurzívou.]

V internetovom prostredí jednoznačne ukotvenom v hraniciach písanosti, t. j. vo vizuálnom kóde, vstupujú bez priveľkých prekážok do textových produktov zreteľné jazykovo-komunikačné podmienky a prejavy ústnosti. Text sa pritom kóduje na klávesnici a je publikovaný, predstavovaný vizuálne, „na skle“. Sklony prvotne upútať a až druhotne (možnože) zabezpečovať požadované a očakávané funkcie – informatívnu, persuazívnu funkciu, tzv. agendu setting (vyhľadávanie a nastoľovanie tém) a pod. – sa prejavujú na hĺbkovej a povrchovej úrovni samotného textu. Dôsledky sa prejavujú napr. vo výbere slovnej zásoby s vlastnosťou ústnosti/hovorenosti. Deje sa tak v titulkoch a tele správy vrátane lexikalizovaných frazém, v nezhodnosti gramatických väzieb, nenáležitom slovoslede a príznakom aktuálnom členení výpovede a pod.

Trendové „zhovornovanie“ aj donedávna ustálených komunikačných sfér a situácií je už teda faktom. Zreteľne sa preukazuje nateraz nevyvážená konkurencia dvoch foriem dorozumievania. Trend sa prejavuje pribúdaním zmiešaných komunikátov so súbežne prítomnými vlastnosťami aj ústnosti, aj písanosti. Aplikovať na takéto texty sieť binárne vymedzených štýlotvorných činiteľov je neproduktívne

najmä preto, že po takejto ceste sa dopracujeme iba k rozostrenému obrazu a k viacerým, nezriedka rozbiehavým interpretačným riešeniam. Máme však právo bez akéhokoľvek úsilia opustiť overený koncept činiteľov a odpútať sa od metodiky, ktorá má v sebe potenciál byť účinnou a úspešnou aj v školskej praxi? A to napríklad pri sledovaní cieľa otvorenej školy, teda formátovania rozhladeného, komunikačne zdatného, kritického, náročného občana? Akiste nie. Vhodnejším riešením je prijať „dekonštruovanú“, prebudovanú koncepciu neverbálnych determinantov, obohatenú o dynamické poňatie, pri ktorom uchopíme kľúčové činitele synergicky, ako vektory vo vzájomnej súčinnosti a kontrastoch. Koncept sme predostreli na prešovskej konferencii venovanej jubileu prof. Daniely Slančovej (bližšie pozri Patráš 2014).



Obr. 2 Sústava neverbálnych determinantov jazykového prejavu s ambíciami synergicky jestvovať v e-prostredí

Podstatu naznačeného synergického ústrojenstva priblížme a jeho pôsobenie osvetlíme prostredníctvom krátkeho exkurzu. Ak v e-prostrediach uznávame zmenšenie rozostupu medzi (virtuálne bezprostredne prítomnými) účastníkmi (vo všeobecnosti pripravenej, počítačovou klávesnicou hatenej, regulovanej) komunikácie, tak si všímajme dôsledky zmenšenej fyzickej vzdialenosti medzi účastníkmi dorozumievania. Znižujú až prekrývajú sa rozdiely medzi komunikačnými funkciami a súbežne sa oslabujú až zanikajú hranice medzi monologickosťou a dialogickosťou komunikačných kontaktov. Virtuálna prítomnosť účastníkov komunikačných aktov a faktická pripravenosť komunikačných vzťahov (technologicky zabezpečovaná vysokou rýchlosťou operácií v e-prostredí a úsporou času) sa tak uplatňuje ako pohyblivý kľb symbolických nožníc. Ich ramená neverbálnych vlastností sa oddiaľujú a pritvárajú podľa stupňa, príp. intenzity vzťahu medzi partnerom/autorom – partnerom/adresátom, medzi formami dorozumievania (substanciou), medzi komunikačnými funkciami a ich početnosťou

a pod. Je len prirodzené, že na súčinnosť determinantov vždy reaguje e-text/komunikát ako východisko a finále dorozumievacích aktov. Stupeň, príp. intenzita vzťahu ako premenná veličina sa v texte jednoznačne lokalizuje prostredníctvom pracovného škálovania (priradenia číselnej výpovednej veličiny, ktorá umožní interpretovať účinnosť toho-ktorého vektora).

Ak teda na časopriestorovo vymedzenú definičnú sieť naviažeme vyjadrovací potenciál napríklad podľa uprednostňovaného angažovania jazykových rovín, získame hneď dve zásadné stylistické kvality. Vieme z nich určiť výber, zastúpenosť a vzťah verbálnych a neverbálnych výrazových prostriedkov a objektivizovať všeobecné vlastnosti formálnej modelovej štruktúry elektronicky podmieneného textu. V zmysle koncepcie bilaterálneho vzťahu medzi povrchovou a hĺbkovou štruktúrou textu sa ako obraz súčinnosti štýlotvorných činiteľov vcelku jednoznačne poodhalia výstavbové (hĺbkové, slohovopostupové) piliere e-komunikátu. Takýmto prepojením sa okrem reálneho spoznania príslušnej štýlovej normy podporuje metodologická nosnosť a výpovedná hodnota „dynamizovaných“ štýlotvorných činiteľov pri modernom vymedzovaní akéhokoľvek štýlu. [Na potrebu „reštaurovania“ štýlotvorných faktorov taktiež upozorňuje Jan Chromý (2012.)]. V ostrejšom hodnotovom lúči sa popri akceptovaní prieniku ústnosti a písanosti vo webovej mediálnej produkcii objaví aj samotné mediované posolstvo so svojím komunikačným zámerom, jadrom – obsahom a komunikačným efektom (porov. spodnú časť v obr. 2). Pochopiteľne, v takomto rozpoložení je nevyhnutné jednoznačne sa pridržať terminologickej sústavy v hĺbkovej i na povrchovej rovine elektronicky determinovaného textu. Máme na mysli najmä termín *slohový útvar* (= nižší stupeň abstrakcie združeného pomenovania *slohový postup*), zavedený a uplatňovaný v zmienených učebniciach aj ako synonymum k termínu *žáner*.

Záverečné poznámky. V „epoche e-“ je namieste uvažovať o konvergentnom, pritom iba dočasne stabilnom pásme „zapísaných-zhovorených“ komunikátov. Pre ne sú charakteristické vyhranené uzuálne vlastnosti a dynamické, nateraz však nevýrazné, neurčité normotvorné aspirácie. Hľadať akési spoločné pomenovanie pre skúmané komunikáty je neproduktívny postup. Ako prínosnejšie sa ukazuje **a)** precízne hľadať, identifikovať a usúvzťažňovať ich vektorovo poňaté vlastnosti s dobovým sociokultúrnym podložím, **b)** určovať miesto a účel hybridných textov v tej-ktorej komunikačnej sfére a situácii, **c)** zvážiť možnosti „dvojdomých“ textov ne/podporovať komunikačnú kompetenciu a kultúru vyjadrovania ich aktérov (autora s adresátom). Neuvažovali by sme však o zrode pevnejších, stálejších komunikačných vzorcov – zmiešaných, „dvojdomých“ žánrov, a to ani v e-prostredí. Vývin totiž môže po čase podporiť rozčesnutie tohto účelového spolužitia, ktoré vyústi do opätovného príklonu skúmaných komunikačných prejavov k overenému archetypu písanosti a/alebo ústnosti.

Ako teda dnes kompetentne zaobchádzať s termínom-pojmom „ústnosť“? Je zrejmé, že oproti stavu areálovo spoznávanej ústnej/hovorenej komunikácie v terénnych podmienkach spred troch až piatich desaťročí sa oblasť ústnosti/hovorenosti značne rozšírila. Okrem svojho domicilu obsadzuje časť pásma písanosti a v konečnom dôsledku posilnila svoj akčný rádius a všeobecnejší vplyv na dorozumievanie medzi ľuďmi. Pred stylistikou a jej vzdelávacími ambíciami teda spočívajú ďalšie zaujímavé úlohy, metodologické výzvy a podnetné a zároveň prínosné metodické postupy. Zvlášť preto, že webové prostredie komunikácia v ňom stále viac ovplyvňuje poznatkový, skúsenostný, konatívny a emotívny svet každého komunikanta.

Zoznam bibliografických odkazov

- BEDNÁŘ, Vojtěch, 2011. Internetová publicistika. Praha: Grada Publishing, 210 s.
- ČECHOVÁ, Marie, 1998. Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV – Institut sociálních vztahů, 226 s.
- ČECHOVÁ, Marie a kol., 2003. Současná česká stylistika. Praha: ISV nakladatelství, 342 s.
- ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ, 2008. Současná stylistika. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 381 s.
- FINDRA, Ján, 1991. Individuálne a sociálne determinanty komunikátu. In: Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie. 1. diel. P. ODALOŠ, V. PATRÁŠ (eds.) Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, s. 53-61.
- FINDRA, Ján, 2004. Štylistika slovenčiny. Martin: Osveta, 232 s.
- FINDRA, Ján, 2009. Jazyk v kontextoch a v textoch. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 317 s.
- FINDRA, Ján, 2013. Štylistika súčasnej slovenčiny. Martin: Osveta.
- FINDRA, Ján a kol., 1982. Slovenský jazyk a sloh. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 426 s.
- FTOREK, Jozef, 2017. Manipulace a propaganda na pozadí současné informační války. Praha: Grada Publishing, 200 s.
- HAUSENBLAS, Karel, 1955. K základním pojmům jazykové stylistiky. In: Slovo a slovesnost, 16, č. 1, s. 1-15.
- HAUSENBLAS, Karel, 1972. Výstavba jazykových projevů a styl. Praha: Univerzita Karlova, 184 s.
- HOFFMANNOVÁ, Jana, 1997. Stylistika a... Současná situace stylistiky. Praha: Trizonia, 200 s.
- HOFFMANNOVÁ, Jana a kol., 2016. Stylistika mluvené a psané češtiny. Praha: Academia, 512 s.
- HORECKÝ, Ján, 1979. Vymedzenie štandardnej formy slovenčiny. In: Slovenská reč, 44, č. 4, s. 221-227.
- HORVÁTH, Miloš, 2016. Štylistika súčasného slovenského jazyka. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 206 s.
- CHLOUPEK, Jan, 1991. Stylistika češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 296 s.
- CHROMÝ, Jan, 2012. Koncepce stylových faktorů v československé lingvistice: rozbor, kritika, nástin řešení. In: Naše řeč, 95, č. 2, s. 57-69.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária, 1965. Štylistika. Bratislava: Obzor, 226 s.
- JEDLIČKA, Alois, 1963. K stylovému rozvrstvení dnešní spisovné češtiny. In: Jazykovedné štúdie. 7. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, s. 133-143.
- JELÍNEK, Milan, 1974. Stylistické aspekty gramatického systému (gramatické dublety a konkurenty). In: Stylistické studie. II. Praha: Ústav pro jazyk český, 129 s.
- KOŘENSKÝ, Jan, 1977. Poznámka k pojmům propoziční význam – kontext – text. In: Slavica Slovaca, 12, s. 194-199.
- KOŘENSKÝ, Jan, 1996. Hra jako konstrukční princip řeči a textu. In: Styl a tekst. Red. S. GAJDA, M. BALOWSKI. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 43-49.
- KOŘENSKÝ, Jan, 2014. Proměny myšlení o řeči na rozhraní tisíciletí. Edice Qfwfq – 16. sv. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 254 s.
- MIKO, František, 1970. Text a styl. Bratislava: Smena, 167 s.

- MIKO, František, 1976. Štylové konfrontácie. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 347 s.
- MINÁŘOVÁ, Eva, 2011. Stylistika pro žurnalisty. Praha: Grada Publishing, 296 s.
- MISTRÍK, Jozef, 1961. Praktická slovenská stylistika. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 198 s.
- MISTRÍK, Jozef, 1965. Slovenská stylistika. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 312 s.
- MISTRÍK, Jozef, 1977. Štylistika slovenského jazyka. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 456 s.
- MISTRÍK, Jozef, 1977. Štylistika. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 584 s.
- MLACEK, Jozef, 2007. Sedemkrát o štýle a štylistike. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 123 s.
- ORGOŇOVÁ, Oľga, 2015. Slovenská stylistika 3. tisícročia v teórii a praxi. In: Slovenčinár, 2, č. 1, s. 16-20.
- ORGOŇOVÁ, Oľga, 2016. Kontury slovackoj stilistiki 21 veka. In: Aktualnyje problemy stilistiki. 2. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M. V. Lomonosova, s. 45-49.
- ORGOŇOVÁ, Oľga a Alena BOHUNICKÁ, 2013. Medzi štylistikou a diskurznom analýzou In: Jazykovedný časopis, 64, č. 1, s. 49-65.
- PATRÁŠ, Vladimír, 2009. Sociolingvistické aspekty elektronicky podmienenej komunikácie. Sociolinguistic aspects of electronically determined communication. Karviná: Slezská univerzita v Opavě – Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 149 + 151 s.
- PATRÁŠ, Vladimír, 2010. „Iné čítanie“ elektronicky determinovaných textov. In: Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc., v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009. Ed. E. PRÍHODOVÁ. Ružomberok: Filozofická fakulta KU v Ružomberku, s. 347-361.
- PATRÁŠ, Vladimír, 2014. O (ne)konštituovaní štýlu v elektronicky podmienenej komunikácii. In: Registre jazyka a jazykovedy (II). Na počesť Daniely Slančovej. Ed. J. KESSELOVÁ, M. IMRICHOVÁ, M. OLOŠTIAK. Prešov: Prešovská univerzita, s. 179-190.
- PATRÁŠ, Vladimír, 2017. K štylistike propriálnej sféry v alternatívnych médiách. In: Konverencie a divergencie v propriálnej sfére. XX. slovenská onomastická konferencia konaná 26. – 28. 6. 2017 na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Ed. J. KRŠKO. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2017. [V tlači.]
- PAULINY, Eugen, 1955. O funkčnom rozvrstvení jazyka. In: Slovo a slovesnosť, 16, s. 17-24.
- PAULINY, Eugen, 1960. Funkčné jazykové štýly a ich klasifikácia. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 6, s. 229-234.
- RUŠČÁK, František, 2002. Štylistika epištolárnych textov. Prešov: Náuka, 97 s.
- SLANČOVÁ, Daniela, 1996. Praktická stylistika. 2. vyd. Prešov: Slovaconact, 178 s.
- SLANČOVÁ, Daniela, 2003. Východiská interaktívnej štylistiky (Od eklektizmu k integrácii). In: Slovenská reč, 68, s. 207-223.
- TRÁVNÍČEK, František, 1953. O jazykovém slohu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 69 s.

Učebnice

CALTÍKOVÁ, Milada – LAUKOVÁ, Zuzana – POLAKOVIČOVÁ, Alena – ŠTARKOVÁ, Ľubica. Slovenský jazyk pre stredné školy. Učebnica 1. diel. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2008. 96 s.

CALTÍKOVÁ, Milada – LAUKOVÁ, Zuzana – POLAKOVIČOVÁ, Alena – ŠTARKOVÁ, Ľubica. Slovenský jazyk pre stredné školy. Učebnica 2. diel. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2010. 96 s.

Pramene – zásobník internetových periodík (výber alternatívnych médií v slovenčine)

<https://www.inespravy.info> ← vybrané mediálne produkty v prierezovom predstavení a rozčlenení do rubriík

<http://www.konzervativnyvyber.sk> ← spravodajský zostrih, názorová žurnalistika

<http://www.otvoroci.com/about.html> ← intermediálny portál alternatívnych médií s viacjazykovou ponukou

<http://mono.sk/o-nas> ← inovatívna žurnalistika, investigatíva, manipulovanie webových diskusií

<https://www.postoj.sk> ← konzervatívny denník s kresťanskou orientáciou

<http://medzicas.sk> ← komentáre a postoje

<http://dolezite.sk> ← multimédium; dokumenty, blogy, videá – výber

<http://www.parlamentnelisty.sk>

<http://www.nazorobcana.sk>

<https://www.dobrenoviny.sk>

<http://www.hlavnespravy.sk>

<https://www.otvoroci.com>

<http://noveslovo.sk>

<http://davdva.sk/dav>

<https://aneme.sk> ← Asociácia nezávislých médií

<https://www.konspiratori.sk/zoznam-stranok.php> ← súpis „stránok so sporným obsahom“

Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckého projektu VEGA č. 1/0598/18 *Štylistika mienkotvornej elektronickej tlače strednoprádového a alternatívneho typu.*

Kontakt:

Prof. PaedDr. Vladimír Patráš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a komunikácie

Filozofická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica

vladimir.patras@umb.sk

O potrebe jazykových kurzov slovenčiny pre učiteľov neslovenčinárov

Juraj Glovňa

Anotácia

V rozvíjaní spisovnej slovenčiny majú nezastupiteľnú úlohu predovšetkým učitelia slovenského jazyka a literatúry. Avšak bezprostredný vplyv na formovanie jazykového povedomia a utváranie správnych jazykových návykov majú všetci učitelia. Sú pre žiakov a študentov základných a stredných škôl „komunikačnými vzormi“. Autor sa prihovára za organizovanie kurzov slovenčiny pre všetkých budúcich učiteľov, teda aj pre študentov fyziky, matematiky, biológie etc., a to aspoň v dotácii dve hodiny týždenne počas jedného semestra. Tu by sa mali dozvedieť niečo zo základov kultivovanej slovenčiny, ale najmä to, ako ju nezhodnocovať bohemizmami, nárečovými prvkami, zlou intonáciou či nesprávnou syntaxou.

Kľúčové slová: spisovná slovenčina, kodifikácia, komunikačný vzor, učiteľ-neslovenčinár, kurzy jazykovej kultúry.

Kultúra vo všeobecnosti nachádza svoj cieľ v naplnení a zdokonalení prirodzenosti človeka. V závislosti od toho, či kultúrna činnosť smeruje na osobu človeka a jeho „zdokonaľovanie“ alebo na predmety, ktoré majú v ďalšom trvaní (na človeku) nezávislú existenciu, sa odlišuje osobná kultúra (jazyk, veda, mravnosť, náboženstvo, život v spoločnosti) a vecná kultúra (technika, umenie) (Brugger 1994, 212–213). Hoci jazyk zaraďuje W. Brugger do osobnej kultúry, je evidentné, že má aj rozhodujúci význam pre vecnú kultúru – pre tvorbu hmotných statkov, teda pre rozvoj civilizácie. Platí, že zdediť môžeme len materiálne hodnoty a osobné ideálne kultúrne statky musí pokolenie získavať vždy znovu kultúrnou tvorivou činnosťou (ibid. 213). S jazykom je to zložitejšie: „dedíme“ ho od svojich predkov ako kultúrnu hodnotu, teda pri jeho osvojovaní by sme mali (lepšie: máme povinnosť) vyvíjať takú iniciatívu, aby sme toto kultúrne dedičstvo zachovali pre budúce generácie a zároveň ho dokázali používať ako najvhodnejší nástroj na zdokonaľovanie osobného duchovného vývinu, predovšetkým ako najideálnejší prostriedok komunikácie v spoločnosti. Zmysel jazykovej kultúry v tomto chápaní spočíva v tom, že sme povinní sa starať o jazyk ako o vzácne kultúrne dedičstvo (ktoré sme nevymysleli my) a chrániť ho ako najvšestrannejší kultivujúci nástroj komunikácie a myslenia. Alebo ináč: nemáme právo ho svojvoľne znehodnocovať.

Pod jazykovedným pojmom jazyková kultúra rozumie sa vo všeobecnosti cieľavedomá činnosť, smerujúca k zveľaďovaniu spisovnej slovenčiny. Existujú rozličné stratifikácie národného jazyka. V slovenskej lingvistike vyvolala svojho času rozporuplné reakcie stratifikácia Jána Horeckého (1979; 1982). V nej načrtol 1. celonárodné formy (spisovná forma, štandardná forma, subštandardná forma), 2. nadnárečová forma, 3. nárečová forma, 4. umelecká forma. Dnes vypracovali slovenskí jazykovedci viacero stratifikačných sústav. Ich spoločným menovateľom je, že spisovný jazyk chápu ako varietu, ktorú kladú na roveň ostatným varietam. Zdá sa však, že nemožno klásť na jednu úroveň spisovnú slovenčinu a ostatné variety jazyka. Spisovná slovenčina hrá v stratifikáciu rozhodujúcu – nadstavbovú funkciu. Je to taký jazykový útvar s ustálenou normou, ktorý slúži ako základný dorozumievací prostriedok na celom území Slovenskej republiky a jedine on má celospoločenský záber. Ako jediný spája všetkých Slovákov do jedného celku. Má preto výraznú národnoreprezentatívnu funkciu. Žiadny iný útvar na Slovensku túto funkciu nedokáže plniť. Živý vzťah k spisovnej slovenčine je prejavom vedomej príslušnosti k národnej kultúre.

V slovenskej lingvistike je dobre rozpracovaná teória jazykovej kultúry. Vychádza z tradícií kultúry jazyka, ktoré sformulovali lingvisti v Pražskom lingvistickom krúžku. V popredí záujmu by mal ostať výskum normy spisovného jazyka ako realizovanej časti jazykového systému v konkrétnom čase a v konkrétnom priestore (v sociologickom kontexte).

V slovenskej jazykovede vládne všeobecná zhoda, že norma spisovnej slovenčiny je primerane ustálená v pravopise, morfológii aj v syntaxi a že isté dynamické kolísanie je vo výslovnosti a v slovnej zásobe – v lexike. Máme štyri základné kodifikačné príručky: Pravidlá slovenskej výslovnosti, Pravidlá slovenského pravopisu, Morfológiu spisovnej slovenčiny a Krátky slovník slovenského jazyka, a to podľa zákona o štátnom jazyku.

Výsledky teoretickej zložky jazykovej kultúry však treba prenášať do jazykovej praxe. Využíva sa pritom vypracovaný systém metód a foriem. Metódami sú 1. popularizácia jazykových poznatkov, 2. jazyková výchova, 3. jazyková kritika, 4. jazyková terapia. Za formy sa pokladajú napríklad 1. vydávanie popularizačných časopisov, 2. pravidelné jazykové okienka, 3. jazyková poradňa v JÚLŠ, 4. besedy s jazykovedcami, 5. jazyková úprava spoločensky závažných textov normatívneho rázu, 6. činnosť jazykovedcov v terminologických komisiách, 7. jazyková kritika a pod.

Pri hodnotení súčasnej jazykovej kultúry a stavu jazyka sa konštatuje, že slovenčina je vo výbornej kondícii (Ondrejovič). Iný významný jazykovedec J. Kačala konštatuje, že slovenský jazyk sa v ostatnom polstoročí vyvíja v priaznivých podmienkach. Slovenčina dosiahla od konca tridsiatych rokov minulého storočia úroveň porovnateľnú s úrovňou iných vyspelých jazykov. Dokazujú to okrem iného preklady umeleckej, vedeckej, právnickej či publicistickej literatúry do slovenčiny. Vývinové tendencie sú určované jej vnútornými zákonitosťami a spoločenskými podmienkami: J. Kačala dodáva, že o „osud slovenčiny už istotne netreba obavu“ (2001, s. 81).

Slovenský spisovný jazyk ako základný nástroj komunikácie s ďalšími dôležitými funkciami je teda v dobrej kondícii. Otázka však je, v akej kondícii sú používatelia tohto nástroja. A tu už nemožno vysloviť spokojnosť: „Husle nemôžu za to, že interpret hrá falošne, respektíve nevie, alebo nechce hrať

na nich dobre, kultivovane“ (jg). Viaceré relevantné inštitúcie a viacerí významní jazykovedci a slovenskí intelektuáli vrátane laickej verejnosti konštatujú, že jazyková kultúra v ostatných rokoch klesá, znižuje sa.

Globalizácia prináša nesporné pozitívne javy, má však aj odvrátenú stránku: dochádza k výraznej štandardizácii života a homogenizácii kultúry. Médiá ako siedma veľmoc vnášajú do spoločnosti prvky zjednodušovania. Jazyk sa sploštuje, vulgarizuje... Prestáva sa rešpektovať kodifikácia, dochádza k uvoľňovaniu normy. Ivor Ripka (2017. S. 10) hovorí o „infekcii súčasného necenzurovaného (neo)liberalizmu, ktorý preferuje odchýlky až úchylky, rozličné formy vulgarizácie a poloprávd“. Ďalej konštatuje, že „v jazykových prejavoch sa podľa názorov niektorých komunikantov všetko smie a môže, nijaká norma či kodifikácia sa nemusí akceptovať a rešpektovať. Klesá úroveň prekladov a dabingu, problémom sa stáva reklama so svojou jazykovou agresiou a vulgarizmami. A všetky tieto faktory poctujú a vnímajú tiež bežní používatelia slovenčiny“ (s. 10). Na jazykovú kultúru mládeže majú vplyv elektronické médiá, najmä internet. Bude zaujímavé ďalej sledovať vplyv moderných elektronických médií, keď nastupuje ďalšia éra tzv. industrializácie, v poradí už štvrtá (označená Nemcami Industrie 04.) s názvom Internet of Things.

Proti týmto tendenciám sa treba brániť na všetkých úrovniach. Nezastupiteľnú úlohu tu zohráva školstvo. Učitelia majú veľký vplyv na mládež, oni totiž priamo (učitelia slovenského jazyka a literatúry) alebo nepriamo (učitelia ostatných predmetov) formujú jazykové povedomie. Z pracovnej náplne učiteľov slovenčiny vyplýva povinnosť vyučovať tak, aby si žiaci osvojili jazyk ako excelentný nástroj komunikácie a myslenia, aby získali k materinskému jazyku uvedomelý pozitívny vzťah. Učiteľ slovenčiny je najkvalifikovanejšia osoba vo sfére spisovnosti jazyka. Má slúžiť ako komunikačný vzor. To však platí pre všetkých učiteľov, ktorí vyučujú svoje predmety v materinskom, teda v slovenskom jazyku. Aj tí majú bezprostredný vplyv na formovanie jazykového povedomia a na utváranie správnych (spisovných) návykov. Žiaci v mladšom veku aj stredoškólači sú však konfrontovaní s prejavmi učiteľov, ktoré niekedy nespĺňajú základné kritériá jazykovej kultúry. A tak si potom osvojujú jazykové štruktúry, lexiku aj intonáciu v pokrivenej podobe.

Univerzita KF v Nitre pripravuje predovšetkým učiteľov pre základné a stredné školy. Aký je ich postoj v otázkach spisovnej slovenčiny, ku kultivovanej jazykovej kultúre? Na Slovensku, žiaľ, nemáme výskumné projekty sociolingvistického typu, ako bol v Česku široko koncipovaný výskum realizovaný na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity: *Fenomén spisovnosti v súčasnej českej jazykovej situácii* (Svobodová et al. 2011).

Dá sa predpokladať (na základe autopsie), že budúci učitelia napríklad fyziky, matematiky či informačných technológií majú záujem o aktuálne otázky jazykovej kultúry a informácie z jazykovedy. Reagujú tak na rozkolísanú normu a chcú vedieť, ako sa to povie „správne“. Ich postoje k spisovnému jazyku a širšie k jazykovej kultúre sú formované princípom racionality a zrozumiteľnosti komunikácie. To platí však aj pre bežných používateľov. „Jednoduchá laická racionalita indukuje istý konzervativizmus, zmysel pre poriadok a tiež pre relatívne zachovávanie „statu quo“ (Uličný 2000, s. 131).

Rozkolísanie normy, nedodržiavanie kodifikácie pôsobí na používateľov deštruktívne. Okrem základného princípu stability a ústrojnosti spisovnej slovenčiny, ktorý ju predurčuje na spoľahlivo fungujúci celonárodný nástroj dorozumievania, treba u študentov – budúcich učiteľov – formovať postoje, že sú elitnými (vzdelanými) spolutvorcami spisovného jazyka, ktorý reprezentuje cennú kultúrnu entitu, vytvorenú predchádzajúcimi generáciami. Ako excelentní používatelia s veľkým vplyvom na audiórium majú zodpovednosť pri modulovaní spoločenskej prestíže slovenčiny. Sami majú byť jazykovo príkladne pripravení a ochotní „na seba pracovať“, aby dobre reprezentovali elitnú skupinu učiteľstva. Súčasťou ich tvorivého prístupu k jazyku by mala byť taká aplikácia terminológie odboru (napríklad fyziky, matematiky, botaniky), ktorá je konfrontovaná s princípom spisovnosti (ústrojnosti) v rovine derivatológie, morfológie či systémovej sémantiky. Budúceho učiteľa predmetov prírodovednej proveniencie zaujíma, prečo má nový termín takú alebo onakú formu, prečo je v slovenčine neprípustný z formálneho či významového hľadiska, aký ekvivalent je lepší a poddobne. Stávajú sa tak spolutvorcami kodifikácie, hoci fiktívnymi. Získavajú však „intímny“ vzťah k slovenčine.

Formovanie postoja študentov k spisovnej slovenčine ako prestížnej forme národného jazyka má viacero metód. Podľa našej mienky, dôležitou a relatívne účinnou metódou sú kurzy z jazykovej kultúry (tip: v dotácii dve hodiny týždenne v jednom semestri počas štúdia), ktoré by boli zamerané v menšej miere na teoretické otázky z problematiky postojov k jazyku, no vo väčšej miere na praktickú jazykovú kultúru. Podľa predbežných zistení je dostatočný záujem medzi študentmi, budúcimi učiteľmi ne-slovenčinármi. Ideálna by bola situácia, keby sa kurzy konali v malých seminárnych skupinách. Je to však v ohľadom na počet študentov, na hodinové dotácie, priestorové možnosti, ale najmä na personálne zabezpečenie slovakistov ťažko realizovateľné. Skôr prichádzajú do úvahy kurzy prednáškového typu s väčším počtom študentov a prípadným záverečným testom.

Domnievame sa, že okrem stručných všeobecných zásad jazykovej kultúry by sa mali študenti – budúci učelia na základných a stredných školách – dozvedieť niečo o tých jazykových javoch a prostriedkoch slovenčiny, ktoré pri nerešpektovaní kodifikácie znehodnocujú kultivovanú spisovnú slovenčinu.

Vo fonetickej rovine je v segmentálnej oblasti najokatejšie nepoužívanie hlásky „l“ v tzv. silnej pozícii, t. j. pred vokálmi „a“, „o“, „u“ (lavicová politika, ľubím ťa, Osol si! = Osoľ si!). Kultivovanú slovenčinu však reprezentuje aj vyslovovanie hlásky „l“ v slabých pozíciách. Fonéma „l“ je v slovenskom fonologickom systéme dôležitá najmä preto, že má dištinktívnu funkciu (rozlišuje význam) a dosah na morfológický systém (slovo „topol“ by sme museli skloňovať podľa vzoru „dub“). Nehovoriac o tom, že je vzácnym dedičstvom z čias praslovanských a idiolektovou (špecifickou) hláskou oproti blízkej češtine. V suprasegmentálnej rovine sa porušuje viazaná (legátová) výslovnosť úzko spätá s neutralizáciou (asimiláciou) a vzniká tzv. *písmenková výslovnosť*. Neuplatňuje sa slovenská modálna kadencia a adekvátna intenzita hlasu. (Ide často o nátlakovú intenzitu hlasu a intonáciu). Najmä v rozhlase a v televízii sa objavujú cudzorodé intonačné štruktúry a neprirodzene zdvihnutá koncová kadencia oznamovacích viet. V lexikálnej rovine sa žiada upozorniť na „nadužívanie“ anglicizmov, a to najmä vtedy, keď máme funkčné slovenské ekvivalenty. V dôsledku globalizácie sa preberá zbytočne veľa anglicizmov, aj vtedy,

keď nejde o tzv. lexikálny deficit.³ Podobným problémom sú slová českého pôvodu (bohemizmy), ktoré zbytočne kazia jazykový prejav. Namiesto nich máme pekné slovenské slová. V ostatnom čase je na príklad nadmieru frekventované používanie českej lexémy „mrte“ (vo význame slovenských prísloviek, resp. neurčitých čísloviek „veľa“). V záujme kultivovaného prejavu sa treba bohemizmom vyhýbať (nemovitosť = nehnuteľnosť, zahájiť hodinu = začať, odstavec = odsek etc.). Tým, ktoré tematizujú porušovanie platnej kodifikácie a tým aj zásady kultivovanej slovenčiny, je veľa. Bolo by vhodné ich prezentovať podľa odbornej profilácie študentov – budúcich učiteľov. Napríklad študentom histórie, ktorí nemajú v kombinácii slovenský jazyk, treba ponúknuť fundovaný výklad prepisu historických osobných mien z uhorského obdobia. Písanie týchto mien je v súčasnosti rozkolísané.⁴

Problémové je aj prepisovanie ruských osobných mien. Hoci sú v Pravidlách slovenského pravopisu jasne stanovené zásady transliterácie z azbuky, mnohé vlastné mená slovenská tlač zachytáva v anglickej grafike. S ohľadom na zmenenú situáciu a súčasný nevyhovujúci stav treba spresniť princípy prepisovania. V slovenskej tlači sa napríklad zachytáva rieka Jenisej ako Yenisei.⁵

Iným okruhom tém jazykových kurzov by mohli byť deflektivizačné tendencie (Uličný 2000, s. 133) v súčasnej slovenčine. Sú to také jazykové javy, ktoré narušajú základný (bytosťný) morfológicko-syntaktický princíp slovenčiny ako predovšetkým flektívneho jazyka. Je to napr. nesklonovanie cudzích mien v textoch reklám (*nakupujte v Billa, nakupujte v Hypernova, krém od Spitzkopf a pod.*). I. Ripka (2017) uvádza v tejto súvislosti vtipnú situáciu, keď Slováci hovoriaci východoslovenskými nárečiami chápú názvy reťazcov ako prídavné mená a tak ich aj skloňujú: *buli v hipernovej* a pod. (s. 12).

Patrí sem aj neprechyľovanie ženských priezvisk pomocou derivačnej morfémy -ov + gramatickej morfémy -á = -ová (adekvátne tak aj neprechyľovanie mien v podobe adjektív). Neprechylené ženské priezvisko bez prípony -ová sa v zmysle zákonných úprav pripúšťa (ide o nominatívnu formu). Keď však toto meno vstupuje do textu, malo by pribrať morfému -ová, aby vyjadriло svoj rodový štatút a gramatickú pozíciu v texte. Ide o čisto morfológicko-syntaktický jav na vyjadrenie flektívnosti slovenčiny a realizovanie syntakticko-sémantickej pozície mena v texte.

3 Nekritické preberanie anglických slov ironizuje na základe slovníka v zábavnom priemysle R. Zelenay. Článok je čiastočne upravený: *Nastajlovaná celebrita z exhibicionistických seáns ukáže na kameru svoj trojtisícový outfit. Wau, zvýšenie, ako keby sa práve vymanila z blekautu. Atak na divákov je pre ňu level nambr van. A v zápätí pricipitá jej o pol hlavy nižší impresário, idylka je oukej. Hovie si v pohode, lebo milovaný má na sebe fešn sako, takže zicher ho pasujú za v sosajete na najextravagantnejšieho. A o to, well, ide. Kam jej zrak zabľúdi, tam ten istý fejs... A potom sa odhalovačka intimat lajfu vrhne na exkluzívne figúry z domácej kuchyne...*

4 O súčasnem stave prepisovania historických mien podľa platných Pravidiel slovenského pravopisu v niektorých publikáciách hovorí J. Glovňa v štúdiu *Historické mená v súčasnej slovenčine* (2017).

5 Platné Pravidlá slovenského pravopisu uvádzajú zásady prepisu z iných grafických sústav, teda aj z cyriliky (azbuky). Mená a priezviská Rusov sa však prepisujú v pasoch do cudziny do anglofónnej grafiky a odtiaľ potom prenikajú do slovenčiny. Príklady (I. Ripka, 2017): Mená členov súboru Alexandrovcov na bilbordoch: *Vasily Shtefutsa, Ivan Stoljar, Sergey Putilin* etc. Iné príklady: *Bolshoi teater, Jegorov/Yegorov, Yushchenko*. Príklad z *Nového času* (podľa Slovenských národných novín č. 3/2018): V správe o vražde mladšej Rusky na brehu rieky Jenisej s objavila táto grafika: mládenec *Artyom* (= Артём), dievčina *Alya Shtjukhina* (= Аля Шучина) zo *Zemetchyna* (= Земечина) na rieke *Yenisei* (= Jenisej).

Iným prípadom deflektivizácie je uprednostňovanie nezhodných prívlastkov osobných prívlastňovacích adjektív miesto zhodných v antepozícii: *otcovo presvedčenie* sa ohýba v oboch komponentoch, zatiaľ čo *presvedčenie otca* iba v jednom. „Ducha“ slovenského jazyka potláča aj nadužívanie pasívnych syntaktických foriem na úkor aktívnych: *Auto už bolo opravované trikrát. - Bol som prepadnutý a okradnutý na ulici.*

Otázky derivatológie (tvorenia nových slov) budú isto zaujímať študentov prírodovedných odborov, napríklad otázky tvorby termínov, ich sémantickej aj formálnej motivácie. Tu je tiež priestor na hodnotenie novoutvorených pojmov a termínov z hľadiska systémovosti aj spisovnosti.

Odporúčané kurzy kultivovanej spisovnej slovenčiny pre študentov neslovenčinárov majú byť tematicky diferencované podľa ich študijného odboru a popri základných otázkach jazykovej kultúry, kultivovaného prednesu a kodifikovanej spisovnej slovenčiny, ktoré sú platné pre súčasnú spisovnú slovenčinu ako celok, majú obsahovať aj jazykovo špecifické témy, orientované na terminológiu predmetu.

Zoznam bibliografických odkazov

BRUGGER, Walter, 1994. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko.

Encyklopedický slovník češtiny, 2002. Edit. P. KARLÍK et al. Praha: Lidové noviny.

GLOVNÁ, Juraj, 2017. Historické mená v súčasnej slovenčine. In: *Aktuálne otázky slovenského jazyka*. Edit. J. WACHTARCZYKOVÁ. Bratislava: Essentia Linguistica.

KAČALA, Ján, 2001. *Spisovná slovenčina v 20. storočí*. Bratislava: Veda.

KRALČÁK, Ľubomír, 2015. *Slovenčina v pohybe*. Nitra: FF UKF.

RIPKA, Ivor, 2017. Pohyby či poryvy jazyka nášho každodenného alebo niekoľko glos o súčasnej jazykovej situácii. In: *Lexikálne a frazeologické konfrontácie od Veľkej Moravy po súčasnosť*. Eds. Ľ. KRALČÁK, M. PUKANEC. Nitra: FF UKF, s. 7-17.

SVOBODOVÁ, Jana a kol., 2011. *Fenomén spisovnosti v súčasnej českej jazykovej situácii*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.

ULIČNÝ, Oldřich, 2000. Dynamika súčasnej spisovnej češtiny: Stav, problémy, axiologické aspekty. In: *Wiener slavistisches Jahrbuch*. Band 46. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, s. 129-136.

Kontakt:

Prof. PhDr. Juraj Glovná, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Filozofická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

jglovna@ukf.sk

Aktuálne problémy školskej jazykovej výchovy v historickom priesečníku

Július Lomenčík

Anotácia

Príspevok v základných črtách poukazuje na kľúčové problémy v školskej jazykovej výchove na základe stručného historického exkurzu storočnej cesty vyučovania spisovnej slovenčiny. Pozornosť sa sústreďuje na upozornenie opakovania chýb v sprístupňovaní základných jazykových noriem predovšetkým v pravopise a v syntaxi s naznačením funkčného využívania v školskej jazykovej výchove všetkých variant národného jazyka. Osobitne sa v príspevku zdôrazňuje hľadania nových metodických postupov, aby učiteľ vhodným spôsobom prezentoval spisovnú slovenčinu s využitím spontánnosti žiackych rečových prejavov.

Kľúčové slová: slovenský jazyk, jazykový systém, jazyková výchova, komunikácia, škola, vyučovanie.

1.

Jazyk je dynamická kategória a ako systém je sociálny (spoločenský) jav. Predstavuje vyjadrovacie bohatstvo všetkých nositeľov národného jazyka. Zásluhou predchádzajúcich generácií, ktoré často v zložitých dejinno-spoločenských obdobiach odolávali rôznym vonkajším nástrahám, si slovenský jazyk udržal svoju jazykovú osobitosť. V súčasnosti na základe daného stavu jeho rozpracovanosti predstavuje slovenčina moderný európsky jazyk a jeho nositelia môžu používať svoj jazyk vo všetkých komunikačných sférach. Na druhej strane niektorí autori ústnych a písaných jazykových prejavov nie vždy akceptujú kultúru vyjadrovania. Potom dochádza ku kritike najmä verejných jazykových prejavov, ktoré sa viac alebo menej odchyľujú od predstáv o funkčnom – primeranom, pohotovom, estetickom – používaní jazykových prostriedkov. Žiada sa poznamenať, že nie každý používateľ jazyka prijíma kritiku, ktorá je súčasťou jazykovej výchovy. V tejto súvislosti sa hovorí o základných kritériách, podľa ktorých sa posudzujú jazykové prejavy. Na druhej strane v spoločnosti pociťujeme názorové rozdiely v chápaní uvedených pravidiel. Rozdiely potom vyplývajú z toho, že sa vychádza z odlišných interpretácií kritérií alebo z ich odlišnej hierarchizácie pri hodnotení verejných prejavov. V tejto súvislosti súhlasím s vyjadrením, že „jazyk je živý organizmus“, a tak používanie jazykových prostriedkov v dorozumievaní je pružnejšie, ako sa to často vníma pri pohľade z už vyhraneného určitého kritéria. Potrebné je zdôrazniť, že je výrazom osobnej kultúry každého človeka uskutočňovať prejav v duchu

myšlienkového obsahu a znalosti noriem jazyka pri rešpektovaní prostredia a partnera v komunikácii. V súčasnosti každý hovoriaci alebo pisateľ tvorí prejav na základe vedomostí o gramatickej stavbe a štylistických možnostiach slovenčiny, ktoré získal štúdiom na rôznych stupňoch vzdelávania.

Niektorí používatelia jazyka (osobitne verejní činitelia, novinári a iní) zámerne používajú jazykové prostriedky, pomocou ktorých chcú zaujať, upútať pozornosť. V normálnych podmienkach fungovania spisovnej slovenčiny je napokon prirodzený jav aj využitie jazykových prostriedkov, ktorých „životnosť“ preverí ich jestvovanie u väčšiny kultivovaných používateľov jazyka. Treba si pritom uvedomiť, že spisovný jazyk nie je jedinou formou národného jazyka pre všetky komunikačné situácie. Možno využiť aj iné výrazové prostriedky (napr. nárečové, slangové a iné), ak ide o ich náležité uplatnenie najmä v polooficiálnych prejavoch, publicistike, v umeleckej literatúre a pod. Uvedené nie vždy vedia používatelia jazyka vyhodnotiť, a to dokonca nielen z hľadiska potrebného, vhodného využitia jazykových prostriedkov, ale aj z etickej stránky. Preto aj škola by v súčasnosti nemala učiť len o jazyku, ale skôr predstaviť bohatstvo výrazových prostriedkov s ambíciami na tvorbu zmysluplných textov. Tento zámer či priam ideál si žiada pedagóg, ktorý okrem kultivovaného jazykového správania vie vysvetľovať jazykové javy na základe argumentovania, to znamená nielen ako sprostredkovateľ kodifikačných noriem, ale aj samostatne mysliaci používateľ jazyka, ktorý na základe poznania sa usiluje naučiť žiakov vnímať „jazyk ako živý organizmus“ a spolunažívať.

2.

V historickom priezore za ostatných sto rokov je hlavnou úlohou jazykovej výchovy detí a mládeže pestovať a upevniť v žiakoch základných a v študentoch stredných škôl aktívnu znalosť spisovného jazyka, ktorý je súčasťou národnej kultúry a svedectvom jej úrovne. Osobitne tu zdôrazňujem, že jazykové vyučovanie na všetkých stupňoch škôl zásadne chápem ako „výchovu“, a nie ako „výučbu“. Žiak by mal zvládnuť jazyk v škole v oveľa väčšej miere ako ostatné predmety a v oveľa širšom priemere. Veď ovládanie spisovného jazyka v spoločenskom styku je neodmysliteľnou súčasťou kultúrnosti každého človeka. A v tomto zmysle jazyková prax jednotlivcov vo verejnom vystupovaní sa stáva výrazným indikátorom jazykovej kultúry celej spoločnosti. Súčasná jazyková komunikácia vo verejnom prostredí ovplyvňuje aj žiacke ústne a písané jazykové prejavy, v ktorých sa prispôsobujú mnohým nekultivovaným verejným prejavom, a tak do svojich jazykových prejavov preberajú množstvo prehrškov proti norme spisovného jazyka. Aj napriek tomu situáciu nepokladám za kritickú, lebo celkom prirodzene sa v nových spoločensko-politických a kultúrnych podmienkach vyvíja aj jazyk, pričom dochádza k rôznym zmenám na jednotlivých úrovniach jazykového systému. Nevyhnutné je však uvedomiť si vznikajúce diferencie medzi spisovnou a štandardnou podobou národného jazyka v jazykových prejavoch. Potrebné je viesť žiakov a študentov k uvedomeniu si komunikačnej situácie a následne vyberať si primerané jazykové prostriedky. Školské jazykové vzdelávanie by malo premietiť základné jazykové normy do vedomia dospievajúcich prijímateľov s cieľom ich funkčného využitia pri výstavbe jazykových prejavov. V školskej jazykovej výchove sa preto žiada zamerať na upevňovanie jazykového povedomia a na jeho kultivovanie funkčným využitím noriem všetkých útvarov národného jazyka pri tvorbe konkrétneho prejavu s cieľom výraznejšiu pozornosť venovať metodike výstavby textu.

V súvislosti s kultúrou prejavu (ústneho i písaného) sa žiada viac pozornosti venovať aj syntaktickej výstavbe, pretože jednou zo základných vlastností jazyka ako dorozumievacieho systému je schopnosť skladania slov do viet a viet do textov. Nezabúdať, že slovosledom možno doladiť aj sémantiku výpovede. Ešte stále prevláda tendencia vyššie hodnotiť žiaka, ak vie vymenovať znelé spoluhlásky, prípadne vybrané slová po b, ako vedieť povedať zmysluplnú vetu. Jazyková výchova sa zameriava predovšetkým na normatívne hľadisko, avšak menej sa v nej prihliada na tvorivú aktivitu študenta ako používateľa jazyka. Pre jazykovú kultúru v školskej praxi má primárny význam slovná zásoba žiaka/študenta. V tejto súvislosti sa žiada v škole dozeráť na kultúru vyjadrovania v rozmedzí pólov nociónálnosť – expresívnosť, funkčná primeranosť – vulgárnosť, etickosť – spoločenská hrubosť.

Nový typ komunikácie pre školskú mládež predstavuje internet ako výrazný faktor ovplyvňujúci jej jazykové správanie v škole, ako aj v súkromnom prostredí. Ide najmä o texty, ktoré vznikajú v procese internetovej komunikácie, o reakcie diskutujúcich na východiskovú tému. Internet ponúka priestor na niekedy až „príliš“ slobodnú diskusiu mladých ľudí o rôznych osobných, ale tiež školských a spoločenských problémoch. Následne sa to potom pri tvorbe prejavov prejavuje familiárnosťou, v syntaxi napr. nesprávnym slovosledom, v morfológii nesprávnymi tvarmi a v štylistike rozbitou štylizáciou. Internetová komunikácia a webové texty tak vytvárajú komunikačný priestor, v ktorom fungujú vlastné pravidlá a vlastný jazykový systém. Ten sa stáva predmetom diskusií o vplyve na jazyk vo všeobecnosti a aké má miesto v komunikácii medzi ľuďmi. Preto sa ukazuje ako nevyhnuté venovať sa tomuto problému v školskej jazykovej výchove, lebo žiak si začína zvykať na nedodržiavanie elementárnych pravidiel pravopisu, používania nespisovných slov, dokonca vynechávania spojok a pod. V dôsledku toho má slovenčinár ťažkú úlohu v sprístupňovaní noriem spisovnej slovenčiny, aby žiak nepodľahol „internetovému jazykovému systému“ a nezačal jeho prvky používať v oficiálnych ústnych i písaných prejavoch.

Okrem toho v školskom vyučovaní stále výraznejšie prevláda najmä písaný prejav. Pritom základom výučby slovenského jazyka najmä v stredoškolskom vzdelávaní by nemal byť jazyk, ale rečová komunikácia, ktorá má oporu v jazykovom systéme. Preto prebiehajúca školská reforma v základných školských dokumentoch i v odbornej metodickú literatúre má za cieľ naučiť žiakov primerane ich veku kultúrne sa vyjadrovať ústne i písomne. Podľa stanovených požiadaviek sa má žiak naučiť vyjadrovať sa ústnou i písanou formou tak, aby zvládol rôzne komunikačné situácie a rešpektoval všetky normy spisovného jazyka. Školský systém jazykovej výchovy si takto určil úlohu vypestovať u žiakov komunikačné kompetencie odvodené z procesov rečovej činnosti a z výsledku týchto procesov, z hotových textov.

3.

Jednou z príčin, prečo absolventi stredných škôl majú problémy s výstavbou jazykového prejavu v spisovnej slovenčine ako v základnej, štylisticky diferencovanej a kodifikovanej norme nášho národného jazyka, v jej slovnej zásobe a gramatickej stavbe v súkromnom i verejnom styku, je nedostatočná pozornosť venovaná jazykovo-slohovej výchove v predmete slovenský jazyk a literatúra už od šesťdesiatych rokov 20. storočia. Z viacerých prieskumov vyplýva, že hlavne v stredoškolskom vzdelávaní

sa vôbec nepreberalo, resp. len čiastočne (nedostatočne) učivo zo slovenského jazyka podľa platných učebných osnov.

Výsledky anketového prieskumu o vyučovaní slovenského jazyka na stredných školách, uskutočneného medzi poslucháčmi Pedagogickej fakulty a Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Filozofickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku (1 984 respondentov) v rokoch 2001 – 2012 naznačili, že na stredných školách, ktoré navštevovali respondenti, sa takmer vôbec nepreberalo učivo, resp. len čiastočne zo slovenského jazyka podľa vtedy platných učebných osnov z roku 1997. Uvedené konštatovanie potvrdilo v prieskume takmer 80 % respondentov, ktorí uvádzali, že 90 % vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra tvorilo len vyučovanie literárnej výchovy. Uvedená vzorka ukázala závažný indikátor o priemernej, ba priam nedostatočnej úrovni vyučovania slovenského jazyka (jazykovej a slohovej výchovy) v rámci stredoškolského vzdelávania v uvedených rokoch na školách, ktoré navštevovali respondenti tohto prieskumu. To malo za následok, že v prvých ročníkoch vysokoškolského štúdia slovenského jazyka sa prejavovali závažné nedostatky vo vedomostiach o jazyku, ale i v komunikačných schopnostiach aj medzi poslucháčmi učiteľstva slovenského jazyka. Zo záverov uvedeného prieskumu si možno položiť otázku, na základe akých kritérií sa nerešpektovali platné učebné osnovy, aby vo vyučovaní jazykovej a slohovej zložky predmetu pri preberaní predpísaných tém naplnili ich obsah v uvedenom zmysle: „Výber a štruktúra jazykového učiva umožňuje hlbšie poznať systém jazyka a jeho jednotlivé roviny, takže vedomosti žiakov budú odrážať všeobecnejšie zákonitosti jazyka. Takéto vedomosti majú väčšiu inštrumentálnu hodnotu pre jazykovú prax ako ovládanie množstva jednotlivostí. Vedomosti sa tak stanú kľúčom na porozumenie jazykového diania v spoločnosti, účinným poradcom v jazykovej praxi a základom ďalšieho vzdelávania“ (Učebné osnovy, 1997, s. 3).

Uvedený obsah sa dal ťažko splniť, ak vyučovanie slovenského jazyka prebiehalo podľa ľubovôle učiteľa, ako to potvrdzujú odpovede respondentov z prieskumu. Na ilustráciu niektoré z nich (v doslovnom prepise): „...vo väčšine sme mali literatúru, raz za mesiac sme mávali hodinu slohu, písali sme slohové práce a asi dva diktáty za polrok. Gramatiku sme nemávali“ (!); „Ako si pamätám, už od prvého ročníka sme preberali literatúru. Slovenčiny a slohu sme sa vôbec ani „nedotkli“. Zo slovenčiny sme pred každým pol rokom písali diktát. To bola 1 vyučovacia hodina a na 2. sme sa venovali jej oprave.; „Gramatika – takmer žiadna, diktáty sme vôbec nepísali, gramatika – asi 2 hodiny za celé 4 roky, sloh – častejšie, tak raz za štvrťrok, brali sme aj teóriu – štýly a postupy, tiež písanie slohových prác (väčšinou domáce). Literatúra tvorila tých 95 %.“; „Literatúra bola hlavná náplň tohto predmetu. Nepamätám si veľmi na hodiny slovenského jazyka. Za tie štyri roky sme mali málo gramatiky.“; „Dominovala literatúra, v rozvrhu sme síce mali slov. j. 2x za týždeň a sloh 1x za týždeň, ale vždy sa tieto hodiny nakoniec nahradili literatúrou. Párkrát (asi 3x za polrok) sme mali i slov. j.“; „Prevažovali hodiny literatúry. 1 hodina týždenne, bola venovaná slovenskému jazyku a slohu. Informačne, prostredníctvom výkladu, nás vyučujúca oboznámila o jazyk. rovinách, ale chýbala praktická časť. Sloh sa písal 1x do polroka. 1x sme písali aj diktát. Ale boli to chybné hodiny, a nemôžem povedať, že by som sa niečo naučila. Skôr si pamätám ešte veci zo ZŠ.“; „Prvé 3. roky sme mali slabé hodiny slovenčiny, keďže sme mali triednu učiteľku slovenčinárku, robila si z týchto hodín triednické hodiny. Preberali sme z 95 % literatúru, zvyšné percentá

venovala slovenčine a slohu, čomu vyšli tak možno 2 hodiny slohu za polrok a možno tak 4 – 5 hodín slovenčiny.“; „Počas celých štyroch rokov na hodinách dominovala literatúra.“; „Hodinu jazyka som na SŠ skoro vôbec nemala. Gramatiku si nepamätám, len literatúru a raz za čas sloh.“; „Vyučovaniu slovenského jazyka a slohu sa na našom gymnáziu venovalo pomerne málo času. Boli to prevažne hodiny slohu. Vyučovanie gramatiky sa začalo až v poslednom maturitnom ročníku, a to preopakovaním si vedomostí zo ZŠ a doplnením poznatkov so zameraním sa na tie, ktoré od nás vyžadovali na maturitnej skúške.“; „Dominovali hodiny literatúry, pretože slovenský jazyk nás vyučovala chemikárka.“ V prieskume realizovanom na Filozofickej a Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici v rokoch 2013 – 2017 medzi poslucháčmi (411 respondentov), ktorí navštevovali stredné školy, na ktorých sa postupovalo už podľa nového pedagogického dokumentu v zmysle kurikulárnej reformy, z anketových odpovedí vyplynulo určité kvalitatívne zlepšenie výučby jazykovej a slohovej zložky predmetu. Na ilustráciu aspoň jedna z anketových odpovedí: „Do vyučovacieho procesu sme boli aktívne zapájaní, boli nám kladené otázky, ktoré podnecovali naše rozmyšľanie nad danou problematikou. V rámci jazykovej roviny, čo sa týka gramatiky a slohových prác, riešili sme rôzne cvičenia a aj problematické úlohy. Slohy sme si vždy pripravovali a následne rozoberali, čo sa dá zmeniť a celkovú správnosť. Tvorili sme vlastné časopisy v skupinách, ktoré sme mali vyhodnotené po gramatickej a štylistickej stránke.“ (doslovný prepis; absolvent/absolventka gymnázia)

Napriek tomu sa ešte stále objavovali aj negatívne hodnotenia:

„Z môjho pohľadu bolo príliš málo vyučovacích hodín jazykovej zložky. Vyučujúca slovenčiny nám na začiatku hodiny rozdala papiere s teóriou gramatiky, ktorú sme si mali sami spracovať. Toto bola častokrát náplň celej hodiny. Málokedy sa stalo, že by nám učivo predniesla. Niekedy sme hrávali scény v rámci gramatiky. Napríklad pri preberaní asertívnej komunikácii.“ (doslovný prepis; absolvent/absolventka gymnázia)

„Čo sa týka gramatiky, tú sme preberali možno týždeň z celého roka. Pred maturitami napríklad iba dva týždne pred testom. Pani profesorka totiž predpokladala, že to všetko už vieme zo základnej školy, čo, samozrejme, pravda nebola, lebo na základnej škole sme pravidelne počúvali, že to a to sa budeme učiť na strednej škole. No neučili sme sa, iba sme gramatiku rýchlo prebehli systémom, že sme z toho nič nemali, a potom prišiel nejaký test a mali sme zlé známky. Takže určite za jedno veľké negatívum považujem nedostatok gramatiky, najmä nedostatočný spôsob jej vysvetlenia nám žiakom. Ďalej sme na hodinách klasicky zvykli písať diktáty, jeden za každý štvrtrok. Tiež sme písali mnohé slohové práce, najčastejšie to boli úvahy.“ (doslovný prepis; absolvent/absolventka gymnázia)

Podobná situácia je aj v Českej republike vo vyučovaní českého jazyka. Na ilustráciu uvádzam dva názory: M. Čechová a V. Styblík konštatujú, že „celková dotace jazyková není však – zvláště na středních školách – uspokojivá“ (1998, s. 20); J. Kostečka tiež poukazuje, že „jazyková složka předmětu je na středních školách dlhodobě odsouvána do pozadí“ (2012, s. 137).

Za ostatných desať rokov dochádza síce postupne k zlepšeniu školskej jazykovej výchovy najmä na stredných školách, ale zároveň naďalej výrazne pretrváva rozpor medzi cieľmi a výsledkami inštitucionalizovaného systému vzdelávania. To má za následok, že aj v prvých ročníkoch vysokoškolského štúdia slovenského jazyka sa objavujú závažné nedostatky vo vedomostiach zo slovenského jazyka.

Spôsobené to bolo a naďalej je, aj napriek realizovanej školskej reforme, preferovaním literárnej výchovy a minimálnou pozornosťou venovanou hlbšiemu poznávaniu jazyka a jeho jednotlivých rovín. Pritom škola ako inštitúcia práve cez vyučovanie slovenského jazyka nesie výraznú zodpovednosť za úroveň jazykovej kultúry. Nové pedagogické dokumenty v intenciách školskej reformy od roku 2008 sa usilujú zabrániť takémuto stavu zanedbávania jazykového vyučovania posilnením zmysluplnej jazykovo-komunikačnej výchovy, ktorá má napomôcť zvýšiť úroveň jazykových prejavov vštepovaním základných noriem a pravidiel spisovného jazyka vo výslovnosti, v gramatike, pravopise a štylisticky primeranom výbere jazykových prostriedkov. V samotnej školskej praxi sa to veľmi nedarí, lebo viaceré prieskumy poukazujú na dlhodobé zanedbávanie nácviku hovorených prejavov, a to napríklad v rámci prezentácií a diskusií, vrátane získania argumentačných techník. Na stredných školách súvislý ústny prejav predstavuje spravidla len prednesenie referátu. Pritom jednou zo základných úloh jazykovej výchovy je u žiakov rozvíjať ústne komunikačné schopnosti (veď v primárnej podobe si ich dieťa spontánne rozvíja od malička) vhodným výberom jazykových prostriedkov vzhľadom na komunikačný cieľ. Veď rétorika, čiže rečnícka príprava, patrila už oddávna k základným náukám (spolu s gramatikou a logikou tvorila tzv. trivium) a predstavovala základ vzdelanosti od antiky až po novovek. Starí Gréci a Rimania považovali hovorenie pred ľuďmi za umenie, preto rétorike venovali mimoriadnu pozornosť. V stručnom historickom exkurze k nácviku kultivovaného ústneho prejavu chcem poukázať na praktické rečnícke cvičenia na Prvom slovenskom evanjelickom a. v. patronátnom gymnáziu v Revúcej (1862 – 1874). Na základe zachovaných dokumentov sa dá predpokladať, že sa prakticky u žiakov upevňovala kultúrna a kultivovaná komunikačná kompetencia vo vtedajšom slovenskom spisovnom jazyku. Na ilustráciu možno uviesť aktivity v rečníckom krúžku, ktorého hlavnou činnosťou bol nácvik rétorických zručností. Spočívali vo vystúpení študenta na určenú tému bez písomnej prípravy a následné zhodnotenie jeho rečníckeho výkonu ostatnými členmi. V tomto sa prakticky preukázal vplyv nových pedagogických teórií – žiaci boli aktívni a umožňovalo sa im zdokonaľovať v stavaní slov a štylizovaní. V rámci takto koncipovaného rečníckeho fóra učili sa verejne vystupovať, vyjadrovať vlastné názory, argumentovať. Rečnícke cvičenia tak zohrali významnú úlohu v príprave žiakov na ich neskoršie verejné pôsobenie, najmä v právnickom, teologickom a učiteľskom povolání. Zaujímavú činnosť pre rozvíjanie komunikačných zručností predstavovala študentská aktivita počas prázdnin (vakácií). Vtedy väčšinou každý, najmä z literárne tvorivých, dostal zoznam niekoľkých dedín, aby tam chodiac z domu do domu vyberal na „svoje“ gymnázium a alumneum po grošíku, po dvoch a každý dar zapísal aj s darcom do suplikačnej knižočky (zbierkam sa hovorilo „grajciarové“). Uvedenú činnosť možno vnímať ako výborný marketing pre propagáciu školy v jednotlivých regiónoch Slovenska, pri ktorej museli študenti vedieť potenciálnych darcov primerane pozdraviť, osloviť a tvorivou komunikáciou získať pre uvedené dary. Myslím si, že to bolo vynikajúce využitie získaných teoretických poznatkov zo slovenskej reči v uplatňovaní praktickej komunikácie.

Na vytvorení takejto koncepcie mal najväčšiu zásluhu A. H. Škultéty, čím vlastne položil základy v diaktike slovenského jazyka a literatúry pre zdokonaľovanie jazykových a komunikačných spôsobilostí, ktoré úzko súvisia s rozvojom kognície žiaka. Žiada sa poznamenať, že Škultéty takto prakticky usku- točňovaná pedagogická koncepcia sa v súčasných pedagogických dokumentoch neustále zdôrazňuje,

pričom paradoxne v jej praktickej realizácii sa vo viacerých materiáloch, štúdiách, publikáciách poukazuje na nedostatočné napĺňanie v rozvoji intelektuálnych schopností žiakov.

V súčasnosti preferovaný komunikačný a zážitkový model vyučovania pokladá poznatky o jazykovom systéme za príliš abstraktné, pre žiakov nezaujímavé a pre veľkú časť populácie (s výnimkou budúcich lingvistov a učiteľov slovenčiny) aj nepoužiteľné v bežnom živote. Na druhej strane ani komunikačný prístup nie je prijímaný všeobecne. Protiargument sa opiera o poznatky z vývinu reči detí. Výskumy v tejto oblasti poukazujú na skutočnosť, že žiak si gramatiku materinského jazyka prakticky celú osvojil už pred vstupom do školy, a to bez priamych inštrukcií a poznatkovej „záťaže“. Žiaci často od začiatku školskej dochádzky používajú gramaticky správne tvary, aj keď ešte nepoznajú pravidlá. Preto sa objavujú aj úvahy o význame učiť osobitnými postupmi materinský jazyk, keď ho žiaci vlastne do istej miery už ovládajú a prípadne ho, rečovou praxou – aktívnou a pasívnou (čítanie, internet, médiá a i.) – úplne zvládnu.

Striedanie gramatických a agramatických koncepcií jazykového vyučovania je však priebežným a stále nevyriešeným problémom jazykovej výchovy. Nedá sa absolutizovať ani jeden z týchto dvoch prístupov, lebo potrebné je uplatňovať obidva a žiakov viesť k práci s konkrétnym textom a k tvorivej aplikácii poznatkov o jazykovom systéme. Preto sa tu nastoľuje otázka, ako má škola ďalej upevňovať a rozvíjať žiakove uplatňovanie jazykových javov v rečovej praxi. Výučba materinského jazyka by mala podporovať prechod od spontánneho jazykového vedomia k poučenému, bežnému a kultivovanému jazykovému vedomiu. Preto sa žiada využívať praktické skúsenosti detí z používania slovenčiny a rozvíjať ich o schopnosť uvažovať o jazyku a hodnotiť jazykové prostriedky. V školskej jazykovej výchove sa gramatické učivo motivuje najťažšie alebo najnáročnejšie. Je to aj dôsledok toho, že v dichotómii vyučovania slovenského jazyka prevládala koncepcia formálno-gramatického prístupu, a to na základe systémovo-štruktúrnem, čo napokon pretrváva dodnes.

V súvislosti s preferovaním komunikačného vyučovania, ktoré má rozvíjať u žiakov schopnosť pohotovo používať jazykové, ako aj ďalšie vyjadrovacie prostriedky v rôznych komunikačných situáciách, nové pedagogické dokumenty zdôrazňujú popri poznaní spisovného jazyka a jeho štýlového rozvrstvenia aj uvedenie si iných foriem národného jazyka. Uvedený spôsob pripúšťajú nielen lingvisti, ktorí zdôrazňujú pri skúmaní jazyka predovšetkým jeho funkčnosť, normatívnosť a pragmatickosť, ale odporúčajú aj psychológovia a pedagógovia, lebo súčasná komunikačná prax oslabuje tradičný pohľad na posudzovanie kvality jazykovej kultúry len v rovine spisovnosť – nespisovnosť.

Cieľom je naučiť žiakov, aby boli schopní štýl vyjadrovania prispôbiť charakteru komunikačnej situácie, aby získali schopnosť voľného prechodu z oficiálnej do neoficiálnej komunikácie. Z uvedeného vyplýva, že pri vyučovaní slovenského jazyka treba neustále hodnotiť nielen vedomosti (poznanie) a schopnosti, ale zároveň aj celkovú úroveň jazykového prejavu žiaka.

Preto už v príprave budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry sa žiada od poslucháčov popri osvojovaní si zvukovej a pravopisnej normy jazyka až k jeho lexikálnym, morfológickým a syntaktickým normám aj získanie si osobnostného vzťahu k jazyku ako výraznej hodnoty. Vo vzťahu k jazykovej kultúre má pôsobenie učiteľa slovenského jazyka nezastupiteľné miesto, lebo svojím jazykovým prejavom výrazným spôsobom napomáha efektívnu jazykovú výchovu. Jeho základnou pracovnou

náplňou na vyučovacích hodinách slovenského jazyka je naučiť žiakov vyjadrovať sa výstižne a jazykovo správne v spisovnom jazyku a vypestovať si tak návyk na jeho používanie aj vo verejnom živote. Aj z pohľadu žiakov základných škôl a študentov stredných škôl je prejav učiteľa slovenského jazyka a literatúry považovaný za kultivovaný a vnímaný je ako vzorový. Systematické a cieľavedomé pôsobenie na jazykové správanie sa žiakov je však potrebné i zo strany učiteľov ostatných učebných predmetov na základných a stredných školách. Malo by ísť o spoločné úsilie jazykovou výchovou rozvíjať jazykové správanie sa školop povinnej mládeže. Vo všetkých vyučovacích predmetoch jestvuje priestor na zmysluplnú činnosť v záujme jazykovej výchovy. To platí aj o kultivovaní slovenčiny v školskom vzdelávaní, pričom je potrebná symbióza pôsobenia všetkých učiteľov, pretože každý pedagóg svojím jazykovým prejavom priamo alebo nepriamo vplýva na žiacke jazykové prejavy. Uvedené sa zdôrazňovalo aj začiatkom šesťdesiatych rokov 20. storočia, keď v široko koncipovanej diskusii o úrovni žiackych vedomostí z pravopisu a možnostiach ich zlepšenia sa diskutujúci zhodli, že predovšetkým učiteľ je zodpovedný za úroveň pravopisných znalostí svojich žiakov, ale s upozornením, že slovenčinár sám na to nestačí: „Na zvýšení úrovne pravopisu musia mať záujem všetci učitelia bez výnimky, či je to ruštinár a či ekonóm. Na všetkých hodinách musia starostlivo dozeráť na písomné i ústne prejavy svojich žiakov. Len takýmto spôsobom môžu sa dosiahnuť želateľné úspechy.“ (1960, s. 156)

4.

V storočnej ceste vyučovania slovenského jazyka s cieľom naučiť žiakov v základnom a stredoškolskom vzdelávaní základné normy spisovnej slovenčiny na jednotlivých rovinách jazykového systému sa ukazuje, že naďalej pretrvávajú problémy najmä v metodike ich sprístupnenia a upevnenia pri tvorbe hovorených a písaných prejavov pre neskorší praktický život. Pri bližšom pohľade na vyučovanie slovenského jazyka v jednotlivých obdobiach aj v súvislosti s koncepcnými zmenami sa ukazuje, že stále pretrvávajú problémy najmä v pravopise a syntaxi. Svedčia o tom autentické svedectvá učiteľov, didaktikov, ale i lingvistov z dobových pedagogických a lingvistických časopisov od vzniku Česko-slovenskej republiky až do súčasnosti.

Už profesor Katolíckeho gymnázia v Banskej Bystrici Fraňo Mráz ako autor prvej učebnice slovenského jazyka podľa štúrovskej kodifikácie spisovnej slovenčiny a upravenej hodžovsko-hattalovskou reformou *Slovenská Mluvnica pre gymnasia, reálky, praeparandie a vyššie oddelenia hlavných škôl* (vo Viedni 1864) upozorňoval na základné pravopisné pravidlá, výslovnosť, tvaroslovie a mimoriadny dôraz v nej kládol na syntax, a to tak jednoduché vety, ako aj na zložené, skrátené a tzv. mnohonásobné vety. Osobitne F. Mráz zdôrazňoval najmä etymológiu, syntax a pravopis, pretože podľa neho „toto sú tri hlavné diely každej mluvnice“ s odporúčaním v predhovore k druhému vydaniu, že „... je potrebné, aby každý nelen povšedne vedel rozprávať svojou rečou, ale aby bol schopný myslieť v nej i o vyšších a odťažejších predmetoch a aby aj môhol vyslovovať poriadne tyto myšlienky“. Práve vo vyučovaní pravopisu a syntaxe sa za celé obdobie, ako spisovná slovenčina vstúpila do verejného prostredia (teda aj škôl), opakujú problémy v sprístupňovaní základných pravopisných pravidiel a v tvorbe viet.

Už v dvadsiatych rokoch 20. storočia po vzniku Česko-Slovenska sa v učebných osnovách zdôrazňovalo, že nový obsah vyučovania je možné uskutočniť vo vyučovacom jazyku (slovenčine). Učebné osnovy

pre ľudové školy cieľ vyučovania slovenského jazyka formulovali takto: „Rozumieť spisovnej reči počuť, čítať i napísať. Vyjadrovať ňou myšlienky ústne i písomne správne, výrazne a zrozumiteľne. Čítať správne a s porozumením tlačené i písané. Príležitostne vštepovať známosti základných tvarov i druhov písomníctva národného a zmienky o spisovateľoch.“ Žiaci sa nemali učiť „vedeckú gramatiku“, ale praktickú. Do popredia vystúpil výber učiva podľa súvislosti (štruktúry, vzťahov) jazykových javov. Podľa Milana Ligoša „... bolo historickou chybou, že progresívny (revolučný) funkčno-komunikačný prístup k vyučovaniu materinského jazyka nemal v našich podmienkach historického vývoja kontinuitu...“ (2009, s. 54).

Fungovanie spisovnej slovenčiny v podmienkach formujúcej sa česko-slovenskej štátnosti sa vo vyučovacom jazyku a hlavne v pravopise vtedajší učitelia usilovali riešiť otázku života, otázku prirodzených situácií a prirodzených reakcií. Už vtedy zdôrazňovali, že v pravopise nie je kľúčový len problém ypsilonu – je to len „jedno mocné ohnivko v reťazi pravopisného vyučovania a osvojovania“.

Na stránkach pedagogických časopisov sa učitelia zamýšľali nad príčinami nedostatočného ovládania pravopisu. Poukazovali napríklad na odôvodňovanie pravopisu takmer vždy len ústne, pričom pravopis znamená písať, preto sa volá pravo+pis (teda písanie).

Z niektorých návrhov pre školskú prax:

Do podstatného mena sa „zaháčkujú všetky dynamické čiastky prídavných mien (i tých zámen a čísloviek, ktoré sa skloňujú podľa vzorov prídavných mien) a slovies. So stanoviska dynamického pravopisu teda treba, aby sme vychádzali od tých troch čiastok reči súčasne – tedy *od vety*.

Podstatné mená sa neučia len preto, aby žiaci poznali jazykové pravidlá o podstatných menách, aby sa naučili správne rozprávať, správne používať jednotlivé pády, ale aby sa naučili aj správne písať: „Na to dbajme pri ich skloňovaní písomnom, zvlášť u podstatných mien mužského rodu, ktorý je so stanoviska pravopisného najdôležitejší, nakoľko má najväčší vliv na dynamické čiastky ohybných čiastok reči. I u ostatných podstatných mien vidieť ten vliv, avšak je menej prenikavý.“

Preto navrhovali nesklonovať podstatné meno samotné – holý vzor – ale skloňovať spolu s prídavným menom, napr. silný chlap, silnému chlapovi, silní chlapi, silným chlapom.

Praktický cieľ jazykovej výučby už vtedy vyžadoval naučiť žiakov vyjadrovať svoje myšlienky ústne aj písomne, čiže hovoriť a písať správne a logicky zrozumiteľne. Uvedené sa malo dosiahnuť prakticky v pravopise a slohu. Prostriedkami na dosiahnutie takéhoto cieľa je čítanie. V tejto súvislosti sa zdôrazňovalo, že úlohou školy nemôže byť len mechanické čítanie, ale aj porozumenie obsahu a osvojovania si „stylistického krásna“. Z pedagogického hľadiska mal učiteľ vo vyučovaní jazyka vytvoriť „radostnú dielňu“, v ktorej sa má žiak učiť sám a že učiteľ mu má byť len „radcom a vodcom“ (dnes hovoríme, že má byť facilitátorom).

Vo vtedajšom lingvistickom časopise Slovenská reč (roč. 6, č. 6 – 7) lingvisti poukazovali aj na nedostatočné ovládanie syntaxe, ktorá podľa Jána Mihála „... najzanedbávanejšia časť jazykovedy vôbec býva skladba. Toto zanedbávanie vyplýva zo samej povahy, rozsiahlosti a nevyčerpatelnosti skladby jazyka. Ide hlavne a najviac o zanedbávanie slovenskej skladby v našich školách: od ľudových až po univerzitu.“ Zaujímavé je, že na zanedbávanie syntaxe vo vyučovaní jazyka poukázal o niekoľko desaťročí jazykovedec Ján Oravec v otváracom prejave na 1. celoštátnej syntaktickej konferencii 12. septembra 1979:

„Syntax zo všetkých jazykových rovín najlepšie reprezentuje celosť jazyka a najviac imituje procesy myslenia. Preto nebude môcť ďalej ostať iba akýmsi dodatkom vo vyučovaní jazyka, ale sa musí dostať do centra vyučovania a pri vyučovaní ostatných rovín sa bude musieť brať ohľad na jej potreby.“ O viac ako štvrtstoročie účastníci ďalšej syntaktickej konferencie konštatovali slovami Jolany Nižníkovej (2005, s. 22), že „syntax ani v súčasnosti nie je centrom jazykového vyučovania, syntaktické učivo sa berie ako nutné zlo, ktoré žiaci (ale aj učitelia) hodnotia ako nezáživné, príliš formalistické a abstraktné.“

Na základe stručného historického exkurzu o sprístupňovaní jazykových javov spisovnej slovenčiny v základnom a stredoškolskom vzdelávaní sa ukazuje, že popri doterajšom kvalitnom spracovaní dejín spisovnej slovenčiny sa žiada vypracovať aj podrobné dejiny vyučovania slovenského jazyka. Potrebne je to pre uskutočňovanie akýchkoľvek reforiem, lebo aj v tejto ľudskej činnosti, čiže v jazykovej výchove sa to dnešné len z toho včerajšieho odvíja. Poukázal na to aj prvý česko-slovenský prezident T. G. Masaryk, ktorý pri školskej reforme radil k opatrnosti, aby všetko vytvorené dovtedy sa neztratilo, práve naopak, navrhoval to ponechať a ostatné nahradiť novým na základe skúsenosti a výskumov. Preto aj v školskej jazykovej výchove nemusí sa vždy, veľakrát „násilne“ hľadať čosi nové (pri hlbšom poznaní sa aj tak ukáže, že je to len do tzv. moderných šiat oblečené už dávno pred tým objavené), ale viac sa usilovať uviesť do reálneho výchovno-vzdelávacieho procesu všetko doteraz označované ako inovatívne, aby sa nemuselo konštatovať, že škola „kráča svojou cestou“ a „život svojou cestou“.

Niekoľko naznačených skíc k problémom školskej jazykovej výchovy ukazuje, že sa vôbec nedá hodnotiť jednostranne, ale je a bude potrebný komplexnejší, systémový prístup. Jeho hlavným a základným cieľom by mala byť snaha kultivovať nielen jazykové prejavy školop povinnej mládeže, ale aj pôsobenia učiteľov vo verejnom živote. Veď práve tým sa vytvárajú aj predpoklady na fungovanie skutočne človečenskej medziľudskej komunikácie, ktorá bude mať nielen rozmer lingvistický, ale zároveň aj etický pri funkčnom využití jazykových prostriedkov v rôznych komunikačných situáciách. V školskej jazykovej príprave budúceho bežného používateľa jazyka bude potrebné možno viac otvoriť priestor na vnímanie jazyka a jazyka v texte ako možnosti nazrieť do hĺbkových, vnútorných rozmerov ľudskej osobnosti, lebo, povedané s jazykovedcom Jánom Findrom (2010, s. 25), „text – a teda jazyk, pomocou ktorého kódujeme vysielanú informáciu – je totiž nevyhnutná vstupenka do spoločenstva iných ľudí. Je to aj naša osobná značka.“

Lebo položíme si otázku: kto sa zaujíma o afektívnu stránku a s ňou spojenú hodnotovú orientáciu jedinca, čiže aj osobnosti s kultivovaným jazykovým prejavom. Otvára sa v súčasnosti takémuto jedincom cesta na jeho ďalšie kariérne uplatnenie, alebo skôr v ekonomických ukazovateľoch diktát vedomostí? V školskej jazykovej výchove totiž ešte stále pretrváva, povedané s Františkom Mikom (1980, s. 36), „namiesto osvojovania si jazyka poznávanie jazyka: namiesto vlastného cieľa sa cieľom stali vedomosti“.

Zoznam bibliografických odkazov

Ako zlepšiť úroveň vedomostí žiakov z pravopisu (anketa). In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 6, 1960, č. 1, s. 150-156.

ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK, 1998. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. 2. upr. vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN.

FINDRA, J., 2009. *Jazyk v kontextoch a v textoch*. B. Bystrica: Univerzita M. Bela v Banskej Bystrici, 317 s.

FINDRA, J., 2010. Jazyk, vyjadrovanie, morálka. In: *Vlastenectvo a tradície vo výchove a vzdelávaní*. Zborník z vedeckej konferencie uskutočnenej pod záštitou podpredsedu vlády a ministra školstva Slovenskej republiky Jána Mikolaja. Vedecký redaktor Jozef Tatár. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, s. 24-26.

KOSTEČKA, J. Co nemohou umět studenti bohemistiky. In: *Český jazyk a literatura*, č. 3, 2011 – 2012, s. 136-139.

LIGOŠ, M., 2009. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, 119 s.

LOMENČÍK, J., 2010. Jazyková kultúra vo výučbe slovenského jazyka (parciálne pohľady). In: *Zborník Matice slovenskej: jazykoveda 1*. Zostavovatelia Ján KAČALA, Imrich SEDLÁK. Martin: Matica slovenská, s. 161-166.

MIKO, F., 1980. Súčasná jazykoveda a možnosti modernizácie jazykového vyučovania. In: Natália IHNÁTKOVÁ a kolektív. *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 36-82.

MRÁZ, F., 1864. *Slovenská Mluvnica pre gymnasia, reálky, praeparandie a vyššie oddelenia hlavných škôl*. Vo Viedni 1864. Tlačou vel. otcov Mechitharistov.

NIŽNÍKOVÁ, J., 2005. Problémy slovenskej syntaxe a jej vyučovanie. In: *Syntax a jej vyučovanie III*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 13. septembra 2005 na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 22-29.

Podrobná učebná osnova pre slovenské ľudové školy. K. Jelínek. Prešov, 1930, s. 8.

Učebné osnovy gymnázia: Slovenský jazyk a literatúra. Inováciu učebných osnov koordinovali Natália Ihnátková, Marián Lapitka. Schválilo Ministerstvo školstva SR 24. 2. 1997 pod číslom 1252/96-15.

Príspevok vznikol v rámci riešenia vedeckého projektu VEGA č. 1/0598/18 *Štylistika mienkotvornej elektronickej tlače strednoprúdového a alternatívneho typu*.

Kontakt:

Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.

Filozofická fakulta – Katedra slovenského jazyka a komunikácie

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica

julius.lomencik@umb.sk

Dedičstvo prvej svetovej vojny v slovnej zásobe slovenčiny⁶

Katarína Balleková

Anotácia

Príspevok vychádza z pramennej edície nárečových textov *Rozpamätávanie. Prvá svetová vojna jazykom prastarých otcov a materí*, ktorú pripravilo dialektologické oddelenie Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV (JÚLŠ SAV). Textové pramene obsahujú rozprávania pamätníkov 1. svetovej vojny, zaznamenané sú v nárečiach. Z tohto prameňa máme doloženú slovnú zásobu slovenčiny z prvej polovice 20. storočia, ktorá obsahuje domáce slová aj cudzojazyčné prevzatia, zastarávajúce i zastarané slová v nárečiach. V článku sú predstavené možnosti s príkladmi, ako využiť doplnkové čítanie textového prameňa na vyučovaní slovenčiny.

Kľúčové slová: domáca slovná zásoba, cudzojazyčné prevzatia, zastarávajúca lexika, pasívna a aktívna slovná zásoba, revitalizácia slovnej zásoby, militária, zemepisné dialekty, nárečové texty, *Slovník slovenských nárečí*.

Vedeckokritickú edíciu nárečových textov *Rozpamätávanie. Prvá svetová vojna jazykom prastarých otcov a materí* (2015) pripravil kolektív autorov a zostavovateľov pri príležitosti 100. výročia ukončenia prvej svetovej vojny. Odborné texty v úvode publikácie vyzdvihujú hodnotu pramennej edície z pohľadu lingvistu, folkloristky a historika. Najrozsiahlejšou časťou knihy je antológia nárečových textov, obsahuje textové svedectvo o histórii zachytené v archíve zemepisných nárečí, akými sa hovorilo v 1. polovici 20. storočia. Textové pramene sú prepísané zo zvukových záznamov, ktoré nahovorili autochťonni obyvatelia na základe vlastných spomienok na prvú svetovú vojnu, sú ojedinelým nehmotným kultúrnym dedičstvom, jazykovým obrazom i pamätníkom o nie tak vzdialenej dobe a ľuďoch, ktorí vo svojom jazyku a hovorenej reči prirodzene využívali domáce i cudzorodé, pôvodom inojazyčné jazykové prostriedky. Obohacovali nimi existujúcu slovnú zásobu, prispôbovali ich domácejmu jazykovému prostrediu, funkčne ich využívali, neúčelné tvary či významy v jazyku časom zatratili alebo sa ich sémantický vývin zahatal. Antológiu nárečových textov dopĺňa v knihe výkladový slovník z oblasti militárií, ktorý čitateľovi zjednodušuje zrozumiteľnosť dobových rozprávání (jeho autorkou je dialektologička K. Balleková) a je bohatým svedectvom o hospodárskom, kultúrnom spolunažívaní a o jazykových kontaktoch viacerých etníc, ktoré postihla vojnová katastrofa na začiatku 20. storočia. Štúdium, opis a sprístupnenie jazykových prameňov širšej verejnosti otvára nové možnosti vedeckého

6 Príspevok je súčasť riešenia grantového projektu VEGA Slovník slovenských nárečí 2/0126/18.

bádania v jazykovede i ďalších vedných disciplínach. Jazyková pamiatka môže byť zaujímavým čítaním pre milovníkov vojenskej histórie, ale aj doplnkovým materiálom pri štúdiu odboru slovakistika, resp. dialektológie na vysokých školách alebo pri vyučovaní slovenčiny či histórie na nižšom vzdelávacom stupni (na základných a stredných školách).

Materiálovú bázu slovníka militárií, a teda slovnej zásoby z oblasti vojenstva, tvoria lexikálne jednotky vyexcerpované predovšetkým zo zbierky slovenských nárečových textov, systematicky uložených v archíve dialektologického oddelenia Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV, ktoré sú v upravenej podobe výberovo predstavené v antológii textov. Texty vznikli pôvodne ako živá nahrávka rozprávania pri dialektologickom štúdiu slovenských nárečí v 50. – 80. rokoch.

Ďalším zdrojom lexikálneho materiálu pre slovník bola odborná literatúra o prvej svetovej vojne, ako aj vydané denníkové zápisy z obdobia tzv. veľkej vojny. Mnohé výrazy z oblasti militárií sú spracované v *Slovníku slovenských nárečí* (SSN), v ktorom je zahrnutá lexika z najrozličnejších tematických okruhov, ale do akademického diferenčného slovníka opisujúceho celoslovenskú nárečovú slovnú zásobu nemohla byť začlenená taká rôznorodá škála lexikálnych jednotiek, akú približujeme v slovníku z obdobia prvej svetovej vojny v knihe *Rozpamätávanie*.

Predstavená slovná zásoba z tematickej oblasti vojenstva a obdobia prvej svetovej vojny je dnešnému používateľovi slovenčiny takmer neznáma. Niektoré lexikálne jednotky ostali v súčasnej slovenčine zachované v minimálnej miere, mnohé viacvýznamové slová si zachovali len časť svojich významov, niektoré výrazy nadobudli nové významy, isté jazykové prostriedky zažívajú v slovenčine opätovný rozmach a našli svoje funkčné uplatnenie v jazyku. Slovník výrazov z oblasti militárií prvej svetovej vojny predstavuje jazyk v svojom dynamickom vývine, keď sa okrem domácej nárečovej lexiky dostávajú do slovnej zásoby nové a cudzie lexikálne prvky, ktoré sa v jazyku udomácňujú. Z pohľadu jazykového vývinu na začiatku 21. storočia patria predstavené výrazy ako zastarané slová už do pasívnej slovnej zásoby súčasného používateľa slovenčiny, ktoré sa postupne zabúdajú, až v jazyku absentujú. Slovník je prameňom poznávania, ako sa v istom období prevzaté slová z cudzích jazykov v našom jazykovom prostredí spontánne adaptovali a stali sa životaschopnými.

Slovná zásoba z oblasti vojenstva súvisí s historickým obdobím a vojnovým konfliktom na začiatku 20. storočia (v rokoch 1914 – 1918) a dokresľuje atmosféru prostredníctvom dobových reálií, napr. názvy štátov a území (neoficiálne pomenovania: *Austria, Rakúsy, Rakúsko, Golič, Galícia*, t. j. *Halič, Poľská, Poľšča, Rumánia, Rumunská, Rusia, Sibíria, Srbia, Srbská, Vengry* ap.) s obyvateľskými menami (*Austriak, Anglikánek, Bosniak, Bosanec, Chorvát i Horvát, moskal'* ap.), obsahuje i cudzie zemepisné názvy ako miesta významných vojenských udalostí alebo strategických bodov (*Kragujevac, Přemyšl, Zborov, mogila pri Zborove, rieky Piava a Soča, Lemberg i Limberg* ap.); slová označujúce rozšírené choroby, fyzické zmrzačenia, liečbu, zdravotnícky personál a zariadenia (*cinga, červienka, cholera i kolera, malária, syfilis, španielka, trachóm, filcunk, mizerák, chromý, maród, zotaviť sa, urláb, super, superácia, vysuperovať, feldšpítal, hilfplac, samaritán, sanitér, saniták, sanitný vagón* ap.); hospodárske pomery z domáceho zázemia, z pôsobenia vojakov v cudzineckých légiách alebo na cudzokrajných zajateckých prácach; ďalej názvy vojenskej výzbroje a výstroja, vojenských hodností a funkcií, vojenských operácií a činností (*bajpika, bajonet, baganča i baganec, befel, befelovať, brocak, ciagel', cimra, cvičište, cofnúť, cofať, cuksfíra,*

čata, rota, červené límce, dekung, delostrelec, denščik, dragonier, ešalon i kšalon, ešelon, eroplán, execírka, etuja, fána, fandla, flinta, gáža, garniak, gebirk, granatier, gver i kver, gverík, honvéd, domobranec, husár, infanteria, jambor, kanonier, kavaléria, kanonáda, kolba, motorová batéria, manlicher, maršruta, mentovať, meldunk, mariner, mašingver, mína, mundúr, nabíjač, naládovať, post, rikcug, rikcukovať, sapér, salutírovať, spojkar, sajtingver, šajnverfer, šikovateľ, štelung, špáka, štik, bodák, tambor, tartalík, urláb, vedeta, veterán, povozka, foršpont, vozataj, výstrelisko, vachta, vojenský kleban, zakung, zrukovaný, zrekvírovať, zazupovať, zupák, furtiak, ďalejslúžiaci, ženista, pionier, zákopník, žold, žoldnier, vlčie jamy, tlstá Berta, štíhla Ema ap.), slová z oblasti stravovania vo vojenských útvaroch (cušpajz, cvibach, fasoláš, feldflaška, gajst, granadírmars, polná kuchyňa, šálka, mináž, minážgeld ap.), čiastočne aj citátové slová a citátové výrazy (najmä vojenské povelý: *achtung, abtreten, auf, curik, formars, forverc, halt, hapták, mars, níder, pozor* ap.) a ďalšie.

Nemčina. Absolútna väčšina slov a výrazov predstavených v slovníku sa do živej slovenčiny dostala prostredníctvom nemčiny. Do slovnej zásoby hovorenej reči sa predovšetkým z nemeckého jazyka dostávajú lexikálne jednotky z oblasti vojenstva, vojenského života, pretože slovenské územie ako súčasť Rakúsko-Uhorska až do roku 1918 patrilo pod vojenskú správu kráľovskej a cisárskej armády, kde bola nemčina jazykom armádneho velenia. Veľký vplyv na udomácnovanie slov v slovenčine nemeckým prostredníctvom mal (už v predchádzajúcich storočiach) aj kontakt slovenského obyvateľstva so stálymi posádkami nemeckého cisárskeho vojska, ktoré sa zdržiavali na našom území aj v čase mieru, aj vo vojnových časoch. Mnohé zo slov, ktoré predstavujeme v slovníku militárií z obdobia prvej svetovej vojny, sú zachytené v slovenských písomnostiach už oveľa skôr. Zo 17. a 18. stor. (podľa Doruľa 2014, s. 23 – 24) poznáme zo slovenských textov napríklad slovo *maširovať*, pochodovať; odtiahnuť (o vojsku); *verbovať*, získavať na vojenskú službu; *verbovanec*, kto verboval; *verbunk* i *verbunok*; z označení vojenských hodností a funkcií sa do slovenčiny prebrali cez nemčinu slová ako *fenrich, fendrich*, nosič vojenskej zástavy, ktoré malo aj svoj slovenský ekvivalent *zástavník*; *kaprál* i *kapráľ*, *felbabel* i *felbabel* – označujúce poddôstojnícke hodnosti; *lajtnant, haubtman, hauptman* i *hautman*, v slovenčine však bola rozšírenejšia podoba *hajtman* i *hejtman* popri slove *kapitán*; ale aj *obršter, obrster, obrštlajtnant*, zriedkavo aj *kommendant* – označujúce dôstojnícke hodnosti. Už zo 17. storočia je zaznamenané slovo *foršpan*, záprah s vozom na povinný odvoz nákladu pre vojsko, rovnako prevzaté z nemčiny.

Maďarčina. Veľkou intenzitou preberania cudzích slov do slovenčiny sa vyznačujú aj slovensko-maďarské jazykové kontakty, keď maďarsky hovoriace spoločenstvo bolo geograficky i historicky v sústavnom hospodárskom, kultúrno-spoločenskom, administratívnom, právnom kontakte s domácim slovenským etnikom. Nasledujúci súpis militárií prezentuje aj lexiku bohato preberanú z maďarčiny, v slovenčine už zdomácnenu, napríklad *alezredeš, ezredeš, ermešter, felmentovať, feltinberenda, hadnaď, honvéd, mentovať, munkáš, parancnokšág, sabadčág, šarakózo, tartalík, zamentovať*.

Ruština. Prvá svetová vojna sa vyznačuje aj veľkým pohybom slovensky hovoriaceho obyvateľstva mimo domáceho prostredia, a tak do prirodzeného jazyka, teda i do zemepisných nárečí, sa inoazyčným vplyvom dostávajú z ruštiny nedomáce jazykové prostriedky prevzaté v prostredí východného (haličského, ruského) frontu, z pôsobenia v cudzineckej československej légii Družina založenej na ruskom fronte v prostredí ruskej armády, ale aj v zajateckých táboroch v Rusku, napr. *denščik, drevňa*,

cinga, lecherátka, dobrovolec, ešalon, bilетка, bronevik, čezvičajka, krosnoarmejec, menševik, bolševik, moskal', navojovať sa, oddychať, sunduk, tepluška, tlmač, trojka, účastok, vojovať, zemľanka, machorka, papiroska.

Taliančina. Z taliančiny, s ktorou prišlo slovenské obyvateľstvo do kontaktu predovšetkým na talianskom a sočskom vojenskom fronte (pri rieke Soča), ale aj domáce obyvateľstvo v kontakte s talianskymi zajatcami na našom území, sú známe lexikálne prevzatia ako *garnizión, garniak, avanti, arnešticia*; menej zo **srbčiny** – prostredníctvom jazykových kontaktov na srbskom fronte – sa do nárečových útvarov dostali výrazy ako *domobran, rat, selo*, o čom svedčia zaznamenané nárečové texty o vojne publikované z prostredia slovenskej jazykovej enklávy žijúcej v Banáte, Báčke, Srijeme, vo Vojvodine. Napokon aj **angličtina** mala bezprostredný vplyv na jazyk slovenských mužov dlhodobo žijúcich v Amerike, vstupujúcich do cudzineckého vojska formovaného v Spojených štátoch amerických, ktoré bojovali v prvej svetovej vojne na strane dohodových mocností. Z angličtiny sa do slovenčiny prebrali a adaptovali sa v nej v menšej miere lexikálne jednotky ako *bróvning, leginon, ofiš, prizionier* ap. Vplyv **češtiny** na živú slovenčinu sa v oblasti vojenstva neprejavil do konca prvej svetovej vojny, teda do 20. rokov 20. storočia takou mierou a intenzitou, ako to bolo v tom období pri jazykových kontaktoch slovenčiny s nemčinou a ruštinou, pretože keď bolo ustanovené československé velenie a do vedenia armády sa dostali domáci dôstojníci, v domácom jazyku boli už veľmi vžitá germanizmy, austriacizmy a rusizmy preberané z vojenského názvoslovie rakúsko-uhorskej armády a od Rusov (pozri Trávníček 1920, s. 6 – 7).

Pri štúdiu slovnej zásoby slovenčiny z oblasti militárií sa medzi lexikálnymi jednotkami vyčleňuje dominantná neutrálna vrstva slov, ktoré sa označujú ako **nocionálne slová**, teda **štylisticky bezprízna-
kové**, napr. *divízia, domobranec, dôstojník, desiatnik, guľomet, kapitulácia, légia, vojsko, vagón, veterán, veliteľstvo*. Oproti nim – charakteristická pre hovorové a spontánne prejavy, ako aj pre prirodzené jazykové útvary, akými sú zemepisné nárečia (predstavené sú napr. v antológii textov *Rozpamätávanie*) – je **štylisticky príznaková vrstva slov** majúca ohrozené využitie. K slovám so štylistickou príznakovosťou radíme aj slová z vojenského slangu, resp. z (historickej) vojenskej terminológie, ktoré sa (v nárečí) jazykovo adaptovali, napr. expresívne výrazy *gverík, frajtrík*, ale aj *hlaváč, forposty, furtiak, glancovať, glanciť, cvičák, cofať, cigaretla, defilírka, inšpicírovať, honvéd, kaprál, kanónfuter, pendelregiment, postavarta, vartovať, zupák, zazupovať*. O diferenciácii slovnej zásoby pozri podrobnejšie napr. *Lexikológiu* (kol.).

Návrhy na využitie doplnkových materiálov na vyučovaní slovenčiny

Slová z tematickej oblasti militárií (z aktívnej i pasívnej slovnej zásoby) sú bohato zastúpené v odbornej spisbe napr. o vojenskej histórii, doložené sú v archívnych dokumentoch, denníkových zápisoch⁷ a pod. Možno ich nachádzať v publicistických útvaroch dobovej alebo súčasnej žurnalistiky, keď sa opätovne využívajú v textoch napr. o prvej svetovej vojne pri príležitosti historických výročí.

Slovná zásoba z oblasti vojenstva sa uplatňuje v umeleckej literatúre, ak ju autori využívajú napríklad na charakteristiku osoby alebo prostredia. Do okruhu pasívnej lexiky súčasného jazyka patria teda aj

⁷ Napr. Jozef KLEMPA: *Moje skúsenosti za svetovej vojny. Denník československého legionára z rokov 1914 – 1920*. Bratislava 2014; Samuel ČINČURÁK: *Vojna. Malé poznámky z môjho života na bojišti v rokoch 1914 – 1918*. Vyd. Miloš Hric 2016.

zastarané slová, ako sú vojenské historizmy alebo archaizmy. V poézii bola takáto lexika z obdobia prvej svetovej vojny dominantným znakom napríklad v diele Janka Jesenského (v zbierke *Zo zajatia*, 1917, pozri Príklad 1 s ukážkami veršov), P. O. Hviezdoslava (v zbierke *Krvavé sonety*, vyd. 1919), ale i mnohých ďalších.

Príklad 1

Plienni sa roja. Lavoáre nesú / pre „zupu“ s rybou hen do kuchyne (Večera); ... ešte hlbšie sklonia hlavy plieni (Sibírska noc); Šiel som ju brániť s druhými, / lež gver mi zrazu z ruky vzala (Rok tomu); ... bezhlasne sviečočku ja zavše zapalujem / a sumku otváram, môj poklad vyťahujem (Keď k spánku...); Nadarmo píšem list za listom iskrenný (Nadarmo); Za papirosou papirosku / zapalujem a fúkam dym (Za papirosou papirosku...); ... šálku, kulač, gomby, háčky, / ihly, cverny, miešky, pačky, // remeň, pušku, patrónašku / i na srdce i na lásku (Čože ti dať?...); Machorku kúpim štiplavú / a pijem horký čaj (Rozlúčka); Odstúpže strážnik s vintovkou, štykom: / chcem ťa zameniť s druhým strážnikom (Otvor sa brána); Gver by zas vzal s patrónami, / išiel išiel so štykami (Gver by zas vzal...)

Medzi prozaikmi spomenieme aspoň Jána Hrušovského (*Zo svetovej vojny*, 1919, prepracované *Stála vojna, stála*, 1971), Jaroslava Haška (*Osudy dobrého vojaka Švejka*)⁸, Petra Jaroša (*Tisícročná včela*, 1979). Ako pozoruhodný umelecký útvar na prácu so zastaranou lexikou môžu byť filmové spracovania (animovaný film, hrané filmy) knižnej predlohy napríklad o vojakovi c. a k. armády Švejkovi, film J. Jakubiska *Tisícročná včela*, filmová adaptácia knihy Slovácko sa nesúdi.

V Jakubiskovom filme *Tisícročná včela* neskrývali hrdinovia názory na blížiacu sa, ale aj zažitú skazu ľudstva, vyjadrili ich však slovným obrazom vo frazeologických spojeniach: *Vojna kosí ľudí ako žito* (počas vojny zomrie veľa ľudí); *Vojne treba vykrútiť krk, ako to urobili Rusi* (treba s ňou zatočiť, skoncovať s ňou, postaviť sa jej na odpor); *My sme takí barani, že nám cisári umierajú v posteli* (príslušníci rakúsko-uhorskej armády sú bez aktivity, bez zapojenia do boja, sú pasívni).

Veľa právd odznelo aj vo filmovom spracovaní knihy Z. Galušku *Slovácko sa nesúdi* (4. diel Janek Vyskoč, film z r. 1984): *Zabíjať nevinných ľudí je svinstvo* (vojna nie je spravodlivá); *Títo idú* (do vojny) *jak kozlatá, lenže kozlatá mečia, títo spievajú* (chudáci, hlupáci mladí vojačkovia, nevedia, do čoho idú, nič netušia o vojne); *Ten váš oficír vám maže med kolem huby za cisára pána* (klame o vojne, vzbudzuje nadšenie); *Pokavád' idú oficíri, nebudú na tom Habsburci až tak zle* (v zásobe je dosť šľachty na dôstojnícke posty, na habsburskom dvore majú dosť peňazí na vojnu).

Na textových ukážkach zo súkromnej korešpondencie z vojny (zasielanej napríklad ako predtlačené lístky vojenskej poľnej pošty, pohľadnice, vlastné fotografie v uniforme alebo z vojenského života či listy) možno sledovať znaky dobového písaného jazyka, akým sa vyjadrovali a ako komunikovali neškolení pisatelia riadkov. Takáto korešpondencia nesie znaky ústnej komunikácie v nárečí, písané slovenské texty nemajú ustálené pravopisné pravidlá.

8 V internetovom prostredí sa dá ľahko využívať aj elektronický portál v češtine venovaný vojakovi Josefovi Švejkovi, http://svejkmuseum.cz/nap_ce.htm.

Príklad 2

Transliterovaná časť rukopisu z listu vojaka Jána Majeránčeka zo Socoviec (okres Martin) rodine:⁹

*... Mili Priatelia Srdečne/vas pozd
ravujem a/posjelam Vam moju fodog
rafiju ako/som do ohna oblečení uš
volatorí/den pvojdem ale neviem kedi...*

Prepis textu do spisovného pravopisu:

*... Milí priatelia, srdečne Vás pozdravujem
a posielam Vám moju fotografiu,
ako som **do ohňa oblečený**. Už
volaktorý deň **pôjdem**, ale neviem kedy...*

Príklad 3

Text písaný maďarským pravopisom na karte vojaka Barnabáša Chlpíka z Meleku (okr. Nitra) rodičom:¹⁰

915 Szrgyeczní Pozdrav 9/2¹¹

*Pochválem pan J. k. - - ,
Na/mnoho_krát vasz pozdravuje
m. Rogycsjá mojí szlatkí,
Já/szom Chvala pánu
bohu Zdraví kereho zdravjá
Aj vám zo/szrcza vinsujem
Nového vam take nyemám
Cso pizaty. Tak zbohom
osztavajtye Dovigyenyja.
Ch. Barnabás*

Transliterovaný text

1915 Srdečný Pozdrav **9/2**

*Pochválem pan J. k. (Ježiš Kristus),
Namnohokrát vás pozdravujem.
Rodičia mojí sladkí,
Já som, chvála pánu
bohu zdraví kerého zdravjá
Aj vám zo srdca vinšujem*

9 In: Rozpamätávanie. Prvá svetová vojna jazykom prastarých otcov a materí (2015, s. 239).

10 C. d., s. 240.

11 Je zaujímavé odhaliť, čo znamenajú takto napísané čísla v záhlaví na vojenskej pohľadnici pri oslovení. Ide o dátum 2. september 1915, pričom číslica pre tisícročie sa obyčajne nepísala, čísla pre deň s mesiacom sa v zmysle dobového úzu uvádzali v reverznom poradí (tu s lomkou).

Nového vam take nemám

Čo písať. Tak zbohom

ostavajte Dovidenia.

Ch. Barnabáš

V súčasnej slovnej zásobe sa v komunikácii využívajú lexikálne alebo frazeologické jednotky z oblasti vojenstva aj v prenesenom význame na ozvláštnenie jazykového vyjadrenia či prejavu v súkromnom, ale aj vo verejnom styku. Predpokladom na správne porozumenie výpovede v kontexte je, že prijímateľ takejto informácie pozná základný význam zastaraného slova ako kľúčového komponentu vo výpovedi.

Príklad 4

kanonier – futbalový, hokejový útočník a i., gólman

delová rana – veľmi silná (napr. pri kope)

marš – zmizni, odíď

byť v ráži – mať guráž, byť útočný, rázny, zapálený pre niečo

náreč. silná válka ich karuvat (Pusté Úľany, okr. Galanta) – nevychádza s nimi, nevie si s nimi poradiť

budeš tu mať vojnu – ťažko sa ti bude vodiť

znova sa začala vojna – hneváme sa

*zamladi bol veľký furták*¹² – bol veľký nezbedník, prešibanec

po vojne je každý generál – ľahko hodnotiť situáciu, keď je jasný výsledok

kvôli jednému vojakovi prišiel celý generálny štáb – o dôležitosti alebo vážnosti situácie

keď ideš do vojny, spočítaj si vojsko al. *keď ideš stavať vežu, spočítaj si tehly* – potrebné je premyslieť či uvedomiť si vlastné možnosti skôr, ako sa pustíme do konania

V *Slovníku slangu a hovorovej slovenčiny* (Oravec 2014) sme objavili zopár jazykových perličiek odkazujúcich na lexiku z oblasti vojenstva a vojny. Zastarané, hovorové a expresívne spojenie *postaviť niekoho do haptáku* sa vysvetľuje „1. dohovoriť, pokarhať, vyhrešiť; 2. prehnať, popreháňať niekoho, zneprijemniť niekomu život“ (s. 196). V 1. zv. *Slovníka slovenských nárečí* (1994) je areálovo bohato doložená lexéma *hapták*¹³ vo význame postavenie, postoj v pozore: napr. *Pre_takím oficierom misiš v haptáku stáť* (Dol. Lehota, okr. Dol. Kubín); *Prišou som na komando, urobeu son hapták a zamelduvau son sa* (Návojevce, okr. Topoľčany); *Postav še do haptaku, ked ze mnu hutoriš* (V. Slivník, okr. Sabinov).

Na označenie sporu, zvady, hádky sa používa prenesene lexéma vojna: *A už aj bola vojna, ke_cfela vo-lačo inádz jag ón* (Lapáš, okr. Nitra), alebo lexikalizované spojenia spraviť s niekým vojnu: ... *že abi otec poslau teho, co tu biu, lebo že ináč s ním spraví vojnu* (Jablonové, okr. Malacky); robiť s niekým vojnu: *Alé svokrička za to se mnou vojnu robili* (Detva, okr. Zvolen). Takéto názorové nedorozumenie, často

¹² Furták, furtiak, t. j. vojak dobrovoľne ďalej slúžiaci, ktorý koná vojenskú službu nad rámec povinností (nastálo, nafurt), obyčajne veľmi skúsený (až prešibaný, chytrák).

¹³ Vojenský povel hapták, z nemeckého *Habt Acht!*; *Habt-Acht-Stellung*, resp. *Habtachtstellung* (podľa Duden online).

vyúsťujúce aj do rukolapnej potýčky, spracúva Synonymický slovník slovenčiny (2004) v synonymickom rade ako *zrážka, búrka, spor, incident, scéna, kontroverzia, konflikt, priek, výstup, nedorozumenie, škriepka, vada, vadenica, nesvár* ap.

V súčasnej jazykovej komunikácii v rozličných existenčných formách jazyka (teda v spisovnom jazyku aj v jeho nespisovných útvaroch) zažívame revitalizáciu zastaranej slovnej zásoby z oblasti militárií. Z pasívneho slovníka špeciálnej lexiky ožívajú v spoločensky podmienenej komunikácii zastarané výrazy alebo len ich čiastkové významy. Používanie takýchto jazykových prostriedkov narastá najmä v publicistike, v komunikátoch sa využívajú so štylistickým zámerom situáciu ozvláštniť humorom, ironizovať, satirizovať či inak ju hodnotiť alebo s úmyslom vyjadriť postoj autora. Zrozumiteľnosť obsahu i použitia takýchto vyjadrení na základe začlenenia do textového kontextu a na základe poznania spoločenskej situácie je pravdepodobne vysoká. Masovokomunikačné prostriedky prispievajú výrazným podielom k obohacovaniu slovnej zásoby takýmto spôsobom, pretože revitalizovaná časť slovnej zásoby sa stáva súčasťou publicistickej lexiky, zrozumiteľnej širokému spoločenstvu, je teda sociálne determinovaná.

V elektronických médiách sa pri hokejových majstrovstvách sveta v Prahe v r. 2015 objavil v preklade titulok¹⁴: „Rusi vo finále bez šance. Pôsobivý **marš** Kanadanov za titulom je dokonalý“, kde sa substantívu **marš** priradil význam útoku, pochod, postup. Náš hokejový kapitán T. Kopecký povedal pred pražským šampionátom o výnimočnom hráčovi M. Gáboríkovi: „Dúfam, že si nejaké góly ušetril aj na šampionát. Je to **kanonier** svetového formátu“¹⁵, teda niet pochýb, že náš hokejový strelec ovláda ume- nie strieľať góly dokonale. V nedávnych športových titulkoch slovenskej televízie sa objavila napríklad ďalšia informácia, že „slovenský futbal hľadá **kanonierov**.“

Nielen príklady zo športovej žurnalistiky dokazujú prebiehajúce dynamické procesy v slovenčine. Spoločensko-politická publicistika, pre ktorú je dôležitý sociálny kontext, využíva v jazykovom diskurze okrem lexiky oživej z pasívneho fondu jazyka aj frazeologické jednotky alebo ich významové aktualizácie. Poroženie obsahu takto využitých štylistických prostriedkov je však opätovne podmienené poznaním základného významu kľúčových slov alebo slovných spojení.

Príklad 5

*Prečo idem do toho. „Veľmi si želim, aby tieto voľby boli presne o týchto veciach – programe, pozitívnych víziách a férovej súťaži o hlasy občanov a nie o **trafikách pre vyslúžilých poslancov** a o tom, či je niekto modrý alebo zelený“ (t. j. odmena a pracovná príležitosť za zásluhy; v minulosti štátom pridelené trafiky vojnovým vyslúžilcom a veteránom z 1. svetovej vojny).¹⁶*

*Pre Druckera by mala byť táto skúsenosť mementom. Ak sa chystá upratovať na miestach, v ktorých nejde len o poštové známky, ale o ľudský život, a posledné týždne ukázali, že to platí aj v polícii, tak si síce môže pýtať dni a týždne na správne rozhodnutie. Ale jeho súčasťou nemôžu byť stránicke dohody a **trafiky**.¹⁷*

14 Švajčiarsky Blick. 17. 5. 2015.

15 In: Pravda. 30. 4. 2015.

16 Slová Jozefa Uhlera, kandidáta na bratislavského župana, pre DenníkN. Blog, pondelok 21. novembra 2016.

17 In: Sme. Komentáre. J. Filo: Mal to byť Druckerov hlavný ťah. No nevyšiel. <https://komentare.sme.sk/c/20790986/mal-to-byt-druckerov-hlavny-tah-no-nevyšiel.html#ixzz5AzaTmbns>. Cit. 27. 3. 2018.

Prezident môže povedať, že bol pri historickej **kapitulácii** Smeru a vyprevadil Fica z premiárskej funkcie¹⁸ (t. j. utrpel porážku, prehru; v minulosti vojnová kapitulácia).

Sme v režime **zákopovej vojny**¹⁹ (t. j. nebojujeme, neútočíme, nevyvolávame konflikty v rodinnom spolužití).

„Propagačný dosah MS vo futbale je mnohonásobne účinnejší ako olympijských hier. Mediálna a politická príprava v čase mieru sa rovná **príprave delostreleckej v čase vojny**. Po nej už **nasleduje ostrý útok hlavných síl**. Bodaj by som sa mylil...“²⁰

„**Pustil sa do takej vojny**, a neviem, či **mal zrátané svoje vojsko**, alebo teda svoj materiál.“²¹ (t. j. bola to pravdepodobne úloha nad jeho sily a možnosti)

„Francúzština ... vyťahuje proti anglicizmom **ťažkú artilériu**: Vystavuje ich na index viac než iné krajiny a ich použitie vo verejnom styku sankcionuje prostredníctvom zákonov.“²² (t. j. účinne proti nim bojuje, tu: prostriedkami na ochranu jazyka)

Slovenčina 21. storočia je živý, ustálený, avšak stále dynamický a otvorený jazykový systém, ktorý sa nasycuje, obohacuje, chráni, zveľaduje vlastným spontánnym vývinom, ale aj regulovanými spoločenskými procesmi (k takým na území Slovenskej republiky patrí napríklad opis jazykovej normy, štátna kodifikácia spisovných jazykov, povinné vyučovanie slovenčiny, vydávanie kníh a učebníc v spisovnom jazyku a i.). Pritom je nesmierne dôležité rozvíjať a životaschopne udržiavať aj jazykové bohatstvo miestnych dialektov, ktoré sú prirodzeným, neregulovaným podhubím národného jazyka. Jazykové spoločenstvo, ktoré pozná, ovláda, opatruje a používa svoj materinský alebo národný jazyk, ktoré rovnako inštitucionálne ochraňuje, opisuje a širšej verejnosti sprístupňuje jazykové zdroje a pramene o jazyku, také kultúrne spoločenstvo je schopné odhaliť, uchovávať i rozvíjať časť nehmotného dedičstva zhmotneného a sprítomneného vo svojej jazykovej pamäti.

18 In: Sme. Komentáre. P. Tkačenko: Ficova porážka otvára Kiskovi dvere domov. <https://komentare.sme.sk/c/20789953/ficova-porazka-otvara-kiskovi-dvere-domov.html?ref=njctse>. Cit. 26. 3. 2018.

19 Z rozhovoru v seriálovej epizóde Búrlivé víno.

20 In: Konzervatívny denník. <https://www.hlavnespravy.sk/banas-ku-kauze-skripal-ak-vlada-dokaze-odolat-tlaku-vlastneho-prezidenta-bude-okamih-kedy-si-nas-slusny-svet-najma-slusni-americania-konecne-zacnu-vazit/1355652>. Cit. 2. 4. 2018. Z blogu J. Banáša ku kauze Skripal.

21 Zo slov kňaza Mariána Prachára v diskusnej relácii Fair Play s redaktorom Michalom Kovačičom o úsilí biskupa Bezáka, zverejnené 13. 7. 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=Im4RITztQuM&feature=share>. Cit. 28. 3. 2018.

22 S. Ondrejovič pre Hospodárske noviny. Veľký špeciál o slovenčine, apríl 2015, s. 4 – 5.

Zoznam bibliografických odkazov

Archív nárečových textov dialektologického oddelenia Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave.

DORULA, Ján, 2014. *O slovensko-nemeckom spolunažívaní v 16. – 18. storočí*. Bratislava: Slavistický ústav J. Stanislava SAV, 352 s.

JESENSKÝ, Janko, 1977. *Poézia I*. Zost. D. Šulc. Bratislava: Tatran, 582 s.

ONDRUS, Pavel, Ján HORECKÝ a Juraj FURDÍK, 1980. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia*. Bratislava: SPN, 232 s.

ORAVEC, Peter, 2014. *Slovník slangu a hovorovej slovenčiny*. Bratislava: Maxdorf, 328 s.

Slovník slovenských nárečí. I. zv. A – K. Ved. red. I. Ripka. Bratislava: Veda 1994. 936 s.; II. zv. L – P (pozvchádzať). Ved. red. I. Ripka. Bratislava: Veda 2006. 1066 s.

SMATANA, Miloslav a kol. *Rozpamätávanie. Prvá svetová vojna jazykom prastarých otcov a materi*. Ed. K. Balleková, M. Kopecká, M. Smatana, D. Šimunová. Bratislava: Veda, 2015. 260 s.

TRÁVNÍČEK, František, 1920. Příspěvek k mluvě naši sibiřské armády. In: Naše řeč. Roč. 4, č. 6 – 7.

Kontakt:

Mgr. Katarína Balleková, PhD.

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV

Panská 26, 811 01 Bratislava

katkab@juls.savba.sk

Inovácie vyučovania materinského jazyka – podnety z jazykovedy

Katarína Muziková

Anotácia

Príspevok sa zaoberá možnosťami aplikácie vybraných poznatkov z komunikačno-pragmaticky orientovanej jazykovedy vo vyučovaní gramatiky. V popredí je uvažovanie o tom, ako možno inovovať prezentáciu poznatkov z gramatiky v školskej praxi s ohľadom na rozvíjanie jazykovej a komunikačnej kompetencie používateľov jazyka a s ohľadom na kultivovanie jazykovej praxe v reálnych komunikačných situáciách.

Kľúčové slová: komunikačná kompetencia, komunikačná funkcia výpovede, indikátor komunikačnej funkcie výpovede.

V prvej časti príspevku stručne naznačíme témy, ktoré boli predmetom gramatických výskumov na Slovensku za posledných približne desať rokov, resp. to, aké prístupy sa v súčasnej slovenskej lingvistiky uplatňujú pri skúmaní gramatických javov, a v druhej časti bližšie predstavíme vybrané poznatky z novších výskumov v oblasti gramatiky a budeme uvažovať o tom, ako tieto poznatky možno usúvzťažniť s poznatkami o jazyku sprostredkovanými v školskej praxi, ako možno aplikovať poznatky z novších lingvistických výskumov pri výučbe gramatiky na stredných školách s ohľadom na rozvíjanie jazykovej a komunikačnej kompetencie žiakov.

V pedagogických dokumentoch (v inovovanom Štátnom vzdelávacom programe pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom – v časti Slovenský jazyk a literatúra) i v odbornej literatúre (napríklad Kesselová 2009; Ligoš 2014, 2015) sa v súvislosti s obsahom a metodickými prístupmi k vyučovaniu slovenského jazyka ako materinského jazyka deklaruje potreba uplatňovať komunikačný prístup, ktorý spočíva okrem iného v rozvíjaní komunikačnej kompetencie. Podľa J. Kesselovej (2009, s. 152) možno zmysel vyučovania vidieť „v rozvíjaní komunikačnej kompetencie (schopnosti vedome a funkčne používať jazyk v závislosti od komunikačného zámeru a komunikačnej situácie (J. Kesselová osobitne zdôrazňuje výrazy vedome a funkčne, pozn. autorky) a jazykového vedomia (od spontánneho k poučenému, bežnému a kultivovanému)“. Komunikačná kompetencia zahŕňa nielen poznatky o jazykovom systéme, ale aj sociálne znalosti a interpretačnú schopnosť, ktorá spočíva v tom,

že používateľ jazyka dokáže identifikovať, ktoré sociálne a lingvistické znalosti sú v danej situácii relevantné (Dolník 2013, s. 249). Podobne ako J. Dolník aj J. Kesselová (2009, s. 152) zdôrazňuje, že dôležitou zložkou komunikačnej kompetencie sú interakčné zručnosti (schopnosť brať ohľad na atribúty komunikačnej situácie, schopnosť formulovať komunikačné zámery pomocou výpovedí s rozličnými pragmatickými funkciami, schopnosť používať komunikačné stratégie) a poznanie kultúrneho kontextu komunikácie. Komunikačná kompetencia predstavuje istú nadstavbu nad jazykovou kompetenciou, t. j. poznávaním jazyka a jeho systému, jazykových prvkov a pravidiel na ich používanie (Kesselová 2009). Cieľom vyučovania slovenského jazyka by teda malo byť nielen rozvíjanie jazykovej, ale aj komunikačnej kompetencie. Inovovaný štátny vzdelávací program (platný od roku 2015) podrobnejšie vymedzuje jednotlivé komunikačné zručnosti, na ktoré má byť zamerané vyučovanie slovenského jazyka: vyjadrovať sa adekvátne komunikačnej situácii – ústne a písomne (vhodná forma a obsah), čítať s porozumením súvislé aj nesúvislé texty a vedieť aktívne počúvať. V nadväznosti na uvedené ciele vyučovania budeme ďalej v príspevku uvažovať o podnetoch a inšpiráciách, ktoré poskytuje či môže poskytnúť komunikačne orientovanému vyučovaniu súčasná jazykoveda, v ktorej sa po komunikačno-pragmatickom obrate upriamila pozornosť jazykovedcov na skúmanie reči, na fungovanie jazyka v kontexte, na reálne komunikáty, do popredia sa dostal reálny používateľ jazyka a jeho komunikačné potreby. Ešte predtým však v krátkosti predstavíme niektoré aspekty súčasných výskumov v gramatike. Čo je aktuálne predmetom gramatických výskumov na Slovensku a aké metodologické prístupy sa v nich uplatňujú? Za posledných približne desať rokov vyšli viaceré monografie a zborníky i mnohé články v jazykovedných časopisoch zaoberajúce sa gramatikou, morfológickými i syntaktickými javmi, z rôznych aspektov. Táto odborná literatúra, ako signalizujú už samotné názvy jednotlivých titulov uvedené nižšie, reflektuje rôznorodé témy (napr. skloňovanie substantív, pádovo-predložkový systém, valencia slovesa, slovesné gramatické, resp. lexikálno-gramatické kategórie – čas, vid, spojky a spájacie prostriedky, synchronná dynamika morfológie, modálnosť, podstata vety, členitosť vety, teória vetného člena, slovosled, polopredikatívne konštrukcie a i.), ktoré sú aktuálne predmetom výskumov v slovenskej jazykovede, a tiež sa vyznačuje pluralitou zvolených metodologických prístupov (uplatňujú sa deskriptívno-explanačný, komunikačno-pragmatický i kognitívny prístup, ako materiálové východisko slúži v mnohých publikáciách Slovenský národný korpus). Jazykovedci na jednej strane nadväzujú na výsledky predchádzajúcich slovenských výskumov v oblasti gramatiky a poznatky z nich ďalej rozvíjajú a prehľbujú a na druhej strane do slovenskej lingvistiky prinášajú podnety zo zahraničnej lingvistiky (ide napr. o výskumy týkajúce sa kognitívnej gramatiky).

Na ilustráciu uvedieme názvy aspoň niektorých monografií a zborníkov: J. Kačala: *Dvojčlenné a jednočlenné vety v slovenčine* (2009), *Zložené útvary v jazyku* (2010), *K podstate vety: syntetický pohľad* (2012), *Syntagmatický slovosled v slovenčine* (2013), *Jazykové kategórie v slovenčine* (2014), *Teória vetného člena* (2015), *Polopredikatívne konštrukcie v slovenčine (s osobitným zreteľom na prechodníkové konštrukcie)* (2017); J. Dolník (ed.): *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny* (2010), P. Žigo (ved. red.): *Jazykovedné štúdie 30. Syntax a morfológia – väzby a súvislosti* (2013), M. Sokolová: *Nový deklináčny systém slovenských substantív* (2007), M. Ološtiak – L. Gianitsová-Ološtiaková: *Deklinácia prevezatých substantív v slovenčine* (2007), R. Garabík a kol.: *Skloňovanie podstatných mien v slovenčine*

s korpusovými príkladmi (2016), M. Sokolová – P. Žigo: *Verbálne kategórie aspekt a tempus v slovenčine* (2014), M. Ivanová (ed.): *Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine* (2009), M. Ivanová: *Modálnosť a modálne verbá v slovenčine* (2017), M. Ivanová: *Valencia statických slovies* (2006), M. Ivanová a kol.: *Valenčný slovník slovenských slovies na korpusovom základe* (2014), M. Kyselová – M. Ivanová: *Slove-so vo svetle kognitívnej gramatiky* (2013), M. Kyselová: *Medzi konaním a dianím. Sémantické aspekty verba a valencia* (2017), J. Kesselová a kol.: *Spojky a spájacie prostriedky v slovenčine. Synchronia – diachronia – ontogenéza* (2013). Okrem uvedených monografií a zborníkov niektoré nové témy (napr. komunikačná funkcia výpovede, syntax hovorených prejavov) prináša aj vysokoškolská učebnica syntaxe od M. Ivanovej: *Syntax slovenského jazyka* (2011, 2. uprav. a dopl. vyd. 2016). Tento zoznam nie je úplný ani vyčerpávajúci, má za cieľ aspoň v stručnosti dokumentovať tematickú pestrosť i metodologickú orientáciu aktuálnych výskumov v oblasti gramatiky.

Vo viacerých uvedených prácach autori uplatňujú komunikačno-pragmatický prístup pri skúmaní gramatických javov, tento prístup úzko korešponduje s komunikačne orientovaným vyučovaním slovenského jazyka. Komunikačno-pragmatický prístup sa odrazil aj v syntaxi, kde sa popri analýze gramatickej a sémantickej štruktúry vety začali skúmať aj komunikačné funkcie výpovede (porov. napr. Grepl – Karlík 1998; Grepl 2011, v slovenskom kontexte napr. M. Ivanová, stručne vo vysokoškolskej učebnici *Syntax slovenského jazyka* (2011), podrobnejšie v 2. vydání tejto učebnice z r. 2016). Vychádza sa z toho, že výpovede sa z procesuálneho hľadiska chápu ako realizácie rečových aktov v konkrétnych komunikačných situáciách. Poukazuje sa tiež na to, že v komunikácii je dôležité nielen to, čo hovoriaci hovorí o svete (vecný obsah komunikácie – tzv. lokúcia), ale aj to, prečo a ako to hovorí (s akým zámerom, akým cieľom, t. j. ilokúcia) a aký má byť komunikačný efekt (tzv. perlokúcia). Komunikačnú (ilokučnú) funkciu výpovede (ďalej KF) M. Grepl (1998, s. 421) vymedzuje ako cieľ, zámer, ktorý chce hovoriaci svojou výpoveďou v konkrétnej komunikačnej situácii dosiahnuť u adresáta, napr. informovať adresáta o niečom, získať od neho nejakú informáciu, navrhnúť mu niečo, dovoliť mu niečo, pred niečím ho varovať atď., cieľ spočíva v ovplyvnení verbálneho, kognitívneho, emocionálneho správania adresáta.

Nejde o úplne novú tému, podobná problematika sa reflektovala už v tradičnej lingvistike, porov. klasifikáciu viet podľa obsahu/modálnosti. Postojová modálnosť sa chápe ako postoj hovoriaceho k obsahu výpovede (hovoriaci podáva svoju výpoveď ako oznámenie, konštatovanie, ako výzvu, aby adresát niečo urobil/neurobil, resp. ako žiadosť o zistenie platnosti výpovede/o doplnenie informácií, t. j. rozlišujú sa oznamovacie, opytovacie, rozkazovacie a želacie vety, príp. zvolacie vety (tu je v popredí spôsob intonačného stvárnenia, nemajú osobitnú modálnu schému ako ostatné typy), každý z uvedených modálnych typov vety sa vyznačuje súborom istých gramatických (slovesný spôsob), zvukových (klesavá, resp. stúpavá melódia) a lexikálnych (častice, zámená) prostriedkov, ktoré sa v ňom uplatňujú. Už v tradičnej syntaxi sa však ukazovali isté limity pri vymedzovaní modálnych typov viet, poukazovalo sa na nedostatočné rozlišovanie formy a funkcie v prípade niektorých viet, na nesúlad medzi formálnym stvárnením vety a jej funkciou, porov. nápis na hrobe *Odpočívaj v pokoji!* – v tejto vete je použitý imperatív, možno ju však hodnotiť ako rozkazovaciu vetu, ide tu o výzvu k adresátovi, aby niečo vykonal? (Grepl – Karlík 1998, s. 424). Ako uvádzajú M. Grepl a P. Karlík (1998, s. 424), niektoré vety sa

nedajú jednoznačne zaradiť ani k jednému tradične vymedzovanému modálnemu typu, pričom podľa nich riešením môže byť rozlišovanie viacerých typov komunikačnej funkcie výpovede (a to aj v školskej gramatike). Pokiaľ ide o vzťah medzi modálnymi typmi viet a komunikačnou funkciou, M. Ivanová (2016) konštatuje, že modálne typy viet označujú jazykovú formu, komunikačné funkcie predstavujú obsahovú stránku týchto formálnych štruktúr. Kým v tradičnej syntaxi sa postupovalo od modálnych typov k vymedzeniu komunikačných funkcií, ktoré je možné prostredníctvom príslušného modálneho typu vyjadriť (podrobnejšie pozri Nižníková 1994, J. Nižníková používa termín komunikačné typy viet), v prípade výpovednej syntaxe sa postupuje od klasifikácie KF k sledovaniu jazykových prostriedkov, ktoré slúžia na vyjadrovanie príslušných KF (napr. Grepl – Karlík 1998; Grepl 2011).

Pri skúmaní KF sú v centre pozornosti:

1. druhy KF (ich klasifikácia a charakteristika),
2. spôsoby a prostriedky, ktoré sa v jazyku konvencionalizovali na viac-menej jednoznačné signalizovanie istej KF a ktoré zároveň adresátovi pomáhajú porozumieť komunikačnej funkcii výpovede v danej komunikačnej situácii – tieto prostriedky sa nazývajú aj indikátory KF.

M. Grepl a P. Karlík (1998, s. 448) v *Skladbe češtiny* upozorňujú na to, že pre úspešnú realizáciu zámeru v danej komunikačnej situácii je dôležité aj to, ako je výpoveď sformulovaná, t. j. aby mala prijateľnú podobu pre adresáta – dosiahnutie sledovaného zámeru na strane adresáta nezávisí iba od porozumenia tomu, čo hovoriaci danou výpoveďou hovorí (na čo sa referuje, aký je vecný obsah výpovede), a od porozumenia tomu, aký má hovoriaci zámer/cieľ, ale aj od spôsobu formulácie výpovede, porov. napr. vhodnosť/nevhodnosť výzvy vyjadrenej pomocou imperatívu, napr. *Pošli mi prezentáciu z dnešnej prednášky!*, *Pošlite mi prezentáciu z dnešnej prednášky!*, adresovanej spolužiakovi, resp. učiteľovi.

Skôr ako sa podrobnejšie pozrieme na jednotlivé prostriedky, ktoré slúžia na signalizovanie KF výpovede, uvedieme, aké druhy KF sa vymedzujú v odbornej literatúre. Existujú viaceré klasifikácie KF, ktoré sa opierajú o rozličné kritériá a líšia sa aj počtom vymedzovaných druhov KF (podrobnejšie k problematike klasifikácie druhov KF, resp. rečových aktov pozri Grepl 2011, s. 113 an.). Na ilustráciu uvedieme klasifikáciu M. Grepla a P. Karlíka (1998), ktorú prebrala do svojej učebnice syntaxe aj M. Ivanová (2016). Táto klasifikácia sa opiera o dve kritériá: a) o zámer (úmysel, cieľ), ktorý hovoriaci sleduje voči adresátovi, b) o vzťah „slov k svetu“. Na základe týchto kritérií sa vyčleňujú výpovede s asertívnou KF (zámerom je obohatiť vedomie adresáta o novú informáciu, zaraďujú sa sem napr. oznámenie, tvrdenie, hlásenie, upozornenie a i.), výpovede s direktívnou KF (zámerom je spôsobiť – autoritatívne/neautoritatívne, s rôznou mierou naliehavosti alebo zainteresovanosti – aby adresát vykonal to, čo hovoriaci hovorí, napr. rozkaz, príkaz, povel, prosbu, inštrukciu, návod, návrh, radu, odporúčanie a i.), výpovede s interrogatívnou KF (výzva k adresátovi, aby doplnil informácie o svete, ktoré hovoriaci potrebuje, resp. mu chýbajú, alebo aby potvrdil súlad slov so svetom, ide o rôzne druhy otázok, napríklad zisťovacie, doplňovacie, rozvažovacie a i.), výpovede s komisívnou KF (hovoriaci vyjadruje záväzok realizovať dej, pričom ide spravidla o činy, ktoré sú v záujme adresáta, patrí sem napríklad sľub, záväzok, prísaha), výpovede s permissívnou a koncesívnou KF (zámerom je odstrániť prekážky, ktoré bránia adresátovi realizovať dej, napr. dovolenie, súhlas, rezignácia, odmietnutie, nesúhlas), výpovede s funkciou varovania (zámerom je spôsobiť, aby sa adresát vyhol konaniu, ktoré by preňho mohlo

mať negatívne dôsledky, zaraďujú sa sem napr. varovanie, výstraha, vyhrážka), výpovede s expresívnou a satisfaktívnou KF (cieľom je vyjadriť pozitívny alebo negatívny postoj ku konaniu adresáta, resp. k stavu, v akom sa nachádza, zaraďuje sa sem napr. pochvala, poďakovanie, uznanie, výčitka, pokarhanie a i.) a výpovede s deklaratívnou KF (ich zámerom je meniť stav sveta, sú inštitucionálne viazané, napr. menovanie, odsúdenie, krst).

Ako sme už spomínali, pre úspešnú realizáciu zámeru hovoriaceho je dôležité, ako je výpoveď sformulovaná, aké „vodidlá“ na identifikáciu svojho zámeru hovoriaci do výpovede zakomponoval. Zámer môže byť vyjadrený priamo alebo nepriamo. Pri nepriamom vyjadrení je pre interpretáciu danej výpovede a identifikáciu KF dôležitý mimojazykový kontext, znalosti a usudzovacie schopnosti komunikantov (porov. napr. interpretáciu KF výpovede – *Je tu teplo.* – v istej komunikačnej situácii jej KF adresát interpretuje nie ako oznam, ale ako prosbu/výzvu hovoriaceho, aby niečo vykonal, napr. otvoril okno). KF výpovede býva signalizovaná priamo prostredníctvom explicitných performatívnych formúl (ide o konštrukcie zložené z performatívne použitého slovesa (tieto slovesá majú obvyčajne formu 1. osoby oznamovacieho spôsobu v prítomnom čase, sú nedokonavé, nedajú sa na ne aplikovať časťice vyjadrujúce nejaký stupeň istoty ako *možno*, *asi* atď., bývajú kladné) a z propozície výpovede, ktorá sa vyjadruje vedľajšou vetou (napríklad *Oznamujem vám, že porada sa bude konať v pondelok o 9.00., Odporúčam vám, aby ste si oddýchlí.*), resp. prostredníctvom komunikačných výpovedných foriem, pri ktorých sa na vyjadrovaní KF podieľajú v súčinnosti gramatické (slovesný spôsob, slovesný čas, slovesná osoba, vid, negácia), lexikálne (časťice, modálne a hodnotiace výrazy), prozodické (intonácia) prostriedky, resp. slovosled, napr. *Mal by si viac trénovať.* Na vyjadrenie tejto rady/odporúčania hovoriaci použil modálne sloveso v kondicionáli a klesavú melódiu. Uvedené prostriedky majú teda istý komunikačný funkčný potenciál, ktorý sa realizuje v konkrétnej komunikačnej situácii. Podrobnejší opis prostriedkov, ktoré sa uplatňujú pri priamej i nepriamej signalizácii KF v slovenčine, možno nájsť vo vysokoškolskej učebnici *Syntax slovenského jazyka* (2016, s. 213 – 229) od M. Ivanovej, resp. v diele *Zo slovenskej skladby. Komunikačné typy viet v slovenčine* od J. Nižníkovej (1994). Oproti opisu viet z hľadiska obsahu v tradičnej lingvistike sa v rámci teórie komunikačnej funkcie výpovede podrobnejšie vymedzujú jednotlivé druhy KF, k tradične vymedzovaným druhom (oznámenie, otázka, výzva, želanie) sa pripájajú aj ďalšie, ktoré sa bežne uplatňujú v komunikácii, a podáva sa ich charakteristika. Ďalej sa prehľbuje a rozširuje aj opis jazykových prostriedkov, ktoré slúžia na signalizovanie jednotlivých druhov KF.

Ako možno uvedené poznatky a podnety z komunikačno-pragmaticky orientovaných výskumov gramatiky využiť pri výučbe? Táto problematika nie je v lingvodidaktickej literatúre úplne neznáma (porovnaj napr. Palenčárová – Kesselová – Kupcová 2003; Kupcová 2005; Liptáková a kol. 2011). Podľa J. Kupcovej (2005, s. 171) pri rozvíjaní komunikačnej kompetencie žiakov zohráva dôležitú úlohu aj poznanie a uplatňovanie komunikačných funkcií výpovede. Aj L. Liptáková a kol. (2011, s. 409) zdôrazňujú, že na rozvíjanie syntaktickej stránky reči je potrebné nielen stimulovať schopnosť žiakov vyjadrovať rôzne komunikačné zámery, ale aj schopnosť rozumieť im v hovorenej a písanej reči. Je to dôležité aj s ohľadom na rozvíjanie schopnosti žiakov byť úspešní v komunikácii, vo verbálnej interakcii. V odbornej literatúre sa doteraz venovala pozornosť aplikácii podnetov z komunikačno-pragmaticky

orientovanej gramatiky v rámci vyučovania najmä na prvom a druhom stupni základnej školy (porov. Palenčárová – Kesselová – Kupcová 2003; Kupcová 2005; Liptáková a kol. 2011). V ďalšej časti príspevku budeme uvažovať o možnostiach ich využitia na hodinách slovenského jazyka na strednej škole. Najskôr sa v krátkosti pozrieme na to, či a ako sa táto problematika (vyjadrovanie komunikačných zámerov v konkrétnej komunikačnej situácii, súlad/nesúlad formálnej a obsahovej stránky výpovede, komunikačno-pragmatický potenciál gramatických prostriedkov a ich uplatňovanie pri signalizovaní istej KF) reflektuje v aktuálnych stredoškolských učebniciach slovenského jazyka jednak vo výkladovom texte, jednak v cvičeniach a úlohách. Mali sme k dispozícii tieto učebnice: K. Hincová – A. Húsková: *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl* (2. vyd., 2009), M. Caltíková a kol.: *Slovenský jazyk pre stredné školy 2* (2015) a cvičebnicu k druhej učebnici, vyd. z r. 2013. Termín komunikačná funkcia výpovede sa ani v jednej z učebníc explicitne nespomína, ani pri výklade typov viet v rámci postojovej modálnosti, kde možno nájsť styčné body s teóriou komunikačnej funkcie výpovede, sa jednotlivé druhy KF systematicky a podrobnejšie nereflektujú. K. Hincová a A. Húsková (2009, s. 154) používajú termín zámer hovoriaceho pri výklade postojovej modálnosti a na základe zámeru hovoriaceho rozlišujú oznamovacie, opytovacie, rozkazovacie, želacie vety (upozorňuje sa tiež na to, že všetky tieto typy môžu mať aj podobu zvolania) a poukazujú na gramatické (slovesný spôsob), lexikálne (zámená, častice) a zvukové prostriedky (melódia), ktoré sa v nich uplatňujú. Objavuje sa aj zmienka o tom, že pri identifikácii zámerov hovoriacich pri niektorých vetách treba brať do úvahy mimojazykový kontext či použité neverbálne prostriedky, podrobnejšie však táto problematika nie je v učebnici rozobraná. Jednotlivé druhy KF sa spomínajú len v rámci opytovacích viet (zistovacia, doplňovacia, rozvažovacia otázka) a čiastočne tiež pri rozkazovacích vetách (dôrazný rozkaz, povel), nepoukazuje sa napríklad na to, že prostredníctvom oznamovacích, opytovacích či rozkazovacích viet môže hovoriaci vyjadrovať aj ďalšie komunikačné zámery, napr. formou opytovacej vety sa môže vyjadrovať aj prosba (*Otvoril by si okno?*) či výčitka (*Ako si mohol začať bezo mňa?*), rozkazovací spôsob sa okrem príkazov, zákazov používa aj na vyjadrovanie rady, odporúčania (*Snažte sa vyhýbať stresom a nervozite.*), dovolenia (*Pokojne choď do roboty.*), varovania (*Len to skús urobiť!*), želania (*Skoro sa uzdrav!*) atď. Podobný výklad ako v učebnici K. Hincovej a A. Húskovej sa nachádza aj v učebnici M. Caltíkovej a kol. (2015), vyjadrovanie komunikačných zámerov sa rozoberá v rámci postojovej modálnosti. Výklad gramatických kategórií či slovných druhov sa v oboch učebniciach nesie skôr v duchu systémovej lingvistiky, zameriava sa predovšetkým na klasifikáciu a opis jednotlivých jazykových prostriedkov, na ich miesto v jazykovom systéme, miestami sa objavujú aj informácie o tom, ako jednotlivé gramatické tvary či gramatické kategórie fungujú v komunikácii, ako ich možno využiť na dosiahnutie komunikačných zámerov, poukazuje sa na ich komunikačno-pragmatický potenciál, porov. napríklad: „Podmieňovací spôsob je prostriedkom zdvorilostného princípu komunikácie, zmierňuje príkaz: *Vyniesol by si smeti?*“, „Modálne slovesá zmierňujú príkazy: *Nechcela by si umyť balkón? Môžeš dnes upratať kuchyňu?*, pomocou nich uplatňujeme zdvorilostný princíp komunikácie: *Smiem prosiť, slečna? Môžem otvoriť okno, prosím?*“ (Caltíková a kol. 2015, s. 61), resp. zmienky o využívaní neurčitku v povedloch (*Pripraviť sa!*), pri expresívnom vyjadrení rozkazov a zákazov (*Mlčať! Ani hnúť!*) (Caltíková a kol. 2015, s. 61; Hincová – Húsková 2009, s. 157).

Podobne aj úlohy týkajúce gramatických javov sú prevažne zamerané na poznatky o jazykovom systéme, v menšej miere vedú žiakov k tomu, aby uvažovali o funkciách gramatických prostriedkov v komunikácii, o vhodnosti/nevhodnosti ich použitia vzhľadom na komunikačný zámer hovoriaceho a na adresáta výpovede, vety v zadaniach úloh nie sú zasadené do konkrétnej komunikačnej situácie, pričom na identifikovanie KF výpovede je dôležitý práve kontext, daná komunikačná situácia, v úlohách sa však od nich obyčajne abstrahuje. Na ilustráciu uvedieme niektoré zadania úloh z učebnice a cvičebnice od M. Caltíkovej a kol., ktoré sa týkajú vyjadrovania zámerov hovoriaceho, napr.: a) „Určte vetu z hľadiska obsahu, členitosti a zloženia. *Náš otec nepotrebuje lieky na spanie.*“ (Caltíková a kol. 2015, s. 80), b) „Podľa vzoru tvorte ďalšie príkazy, zákazy, želania, vzor: *Ale už čakaj! Čakaj chvíľu! Počkáš chvíľu? Počkal by si chvíľku? Kiež by si vedel čakať...*“, c) „Posúďte vety z hľadiska obsahu. Diskutujte o vhodnosti použitia výkričníka. (...) *Žiaci píšu perom! Môžu používať rysovacie potreby. Nesmú písať ceruzkou! Nesmú používať vlastné papiere! Na lavici sú iba písacie potreby! Upozorniť žiakov, že na napísanie testu majú 60 minút. Na tabuľu napísať čas odovzdania testu...*“ (Caltíková a kol. 2013, s. 31). Napr. veta v úlohe z príkladu a) je z formálneho hľadiska oznamovacou vetou, ale v závislosti od komunikačnej situácie, v ktorej bude použitá, môže vyjadrovať nielen zámer oznámiť niečo adresátovi (čo je podľa kľúča k úlohám očakávaná odpoveď), ale v prípade, že ide o reakciu (*Náš otec nepotrebuje lieky na spanie.*) na návrh (*Vášmu otcovi môžeme dať lieky na spanie.*), môže mať daná výpoveď aj funkciu odmietnutie návrhu. V príklade b) sa síce pracuje s niektorými druhmi komunikačných funkcií (príkaz, zákaz atď.), ale žiadalo by sa tu navodiť aj komunikačné situácie, v ktorých by uvedené príkazy, zákazy, želania mali byť použité (kto komu kde niečo prikazuje, zakazuje, či želá, aký je vzťah medzi komunikantmi atď.), úlohu formulovať tak, aby žiaci netvorili príkazy, zákazy, želania podľa vzorov, ale sami uvažovali o tom, aké rôzne spôsoby vyjadrenia príkazu, zákazu, želania existujú v slovenčine, ktoré jazykové prostriedky (gramatické – napr. slovesný spôsob, negácia, ale i lexikálne – napr. častice, modálne slovesá a zvukové) možno v slovenčine využiť na vyjadrenie daných komunikačných zámerov a ktoré z nich sú viac či menej vhodné na signalizovanie uvedeného zámeru v danej komunikačnej situácii.

Predstavená teória o komunikačnej funkcii výpovede, druhoch KF, spôsoboch a prostriedkoch signalizovania jednotlivých KF ponúka viaceré podnety na vyučovanie gramatiky na stredných školách, napr. inovovať výklad gramatických kategórií (slovesnej osoby, slovesného času, slovesného spôsobu, vidu), zohľadniť v ňom aj ich úlohu pri indikácii komunikačných funkcií výpovede (napr. rozkazovací spôsob sa uplatňuje pri rôznych typoch výzev, ale používa sa aj pri vyjadrení dovolenia a ďalších KF, 2. osoba je charakteristická pre výpovede s KF výzvy, ale i výčitky atď.), keďže okrem toho, že sa tieto gramatické kategórie podieľajú na vyjadrovaní vecného obsahu výpovede, zároveň v kooperácii s ďalšími jazykovými prostriedkami sa podieľajú na realizácii a indikácii KF výpovede (Grepl 2011, s. 217). Túto ich úlohu možno ilustrovať napríklad na uplatňovaní dokonavého a nedokonavého vidu v rozkazovacom spôsobe, resp. súvislosti týchto kategórií s kategóriou negácie pri vyjadrovaní príkazov a zákazov (*Zavri!, Daj mu to! vs. Nezatváraj!, Nedávaj mu to!*). Kým pri vyjadrovaní príkazov (kladné formy) sa preferuje dokonavý vid (zvýrazňuje sa tým naliehavosť, neodkladnosť realizácie deja), pri zákazoch (záporné formy) sa uplatňuje skôr nedokonavý vid (podrobnejšie Ivanová 2016, s. 215). Aj pri vyjadrovaní odmietnutia (A: *Ospravedlň sa mu!* B: *Čo by som sa mu ospravedlňoval.*) je možné použiť len nedokonavý vid.

V školskej praxi by sa dali aplikovať aj poznatky o jednotlivých druhoch KF vo väčšej miere, ako je to v súčasných učebniciach, nabádame k systematickejšiemu využívaniu termínov ako návrh, rada, odporúčanie, zákaz, varovanie, dovoľenie, ospravedlnenie atď., okrem iného aj vzhľadom na výučbu cudzích jazykov, kde sa pri vysvetľovaní gramatických javov s týmito termínmi pracuje, pričom pre osvojovanie si cudzieho jazyka by mohla byť užitočná aj konfrontácia jazykových prostriedkov slúžiacich na vyjadrovanie rôznych druhov KF v slovenčine a v cudzom jazyku. Okrem úloh zameraných na poznatky o jazykovom systéme typu Určte vetu z hľadiska obsahu., V ktorej z nasledujúcich viet sa nachádza modálne sloveso?, Určite slovné druhy., Nájdite častice. a p. treba v súvislosti s rozvíjaním komunikačnej kompetencie zaraďovať do vyučovania aj úlohy, ktoré budú zamerané na využívanie poznatkov o jazyku v komunikácii, napr. úlohy na posúdenie vhodnosti či nevhodnosti použitia jazykových prostriedkov (gramatických, lexikálnych i zvukových) vzhľadom na komunikačný zámer, ktorý chce hovoriaci v konkrétnej komunikačnej situácii vyjadriť, a vzhľadom na komunikačný efekt, ktorý chce dosiahnuť u adresáta. Pre jednotlivé druhy KF sú obvyčajne v jazyku konvencionalizované viaceré formy vyjadrenia, ich použitie závisí od rôznych pragmatických faktorov (napr. od vzťahu komunikačných partnerov vzhľadom na ich sociálne postavenie (rovnocennosť vs. nerovnocennosť), od oficiálnosti/neoficiálnosti komunikácie, od snahy uplatniť zdvorilostný princíp, od miery kategorickosti/naliehavosti/záväznosti a i.). Napr. prosba môže byť vyjadrená okrem iných foriem aj formou zisťovacej opytovacej vety, v ktorej sa uplatňuje oznamovací, resp. podmieňovací spôsob, príp. sa využíva negácia a modálne sloveso, uvedené formy môžu byť tiež doplnené časticou *prosím*: *Otvoríš okno?* – *Neotvoríš okno?* – *Otvoril by si okno?* – *Neotvoril by si okno?* – *Môžeš otvoriť okno?* – *Nemôžeš otvoriť okno?* – *Mohol by si otvoriť okno?* – *Nemohol by si otvoriť okno?* Žiakov môžeme nabádať k uvažovaniu, akú úlohu pri vyjadrovaní prosby plní modálne sloveso, podmieňovací spôsob, negácia, v ktorých komunikačných situáciách možno jednotlivé formy uplatniť. Použitím podmieňovacieho spôsobu, negácie, modálneho slovesa sa dosahuje vyššia miera zdvorilosti, podľa M. Ivanovej (2016, s. 217) otvorenosť otázky s prípadným uplatnením negácie necháva adresátovi väčší priestor na reakciu, negovaním sa zvyšuje empatickosť autora voči adresátovi. Úlohy sa môžu vzťahovať aj na posúdenie adekvátnosti priameho, resp. nepriameho vyjadrenia komunikačného zámeru v danej komunikačnej situácii, napr. Posúďte vhodnosť nasledujúcich foriem vyjadrenia zákazu sypania smetí a ich funkčnosť vzhľadom na komunikačnú situáciu a očakávaný komunikačný efekt: *Nesyptať smetí!* – *Nesypťe smetí!* – *Zákaz sypania smetí.* – *Odpadky patria do koša.* (nápis na verejnom priestranstve), Všimnite si, prostredníctvom ktorých jazykových prostriedkov autor dosahuje naliehavosť, resp. adresnosť., Ktoré jazykové prostriedky možno použiť na zmiernenie zákazu? a p. Podľa M. Grepla (2011, s. 96) uplatnením pragmatického prístupu k interpretácii jazykových javov môžeme pri nich odhaliť také stránky a vlastnosti, ktoré v rámci „systémovej lingvistiky“ zostávali prinajmenšom v pozadí. M. Ligoš (2015, s. 10) upozorňuje na to, že ťažiskom vo výučbe gramatiky by nemali byť iba poznatky o gramatickej stavbe spisovného jazyka, žiak by sa ju mal tiež naučiť „kultivovane, funkčne a zmysluplne používať v bežnom živote“. Podnety na takýto spôsob vyučovania možno nájsť aj v predstavenej teórii komunikačnej funkcie výpovede, v poznatkoch z aktuálnych lingvistických výskumov, ktoré sú výsledkom uplatnenia nových metodologických prístupov k skúmaniu jazyka a komunikácie.

Zoznam bibliografických odkazov

- Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine*. M. IVANOVÁ (ed.) Prešov: Prešovská univerzita 2009.
- CALTÍKOVÁ, Milada a kol., 2013. *Slovenský jazyk pre stredné školy 2. Cvičebnica*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- CALTÍKOVÁ, Milada a kol., 2015. *Slovenský jazyk pre stredné školy 2. Učebnica*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- DOLNÍK, Juraj, 2013. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. 2. dopl. a uprav. vyd. Bratislava: Veda.
- GARABÍK, Radovan a kol., 2016. *Skloňovanie podstatných mien v slovenčine s korpusovými príkladmi*. Bratislava: Vydavateľstvo Mikula.
- GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK, 1998. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- GREPL, Miroslav, 2011. *Jak dál v syntaxi*. Brno: Host.
- HINCOVÁ, Katarína a Alexandra HÚSKOVÁ, 2009. *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom* [online]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-m-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf
- IVANOVÁ, Martina, 2006. *Valencia statických slovies*. Prešov: Prešovská univerzita.
- IVANOVÁ, Martina, 2011. *Syntax slovenského jazyka*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- IVANOVÁ, Martina a kol., 2014. *Valenčný slovník slovenských slovies na korpusovom základe*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- IVANOVÁ, Martina, 2016. *Syntax slovenského jazyka*. 2. uprav. a dopl. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- IVANOVÁ, Martina: *Modálnosť a modálne verbá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.
- Jazykovedné štúdie 30. Syntax a morfológia – väzby a súvislosti*. Ved. red. P. Žigo. Bratislava: Veda, 2013.
- KAČALA, Ján, 2009. *Dvojčlenné a jednočlenné vety v slovenčine*. Martin: Matica slovenská.
- KAČALA, Ján, 2010. *Zložené útvary v jazyku*. Martin: Matica slovenská.
- KAČALA, Ján, 2012. *K podstate vety: syntetický pohľad*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
- KAČALA, Ján, 2013. *Syntagmatický slovosled v slovenčine*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
- KAČALA, Ján, 2014. *Jazykové kategórie v slovenčine*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- KAČALA, Ján, 2015. *Teória vetného člena*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
- KAČALA, Ján, 2017. *Polopredikatívne konštrukcie v slovenčine (s osobitným zreteľom na prechodníkové konštrukcie)*. Martin: Matica slovenská.
- KESSELOVÁ, Jana, 2009. O zmysle vyučovania slovenčiny v súčasnej škole. In: *Slovo o slove 15*. L. LIPTÁKOVÁ, K. VUŽŇÁKOVÁ, R. RUSŇÁK(eds.) Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 151-157.

- KESSELOVÁ, Jana a kol., 2013. *Spojky a spájacie prostriedky v slovenčine. Synchronia – diachronia – ontogenéza*. Bratislava: Veda.
- KUPCOVÁ, Jana, 2005. Komunikačné vyučovanie skladby v nižších ročníkoch osemročného gymnázia. In: *Syntax a jej vyučovanie III*. Zost. J. Vaňko. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 170-176.
- KYSELOVÁ, Miroslava a Martina IVANOVÁ, 2013. *Sloveso vo svetle kognitívnej gramatiky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- KYSELOVÁ, Miroslava, 2017. *Medzi konaním a dianím. Sémantické aspekty verba a valencia*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.
- LIGOŠ, Milan, 2014. K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovákistických podnetov. In: *Jazyk a literatúra* [online]. Roč. 1, č. 4, s. 31-52. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/publikacna-cinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/>
- LIGOŠ, Milan, 2015. K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovákistických podnetov. Dokončenie. In: *Jazyk a literatúra* [online]. Roč. 2, č. 1, s. 3-23. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/publikacna-cinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/>
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Ed. J. Dolník. Bratislava: Veda, 2010.
- NIŽNÍKOVÁ, Jolana, 1994. *Zo slovenskej skladby. Komunikačné typy viet v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika.
- OLOŠTIAK, Martin a Lucia GIANITSOVÁ-OLOŠTIAKOVÁ, 2007. *Deklinácia prevzatých substantív v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- PALENČÁROVÁ, Jana, Jana KESSELOVÁ a Jana KUPCOVÁ, 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- SOKOLOVÁ, Miloslava, 2007. *Nový deklináčny systém slovenských substantív*. Prešov: Prešovská univerzita.
- SOKOLOVÁ, Miloslava a Pavol ŽIGO, 2014. *Verbálne kategórie aspekt a tempus v slovenčine*. Bratislava: Veda.

Kontakt:

Mgr. Katarína Muziková, PhD.
Katedra slovenského jazyka
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2, 814 99 Bratislava
katarina.muzikova@uniba.sk

Možnosti vyučovania slovenského jazyka v kontexte súčasných informačno-komunikačných technológií

Mária Šimková

Anotácia

V príspevku sú sumarizované možnosti využitia textových a jazykových zdrojov Slovenského národného korpusu JÚLŠ SAV na vyučovaní slovenského jazyka. V názorných ukážkach sú predstavené základné postupy pri vyhľadávaní jazykových prostriedkov a usporadúvaní získaného materiálu. Učiteľia môžu využiť uvedené zdroje na tvorbu cvičení a sprostredkovanie poznatkov o jazyku aj priamo na hodinách v rámci interaktívnej práce s elektronickými databázami.

Kľúčové slová: elektronické jazykové zdroje, korpus, vyhľadávanie jazykových prostriedkov, tvorba jazykových cvičení.

Zmeny v spoločnosti a ani v školstve sa nedejú vo veľkých skokoch, ale pri spomínaní na 100 rokov vyučovania slovenského jazyka môžeme konštatovať, že sa za ten čas odohralo veľa zmien: napríklad vtedy používanú bridlicovú tabuľku, griflík a šlabikár dnes vystriedali tablety, elektronické knižnice a internet. Slovenčina, proti ktorej a za ktorú sa na začiatku minulého storočia rôznymi spôsobmi bojovalo, je na začiatku nového storočia plne funkčným a samostatným európskym jazykom vrátane počítačového a korpusového spracovania a zapracúvania do nástrojov strojového prekladu. Jej výskum v tejto oblasti však nie je na Slovensku systematicky podporovaný v takom rozsahu ako výskum a počítačové spracovanie niektorých iných jazykov v Európe (porov. Šimková a kol. 2012).

Rozvoj počítačových nástrojov a technológií vo všeobecnosti ovplyvňuje možnosti vyučovania rôznych predmetov a rozvoj jazykových technológií osobitne má svoj vplyv aj na metódy vyučovania slovenského jazyka ako materinského i ako cudzieho jazyka. Komenského „škola hrou“ má dnes podobu rôznych inovatívnych metód a využívanie informačno-komunikačných a jazykových technológií vo vyučovacom procese sa stáva nevyhnutnou súčasťou prípravy mladej generácie na uplatnenie sa na perspektívnych pracovných pozíciách. Aj prenos vedeckých poznatkov do praxe sa uskutočňuje iným spôsobom ako v (ešte nie takej dávnej) minulosti, keď pracovníci Jazykovedného ústavu L. Štúra mali významný podiel na tvorbe učebníc a výsledkami svojich výskumov ovplyvňovali celkový prístup k jazyku (napríklad štrukturalistický prístup, komunikačný prístup). V súčasnosti si používatelia jazyka, bežní záujemcovia i profesionálni pracovníci, môžu nájsť množstvo informácií o jazyku priamo na internete:

z jednotlivých pracovísk Jazykovedného ústavu L. Štúra sú k dispozícii on-line dostupné elektronické slovníky vrátane kodifikačných príručiek (<http://slovníky.juls.savba.sk>), najčastejšie otázky a odpovede v jazykovej poradni (<https://jazykovaporadna.sme.sk>), elektronické verzie starších výkladových slovníkov, počnúc A. Bernolákom, elektronické verzie monografií, časopisov (<http://korpus.sk/dicts.html>) či Slovenská terminologická databáza ako hlavná súčasť terminologického portálu (<https://terminologickyportal.sk>).

Od r. 2002 sa v Jazykovednom ústave L. Štúra SAV v Bratislave buduje s podporou Ministerstva kultúry SR a Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR Slovenský národný korpus (<http://korpus.juls.savba.sk>) ako rozsiahla elektronická databáza textov písaných v slovenskom jazyku. Hlavný korpus obsahuje jednotne spracované texty rôznych štýlov a žánrov napísané a publikované od r. 1955 po súčasnosť. Texty sú doplnené podrobnou bibliografickou a štýlovo-žánrovou anotáciou, každé slovo má aj morfológickú anotáciu (informáciu o rode, čísle, páde a pod. podľa príslušného slovného druhu). Tvorcovia Slovenského národného korpusu sa od začiatku zameriavajú na viacero jeho využití:

- jazykovedný výskum a využitie v ďalších (nielen humanitných) vedách,
- počítačové spracovanie prirodzeného jazyka,
- vyučovanie slovenského jazyka ako materinského i ako cudzieho jazyka.

Veľké objemy textov a jazykových informácií, ktoré sú spracované v elektronických textových a jazykových databázach Slovenského národného korpusu, sú bezplatne dostupné na vyhľadávanie jazykových javov a môžu byť dobrou pomôckou pre učiteľov na prípravu cvičení a na sprostredkovanie poznatkov o jazyku interaktívnou formou priamo na hodinách. Možnosti takéhoto využitia korpusových zdrojov v školskej praxi sa nachádzajú vo viacerých už publikovaných príspevkoch (porov. zoznam literatúry) a sú predmetom aj nasledujúcich ukážok praktickej práce s korpusovým materiálom.

Na vyhľadávanie v zdrojoch Slovenského národného korpusu (SNK) sa používa vyhľadávací nástroj NoSketch Engine ako nekomerčná, limitovaná verzia komerčného nástroja Sketch Engine (<https://www.sketchengine.co.uk/>). Využívanie zdrojov SNK v tomto nástroji je podmienené registráciou: po vyplnení webového formulára (<http://korpus.sk/usage.html>) sa vygenerujú Podmienky používania Slovenského národného korpusu, súhlas s ich dodržiavaním je potrebné vyjadriť podpisom a podpísaný dokument doručiť poštou alebo osobne na adresu Jazykovedného ústavu L. Štúra SAV (Panská 26, 811 01 Bratislava 1). Následne dostane záujemca vlastné prihlasovacie meno a heslo.

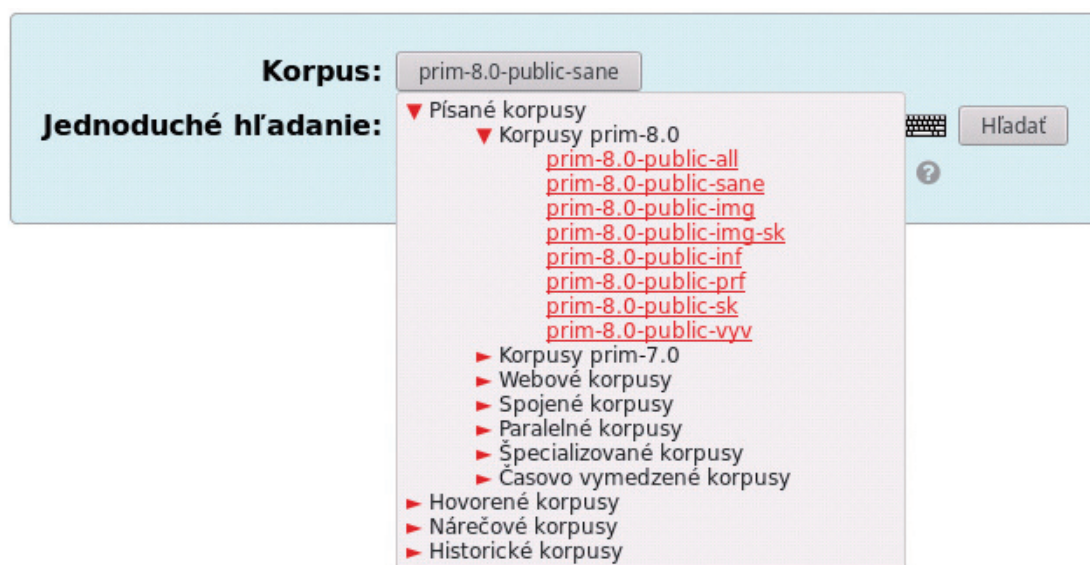
Po prihlásení sa na adrese <http://bonito.korpus.sk> je možné začať pracovať so zdrojmi SNK (porov. obr. č. 1 a 2).

Používateľ uvidí v hornom riadku svoje priezvisko a meno, názov korpusu, ktorý je prednastavený, v ďalšej položke je odkaz na podrobnejšie informácie o type a zložení daného korpusu a napokon rozsah korpusu. Korpus **prim-8.0-public-sane** (primárny korpus vo verzii 8, verejne prístupný v podobe bez textov s nekorektnou alebo žiadnou diakritikou a niektorých ďalších textov) má objem takmer 1,4 miliardy textových jednotiek (pozícií), t. j. slov, číslic, interpunkčných znamienok a pod. Ide o všetky výskyty všetkých jednotiek, ktoré sa nachádzajú v textoch spracovaných v uvedenom korpuse.



Obr. 1 Vstup do vyhľadávania v Slovenskom národnom korpuse

Po kliknutí dovnútra prvého okienka sa otvorí ponuka s možnosťou výberu niektorého z podkorpsov hlavného korpusu verzie 8 vytvoreného na základe štýlu (podkorpus umeleckých textov – img, podkorpus odborných textov – prf, podkorpus publicistických textov – inf), s možnosťou nastavenia webového, špecializovaného, nárečového alebo iného korpusu. Ponuka konkrétneho typu korpusov sa otvorí kliknutím na trojuholníček pred názvom skupiny:



Obr. 2 Ponuka korpusov a podkorpusov SNK

Podrobnejšie informácie o všetkých korpusech SNK sú rozpísané v tabuľke na adrese <http://korpus.sk/structure1.html>.

Za pokynom **Jednoduché hľadanie** môžeme zapísať do vyhľadávacieho okienka slovo, ktoré chceme nájsť. Ak napíšeme slovo v základnom tvare (teda ako lemu – neurčitok slovesa, 1. pád jednotného čísla podstatného mena a pod.), vyhľadajú sa kontexty s výskytmi tohto slova vo všetkých jeho tvaroch rovnako, ako keď zapíšeme základný tvar slova do prvého riadka v Typoch hľadania – do riadka **Lema**. Ak zapíšeme do Jednoduchého hľadania konkrétny slovný tvar, vyhľadajú sa iba kontexty s výskytmi daného slovného tvaru rovnako, ako keď zapíšeme slovný tvar do tretieho riadka v Typoch hľadania – do riadka **Slovný tvar**. Pri práci s vyhľadávacími nástrojmi je potrebné vedieť, čo ideme hľadať, ako to zapísať a kam to zapísať. Po zapísaní slova *dobry* do riadka Jednoduché hľadanie alebo do riadka Lema sa vyhľadajú kontexty všetkých výskytov všetkých tvarov prídavného mena *dobry* v korpuse prim-8.0-public-sane:

Hľadané dobry 1 468 409 (1 072,62 na milión) ARF: 758 012,59			
Prvá	Predchádzajúca	Strana 83 z 73 421	Prejsť Ďalšia Posledná
1 JSus1	nerozoznajú ňu, ani nevedia rovno pozerat.	Dobrá /dobry	sestra vie lepšie zaobchádzať s novorodeniatkom ako ty
2 JBa4	rúk. Bude však hrať na iných,	lepších /dobry	, na oveľa lepších husliach, ako má
3 KLaz1	je lyžica, nech okoštujem. Hí,	dobrá /dobry	je, aby si ju všetku nepohltal,
4 PShe1	ďalej nerozoberal. Vedel, že niekedy dosiahnete	najlepšie /dobry	výsledky s najočividnejším nástrojom, ktorý sa priam
5 RSL1975/05	spokojnosť. Na lekárskej fakulte som bol druhý	najlepší /dobry	v stodvadsačtennom ročníku a práca sa mi darila
6 HN2011/10	. Svojou tvrdohlavosťou destabilizoval politickú scénu, poškodil	dobré /dobry	meno Slovenska a spôsobil, že Slovensko môže
7 MYP02016/43	– Kováč. Domáci boli v zápase jednoznačne	lepším /dobry	mužstvom. Prvý polčas ešte bol vyrovnaný,
8 EHem1	rýchle, ako vládze prejsť za tmy v	dobrom /dobry	fyzickom stave dedinčan, ktorý pozná kraj.
9 HN2007/07	diskusnej relácii STV označil novú podobu zákonníka za	najlepšiu /dobry	, aká sa mohla v tomto čase prijať
10 MYHN2015/48	boli za svoje úsilie odmenení. Vytvorili si	dobré /dobry	meno a rešpekt u súperov. Patrí im
11 Tafs2	sa rozhodla, že sa pokúsi získať ich	dobru /dobry	mienku. Aké ťažké to asi bude?
12 ABed3	rozbité, narychlo zostavené... Nemajú	lepšie /dobry	zbrane ako my, a čo je hlavné
13 SME2011/10	realizačným tímom. Ide o navodenie dôvery a	lepšej /dobry	komunikácie v tíme. Istoty v tom,
14 ROM1986/01	to ide, priatelia, že pri všetkých	dobrych /dobry	predsavzatiach nemožno svoje životné poslanie splniť jednoducho podnikavosťou
15 UM2015/10	a firmy, ktoré pracujú dobre. Vyrábajú	dobré /dobry	výrobky, starajú sa o svojich zákazníkov a
16 MYTU2012/34	Švábik. Ak potom boli zverenci trénera Rataja	lepší /dobry	, avšak svoj náskok si nepoistili. Biatnikovia
17 SME2010/01	Prius ovláda vodiča neprovokuje jazdiť rýchlo. Veľmi	dobré /dobry	sedadlá majú aj Octavia a Volvo, sú
18 SPOD03	. Farmári zameraní na chov hovädzieho dobytku dosiahli	lepšie /dobry	výsledky vzhľadom na zvýšenie cien a vyššie prémie
19 RBrat14	našom kráľovstve to vrie. Vieš, ako	najlepšie /dobry	môže ten, kto sa bojí, prekonať
20 CEST2003/01	pri nezameniteľnej miestnej hudbe, charakteristickým jedle a	dobrom /dobry	vínku. Kto by si neprial prežiť takúto
Prvá	Predchádzajúca	Strana 83 z 73 421	Prejsť Ďalšia Posledná

< predchádzajúci vezieni na chrte stvorenia z takejto čudnej krajiny, mi na nála nepridalo. A okrem toho mi zišlo na um, že démoni zrejme v týchto dňoch budú asi rásť, lebo v kráľovstve obrov panovalo všetko, len nie pokoj, porozumenie a láska. — Čo myslíš, Malíček, akí asi budú démoni veľkí? — spýtal som sa pevným hlasom, aby nebolo cítiť, že sa bojím. — Aj ja mám strach, Viktorius. Nemusíš sa pretvarovať. Určite začali rásť, lebo v našom kráľovstve to vrie. Vieš, ako **najlepšie** môže ten, kto sa bojí, prekonať strach? — Musí sa mu pozrieť do očí. — Si nielen dobrý, Viktorius, ale aj múdry. Presne, ako hovoríš. Ak chceš prekonať strach, hľadaj **ďalší** >

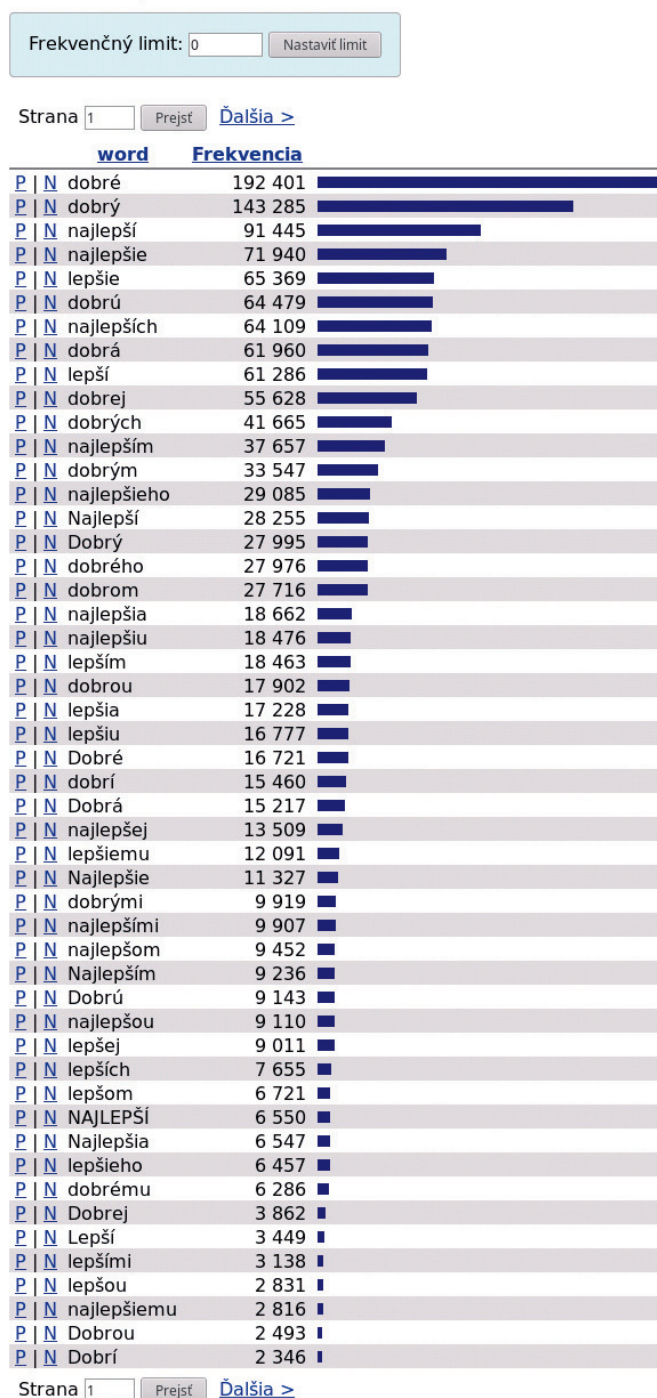
Lexica Computing
2.35.2-open-2.151.5-open-3.88.9

Obr. 3 Konkordancia (výpis krátkych kontextov) všetkých tvarov prídavného mena *dobry* so zobrazením rozšíreného kontextu príkladu č. 19 – rozšírený kontext sa zobrazí po kliknutí na hľadané slovo v strede vybraného riadka

Vo vrchnom riadku sa nachádzajú údaje o absolútnej frekvencii a prepočítaných frekvenciách slova *dobry* v danom korpuse. Kliknutím na informáciu v stĺpci vyznačenom modrou farbou sa zobrazí podrobná bibliografická a štýlovo-žánrová informácia o príslušnom kontexte. Pri každom tvare prídavného mena *dobry* sa sivou farbou zobrazuje jeho lema, teda základný tvar, podľa ktorého sme hľadali. Ak by nebola pri ohybných slovách v korpuse doplnená lema a chceli by sme vyhľadať všetky tvary prídavného mena *dobry* postupným vypisovaním do okienka určeného na hľadanie slovného tvaru, museli by sme zapísať množstvo slov: mužský rod životný + mužský rod neživotný + ženský rod + stredný rod, všetky rody v 6 pádoch v jednotnom a množnom čísle a všetky tieto tvary ako základné formy, formy 2. stupňa a formy 3. stupňa. Spolu 144 tvarov.

Na ľavej strane sa po zobrazení konkordancie ukáže ponuka možností práce s vyhladaným materiálom: napr. možnosti zobrazenia tak, že hľadané kľúčové slovo (KWIC) nebude uprostred neúplného kontextu, ale sa zobrazia celé vety s týmto slovom, ktoré si môžeme uložiť do osobitného súboru a použiť priamo v jazykových cvičeniach; rôzne spôsoby triedenia, filtrovania či vypočítania frekvenčných údajov.

Frekvenčný zoznam



Obr. 4 Frekvencie jednotlivých tvarov prídavného mena dobrý (kliknutím na P na začiatku riadka sa zobrazia kontexty obsahujúce len príslušný tvar; kliknutím na N na začiatku riadka sa zobrazia kontexty obsahujúce všetky tvary s výnimkou toho, ktorý bol v príslušnom riadku)

Okrem jednojazyčného hlavného korpusu slovenských textov sú súčasťou SNK aj paralelné korpusy (<http://korpus.sk/par.html>), v ktorých sa nachádzajú rovnaké texty v dvoch jazykoch: v jazyku originálu a prekladu alebo v dvoch prekladoch z tretieho jazyka. Paralelných korpusov sa v celku SNK aktuálne nachádza 9: slovensko-anglický, slovensko-bulharský, slovensko-český, slovensko-francúzsky, slovensko-latinský, slovensko-maďarský, slovensko-nemecký, slovensko-rumunský a slovensko-ruský paralelný korpus.

Hľadané dobrý 2 789 (796,82 na milión) ARF: 1 564,55		
Prvá Predchádzajúca Strana 88 z 140 Prejsť Ďalšia Posledná		
par-skde- fic-2.0- sk		par-skde- fic-2.0- de
1 TMan1	Dobré /dobrý, dobré ! myslel si Aschenbach s odbornou chladným schvaľovaním, s akým občas umelci zoči - voči majstrovskému dielu zakrývajú nadšenie, ba uchvátenie .	□ TMan1 Gut , gut , dachte Aschenbach mit jener fachmännisch kühlen Billigung , in welche Künstler zuweilen einem Meisterwerk gegenüber ihr Entzücken , ihre Hingerissenheit kleiden .
2 TMan1	Dobré , dobré /dobrý ! myslel si Aschenbach s odbornou chladným schvaľovaním, s akým občas umelci zoči - voči majstrovskému dielu zakrývajú nadšenie, ba uchvátenie .	□ TMan1 Gut , gut , dachte Aschenbach mit jener fachmännisch kühlen Billigung , in welche Künstler zuweilen einem Meisterwerk gegenüber ihr Entzücken , ihre Hingerissenheit kleiden .
3 TMan1	Kdeže by bolo lepšie /dobrý ?	□ TMan1 Wo wäre es besser ?
4 TMan1	Ten krok , čo omeškal urobiť , by bol celkom určite viedol k dobrému /dobrý , ľahkému a veselému koncu , k zdravému vytriezeniu .	□ TMan1 Dieser Schritt , den zu tun er versäumte , er hätte sehr möglicherweise zum Guten , Leichten und Frohen , zu heilsamer Ernüchterung geführt .
5 TMan1	Tvář i ruky mal do hneď ohorené od slnka , vzrušujúci , slaný opar posilňoval cit , a ako si kedysi navykol , že každé občerstvenie , čo mu poskytol spánok , dobrá /dobrý strava alebo príroda , ihneď venoval tvorbe , tak teraz všetko , čo mu slnko , oddych a morský vzduch deň čo deň prinášali ako telesné posilnenie , veľkomyseľne a nehospodárne premrňaval v očarený cit .	□ TMan1 Die Sonne bräunte ihm Antlitz und Hände , der erregende Salzhauch stärkte ihn zum Gefühl , und wie er sonst jede Erquickung , die Schlaf , Nahrung oder Natur ihm gesendet , sogleich an ein Werk zu verausgaben gewohnt war , so ließ er nun alles , was Sonne , Muße und Meerluft ihm an täglicher Kräftigung zuführten , hochherzig - unwirtschaftlich aufgehen in Rausch und Empfindung .
6 TMan1	Benátska vrchnosť na to odpovedala , že zdravotné pomery v meste neboli nikdy také dobré /dobrý a že urobila najnevyhnutnejšie opatrenia na potlačenie nákazy .	□ TMan1 Venedigs Obrigkeit ließ antworten , daß die Gesundheitsverhältnisse der Stadt nie besser gewesen seien und traf die notwendigsten Maßregeln zur Bekämpfung .
7 TMan1	A ako človek , čo nevie skončiť robotu a ktorému nič nie je dobré /dobrý , prechádzal čoraz živšie od jedného výkonu k druhému .	□ TMan1 Und wie jemand , der nicht enden , sich nicht genug tun kann , ging er mit immer neu belebter Geschäftigkeit von einer Handtierung zur anderen über .
8 FDür1	„ Je to najlepší /dobrý podnájomník , akého sme kedy mali , a nikdy nemal plecky so ženami alebo niečo podobné , “ ubezpečovala pani Schönlerová .	□ FDür1 " Er ist der beste Untermieter , den wir je gehabt haben , und nie gab ' s Geschichten mit Damen oder so " , versicherte Frau Schönler .
9 FDür1	„ Dobré /dobrý .	□ FDür1 " Gut .
10 FDür1	V kancelárii mu bolo už lepšie /dobrý .	□ FDür1 In seinem Bureau ging es ihm besser .
11 FDür1	„ Vám to môžem povedať , “ začal , „ medzi Istanbulom a Bernom som videl tisíce policajtov , dobrých /dobrý i zlých .	□ FDür1 Ihnen kann ich es ja sagen " , begann er , " ich habe zwischen Konstantinopel und Bern Tausende von Polizeimännern gesehen , gute und schlechte .
12 FDür1	Mnohí z nich neboli o nič lepší /dobrý ako tá úbohá čvarga , ktorou zaplňame väznice všetkých druhov , ibaže náhodou stáli na druhej strane zákona .	□ FDür1 Viele waren nicht besser als das arme Gesindel , mit dem wir die Gefängnisse aller Art bevölkern , nur daß sie zufällig auf der andern Seite des Gesetzes standen .
13 FDür1	Bärlach a Tschanz pozreli na seba , lebo im bolo trápne stáť tu ako pred tribunálom , a to ešte v tejto jurskej oblasti , pánu bohu za chrbtom , kde si lísky dávajú dobru /dobrý noc , ako si v duchu povedal nahnevany komisár .	□ FDür1 Bärlach und Tschanz schauten einander an , denn es war ihnen peinlich , gleichsam vor einem Tribunal zu stehen , und dies mitten im gottverlassenen Jura , in einer Gegend , wo Hase und Fuchs einander gute Nacht wünschten , wie der Kommissär in seinem Ärger dachte .
14 FDür1	Rokovania sa musia udržať v tajnosti , a to sa dá najlepšie /dobrý za pomoci umelcov .	□ FDür1 Die Verhandlungen müssen geheimgehalten werden , und das kann man mit Künstlern am besten .
15 FDür1	Pre česť Švajčiarska je lepšie /dobrý , ak bol špiónom , ako by bol býval policajným špiclom .	□ FDür1 Es ist für die Ehre der Schweiz besser , er war ein Spion als ein Polizeispitzel . "
16 FDür1	Po záchvate mu bolo lepšie /dobrý , prvý raz po dlhom čase nemal bolesti .	□ FDür1 Nach dem Anfall fühlte er sich besser , schmerzfrei seit langem .
17 FDür1	Je Gastmann dobrý /dobrý alebo zlý človek , pýtal sa Tschanz tak zúfalo a tak bez zábran , že komisár sedel ako na ihlách .	□ FDür1 Ob Gastmann ein guter Mensch oder ein schlechter sei , fragte Tschanz mit einer Art Verzweiflung und einer Hemmungslosigkeit , die den Kommissär wie auf glühenden Kohlen sitzen ließ .
18 FDür1	No pochabosť mladosti má aj svoje dobré /dobrý stránky , využime výhodu , že nám vo svojej naivite prerazil cestu .	□ FDür1 Aber die Jugend hat auch etwas Gutes , genießen wir den Vorteil , daß uns ein Ochse in seinem Ungestüm den Weg bahnte (Tschanz wurde bei diesen Worten des Kommissärs rot vor Ärger) .
19 FDür1	„ Možno Gastmann urobil v živote viac dobrého /dobrý ako my traja v tejto kuci dovedna , “ pokračoval spisovateľ .	□ FDür1 " Vielleicht hat Gastmann mehr Gutes getan als wir drei zusammen , die wir hier in diesem schiefen Zimmer sitzen " , fuhr der Schriftsteller fort . "
20 FDür1	„ Ak o ňom hovorím , že je zlý , tak preto , lebo niečo dobré /dobrý urobí práve tak z rozmaru , z chvíľkového nápadu ako hocičo zlé , a to od neho vystane .	□ FDür1 Wenn ich ihn schlecht nenne , so darum , weil er das Gute ebenso aus einer Laune , aus einem Einfall tut wie das Schlechte , welches ich ihm zutraue .
Prvá Predchádzajúca Strana 88 z 140 Prejsť Ďalšia Posledná		

Obr. 5 Ukážka zo slovensko-nemeckého paralelného korpusu – v slovenskej časti sú vyhladané kontexty s výskytmi lemy *dobrý*, v nemeckej časti sú spárované vety, v ktorých by sa mal nachádzať príslušný ekvivalent

Osobitnými súčasťami SNK sú

- Slovenský hovorený korpus (<http://korpus.sk/shk.html>), v ktorom sa nachádzajú prepisy zvukových záznamov spontánnych a polospontánnych rečových prehovorov v štandardnej slovenčine spolu s možnosťou vypočítania si príslušnej repliky,
- Korpus nárečí SNK (<http://korpus.sk/dialect.html>), v ktorom sa nachádzajú korpusovo spracované už publikované prepisy alebo transkripcie nárečových prehovorov,

- Archív nárečí SNK (http://korpus.sk/dialect_recordings.html) obsahujúci originálne zvukové záznamy autentických nárečových prehovorov a súvisiace zdroje,
 - Historický korpus slovenčiny (<http://korpus.sk/hks.html>) obsahujúci pôvodné pramenné materiály.
- Uvedené zdroje sú dobre využiteľné pri výučbe príslušných tém.

Hľadané **dobr.*** 1 096 (2 215,39 na milión) | ARF: 599,88

Prvá | Predchádzajúca Strana 2 z 55 Prejsť Ďalšia Posledná

1	Rimavská Sobota,JC	škoľe furd vpravievali , žebi boų zo mňa	dobrí	kňas , ľebo vřaj hlásog mám ani slávik	☐
2	Rimavská Sobota,JC	som aj kázad' vedeų , ľebo som sa	dobre	ušių . Iba bi som vřaj eše miseų	☐
3	Vranov nad Topľou,AH	še ftedi ňestalo jednomu paropkoj . Mi maľi	dobroho	, bars dobroho psa co še Reksi volal	☐
4	Vranov nad Topľou,AH	jednomu paropkoj . Mi maľi dobroho , bars	dobroho	psa co še Reksi volal . Tot pes	☐
5	Vranov nad Topľou,AH	, aľe Jankovi ňebulo , bo mal dosc	dobre	nohavice ešči . Nove ňemal na ščesce ,	☐
6	Vranov nad Topľou,AH	Kedz mi ju dala dzecom jejsc , ta	dobre	mi ňepoumírali od ňej . Ej tak ,	☐
7	Vranov nad Topľou,AH	s troma dzecami . Aňi voňi še ňemaľi	dobre	, aňi ja . Teras hoľem uš každi	☐
8	Vranov nad Topľou,AH	tu bivame pri draze . To kec še	dobre	pametam , to bulo pred dobrima trıec rokami	☐
9	Vranov nad Topľou,AH	kec še dobre pametam , to bulo pred	dobrima	trıec rokami , kedz mi z ostatňima dziukami	☐
10	Vranov nad Topľou,AH	ľesa . To znace , že kozare ftedi	dobre	rošňu , kedz dobre dišč popada a potim	☐
11	Vranov nad Topľou,AH	, že kozare ftedi dobre rošňu , kedz	dobre	dišč popada a potim kec trıme čas veľhotno	☐
12	Vranov nad Topľou,AH	sebe , či daco nazbirame . Chvíľa bula	dobra	, bo bulo po diždžu . Perše kozare	☐
13	Čadca,ŠH	druhov materjalu . Najprvej treja na vyrobjaňe cymbala	dobry	zvučny drevo , dobry struny , koľiki na	☐
14	Čadca,ŠH	treja na vyrobjaňe cymbala dobry zvučny drevo ,	dobry	struny , koľiki na upnuče strun , ocyfovı	☐
15	Čadca,VS	kedz opadaju ľisty , ftydy še ňelomaju ,	dobre	še ohibaju . Potrebujem tyž ľesku , taku	☐
16	Čadca,VS	še strom budže kodžič , či še budže	dobre	ščepač . Potym še nameru namerali klotki ,	☐
17	Čadca,PS	potym zma ho daľi usušič , aby še	dobre	lomol . Lomol še na lomačke , byla	☐
18	Čadca,MS	kapušňica , pečı še jeľita a fšecker še	dobre	zapije . Klobása še do udžidž do udžoka	☐
19	Trenčín,AK	a uškuračime hu . To sa potom šecker	dobre	zamjéšá , s timi slížami vivarenímı , dá	☐
20	Trenčín,AK	zme robjévali rířovı babu . To bolo velice	dobré	a každému zácne , jako čil žemlovı baba	☐

Prvá | Predchádzajúca Strana 2 z 55 Prejsť Ďalšia Posledná

Obr. 6 Ukážka z Korpusu nárečí SNK – keďže nárečové texty nie sú lematizované (pri slovných tvaroch nie sú doplnené ich základné tvary vzhľadom na špecifiká slov v rôznych nárečiach), využili sme hľadanie pomocou kombinácie zástupných znakov .* (bližšie porov. <http://korpus.sk/usage.html#metaznaky>)

Na lepšie oboznámenie sa s možnosťami cieleného využitia zdrojov Slovenského národného korpusu je možné absolvovať praktický seminár (http://korpus.sk/lectures_workshops.html), ktorý po dohode so záujemcami prebieha v priestoroch SNK JÚLŠ SAV alebo v príslušnej škole či na inom pracovisku.

Zoznam bibliografických odkazov²³

- GAJDOŠOVÁ, Katarína a Helena LOS IVORÍKOVÁ, 2013. Slovenský národný korpus a možnosti jeho využitia v školskej praxi. In: *Slovenčinár*. Časopis Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny. Roč. 1, č. 1, s. 44 – 60.
- GARABÍK, Radovan, Agáta KARČOVÁ, Mária ŠIMKOVÁ, Radoslav BRÍDA a Adriána ŽÁKOVÁ, 2016. *Skloňovanie podstatných mien v slovenčine s korpusovými príkladmi*. Bratislava: Vydavateľstvo Mikula, 656 s.
- GARABÍK, Radovan, Beáta KMEŤOVÁ, Mária ŠIMKOVÁ, Miroslav ZUMRÍK a kol., 2017. *Frekvenčný slovník slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu*. Bratislava: Veda, 562 s.
- CHLPÍKOVÁ, Katarína a Mária ŠIMKOVÁ, 2015. Jazykové a textové zdroje Slovenského národného korpusu a ich využitie vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 131-145.
- OČENÁŠ, Ivan, 2010. Lingvistické zdroje v komunikačnom prostredí internetu. In: *Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie*. Ed. Jana Klincková. Ban. Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 349-366.
- SABOL, Juraj, Marián ANDRIČÍK, Daniel HEVIER, Jana KESSELOVÁ a Marián MILČÁK, 2010. *Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy*. Košice: Elfa, 195 s.
- ŠIMKOVÁ, Mária, 2008. Slovenský národný korpus ako pomôcka pri výučbe slovenského jazyka. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Ed. Miloslav Vojtech. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 64-77.
- ŠIMKOVÁ, Mária, Radovan GARABÍK, Katarína GAJDOŠOVÁ, Michal LACLAVÍK, Slavomír ONDREJOVIČ, Jozef JUHÁR, Ján GENČI, Karol FURDÍK, Helena IVORÍKOVÁ a Jozef IVANECKÝ, 2012. *The Slovak Language in the Digital Age – Slovenský jazyk v digitálnom veku*. White Paper Series/ *Séria bielych kníh*. Ed. G. REHM, H. USZKOREIT. Berlin – New York: Springer, 85 s.
- ŠIMKOVÁ, Mária, Katarína GAJDOŠOVÁ, Beáta KMEŤOVÁ a Marek DEBNÁR. *Slovenský národný korpus. Texty, anotácie, vyhľadávania*. (V tlači)
- <http://korpus.juls.savba.sk>
- <http://slovníky.juls.savba.sk>
- <https://terminologickyportal.sk>

Kontakt:

PhDr. Mária Šimková, PhD.
Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied
Panská 26, 811 01 Bratislava
Slovenská republika
marias@juls.savba.sk

²³ Publikačné výstupy autorov z oddelenia Slovenského národného korpusu JÚLŠ SAV (K. Gajdošová, H. Los Ivoríková, K. Chlpíková, M. Šimková) sú dostupné na [www: http://korpus.sk/publications.html](http://korpus.sk/publications.html).

Čitateľská gramotnosť a uplatnenie metakognitívnych metód a stratégií vo výučbe slovenského jazyka a literatúry

Ingrid Nosková

Anotácia

Sémantickou náplňou príspevku je identifikácia čitateľskej gramotnosti v kľúčových kompetenciách žiaka a v kontexte medzinárodných meraní PIRLS a PISA a s ňou súvisiaca explikácia primárneho pojmoslovía (bázová gramotnosť, funkčná gramotnosť, procesy porozumenia). Druhou obsahovou líniou príspevku je charakteristika štruktúry metakognície, identifikácia metakognitívnych vedomostí, zručností a metakognitívneho presvedčenia.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, kľúčové kompetencie, bázová gramotnosť, funkčná gramotnosť, procesy porozumenia, štruktúra metakognície, metakognitívne vedomosti, metakognitívne zručnosti, metakognitívne presvedčenie.

Úvod

V súčasnej dobe je jednou z primárnych tém v oblasti vzdelávania čitateľská gramotnosť. Do povedomia širšej verejnosti sa dostala najmä prostredníctvom informácií o výsledkoch našich žiakov v medzinárodných (PIRLS a PISA) a národných meraniach, v ktorých zaznamenávame nepriaznivé výsledky. Hlavné testovanie medzinárodnej štúdie PISA 2015 bolo realizované v období 20. 4. – 30. 4. 2015 na 292 základných a stredných školách, z čoho bolo 266 škôl s vyučovacím jazykom slovenským a 26 škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Celkovo sa na Slovensku zapojilo do hlavného testovania približne 6 400 žiakov. Výsledky slovenských žiakov sú podobne ako v predchádzajúcom cykle, v roku 2012, vo všetkých troch oblastiach – matematická, čitateľská, prírodovedná gramotnosť – významne nižšie, ako je priemerný výkon žiakov z krajín OECD. Slovenská republika dosiahla v čitateľskej gramotnosti výkon na úrovni 453 bodov, pričom priemer krajín OECD bol 493 bodov.

Výkon porovnateľný s výkonom Slovenska majú krajiny Čile a Malta. Z krajín OECD dosiahli významne nižšie výsledky v porovnaní so SR iba Turecko a Mexiko (NÚCEM, 2017). V tomto období prebieha príprava realizácie štúdie PISA 2018. V hlavnom meraní PISA 2018, ktoré sa uskutoční 16. – 27. apríla 2018, sa na Slovensku zúčastní približne 400 základných a stredných škôl. Výkony slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti (ČG) sa podľa predchádzajúcich meraní nachádzajú pod priemerom zúčastnených krajín OECD, čo nám jednoznačne indikuje potrebu podporovať rozvíjanie ČG v našich školách.

Čitateľská gramotnosť je nadpredmetová kompetencia

Vzhľadom na skutočnosť, že požiadavky na prácu s informáciami sú explicitne vyjadrené v kľúčových kompetenciách a majú sa aplikovať v realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu vo všetkých vzdelávacích oblastiach a v rôznych predmetoch, možno konštatovať, že čitateľská gramotnosť je *nadpredmetová kompetencia*. Špecifikácia kľúčových kompetencií sa nachádza v cieľoch vzdelávacích oblastí podľa svojho zamerania (Jazyk a komunikácia, Príroda a spoločnosť, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Matematika a práca s informáciami). Profiláciou čitateľskej gramotnosti ako nadpredmetovej kompetencie sa akcentuje potreba čitateľských zručností a spôsobilostí nielen vo vzdelanostnej výbave žiaka ako absolventa školského vzdelávania, ale aj v budovaní jeho sebarealizácie v spoločenskom, osobnom a pracovnom živote. Primárne sa čitateľská gramotnosť profiluje v rozvíjaní nasledujúcich kompetencií (ŠPÚ, 2008):

1. kompetencia k celoživotnému učeniu sa:

- žiak si uvedomuje potrebu svojho autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja,
- žiak dokáže reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní a spracovávaní nových poznatkov a informácií,
- žiak uplatňuje rôzne metódy a stratégie aktívneho učenia sa,
- žiak dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať,
- žiak kriticky hodnotí svoj pokrok, prijíma spätnú väzbu a uvedomuje si svoje ďalšie rozvojové možnosti;

2. sociálne komunikačné kompetencie:

- žiak dokáže využívať všetky dostupné formy komunikácie pri spracovávaní a vyjadrovaní informácií rôzneho typu,
- žiak dokáže zvoliť adekvátny ústny a písomný prejav vzhľadom na komunikačnú situáciu a komunikačný cieľ,
- žiak efektívne využíva dostupné informačno-komunikačné technológie,
- žiak vie prezentovať sám seba a výsledky svojej práce na verejnosti, používa odborný jazyk,
- žiak dokáže primerane komunikovať v materinskom a vo zvolenom cudzom jazyku,
- žiak chápe význam a uplatňuje formy takých komunikačných spôsobilostí, ktoré sú základom efektívnej spolupráce, založenej na vzájomnom rešpektovaní práv a povinností a na prevzatí osobnej zodpovednosti.

Čitateľská gramotnosť je jednou z priorít vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, je rozpracovaná v kontexte jednotlivých zručností a spôsobilostí, ktoré by mal žiak ovládať pri práci s textom: pri vyhľadávaní, spracovaní, použití a kritickom hodnotení informácií.

Definícia čitateľskej gramotnosti a primárneho pojmoslovía

Súslovný terminologický výraz *čitateľská gramotnosť* definuje štúdia medzinárodného merania PIRLS (medzinárodný výskum čitateľskej gramotnosti 10-ročných žiakov) ako *schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca*.

Mladí čitatelia čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie. PISA (medzinárodný výskum čitateľskej gramotnosti 15-ročných žiakov) definuje čitateľskú gramotnosť ako porozumenie a používanie písaných textov, uvažovanie o nich a zaangažovanosť čitateľa do čítania za účelom dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľania sa na živote spoločnosti.

V kontexte školského vzdelávania pri práci s textom identifikujeme dva modely čitateľskej gramotnosti (Gavora 2003):

1. Bázovú gramotnosť

- schopnosť čítať a dekodovať významy prečítaného,
- informácie sa ukladajú do pamäti a podľa potreby sa reprodukovávajú,
- výkon sa posudzuje podľa rýchlosti čítania, chybovosti, plynulosti a zisťuje sa jednoduché porozumenie textu.

2. Funkčnú gramotnosť

- odlišovanie dôležitých informácií od okrajových,
- hľadanie vzťahov medzi informáciami,
- vytvorenie hierarchie informácií z textu,
- vyvodenie záverov,
- výber explicitných (vyjadrených) a implicitných (skrytých) informácií, tzv. „čítanie medzi riadkami“,
- komprimovanie (stláčanie) textu,
- hodnotenie využitia, užitočnosti, novosti, spoľahlivosti a pravdivosti informácií a kritická reflexia.

Na základe už uvedených profilácií sa v *primárnom vzdelávaní monitorujú štyri procesy porozumenia*:

1. vyhľadávanie určitých informácií,
2. vyvodzovanie záverov,
3. interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií,
4. hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov.

Špecificky k jednotlivým procesom porozumenia sa formulujú úlohy k textu a cielene sa vyberajú činnosti práce s textom.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame niekoľko príkladov:

Mentálna stratégia (proces porozumenia)	Príklad činnosti
<i>Vyhľadávanie určitých informácií</i>	Čitateľ vyhľadá tú informáciu alebo myšlienku v texte, ktorá je dôležitá na porozumenie významu textu a je v texte explicitne (priamo) uvedená (konkrétne slovo, vetu, frázu alebo myšlienku.)
<i>Vyvodzovanie záverov</i>	Čitateľ vyvodzuje informácie a myšlienky alebo súvislosti medzi nimi, ktoré nie sú explicitne formulované, ale z textu priamo vyplývajú. Prepája dve alebo viac informácií, ktoré sú v texte priamo uvedené. Môže ísť napríklad: o definovanie určitej povahovej črty postavy z príbehu na základe jej činov; o vyvodenie kauzálnych vzťahov medzi prvkami deja; o opis vzťahu medzi dvomi postavami z príbehu a iné.
<i>Interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií</i>	Čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pri interpretácii nachádza medzi myšlienkami textu súvislosti, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti; K takýmto testovým úlohám patrí: - percepcia komplexného odkazu z textu; - zhodnotenie alternatív konania postáv z príbehu; - interpretácia využitia informácie z textu v každodennom živote a i.
<i>Hodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov</i>	Čitateľ kriticky hodnotí prečítaný text – jeho obsah a formu (štruktúru textu, jazykové prostriedky, literárne útvary), autorov osobný pohľad a štýl; čitateľ pritom využíva svoje vedomosti o svete, znalosti jazyka, svoje predošlé skúsenosti s čítaním textov. Hodnotí celkovú hodnotu, hodnovernosť obsahu textu alebo jeho význam pre čitateľa. Hodnotí spôsob, akým autor textu prezentuje svoje myšlienky, na základe vedomostí o textových žánroch, ich štruktúre a jazykových zvyklostiach.

V nižšom strednom a strednom vzdelávaní sa monitorujú tri procesy porozumenia:

1. nájdenie a získanie informácie,
2. integrácia a interpretácia,
3. uvažovanie a hodnotenie.

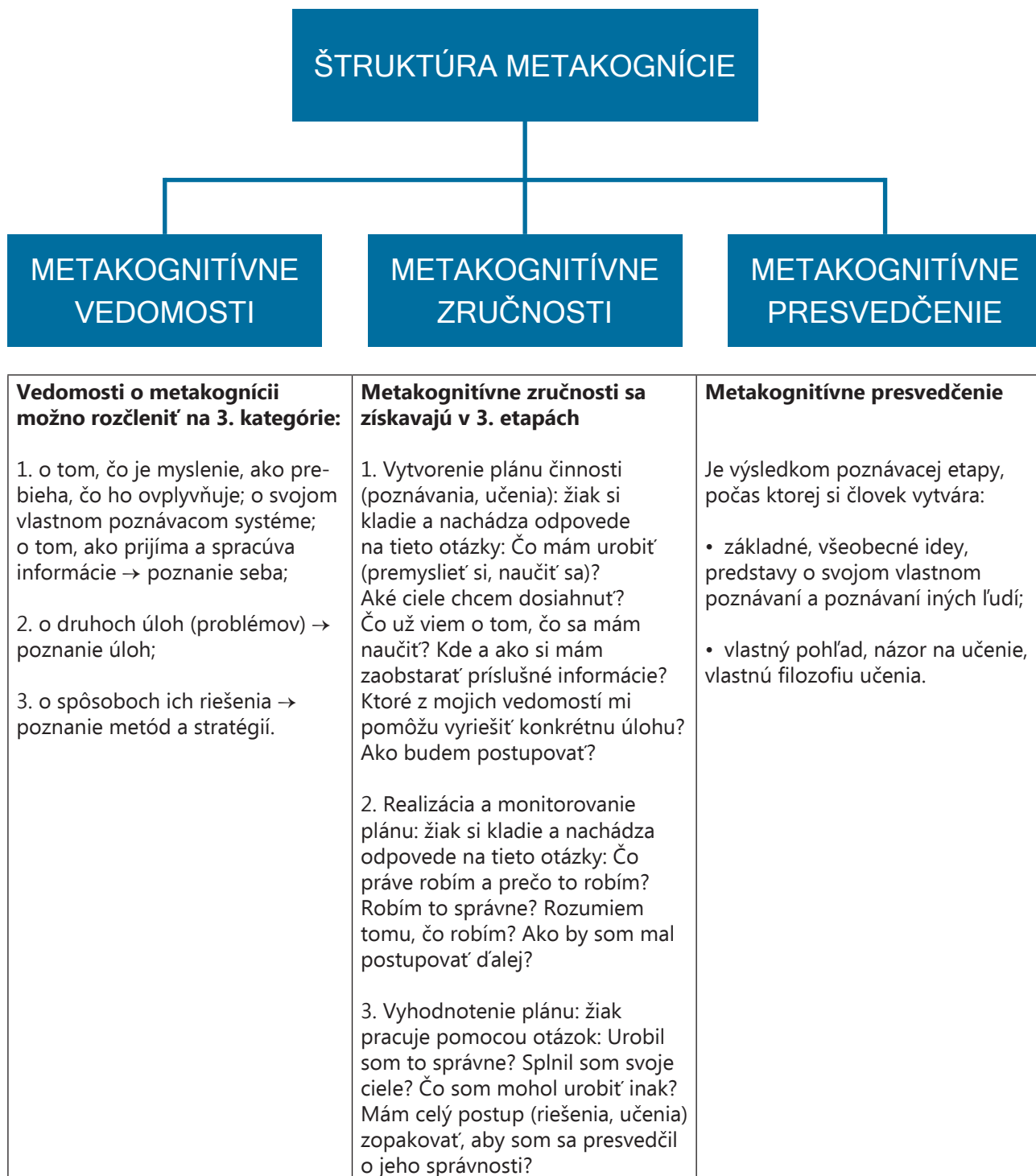
Rovnako sa cielene k rozvíjaniu jednotlivých procesov porozumenia formulujú úlohy k textu a cieľne sa vyberajú aj činnosti práce s textom.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame niekoľko príkladov:

Mentálna stratégia (proces porozumenia)	Príklad činnosti
<i>Získavanie informácií:</i> (vyhľadávanie explicitných – v texte priamo vyjadrených informácií)	- vybrať údaje z textu, - vybrať z textu fakty, - vybrať konkrétnu myšlienku,
<i>Integrácia a interpretácia informácií:</i> (vyvodzovanie implicitných – v texte priamo nevyjadrených informácií)	- rozlíšiť kľúčové informácie v texte, - usporiadať informácie v texte podľa dôležitosti, - zostaviť organizáciu informácií v texte (osnovu, mapu textu a pod.), - vyvodiť záver z textu, - vyvodiť hlavný námet textu, - uviesť dôkazy z textu,
<i>Uvažovanie o obsahu a forme textu a jeho hodnotenie:</i> (spojenie informácií z textu so širšími vedomosťami čitateľa, jeho postojmi a skúsenosťami)	- hodnotiť kvalitu, primeranosť, výstižnosť, presvedčivosť textu, - zhodnotiť dostatočnosť informácií a dôkazov v texte, - nájsť dôkazy mimo textu, - hodnotiť význam určitých informácií alebo dôkazu, - spojiť informácie z textu s vlastnými vedomosťami z iných zdrojov, - uviesť dôkaz z textu a porovnať ho s inými zdrojmi informácií.

Explicácia metakognície a jej štruktúra

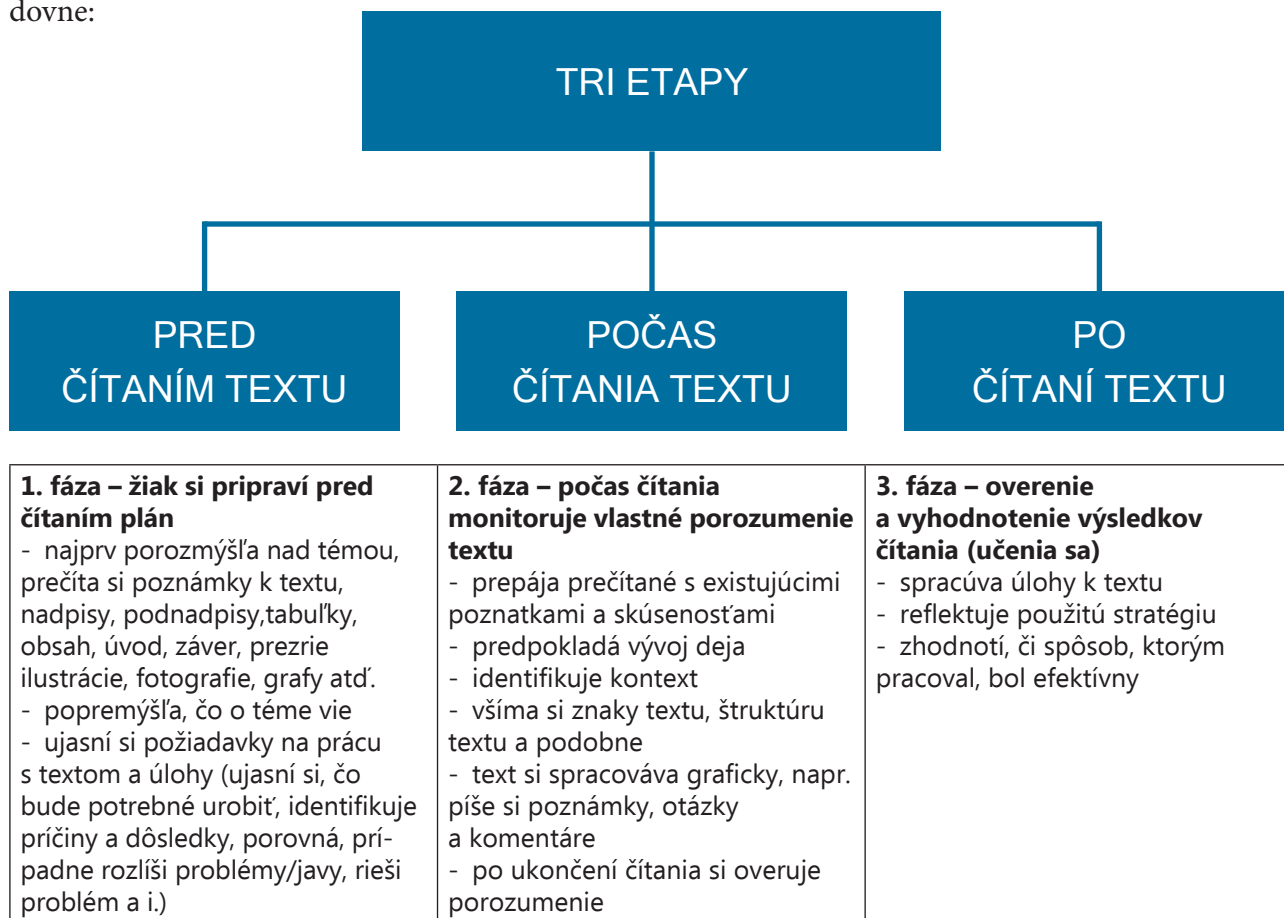
Slovo *metakognícia* sa skladá z dvoch častí: *meta* (z gréčtiny ponad alebo po) a *kognícia* (poznávanie). Ide o schopnosť sledovať, riadiť a kontrolovať seba samého a svoje myšlienkové pochody. Metakognícia je komponent psychiky človeka, označovaný aj ako „poznávanie vlastného poznávania“. Pod metakogníciou teda rozumieme myšlienkové procesy, ktoré sa vzťahujú na vlastné poznávacie procesy (Heldová, Kašiarová, Tomengová 2011).



(Zdroj: Gavora 2008)

Ako učiť metakognitívne stratégie?

Vhodným rámcom na plánovanie vyučovacieho procesu je členenie vyučovacej hodiny (bloku) nasledovne:



(Zdroj: Gavora 2003)

Metakognitívne učebné stratégie pomáhajú žiakovi analyzovať, získavať, využiť a zapamätať si potrebné informácie. Žiaka treba zoznámiť s viacerými stratégiami, aby si ich mohol vyskúšať a nájsť takú, ktorá mu najlepšie vyhovuje. Čitateľské stratégie vhodné na efektívne štúdium možno rozdeliť do niekoľkých kategórií (Tomengová 2010):

1. čitateľské strategické algoritmy obsahujúce postup krok za krokom, napr. SQ3R, SQ4R,
2. heuristické strategické čítanie, napr. PLAN, PROR,
3. čitateľské stratégie podporujúce aktívne učenie sa, napr. KWL, RAP, REAP a i.

Ako príklad uvádzame metódu KWL, v ktorej sa zreteľne uplatňuje trojetapovosť metakognitívneho prístupu k učeniu:

Čo o tejto téme viem? (vyplní žiak pred čítaním)	Čo by som o tejto téme chcel vedieť? (vyplní žiak pred čítaním)	Čo som sa z článku naučil? (vyplní žiak po prečítaní materiálu)

Žiaci konštruujú tabuľku s tromi stĺpcami, ktoré vyplňajú pred a počas čítania. Pred čítaním si obnovujú doterajšie vedomosti o téme, tvoria tzv. vlastný tezaurus. Potom formulujú otázky, čo by ešte o téme chceli vedieť, a v priebehu čítania a po prečítaní zosumarizujú nové veci, ktoré sa dozvedeli (naučili sa).

Záver

Čitateľskej gramotnosti ako nadpredmetovej kompetencii by sa mala venovať intenzívna pozornosť vo výchovno-vzdelávacom procese, pretože je predpokladom zlepšenia aktívneho učenia sa žiakov, a tým paralelne stimuluje aj zlepšenie školských výsledkov a posilnenie kompetencií potrebných na sebarealizáciu žiaka v školskom prostredí, aj v každodennom živote.

Zoznam bibliografických odkazov

GAVORA, P., O. ZÁPOTOČNÁ et al. 2003. Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1869-8.

GAVORA, P. et al., 2008. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.

HELDOVÁ, D., N. KAŠIAROVÁ a A. TOMENGOVÁ, 2011. Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 60 s. ISBN 978-80-8052-372-5.

KAŠIAROVÁ, N., 2013. Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 38 s. ISBN 978-80-8052-485-2.

NOSKOVÁ, I., 2014. Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 64 s. ISBN 978-80-565-0182-5.

TOMENGOVÁ, A., 2010. Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 40 s. ISBN 978-80-8052-353-4.

STANKOVSKÝ, I. a J. HAUSER, 2008. Metodika tvorby ŠkVP [online]. Bratislava: ŠIOV, ŠPÚ. Dostupné z: [http:// www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk).

Kontakt:

PhDr. Ingrid Nosková, PhD.

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Banská Bystrica

Horná 97, 975 46 Banská Bystrica

ingrid.noskova@mpc-edu.sk

Využitie videosekvencií vo výučbe slovenského jazyka a literatúry

Darina Bačová, Jozef Bača

Anotácia

Cieľom príspevku je analyzovať využitie krátkych videosekvencií vytvorených k básni Mor ho! v edukačnom procese, poukázať na dôležitosť rešpektovania cieľov vyučovacej jednotky v súvislosti s obsahom videosekvencie a význam výberu efektívnych vyučovacích metód pri práci s konkrétnymi videosekvenciami.

V úvode zdôrazňujeme fakt, že metódy s využitím videosekvencií vnímame ako jednu z možností výučby, ktorú je nutné strieďať s inými postupmi na vyučovaní tak, aby výučba spĺňala požiadavku efektivity. Upozorňujeme na skutočnosť, že uvádzané postupy nemôžeme vnímať ako koncepciu. Sú to metódy práce, ktoré tvorivý učiteľ neustále obmieňa a kombinuje podľa vyučovacích cieľov. Záleží na odborných znalostiach, zručnostiach a skúsenostiach učiteľa, či dokáže ponúkané návrhy tvorivo zaradiť do vyučovacieho procesu.

Významnú úlohu môže zohrať videosekvencia aj pri motivácii žiakov k čítaniu historických textov, akým je pre súčasných žiakov aj text básne Mor ho! z 19. storočia. Vo svojich predchádzajúcich publikáciách rozdeľujeme videosekvencie podľa cieľa ich efektívneho využitia nasledovne:

- a) umelecké videosekvencie,
- b) dokumentárne videosekvencie,
- c) reklamné videosekvencie,
- d) edukačné videosekvencie.

Cieľ videosekvencie bol stanovený ešte pred začiatkom procesu tvorby videosekvencie. V súčasnosti vzhľadom na rastúce možnosti využitia informačných technológií v edukačnom procese sa prehľbuje význam tvorby edukačných videosekvencií. Ich edukačný cieľ bol formulovaný pred procesom tvorby v súvislosti so ŠVP.

Ak hovoríme o edukačných videosekvenciách, ktoré sú v pedagogickej praxi využiteľné v rámci 45-minútových vyučovacích jednotiek prevažujúcich v súčasnosti pri organizovaní vyučovacieho procesu v základných a stredných školách v Slovenskej republike, potom máme na mysli videosekvencie v rozsahu 1,5 až 6,5 minúty. Výber krátkych videosekvencií odôvodňujeme aj zameraním sa na aktivitu žiaka počas jeho práce s videosekvenciou. Kladieme tiež dôraz na to, aby počas vyučovacej hodiny

mal žiak možnosť preniknúť do hĺbky textu, ktorý mu predkladáme nielen v rámci sledovania videosekvencie na vypočutie, ale aj ako text v tlačenej podobe, s ktorým môže následne pracovať s využitím čitateľských stratégií, ale aj inými metódami – napr. metódou kladenia otázok a pod. Uvádzame krátku charakteristiku metodiky a videosekvencií k básni Mor ho!, s ktorými sme v rámci workshopov pracovali.

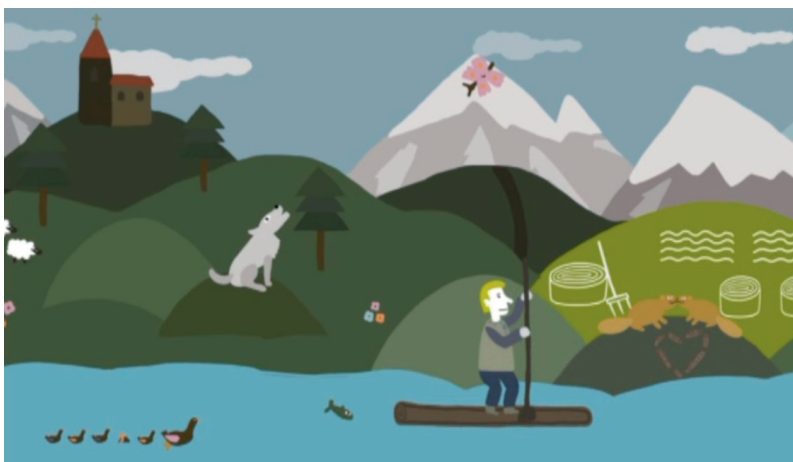


Obr. 1 Mor ho! – úvodný obraz k menu pripravovaného didaktického diela Samo Chalupka – Mor ho!

(Použité so súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o., ktorá výhradne vlastní všetky práva k obrázku.)

1. Recitácia úryvkov básne a animácia (časové trvanie 3:22)

Súčasťou metodického spracovania tejto časti príručky je obrázkový materiál, text básne Mor ho! a tiež súbor viac ako 30 úloh vytvorených so zámerom aktivizovať žiaka pred, počas a po sledovaní videosekvencie. Učiteľ na základe svojich odborných skúseností, ale aj pedagogickej diagnostiky triedy, v ktorej bude navrhované postupy využívať, môže animáciu básne využiť pred interpretáciou textu básne alebo po nej. Výber postupu navrhuje učiteľ, či animáciu a prácu s ňou zaradí do motivačnej časti vyučovacej jednotky alebo expozičnej, fixačnej, diagnostickej časti hodiny.



Obr. 2 Recitácia úryvkov básne a animácia – obrázok z animácie k pripravovanému didaktickému dielu Samo Chalupka

– Mor ho! (Použité so súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o., ktorá výhradne vlastní všetky práva k obrázku.)

Učiteľ pozná danú triedu a je odborníkom, vie vybrať a určiť postupy smerujúce k naplneniu cieľov vyučovacej jednotky.

2. Mor ho! očami žiakov (1:30 časové trvanie)

Súčasťou metodiky k danej videosekvencii sú texty obsahujúce vyjadrenia žiakov. Úlohy k videosekvencii sú založené na komparácii vyjadrení pred analýzou básne Mor ho! a po analýze básne Mor ho!, ktorú realizovali žiaci pod vedením učiteľky slovenského jazyka a literatúry Zlaty Ilievovej.



Obr. 3 Mor ho! očami žiakov – obrázok z videosekvencie k pripravovanému didaktickému dielu Samo Chalupka – Mor ho! (Použité so súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o., ktorá výhradne vlastní všetky práva k obrázku.)

Učiteľ môže vyjadrenia použiť ako východisko, príklad vlastných vyjadrení žiakov triedy, v ktorej videosekvenciu použije.

Žiaci majú vyjadrovať svoj názor na báseň Mor ho!, ale aj hodnotiť postoje žiakov vo videosekvencii k básni. Môžu teda formulovať svoje názory, vyjadrovať postoje k textu, ale aj porovnávať jednotlivé vyjadrenia a výroky.

3. Život Sama Chalupku (časové trvanie 5:20)



Obr. 4 Život Sama Chalupku – obrázok z videosekvencie pripravovaného didaktického dielu Samo Chalupka – Mor ho! (Použité so súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o., ktorá výhradne vlastní všetky práva k obrázku.)

Daná časť metodической príručky obsahuje text videosekvencie, obrazový materiál a úlohy. Môže byť výbornou inšpiráciou aj na využitie vo vyučovaní iných predmetov, napríklad etickej výchovy.

4. Ako formovať umelecký prednes (časové trvanie 6:19)

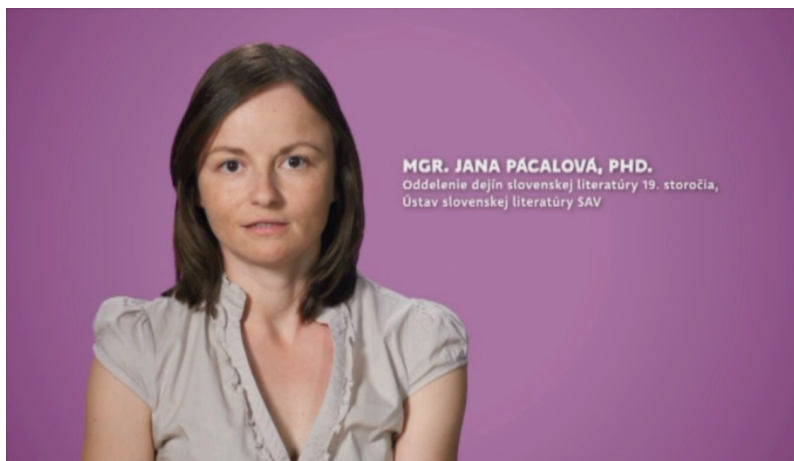


Obr. 5 Ako formovať umelecký prednes – obrázok z videosekvencie pripravovaného didaktického diela Samo Chalupka – Mor ho! (Použité so súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o., ktorá výhradne vlastní všetky práva k obrázku.)

Uvedená videosekvencia sa skladá z dvoch častí. V prvej časti sú vysvetlené niektoré prvky zvukovej modulácie reči a v druhej časti nachádzame ich praktické využitie v konkrétnom ústnom prejave pri recitovaní básne Mor ho!

5. Interpretácia básne Mor ho! (časové trvanie 5:49)

Piata videosekvencia obsahuje vyjadrenia odborníčky z Ústavu slovenskej literatúry SAV, pôvodne určené učiteľovi. Pri realizácii metód s využitím videosekvencií v pedagogickej praxi sa ukázalo, že sledovanie piatej videosekvencie si žiaci vyžiadali a bolo uzavretím témy.



Obr. 6 Interpretácia básne Mor ho! – obrázok z videosekvencie pripravovaného didaktického diela Samo Chalupka – Mor ho! (Použité so súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o., ktorá výhradne vlastní všetky práva k obrázku.)

Na rozdiel od iných videosekvencií, ktoré môžeme využiť v ktorejkoľvek fáze vyučovacej hodiny, piatu videosekvenciu by sme odporúčali zaradiť na záver aktivít zameraných na interpretáciu básne Mor ho! Na základe pedagogickej praxe odporúčame niekoľkonásobné sledovanie videosekvencií, edukačných

videí, ktoré je zamerané na plnenie cieľov vyučovacej jednotky v rámci expozičnej, fixačnej a diagnostической fázy hodiny. Ak videosekvencia má len motivačný cieľ, v danom prípade môže učiteľ splniť cieľ už jedným sledovaním videosekvencie.

Prvé sledovanie videosekvencie je zamerané najčastejšie na získanie záujmu žiakov o tému, o čítanie určitého textu. Ak je naším cieľom zistiť, čo z danej témy je predmetom ich záujmu, umožníme im sledovať prvýkrát video bez zadania úlohy pred jeho začiatkom. Úlohu zadávame až po sledovaní videa. Spätná väzba žiakov je pre nás zároveň diagnostikou, poskytne nám informácie o tom, ako ďalej postupovať tak, aby žiak so záujmom realizoval aktivity v nasledujúcich fázach hodiny. Ak aj v uvedenom prípade zadáme žiakovi úlohu pred sledovaním videosekvencie, potom to bude úloha, ktorá môže mať napríklad takéto znenie: *Čo ťa najviac zaujalo pri sledovaní videosekvencie? Vyjadri jednou vetou, čo bolo pre teba pri sledovaní uvedenej sekvencie najzaujímavejšie?*

Otázky sú, ako sme už uviedli, pedagogickou diagnostikou záujmu žiakov o tému, o jednotlivé prvky v danej téme vyučovacej hodiny. Výstupy prieskumu záujmu žiakov ovplyvňujú výber metód práce s videosekvenciami, ale aj ďalších aktivít zameraných na interpretáciu básnického textu Mor ho!

Ďalšie sledovania videosekvencií môžu byť zamerané na:

1. získavanie informácií,
2. integráciu a interpretáciu textu,
3. uvažovanie a hodnotenie informácií v texte.

So zadaním úloh oboznámime žiakov pred sledovaním videosekvencie, teda žiak bude počas sledovania videosekvencie aktívny. Postup práce môže byť teda nasledovný:

1. pred sledovaním videosekvencie – oboznámenie žiakov s úlohami,
2. počas sledovania videosekvencie – riešenie úloh,
3. po sledovaní videosekvencie – riešenie úloh a formulácia výstupov, prezentácia výstupov.

V tomto kroku sa žiak zameriava na kľúčové slová, myšlienky. Pri rozvíjaní čítania s porozumením odporúčame, aby mal žiak pri sledovaní videa pred sebou text v tlačenej podobe. Nasledovať môžu aktivity a metódy zamerané na prácu s textom (napríklad tvorba myšlienkových máp).

Pri treťom sledovaní videosekvencie odporúčame riešiť úlohy nad rámec textu, postupy sú zamerané na interpretáciu a integráciu textu, žiak upriamuje pozornosť na hľadanie súvislostí medzi prvkami a javmi v texte, vysvetľuje určité časti textu, na ktoré úlohami učiteľ zameria jeho pozornosť.

Na hodnotenie a uvažovanie o texte, resp. o videosekvencii sa môžeme zamerať v ďalšom kroku, po štvrtom sledovaní videosekvencie, alebo tieto úlohy môžu žiaci riešiť už po treťom sledovaní videa. Pri danom postupe máme na mysli videosekvencie s dĺžkou 2 – 3 minúty. Odporúčame počas 45-minútovej vyučovacej hodiny, aby žiak venoval sledovaniu videosekvencie max. štvrtinu vyučovacej hodiny. V edukačnom procese je rozhodujúci výber videosekvencie a tiež usmerňovanie žiakov, to v danom procese vykonáva učiteľ na základe svojich doterajších vedomostí a skúseností.

Výber videosekvencie je proces dôležitý, učiteľ ho realizuje v rámci prípravy na vyučovanie. Ak plánuje hĺbkovo analyzovať videosekvenciu a pracovať s ňou so žiakmi počas vyučovacej hodiny vo viacerých fázach, aj jeho analýza videosekvencie v rámci prípravy vyučovacej hodiny by mala byť hĺbková, dôslednejšia ako v prípade motivačného videa.

Učiteľ zohľadňuje tému vyučovacej hodiny a jej ciele. S ohľadom na tieto skutočnosti vyberá vyučovacie metódy, určuje, v ktorej fáze vyučovacej hodiny videosekvenciu využije. Učiteľ vedie žiaka v procese učenia sa a usmerňuje ho tak, aby pri realizácii metód s využitím videosekvencií rozvíjali nielen nižšie, ale aj vyššie kognitívne procesy učenia sa žiaka. Uvedené metodické postupy uvádzame v rovine odporúčaní. Určite môže nastať v rámci edukačného procesu aj situácia, keď bude učiteľ postupovať iným spôsobom. Je však dôležité, aby učiteľ svoj postup vedel odôvodniť, mal ho pripravený, aby jeho postup bol vytvorený so zameraním na tému a plnenie cieľov vyučovacej jednotky v súlade so ŠVP. V závere si dovoľíme ešte raz vysoko vyzdvihnúť osobnosť učiteľa v danom procese, význam jeho odborných poznatkov a praktických skúseností a veríme, že náš príspevok bude podnetom k zamysleniu sa nad efektívnou realizáciou metód s využitím videosekvencií v edukačnom procese a inšpiráciou k efektívnejším postupom v edukačnom procese.

Cieľom workshopu je prezentovať učiteľom päť krátkych videosekvencií k básni Mor ho! a metodiku ich využitia vo vyučovacom procese, prehĺbiť kompetencie učiteľa v oblasti práce s videosekvenciami.

Zoznam bibliografických odkazov

BAČA, J. a D. BAČOVÁ, D., 2017. Realizácia vyučovacích metód zameraných na prácu s videosekvenciami v súvislosti s rozvojom vyšších kognitívnych procesov učenia sa žiaka. In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017*. 9. ročník mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání 12. – 13. 9. 2017, Křtiny. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. ISBN 978-80-7509-503-9.

BAČA, J. a D. BAČOVÁ, 2016. Využitie videosekvencií v edukačnom procese a tvorba metodík k videosekvenciám. In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. 8. ročník mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání 13. – 14. 9. 2016, Křtiny. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. ISBN 978-80-7509-431-5.

Obrázky 1 až 6 z pripravovaného didaktického diela Samo Chalupka Mor ho! sú v príspevku použité so súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o., ktorá výhradne vlastní všetky práva k obrázkom. Akékoľvek použitie uvedených obrázkov je možné výhradne s písomným súhlasom spoločnosti BYSTRA, s. r. o.

Kontakt:

PaedDr. Darina Bačová
Metodicko-pedagogické centrum
Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava
darina.bacova@mpc-edu.sk

Ing. M. Phil. Jozef Bača, PhD.

Využitie pracovných listov na hodinách slovenskej literatúry

Mária Onušková, Olga Nestorová

Anotácia

Cieľom workshopu s názvom *Využitie pracovných listov na hodinách slovenskej literatúry* je prakticky poskytnúť pedagogickej verejnosti možnosti využitia pracovných listov pri práci s literárnymi textami, ukázať možnosti diagnostikovania úrovne čitateľskej gramotnosti pri práci s literárnymi textami a zároveň poskytnúť materiál v rámci spracovania témy súvisiacej s historickým výročím v roku 2018 – vyhlásenia slovenského jazyka ako vyučovacieho jazyka na Slovensku. Materiál, ktorý pedagógom poskytneme, sa aj teoreticky zaoberá pracovnými listami, čo má pracovný list obsahovať, a tiež charakterizuje spôsoby zisťovania úrovne čítania s porozumením v základnej a strednej škole. Súčasťou predloženého materiálu pre pedagogickú verejnosť sú pracovné listy s literárnymi textami, s ktorými budú učitelia pracovať počas workshopu.

Kľúčové slová: pracovný list, diagnostikovanie úrovne čítania s porozumením, literárne texty, stratégie a metódy.



Kto rozumie textom, rozumie aj svetu

Porozumenie je prirodzená ľudská činnosť, ktorá je motivovaná tým, že človek koná zmysluplne, že chce poznať význam vecí, situácií, ľudí i seba (Gavora 2008).

Porozumenie textu je dôležitou podmienkou „vstupu“ žiaka do učiva. Učenie sa nie je zmysluplné a nie je efektívne, keď v ňom chýba porozumenie.

Porozumenie textov (školských i mimoškolských) hrá mimoriadnu úlohu vo vývine dieťaťa. Keďže text prináša nové informácie, núti ho myslieť, uvažovať, formuje jeho hodnoty a ovplyvňuje postoje k svetu (Gavora 2008). Porozumenie textu znamená: vedieť urobiť podrobnú analýzu textu, zhodnotiť prečítaný text, dokázať porovnávať rozličné informácie v textoch s neznámym obsahom a netypickej formy, vedieť rozlišovať, čo poskytuje text, kriticky ho hodnotiť a približovať sa k porozumeniu mimo textu, pracovať s textom s neznámou formou i obsahom, nájsť informáciu, dedukovať, ktoré informácie sú pri riešení úlohy podstatné a podobne.

Porozumenie textu je forma spoznávania a interpretácie sveta.

Podstatou porozumenia je interpretácia vzťahov:

- medzi jednotlivými prvkami textu (slovami, slovnými spojeniami, vetami, nadvetnými útvarmi),
- medzi prvkami textu a javmi objektívnej reality, ktorú tieto prvky označujú,
- medzi prvkami textu a prvkami kognitívnej štruktúry čitateľa.

Gavora člení porozumenie do štyroch podskupín podľa úrovne, akú môžu žiaci dosiahnuť:

- **porozumenie** – žiak využíva učivo a rozumie komunikácii o danej informácii,
- **prevod** – jedinec je schopný parafrázovať, rozumie metaforám a symbolike,
- **interpretácia** – schopnosť vysvetliť učivo, prerazprávanie vlastnými slovami,
- **extrapolácia** – vyvodenie záverov pri hlbšom preskúmaní učiva, informácií, najzložitejšia úroveň.

Porozumením textu sa žiak dostáva do „vnútra“ textu, odhaľuje obsah a tým sa dostáva k poznaniu.

Text sa stáva **kultúrnym nástrojom**, ktorý žiaka rozvíja, posúva jeho horizont a obohacuje ho. **Porozumenie** textu má aj konštruktívny charakter. Znamená to, že žiak získané informácie pretransformuje a v duchu si vytvára vlastnú verziu (interpretáciu textu).

Metódy na zisťovanie porozumenia textu

Text s pomiešanými vetami je vhodnou metódou na zistenie medzivetného porozumenia. Žiak pracuje s textom, v ktorom sú vety s poprehadzovaným poradím, a jeho úlohou je zoradiť vety podľa zmyslu. Metódu je vhodné použiť pri textoch, ktoré opisujú *dej* alebo *príčinno-následné vzťahy*. Hodnotí sa správne napojenie vety na predchádzajúcu vetu.

G-test meria jednoduché porozumenie medzivetných vzťahov. Každá položka sa skladá z vety a otázky, ktorá sa viaže na túto vetu. Ide o rýchlostný test, na ktorý majú žiaci pevne stanovený čas. Obsahuje veľký počet odpovedí, aby aj najrýchlejší žiaci mali dostatok položiek na odpovede. Obťažnosť položiek postupne narastá, vety sú dlhšie a obsahujú viac názvov.

Príklad položiek:

Očami vnímame svetlo. Čím vnímame svetlo?.....

Okná prepúšťajú svetlo. Čo prepúšťajú okná?.....

Vtáky lietajú, chodia a niektoré vedia aj plávať. Čo vedia vtáky?.....

Metóda verifikácie viet meria hlbšie, nie povrchové porozumenie textu.

Vyžaduje od žiaka dôkladnú sémantickú analýzu prečítaného textu ponúkaných odpovedí. Žiak si prečíta obsahovo nenáročný, ale informačne nový text v rozsahu asi 12 viet. Potom si prečíta 4 vety (vypracované odpovede), ktoré sa týkajú obsahu textu, a stanoví, ktoré z ponúkaných odpovedí prinášajú informácie, ktoré sú v texte alebo z neho vyplývajú (*staré*) a ktoré z ponúkaných odpovedí obsahujú iné (*nové*) informácie, ktoré v texte nie sú.

Zásady formulácie viet:

- jedna veta je originálna veta textu,
- jedna veta je parafrázou originálnej vety,
- jedna veta je formou veľmi podobná originálnej vete, ale má iný obsah,
- jedna veta nemá k textu nijaký vzťah.

Reprodukcia čítaného textu žiakom – s cieľom zistiť porozumenie textu možno využiť voľnú reprodukciu, pretože doslovná reprodukcia je pamäťovou záležitosťou. Pri voľnej reprodukcii žiak vyberá z textu informácie, zoraduje ich. Dôležitá je náročnosť textov, od ktorej závisí hĺbka porozumenia.

Cloze-test je test na porozumenie súvislého textu. Čo sa týka formy, je to súvislý text, v ktorom sú niektoré slová vynechané. Úlohou žiaka je tieto chýbajúce slová doplniť tak, že do medzier po chýbajúcich slovách vpíše správny výraz. Výkon sa posudzuje podľa počtu doplnených slov. Je veľmi dobrým nástrojom na zistenie porozumenia textu. Text, ktorého porozumenie sa skúma, môže byť ľubovoľný súvislý text dostatočnej dĺžky, aby sa v ňom žiak mohol dobre orientovať, t. j. nemôže to byť len niekoľko viet. Text si spravidla nevyžaduje nijakú obsahovú úpravu. Upravuje sa len jeho forma, a to tak, že sa v ňom vynechajú isté slová, pričom vynechané miesto sa vyplní takto: _____. Všetky prázdne miesta musia mať rovnakú dĺžku, pretože rôzna dĺžka by prípadne mohla žiakovi naznačovať, aké slovo má doplniť. Na prvom stupni základnej školy je možné využiť modifikácie cloze-testu, ktoré pripravujú žiakov na samotnú prácu s ním.

- **obrázkový cloze-test**
(žiaci dopisujú do viet vhodné slová podľa obrázkov)
- **cloze-test – Na slovíčko**
(žiaci z tabuľky vyberajú a vhodne dopĺňajú slová do textu)
- **výber z možností**
(žiaci vyberajú vhodné slovo, napr. zo štyroch možností, svoj výber môžu odôvodniť)

Ukážka cloze-testu

O Červenej čiapke

Kde bolo, tam bolo, bolo raz malé dievčatko. Jedného dňa mu stará *mama* uplietla červenú čiapku. Dievčatku *tak* veľmi pristala, až ho *napokon* inak nevolali ako Červená čiapka. Jedného dňa však starká *ochorela*, a tak za ňou *mamička* vypravila Čiapku s obedom. „A *cestou* sa nikde nepristavuj, s nikým sa nebav!“ prikazovala *dievčatku*. Vykračuje Červená čiapka po *chodníku*, keď stretne vlka. Nevedela, že je zlý, nuž ho *pozdravila*, ako sa patrí: Dobrý deň, vlčík!“

„Aj tebe dievčatko, *aj* tebe! Akože ťa volajú a *kam* si sa vybralo?“ „Som Červená čiapka. Stará mama nám *ochorela*, nesiem jej obed do *domčeka* tamto v lese.“ Vlk sa vypytuje, vyzvedá, pričom kuje *plány*, ako babičku zožerie. „Pozri, Čiapka, koľko je tu krásnych *kvetov*! Natrhaj z nich pre *starkú*, isto sa poteší.“

Dievčatko *chcelo* urobiť starej mame radosť, *nuž* položilo košík na trávnu *a* dalo sa trhať voňavé *klinčeky*, biele margaréty aj nežné *zvončeky*. A veruže ani vlk *nelenil*. Rozbehol sa k *domčeku* a rovno na dvere: Buch, *buch*, buch!

„Kto je?“ ozvalo sa *zdnuka*. „Stará mama, ja som, Červená čiapka! Nesiem ti obed,“ *napodobnil* vlk hlas dievčatka. „Len *otvor*, srdiečko, dvere nie sú *zamknuté*,“ kričí starká z postele. Vlk vojde, v posteli pod *oknom* zbadá starú mamu a *skok*! A ham! Už je *babička* tam, v bruchu pažravého *vlka*.

Oblizuje sa, potvora, pochvaľuje *si*, ako si len zajedol, *keď* na zemi zbadá starenkin *čepiec*. Nasadí si ho na *hlavu* a šups do jej *postele*. Keď mala Červená čiapka *kvetkov* nadostač, pobrala sa za *starkou*.

O Červenej čiapočke

Kde bolo, tam bolo, bolo raz malé dievčatko. Jedného dňa mu stará _____ uplietla červenú čiapočku. Dievčatku _____ veľmi pristala, až ho _____ inak nevolali ako Červená _____. Jedného dňa však starká _____, a tak za ňou _____ vypravila Čiapočku s obedom. „A _____ sa nikde nepristavuj, _____ nikým sa nebav!“ prikazovala _____. Vykračuje Červená čiapočka po _____, keď stretne vlka. Nevedela, _____ je zlý, nuž ho _____, ako sa patrí: Dobrý deň, vlčík!“

„Aj tebe dievčatko, _____ tebe! Akože ťa volajú a _____ si sa vybralo?“ „Som _____ čiapočka. Stará mama nám _____, nesiem jej obed do _____ tamto v lese.“ Vlk _____ vypytuje, vyzvedá, pričom kuje _____, ako babičku zožerie. „Pozri, _____, koľko je tu krásnych _____! Natrhaj z nich pre _____, isto sa poteší.“

Dievčatko _____ urobiť starej mame radosť, _____ položilo košík na trávku _____ dalo sa trhať voňavé _____, biele margaréty aj nežné _____. A veruže ani vlk _____. Rozbehol sa k _____ a rovno na dvere: Buch, _____, buch!

„Kto je?“ ozvalo sa _____. „Stará mama, ja som, _____ čiapočka! Nesiem ti obed,“ _____ vlk hlas dievčatka. „Len _____, srdiečko, dvere nie sú _____,“ kričí starká z postele. _____ vojde, v posteli pod _____ zbadá starú mamu a _____! A ham! Už je _____ tam, v bruchu pažravého _____.

Oblizuje sa, potvora, pochvaľuje _____, ako si len zajedol, _____ na zemi zbadá starenkin _____. Nasadí si ho na _____ a šups do jej _____. Keď mala Červená čiapočka kvietkov nadostač, pobrala sa za starkou.

Ukážka obrázkového cloze-testu

Mária Ďuričková

Martuška somárik

Martuška bývala v horárni a mala ďaleko do školy.

Martuška chodila do školy na somárikovi.

Vysadne Martuška na somárika, pri pravom kolene jej visí školská taška, pri ľavom kolene otieпка sena a poďme. Martuška priväzuje somárika o latku v drevárni, kladie mu na zem otiepku sena, poškrabká ho pomedzi uši a povie: „Dovidenia, Adam!“

Raz dvoch laganov napadlo, že Martuška bude na obede, somárika jej odvedú a schovajú. Napchajú si vrecká dobrotami, otvorili dreváreň, odviazali somárika a lákajú ho von. „Poď, Adamko, dostaneš cukrík!“



Mária Ďuričková

Martuška somárik

Martuška bývala v horárni a mala ďaleko do školy.

Martuška chodila do školy na _____.

Vysadne Martuška na somárika, pri pravom kolene jej visí _____, pri ľavom kolene otiepka _____ a poďme. Martuška priväzuje somárika o latku v _____, kladie mu na zem otiepku sena, poškrabká ho pomedzi uši a povie: _____

Raz dvoch laganov napadlo, že Martuška bude na obede, somárika jej odvedú a schovajú. Napchajú si vrecká dobrotami, otvorili _____, odviazali _____ a lákajú ho von. „Poď, Adamko, do-staneš cukrík!“



Ukážka G-testu

Danka a Janka sa predstavujú

Danka a Janka sú sestričky dvojčence a sú navlas rovnaké. Danka má oči celkom ako Janka, hnedé a veselé ani gaštančeky. A Janka má vlasy celkom ako Danka, plavé a ostrihané na ofinu. Ešte aj nosy majú rovnaké: trošku vyhrnuté a veľmi všetečné.

Danka a Janka sa rovnako aj obliekajú. Danka má vždy taký istý kabát ako Janka a Janka také isté šaty ako Danka. Aj čiapky a topánky majú vždy celkom rovnaké. Keď idú po ulici, každý sa zastaví: Ktorá je Danka a ktorá Janka? Ale nikto ich nerozozná, iba mama, otec a brat Miško. Mama ich rozozná vždy, otec niekedy a Miško málokedy.

Vlani boli Danka a Janka ešte malé, ale toho roku sú už riadne žiačky I.B triedy vo Zvolene. Na zošitoch majú napísané: Dana Bodková, Jana Bodková. Ale pani učiteľka ich častejšie volá takto: jedna Bodka, druhá Bodka. A niekedy im povie: Ach, vy Dvojbodka! A to je náramne veselé.

„Janka, ty budeš sedávať pri obloku a ty, Danka, pri uličke.“ Povedala pani učiteľka na začiatku roka.

„Tak vás budeme rozoznávať.“

(zdroj: Ďuričková, M. Danka a Janka. Mladé letá, 1980)

G-TEST

1. Danka a Janka sú sestričky dvojčence a sú navlas rovnaké.
Ako sa volajú sestričky dvojčence, ktoré sú navlas rovnaké?
2. Danka a Janka sa rovnako obliekajú.
Ako sa obliekajú Danka a Janka?
3. Nikto ich nerozozná, iba mama, otec a brat Miško. Ako sa volá brat?
4. Mama ich rozozná vždy, otec niekedy a Miško málokedy.
 - a) Kto ich rozozná vždy?
 - b) Kto ich rozozná niekedy?
5. Vlani boli Danka a Janka ešte malé, ale toho roku sú už riadne žiačky 1.B triedy vo Zvolene.
Ktorú triedu Danka a Janka navštevujú?
6. Na zošitoch majú napísané: Dana Bodková, Jana Bodková.
Aké mená majú napísané na zošitoch?
7. Janka, ty budeš sedávať pri obloku a ty, Danka, pri uličke.
 - a) Kde bude sedávať Janka?
 - b) Kde bude sedávať Danka?

Ukážka textu s pomiešanými udalosťami

Daniel Hevier

O vodníčkovi, ktorý nechcel spať pod ľadom

Bol raz jeden vodníček, ktorý býval v rybníku so svojimi rodičmi. Raz v zime, keď rybník zamrzol, sa nedalo vyjsť von. Vodníček bol veľmi namrzený. „Kto nám zasklil vodu?“ hneval sa vodníček. „Rybník zamrzol, pretože je zima,“ vysvetľovala mu mama vodníková. Vodníček tomu nerozumel. Ešte nikdy

nezažil zimu, lebo sa narodil iba nedávno. Vodníci sa práve chystali na zimný spánok. „Všetci poriadni vodníci v zime spia.“

Nebudem spať pod vodou, pomyslel si vodníček. Ako plával pod hladinou, zbadal, že na jednom mieste je pod ľadom urobená diera. Tú si vyrúbal rybár, aby mohol chytať ryby. Vodníček mu zo žartu potiahol silonovú niť s háčikom a tak ho rybár vytiahol von. Vytreštil oči, pustil udicu a dal sa do behu. Vodníček bol celý mokrý a vonku mrzlo, preto sa nemohol ani pohnúť, primrzol.

V tom rybníku žil aj jeden tučný sumec. „Čo to znamená? Fúka mi na chrbát. Keď sa vynoril, uvidel primrznutého vodníčka! Rozhodol sa zobudiť vodníčkových rodičov. Sumec skúsil poštekliť mamu vodníkovú, ktorá sa zobudila. „A kde je vodníček?“ zlakla sa mama vodníková. Prebudila tatka vodníka a vybrali sa ho hľadať. Sumec ich doviedol až k diere. Chytili vodníčka, začali ho šúchať, až celkom rozmrzol. „A teraz rýchlo do postele,“ prikázal tatko vodník. Vodníček sa zakryl až po uši a zaspal. *Dobrá noc, vodníček!*

vytreštiť oči – vygúliť, vypúliť, vyvaliť oči

(zdroj: Hevier, D.: *Nám sa ešte nechce spať*; Buvirozprávky)



Úloha: Do tabuľky napíšte správne poradie viet z prečítaného textu.

Kľúč správnych odpovedí:

Por. č. vety	Pomiešané vety
6.	V tom rybníku žil aj jeden tučný sumec.
3.	Vodníček tomu nerozumel.
8.	Vodníček sa zakryl až po uši a zaspal.
1.	Vodníček bol veľmi namrzený.
4.	Vodníci sa práve chystali na zimný spánok.
7.	Sumec skúsil poštekliť mamu vodníkovú, ktorá sa zobudila.
5.	Vytreštil oči, pustil udicu a dal sa do behu.
	Keď plával pod hladinou, zbadal na jednom mieste veľký otvor.
2.	„Kto nám zasklil vodu?“ hneval sa vodníček.
9.	Dobrá noc, vodníček!

Ukážka verifikácie viet

Čo majú spoločné pytón a mačka?

Pytón tigrovitý je obor medzi hadmi. Deň trávi tým, že sa vyhrieva na slnku alebo odpočíva stočený do kľbka ukrytý v dutine stromu či v opustenej podzemnej nore. Cez deň sú zrenice jeho očí zúžené do zvislých štrbín, v noci sa potom tieto štrbiny roztiahnu rovnako ako napríklad oči mačkovitých šeliem, a tak vnímajú aj slabé svetlo. Pytón tigrovitý je veľmi obratný plavec. Pod hladinou môže zostať až tridsať minút, kým ho nedostatok kyslíka nedonúti znova sa vynoriť a nadýchnuť sa. Jeho mláďatá sa liahnu z vajíčok. Potravu vyhľadáva pomocou vynikajúceho ňuchu a radu vysoko citlivých receptorov umiestnených na hornom a spodnom pysku. Po prehltnutí koristi môže pytón žiť bez ďalšej potravy až niekoľko mesiacov. Jeho koža je u obchodníkov vysoko cenená. Na mnohých miestach ho pre ňu pytliaci skoro vyhubili. Preto sa stal chráneným živočíchom.

Čím nám pytón môže pripomínať mačku?

(zdroj: Hirschnerová, Zuzana – Rúť, Adame: Slovenský jazyk pre 3. ročník ZŠ)

Ktoré z ponúkaných viet obsahujú informácie, ktoré sú uvedené v texte?

Podobne ako vodné hady, aj pytón tigrovitý dokáže dobre plávať. A/N

Pytón tigrovitý je veľmi obratný plavec. A/N

Pod hladinou môže zostať aj šesťdesiat minút bez kyslíka, kým sa znova nadýchne. A/N

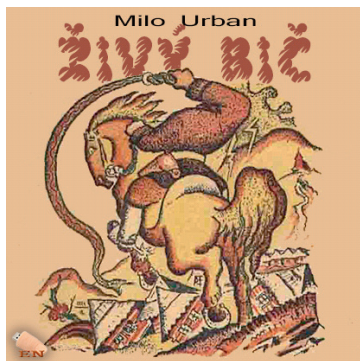
Mačka zdedila po predkoch nielen zrak, ktorý sa prispôsobuje v noci, ale aj k lovu dokonale prispôsobené telo. A/N

Odraz prvej svetovej vojny v slovenskej próze – román Živý bič, novela Hrdinovia

Metóda: Vennov diagram (porovnávanie, hľadanie spoločných a rozdielnych znakov)

Po prečítaní literárnych textov určte ich spoločné znaky z hľadiska témy, jej spracovania autorom, hlavnej myšlienky, postáv, zámeru autora...a zároveň napíšte rozdielne znaky. Spoločné a rozdielne znaky zapíšte do Vennovho diagramu.

Milo Urban: Živý bič



Živý bič podáva nepriame svedectvo o neludskej vojne. Hlavným zámerom bolo vystihnúť vnútorný svet ľudí vo vojne, keď sa trhali tradičné vzťahy. Dejiskom sú Ráztoky. Dedinčanov zobrazuje ako celok. V centre románu stoja postavy, ktoré sa búria proti nespravodlivosti, zlu, vojne. Ich vzbuja je živelná, pudová (Ilčíčka, jej syn Štefan, Adam Hlavaj), konajú pod tlakom silných citov (hnev, láska, strach, zlosť). Kompozične je román rozdelený na 2 časti:

I. Stratené ruky: autor zhubný vplyv vojny demonštruje na rozličných dramatických udalostiach v živote dediny a na osobných tragédiách. Vojnu vnímajú nepriamo, muži rukovali, začína hlad. Symboly: dedina stratila ruky, Ondro Koreň bez ruky, bezmocnosť, no Adam našiel svoje ruky.

Adam odchádza na vojnu. Jeho ženu Evu znásilni notár Okolický a ostane tehotná. Eva chce, aby Okolický vyrekľamoval Adama z vojny aj pod tarchou, ako mu vysvetlí svoje tehotenstvo. Okolický tak neurobí, bojí sa, čo urobí Adam, keď zistí, že on znásilnil jeho ženu.

II. Adam Hlavaj: Adam po zbehnutí z frontu sa vracia do Ráztok. Zisťuje, čo všetko sa tu udialo. Uvedomuje si, že niekto musel Eve ublížiť, keď si zvolila takýto koniec (utopila sa), chce potrestať notára, ale nechce ho zabiť. Protest a hnev ľudu, vedeného Hlavajom, presúva do výbuchu pomsty a zúčtovania so zlom. V závere podpáli krčmárov dom. V románe vojna nie je priamo zobrazená, ale dolieha na životy ľudí.

<http://sktorrent.eu/torrent/obrazky/e6b456b70b11bc1a028d0b9b89c88047b3f>

Božena Slančíková Timrava: Hrdinovia

Novela Hrdinovia zachytáva reakcie slovenskej dediny a jej obyvateľov na vyhlásenie 1. sv. vojny, a to dvojakým spôsobom: pohľadom „sedliakov“ a pohľadom „pánov“ – inteligencie, živnostníkov. Kým ľud prijíma vojnu s nedôverou, ako pánni nanútené zlo, ktoré prinesie iba utrpenie, prívrženci panskej triedy sa ňou nadchýňajú a účasť v nej pokrytecky vyhlasujú za veľký vlastenecký čin a hrdinstvo.

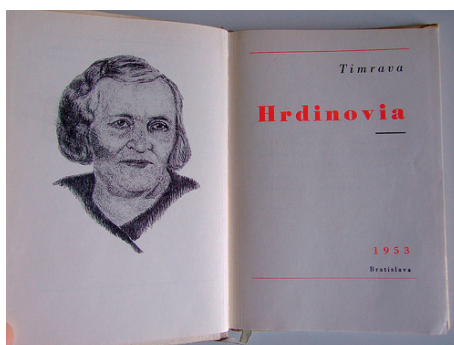
Prvý podplatí lekára odvodovej komisie práve najväčší „vlastenec“ notár Baláň, ktorý stále vyhlasoval, že Rakúsko-Uhorsko vojnu potrebovalo. Predpokladá, že potrvá maximálne štvrt' roka, nakoniec trvala 4 roky. Keď Baláň dostane povolávací rozkaz, omdlie a okamžite začne vyhlasovať, že „JEHO“ predsa nesmú brať, on je potrebný a dôležitý. Nakoniec lekár vyriekne: „Nesúci!“ a z dediny nakoniec ako jediný nemusí odísť na front.

Podnotár Štefan Širický si uvedomuje nezmyselnosť vojny. Odchádza na front a zomiera pri pokuse zachrániť raneného ruského vojaka. Zomrel iba preto, lebo mal dobré srdce.

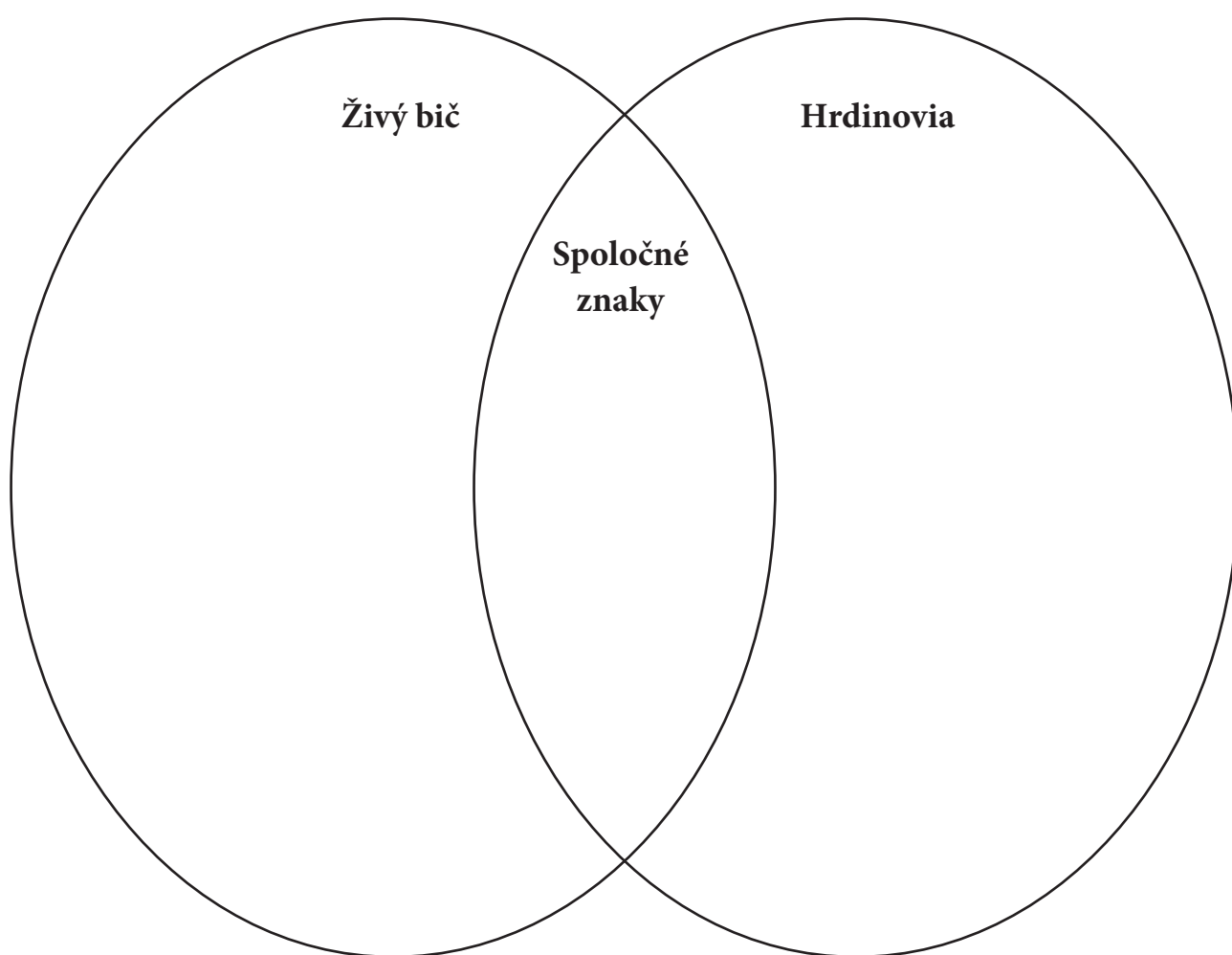
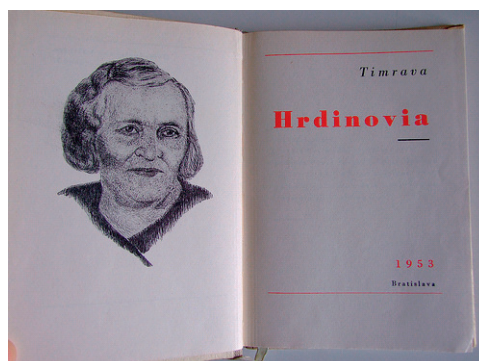
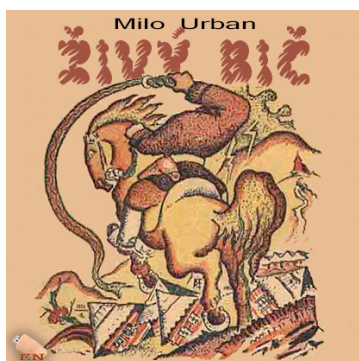
Názov Hrdinovia je ironický. Buržoázia, ktorá sa vystatovala svojím hrdinstvom, sa pomocou výhovoriek nedostala na vojnu = falošní hrdinovia. V postave Baláňa autorka vytvorila obmedzeného cynika berúceho si na tvár masku vlastenca, no v podstate zbabelca a sebca. Širický zasa nedokáže svoj protivojnový postoj zmeniť na vedomý čin. Jeho individuálny protest sa prejavuje na fronte v tom, že zachraňuje iného vojaka a pritom sám hynie. Jeho smrť stelesňuje ideu boja ľudskosti.

Vojna narúša medziludské vzťahy, zbedačuje rodiny, berie ľuďom city pre iných, ilúzie a niekedy aj zmysel života. Na druhej strane odкрýva skutočnú podstatu charakteru človeka, aj to tzv. „vlastenectvo“. Timrava v tomto diele podala výstižný obraz o pretváрке a pokrytectve ľudí, a predsa, nepriamo, cez pohľady do jednotlivých domácností a duší aj o hrôze vojny. Toto dielo má silný protivojnový charakter.

(https://farm6.staticflickr.com/5441/10052609574_dee853af5d.jpg)



Po prečítaní textov napíšte rozdielne znaky (5) a spoločné znaky (4) uvedených literárnych diel.



PRACOVNÉ LISTY – učebná pomôcka

Učebné pomôcky patria medzi učebné zdroje – podľa Zelinu a Albertyho je učebným zdrojom „*každý prameň, z ktorého sa človek učí*“ (Zelina, Alberty 2011, s. 7). Učebná pomôcka má:

1. *rozvíjať kognitívnu zložku* (myslenie, vedomosti),
2. *afektívnu zložku* (zručnosti, postojový aspekt) osobnosti žiaka.

Zormanová rozlišuje **základné druhy didaktických prostriedkov**:

Nemateriálne prostriedky:	Materiálne prostriedky:
- o vyučovacie metódy - o organizačné formy - o vyučovacie zásady	- o učebné pomôcky - o žiacke pomôcky - o učebne a ich vybavenie - o didaktická technika

Petláková (2004, s. 183-184) klasifikácia:

1. Učebné pomôcky:

- a) originálne predmety reálnej skutočnosti (napr. prírodniny),
- b) zobrazenia znázornenia predmetov a skutočnosti (napr. modely),
- c) textové pomôcky (napr. učebnice, **pracovné listy**),
- d) programy prezentované didaktickou technikou (napr. počítačový program),
- e) špeciálne pomôcky (napr. žiacke experimentálne sústavy).

2. Technické vyučovacie prostriedky:

- a) auditívna technika (napr. magnetofón),
- b) vizuálna technika (napr. dataprojektor),
- c) audiovizuálna technika (napr. „domáce kino“),
- d) riadiaca a hodnotiaci technika (napr. výučbové počítačové systémy).

3. Organizačná a reprografická technika (napr. počítačové siete).

4. Výučbové priestory a ich vybavenie (napr. odborná učebňa, telocvičňa).

5. Vybavenie učiteľa a žiaka (napr. písacie potreby, notebook).

Tvorba pracovného listu sleduje dôležité **etapy** (Zormanová 2014) prípravy učiteľa na vyučovanie:

- 1. Stanovenie cieľov pracovného listu:** Učiteľ si stanovuje vzdelávacie ciele, berúc do úvahy predchádzajúce osvojenie si učiva, prípadnú nutnosť zopakovania, prehĺbenia si učiva.
- 2. Výber učebných úloh:** Učiteľ si vyberá úlohy, majú na pamäti stanovené vzdelávacie ciele a mentálnu, kognitívnu a kompetenčnú úroveň žiakov. Úlohy musia byť postavené tak, aby žiakov aktivovali.
- 3. Zostavenie časového plánu vypracovania pracovného listu:** Úlohy musia mať časovú následnosť či logickú nadväznosť.
- 4. Vytvorenie (samotného) pracovného listu:** Po premyslení si postupov, úloh môže učiteľ pristúpiť k tvorbe samotného pracovného listu.
- 5. Doladenie prípravy:** Ako bude vyzeráť spätná väzba? Učiteľ tiež musí mať na zreteli rozdielne tempo práce u rôznych žiakov.

Pri tvorbe pracovných listov je potrebné dodržiavať určité **zásady** (podľa Žáčoka, Schlarmannovej 2006):

1. vytvoriť pracovné listy tak, aby **žiakov motivovali a aktivizovali**,
2. pracovné listy musia **korešpondovať s obsahom** a cieľmi konkrétneho predmetu a byť v súlade s vedeckým poznáním,

3. úlohy musia byť radené **od jednoduchých k zložitejším**,
4. formulácia úloh má byť **jednoznačná a zrozumiteľná**,
5. úlohy majú obsahovať **prvky problémového charakteru**,
6. v pracovnom liste by mal byť **dostatok funkčných** obrázkov, schém, tabuliek...
7. jednotlivé úlohy majú na seba **logicky nadväzovať**,
8. pracovný list má využívať **medzipredmetové vzťahy**,
9. **posledná otázka by mala byť otvorená**, aby žiaci mohli prejaviť vlastnú tvorivosť,
10. pracovný list by mal žiakovi dať priestor na **vlastnú kontrolu a spätnú väzbu**.

Funkcie pracovného listu (Suchožová 2010):

1. **motivačná funkcia:** metodicky a didakticky precízne spracované pracovné listy vzbudzujú u žiakov záujem a motivujú ich,
2. **aplikačná funkcia:** pracovné listy by mali obsahovať námety na aplikáciu učiva v praxi a uvádzať príklady zo života,
3. **inovačná funkcia:** pracovné listy majú žiakom približovať najnovšie poznatky a informácie odborných zdrojov,
4. **regulačná funkcia:** učivo, ktoré pracovný list žiakom sprostredkúva, má byť členené v logickej nadväznosti,
5. **komunikačná funkcia:** pracovný list má rozvíjať komunikatívnu kompetenciu žiakov (žiak samostatne alebo v skupine pracuje aktívne – dopĺňa text, spája slová, vyjadruje myšlienky, diskutuje, argumentuje...),
6. **kontrolná funkcia:** pracovný list má žiakovi umožňovať kontrolu vlastných výsledkov prostredníctvom textu a primeraných otázok vzhľadom na význam spätnej väzby,
7. **integračná funkcia:** úlohy v pracovnom liste majú uplatňovať medzipredmetové vzťahy a využívať možnosti prierezových tém v školskom vzdelávacom programe.

Forma úlohy v pracovnom liste:

- a) zadanie úlohy,
- b) zdôvodnenie úlohy,
- c) účel úlohy,
- d) úroveň Bloomovej taxonómie (prípadne dvojdimenzionálna),
- e) typ úlohy na čítanie s porozumením,
- f) proces čítania s porozumením,
- g) predpokladaná odpoveď úlohy,
- h) postup vypracovania úlohy,
- i) aký cieľ sledujeme pri každej úlohe.

Pracovný list 1 Slovenčina ako úradný a vyučovací jazyk

Text 1:

Víťazné armády najvzdelanejších národov sveta pri spolupôsobení našich hrdinských česko-slovenských plukov zdolali v krvavých bojoch odvekého nepriateľa nášho, za panstvom nad celým svetom bažiaceho; a vznešený priateľ Slovákov, predseda (prezident) Spojených Štátov amerických Wilson ako najvyšší sudca sveta pririekol nášmu dosiaľ utlačovanému národu právo, aby si svoje žitie a bytie sám spravoval. Preto nie sme už viac odstrkovaným popelvárom, ale samostatným česko-slovenským štátom. Sme pánmi na svojom území.

Naše deti nebudú nám viac cudzou rečou v školách trápiť, do našich kostolov nebudú nám už viac cudzie spevy a kázne natíkať, od úradov nebudú nám už viac nesrozumiteľné uzavretia doručovať, pred súdmi a úradmi musí sa nám budúce pravda po slovensky prisluhovať. Prestane krivda, pravda za stôl sadne! Tejto slobody musíme sa však hodnými dokázať, lebo dívajú sa na nás stolia minulosti a budúcnosti. (zdroj: Ohlas Slovenskej národnej rady vyzývajúci k utváraniu miestnych slovenských národných rád a gárd. In: Dokumenty slovenskej národnej identity a štátnosti II. Bratislava, 1998. Národné literárne centrum, s. 42. ISBN 80-88878-48-9)

Text 2:

Zákon ze dne 10. prosince o mimořádných přechodných ustanoveních na Slovensku

§ 3

Na Slovensku se úřaduje slovenským jazykem. O právu užívat jiných, na Slovensku domácích řečí, vydá se zvláštní nařízení. (zdroj: Zákon o mimoriadnych opatreniach na Slovensku. Praha 10. decembra 1918. In: *Dokumenty slovenskej národnej identity a štátnosti II*. Bratislava, 1998. Národné literárne centrum, s. 68. ISBN 80-88878-48-9)

Text 3:

Zákon NR SR 270/1995 Z. z. z 15. novembra 1995 o štátnom jazyku Slovenskej republiky

§ 2

Štátny jazyk a jeho ochrana

(1) Štát

a) utvára v školskom, vedeckom a informačnom systéme také podmienky, aby si každý občan Slovenskej republiky mohol osvojiť a používať štátny jazyk slovom aj písmom,

b) utvára podmienky na vedecký výskum štátneho jazyka a jeho historického vývinu, na výskum miestnych a sociálnych nárečí, stará sa o kodifikáciu štátneho jazyka a o zvyšovanie jazykovej kultúry.

(2) Kodifikovanú podobu štátneho jazyka na podnet odborných slovakistických výskumných pracovníkov a odborníkov v oblasti štátneho jazyka schvaľuje a zverejňuje Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo kultúry“) na svojej internetovej stránke.

(3) Akýkoľvek zásah do kodifikovanej podoby štátneho jazyka v rozpore s jeho zákonitostami je neprípustný.

§ 4

Používanie štátneho jazyka v školstve

- (1) Výučba štátneho jazyka je povinná na všetkých základných školách a stredných školách. Iný ako štátny jazyk je vyučovacím jazykom a skúšobným jazykom v rozsahu ustanovenom osobitnými predpismi. 5a)
- (2) Pedagogickí pracovníci na všetkých školách a v školských zariadeniach na území Slovenskej republiky s výnimkou zahraničných pedagógov a lektorov sú povinní ovládať a používať štátny jazyk slovom aj písmom.
- (3) Celá pedagogická dokumentácia a ďalšia dokumentácia v školách a v školských zariadeniach sa vedie v štátnom jazyku. V školách a v školských zariadeniach, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku národnostných menšín, 8a) sa pedagogická dokumentácia vedie dvojazyčne, a to v štátnom jazyku a v jazyku príslušnej národnostnej menšiny. 8b) Rozsah ďalšej dokumentácie, ktorá sa nemusí viesť v štátnom jazyku v školách a školských zariadeniach, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku národnostných menšín, 8c) ustanoví všeobecne záväzný právny predpis, ktorý vydá ministerstvo kultúry po dohode s Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- (4) Učebnice a učebné texty používané vo výchovno-vzdelávacom procese v Slovenskej republike sa vydávajú v štátnom jazyku okrem učebníc a učebných textov na výučbu v jazyku národnostných menšín, etnických skupín a iných cudzích jazykov. Ich vydávanie a používanie upravujú osobitné predpisy. 9)
- (5) Ustanovenia odsekov 1, 2 a 4 sa nevzťahujú na používanie štátneho jazyka pri výučbe na vysokých školách, pri výučbe iných jazykov alebo pri výchove a vzdelávaní v inom jazyku ako štátnom jazyku 5a) ani na používanie učebníc a učebných textov pri výučbe na vysokých školách.

Práca s textom:

1. Preštylizujte pôvodný text číslo 1 do súčasnej spisovnej podoby slovenského jazyka.
2. Po prečítaní textov si vyberte dva a určte ich spoločné znaky z hľadiska témy. Napíšte spoločné a rozdielne znaky, ktoré zapíšete do tabuľky.

Text č. 1	Spoločné znaky	Text č. 3

Pracovný list 2

Keď pán učiteľ Ondrej Pevný asi pred sedemnástimi rokmi nastúpil úrad učiteľský v odľahlej dedine Konopanoch, bol preniknutý už v mnohom ohľade novými ideami. Nuž, hľa, mladý človek, nedávno vystúpivší z učiteľského ústavu, čili takzvanej preparandie!

Prišlo Ondreja. Boženíci zišli sa u richtára. Doniesli sebou tu vrece, tu širanicu — takto opatrení pustili sa dedinou. Za nimi vliekol sa hajtmán a dvaja hájníci — ťahali za sebou sánky, pravda, prázdne. Divná táto procesia šla z dom' na dom, vyberajúc od gazdov pšenicu. Vrecia plnili sa a uložili hajtmánovi na sánky. Okrem toho každý gazda dal tri poriadne polená, čo dali sa dobre káľať: tie vliekli hájníci na svojich sánkach. Keď celá dedina bola schodená, o polvečer zastali pred školou. Pšenicu zložili v pitvore, polená uložili pod cieňou do stôsa.

„Došikovali sme pšenicu na oblátky,“ oznamoval richtár učiteľovi.

Učiteľ iba teraz spamätal sa, že vo vokátore jeden bod znie: pečenie oblátok na Vianoce. Utiahol sa do svojej izby, uvažoval vec zo všetkých strán a umienil si — zrušiť i tento pozostatok stredovekého tmárstva. Ale toto nejde tak jednoducho. Tu treba už vokátor zmeniť — a vokátor meniť nemá on sám práva...

Prišiel konvent, predniesol mu svoju žiadosť s patričným odôvodnením. Ale zle pochodil: nenašlo sa jedného človeka na konvente, ktorý by bol ochotný zriecť sa vianočných oblátok.

„Čo k nám chodil, keď sa mu vokátor nepáčil!“ bolo počuť z úzadia rozhorčený hlas.

Učiteľ teda podľahol. Konventuáli boli vo vytržení. „Budeme mať oblátky!“ uspokojovali svojich domácich, znepokojených zlými chýrmi o oblátkach. „Budeme mať oblátky!“ tešili sa deti a tancovali po izbe. Učiteľ teraz už nevedel, čo si počať! Chcel oblátky zrušiť z mnohých príčin, ale najviac preto, že bol samotný, nemal ženskej pomoci v dome; bude on sám nútený viesť túto nemilú prácu. Pritom nemal pochopu, ako sa majú oblátky piecť. Ako sa robí na ne cesto, aké husté alebo riedke — vôbec, čo má to pekárne za spády. Koľko mu treba oblátok, koľko sa má pšenice zomlieť, ako oblátky zariadiť. Vôbec otázok povstalo celé more; nevedel, kde nájsť na ne odpoveď.

Prišlo Lucie. Chlapci doniesli železá a vyčistili ich. Keď nimi tam štrkali, žiactvo bolo ako vymenené. Všeobecný šumot, šepot a pohyb nastal v školských laviciach. Ba ani sám pán učiteľ nemohol udržať chladnú krv. Nechal školu školou, vbehol do kuchyne. Železá sa už hriali nad plameňom. Nesmierny zhon po celom dome. Jano Predaj naháňal huf chlapcov, ktorých mu učiteľ pridelil za pomáhačov spomedzi žiactva. V bitkách nenaháňal Napoleon tak svojich ordonancov, ako Jano Predaj týchto pomocníkov. Ale oni sa ver preto nehnevali.

Prípravy postúpili konečne tak ďaleko, že prvá oblátka zišla zo železa. Obzrel ju najprv Predaj, potom učiteľ, a konečne, chlapci, akoby to bol desiaty div sveta. Nakoniec nezostalo z nej nič.

„Treba bude múky prisypať. Oblátka je tenká, a tu radi hrubšiu.“

A chlapec, ktorého Jano postavil k ohromnému hrncu s rozrobeným cestom a dal mu do ruky habariku, musel znova roztrepávať prisýpanú múku. Pán učiteľ, keď už i tak mrkalo, rozpustil školu. Deti idúc pitvorom a čujúc praskot ohňa na školskom ohnisku a štrkot želez, zaradovali sa znovu. Oblátky pečú sa – hody sú už v kuchyni!“ hovorili si medzi sebou.

Učiteľ vstúpil do kuchyne, ktorá hemžila sa ľuďmi. Jano Predaj stál pri ohnisku s varechou v ruke. Striehol oheň, železá, chlapcov – všetko! Železá boli dve. Jedno hladké, vlastne kedysi bolo doň čosi vyryté, ale behom času zárezy stali sa na nepoznanie plytkými. Druhé, ešte nové, rytina na ňom zachovaná. Oblátka z neho niesla dva výjavy z Písma svätého: Adama a Evu v raji a Božie narodenie. Dookola nápis s menom cirkvi a rokom jej založenia.

Oblátky zo želez šli rovno pod nožnice učiteľovi, ktorý sedel pri kuchynskom stole. Robota šla pri najväčšej tichosti. Chlapci sa neopovážili šantovať. Iba Janov hlas bolo počuť, ako volal: „Ondráš, už — ukáž! Ešte je nie: tento roh prihrej. Mišo, obracaj rezko: raz, dva – raz, dva, lebo ju pripáliš a železo zhumpľuješ. No, Ondráš, už je,“ a tak sňal oblátku z Ondrášovho železa. „A lepšie stískaj! Nepečieme poplanky, ale oblátky. Ja, veď zas nie toľme – všetko cesto ti vyhučalo: mal bys' hodne ostrižkov! A ty, pecúch, richtuj oheň; Ondráš má pod železom ľadoveň — tak budeme do Troch kráľov piecť. Ľa!“ karhal pecúcha, keď ho ten slúchol a tri triesky hodil na ohnisko. „Čože kaziš náš oheň! Ukáž ten kutáč — musíš poodhrabať uhlie, poodhrňať pekne — vidíš, ako nám horí! Podúchaj – ešte lepšie! No – veď ty máš vodu v ústach: ako dúchneš, tak oheň kape!“ (upravené) (zdroj: Martin Kukučín: Vianočné oblátky. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1212/Kukucin_Vianocne-oblatky/2)

Práca s textom:

1. Napište 10 kľúčových slov poviedky Vianočné oblátky.

- a) zadanie úlohy – Napište 10 kľúčových slov poviedky Vianočné oblátky,
- b) zdôvodnenie úlohy – prečítať text s porozumením, vedieť vyhľadať postavy, vedieť, ako a prečo sa pečú oblátky na Vianoce,
- c) aký cieľ sledujeme pri každej úlohe – čítanie textu s porozumením,
- d) úroveň Bloomovej taxonómie – úlohy vyžadujúce jednotlivé myšlienkové operácie s pojmi – porozumenie,
- e) typ úlohy na čítanie s porozumením – otvorená úloha so širokou odpoveďou,
- f) proces čítania s porozumením – nájdenie a získanie informácie,
- g) predpokladaná odpoveď úlohy – učiteľ, Ondrej, pšenicu na oblátky, pečenie oblátok, Vianoce, Lucia, zrušenie oblátok, železá, výjavy z Písma, nožnice,
- h) postup vypracovania úlohy – žiaci čítajú text poviedky Vianočné oblátky a vyhľadávajú postupne kľúčové slová, ktoré úryvok textu charakterizujú.

2. Vytvorte mapu mysle na danú tému.

3. Vypíšte všetky predmety/veci, ktoré potrebovali na pečenie oblátok.

4. Argumentujte, komu a kto piekol oblátky?

5. Na základe textu opíšte zvyky na Luciu.

6. Vytvorte nadpis ukážky a použite v ňom meno hlavnej postavy vystupujúcej v ukážke.

7. Vypíšte z ukážky synonymický výraz k slovnému spojeniu „došikovali“ a „slúchol“.

8. Z ukážky textu vyplýva:

- a) učiteľ musel robiť oblátky pre deti,
- b) učiteľ nožnicami obstrihával oblátky,

- c) učiteľ čistil železá na cukrové oblátky,
- d) učiteľ piekol oblátky na Katarínu.

9. Dej ukážky sa odohráva:

- a) v kostole,
- b) v múzeu,
- c) v škole,
- d) v obchode.

10. Nakreslite, ako by vyzerala vaša oblátka.

Úloha pre učiteľa:

- Vyberte si 3 úlohy.
- Napíšte, aké sú formy vybratých úloh.
- Vysvetlite, aké úlohy by ste doplnili do pracovného listu.

Pracovný list 3

...Zamiloval som sa do Adelky, ale keby mi to Maťo nepovedal, ani by som o tom nevedel.

„Musí ti byť teplo,“ povedal. „Hreje ťa to?“

„Kde?“

„V tebe. Keď ťa hreje, si zamilovaný.“

„Ale čo?“

„Keď si na ňu spomenieš!“

„V bruchu?“

Spomenul som si, ako sa v zime v komíne zohrievali holuby, ako som ich videl z diaľky, ktorá od maľička leží medzi mojím oknom a susedovou strechou, ako bolo ráno a ako im vrany závideli. Vrany dosť často závidia.

Stromom v záhrade závidia orechy a holubom na komíne, že sa vedia zohrievať; aj mačky sa vedia, aj psy a tuším aj sliepky, iba vranám býva zima – a každému závidia. Od stredy som sa často obzeral. Predtým som sa neobzeral, až v stredu som zistil, že je dobre, keď mám medzi hlavou a plecami krk. Obzeral som sa za Adelkou.

Pri nastupovaní do autobusu som jej podal vrečko s prezuvkami, dotkli sme sa rukami, akurát bol utorok; až vtedy som zbadal, aké mám studené ruky. Maťo nič nezbadal. Išli sme zo školy – a ja som si hovoril, že studené ruky na studených sú vždy studené, ale na horúcich ešte studensšie; keby som mal takú ruku ako Adelka, nepotreboval by som na ňu rukavicu ani vrečko v kabáte. Ale to by musela byť zima. A nebola. Už dávno bol jún, najteplejší mesiac – a ja som mal studené ruky.

Od stredy som sa začal obzerať. Na komíne som videl holuby, ako sa bijú a namiesto hrkútania hudrú ako moriaky, orechy už dávno mali listy, vrany odleteli za zimou; bol som rád, že mám krk.

Maťo sa ma spýtal: „Si, alebo nie si?“



„Zamilovaný?“ Vopchal som si ruky pod tričko a skúsil, či mám teplé brucho: hrialo ako pahreba. „Asi som.“

„Máš sojky v hlave.“

Pokrčil som pleciami, potom som ich narovnal a obzrel sa za Adelkou. „Aké sojky?“

A Maťo sa spýtal: „Už si jej to povedal?“

„Nie. Čo?“

„Že si do nej zamilovaný; keď si do niekoho zamilovaný, máš sojky v hlave. Opýtaj sa, koho chceš!“

Nemal som v hlave nijaké sojky, ešte tak holuby alebo vrany, len som si spomenul na Adelkine ruky. Sojky si zabúdajú pierka za stuhami poľovníckych klobúkov.

„Myslíš, že som slepý?“

„Skús, aké mám ruky,“ povedal som.

„Musíš mať na nich zimomriavky.“

„Tuším mám.“

„Alebo husiu kožu.“

„Mám.“

Ale Maťo začal snívať: „Ja som už bol zamilovaný, koľko ráz – a čo z toho? Nič! Daj si povedať. Dostal som pár pätiiek, doma bitku – a to bolo všetko. Ani jej nič nehovor!“

Pokrčil som pleciami. Maťo ožil a začal mi radiť: „Musíš si dať zmrzlinu, ináč sa ti v bruchu spraví dierka. Od horúčavy! Uvidíš!“

(D. Dušek: *Dvere do kľúčovej dierky*. In: *Literatúra pre 9. ročník ZŠ a 4. ročník OSG*. s. 74-75)



Práca s textom:

Pri čítaní textu pracujte prostredníctvom čitateľskej stratégie Súvislosti, príčiny a dôsledky v texte (SPD). (zdroj: Bačová – Ilievová: *Využitie čitateľských stratégií vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka od žiakov po seniorov*. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: https://cdv.uniba.sk/fileadmin/cdv/UJOP/Konferencia_Slovenčina_ako_cudzi_jazyk/Slovenčina_ako_cudzi_jazyk.pdf)

Postup čitateľskej stratégie SPD

1. Náhľad pred čítaním textu:

- Prezrite celý text, ktorý máte čítať, pred tým, ako začnete čítať.
- Zamerajte sa najskôr na nadpis a podnadpisy.
- Zamerajte sa na slová, ktoré sú vytlačené hrubými písmenami.

2. Zapište si zvýraznené myšlienky z textu:

- Zapište si hlavné myšlienky a dôležité fakty z textu do svojich poznámok, aby ste si ich mohli v budúcnosti opäť preštudovať.

3. Vysvetlite význam neznámych slov zo zvýraznených myšlienok:

- Ak nepoznáte nejaké slovo, skúste si ho domyslieť prostredníctvom kontextu. Ak sa toto nepodará, vyhľadajte ho v slovníku.
- Ak si myslíte, že to je dôležité slovo, napíšte si ho do svojich poznámok s vysvetlením významu alebo na prednú stranu poznámkovej kartičky a na zadnú stranu napíšte jeho význam alebo vysvetlenie.

4. Prečítajte text.

5. Zvýraznite dôležité, kľúčové informácie z textu na základe toho, aký cieľ čítaním textu sledujete.

- NIKDY NEZVÝRAZŇUJTE VŠETKO. Princíp zvýrazňovania je založený na označení najdôležitejšej informácie. Ak si zvýrazníte všetko, nebudete schopní podchytiť najdôležitejšie, kľúčové informácie.

6. Formulujte hlavnú myšlienku textu vlastnými slovami, zapíšte si ju do poznámok a zvýraznite.

7. Preskúmajte, či medzi myšlienkami v texte existujú vzťahy:

- V priebehu čítania majte na mysli „celkovú myšlienku textu“.
- Uvedomte si, ako je konkrétna informácia, ktorú čítate, prepojená s inými informáciami týkajúcimi sa tejto témy.
- Zamyslite sa nad tým, čo ste o tejto téme už v minulosti čítali.

8. Graficky naznačte vzťahy medzi myšlienkami v texte:

- Usporiadajte kartičky na tabuľu alebo papier formátu A2. Rešpektujte vzťahy medzi myšlienkami.

Použite grafické pomôcky na zobrazenie týchto vzťahov, príčin a dôsledkov a informácie z textu zapíšte do nasledujúcej tabuľky:

	Situácia	Príčina	Dôsledok
	Čo sa udialo? z textu	Prečo? nad textom	Čo sa udialo potom? nad textom
1			
2			
3			

Pracovný list 4

Juro mi povedal, že keď pôjde babka k susede Pavlínke na kávičku, mohli by sme vyjsť na povalu. Sú tam vraj drevené truhlice plné kníh a obrázkových časopisov. A možno v tých časopisoch budú aj holé baby. Mňa teda holé baby nezaujímajú, ale vždy som chcela vedieť, čo je za úzkymi drevenými dverami. Dedko povedal, že tadiaľ vedie schodište na povalu, ale nikdy ma tam nevzal.

„Ja som už holé baby aj tak videla!“ vyťahovala som sa pred Jurom. „Kde?“ vytreštil na mňa oči.

„Na obraze! Teta Vierka mi ukázala!“

„Čo si pipi?“ čudoval sa.

„Jasnačka, že som videla. Boli tri a volali sa Venuše. Namaľoval ich jeden slávny taliansky maliar!“

„Pfff...namaľované...to nič nie je, ale také ozajstné, vyfotografované, také by si mala vidieť!“

„Je tam toho!“ hnevalo ma, že Juro je zvedavý na holé baby. Myslela som si, že ho to nezaujíma. Nuž čo, predsa je to chalan. „Keď babina odíde, pôjdeme!“ oznámil mi. Tvárila som sa ľahostajne, aby nezbadal, ako veľmi sa teším. Len čo babina vyšla z domu, Juro odomkol dvere na povalu. S vrzgotom sa otvorili a odhalili pred nami dlhé točité schodište z dreva, prudko stúpajúce nahor. Tichučko sme stúpali po schodoch a načúvali, či nás nepočul dedko.

„Ticho!“ zastavil ma Juro. Chvíľu sme stáli so zatajeným dychom. „Nič sa nedeje! Poďme ďalej!“ rozhodol. Keď sme vyšli celkom hore, do nosa nám udrela prenikavá vôňa. Nad našimi hlavami na drevenom tráme boli na šnúrach zavesené viazaničky všelijakých bylín. Na povale bolo prítmie, a tak sme museli na chvíľu zastať, aby si naše oči zvykli na šero.

Pred nami sa rozprestierala naozajstná tajomná krajina. Všade vôkol bola obrovská drevená podlaha. Vyzametaná, čistá a voňavá. Vôňa dreva sa miešala s vôňou bylín a sena. Podlaha bola tu a tam prehradená veľkými drevenými trámami a všade boli poukladané samé zaujímavé predmety. Stará petrolejka, drevená maľovaná kolíska, prútené koše rôznych veľkostí, starodávne svietniky a kukučkové hodiny. V rohu stálo veľké zrkadlo v pozlátanom ráme. Vedľa neho bol zvláštny obraz. Pozerala sa z neho krásna žena ešte z čias, keď žili grófký a baróni. Mala také smutné oči, že sa mi chvíľami zdalo, akoby plakala.

V kúte na samom konci povaly stáli tri drevené truhlice. Keď sme chceli prejsť k truhliciam, ozval sa zdola dedkov hlas: „Jurkóóó! Elenkááá! Deti, kde ste?“

„Psst!“... položil mi Juro ruku na ústa.

„Kde len môžu byť?“ ozývalo sa zdola.

„Juro, poďme späť! Dedko nás určite vyhreší, že sme sem vošli bez dovoľenia.“

Juro si nedal povedať, a tak sme sa potichu zakrádali k truhliciam. Pootvárali sme veká a vyťahovali knihy jednu po druhej. Raz našiel niečo zaujímavé Juro, raz ja. Juro objavil knižku s obrázkami pravekých jašterov a všelijakých príšer. Boli ako živé, celkom som sa začala báť, že niektorá z nich sa nebudaj vynorí z najtmavšieho kúta povaly.

„Uff, ešte že je tu so mnou Juro“, pomyslela som si a trochu sa mi uľavilo. Pod kopou kníh, na samom spodku truhlice, ležala veľká knižka v obdratom koženom obale s kovovými sponami, na ktorých boli vyryté záhadné znaky. Hneď som si spomenula, že to istotne bude tá stará knižka písaná cyrilikou,

o ktorej mi raz babička hovorila, že je ešte z čias jej starého otca. A ten ju tiež zdedil po svojom starom otcovi. Aj keď som tomu, čo v nej bolo napísané, vôbec nerozumela, niečo ma k nej priťahovalo. Schovávala som si ju pod tričko a pozrela na Jura. Mal okolo seba kopu obrázkových časopisov a pritlmeným hlasom vykrikoval: „Pozri na toto lietadlo!... Aha, to je ale auto! ... A táto mašina... to je paráda!“ Nevieť sice, čo mohlo byť na tých mašinách také parádne, ale jedno viem: Juro úplne zabudol, že prišiel hľadať obrázky nahotiniiek.

Pomaly sme sa zakrádali dolu schodmi. Juro ako prieskumník išiel prvý a striehol, či je vzduch čistý. Ja som išla po špičkách za ním. Pod tričkom som ukrývala starú knižku v koženom obale – môj vzácny talizman z krajiny POVALA. (zdroj: Ružena Smatanová: Prázdniny u starej mamy – POVALA. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://www.zones.sk/studentske-prace/basne/10966-hviezdoslavov-kubin-proza-r-smatanova-prazdniny-u-starej-mamy/>)

Práca s textom:

1. Na základe prečítaného textu Prázdniny u starej mamy zostavte charakteristiku témy textu podľa schémy metódy diamant:

Téma textu jedným slovom			
Aká je téma podľa mňa, aké má vlastnosti (prídavné mená)			
Čo téma robí, čo sa s ňou deje (slovesá)			
Zmysluplná veta vystihujúca tému – pozitívna stránka témy			
Zmysluplná veta vystihujúca tému – negatívna stránka témy			
Čo téma robí, čo sa s ňou deje (slovesá) – negatívna stránka témy			
Čo téma robí, čo sa s ňou deje (slovesá) – negatívna stránka témy			
Synonymum/metafora pre tému			

2. Vytvorte vo dvojiciach komiks na základe prečítaného textu Prázdniny u starej mamy.
3. Vytvorte vlastný príbeh alebo rozprávku na tému povala (20 – 25 viet).

Pracovný list 5

VILIAM ZÁBORSKÝ – ROZDÁVAL SLOVENČINU AKO PERLY

Výrazným spôsobom sa podieľal na vytváraní profilu prvej slovenskej divadelnej scény. Bol vynikajúci recitátor – jeden zo zakladateľov slovenského recitačného umenia. Recitoval na mnohých festivaloch ako Hviezdoslavov Kubín či Neumannove Poděbrady, ako i v rozhlase či televízii. Večerná Nedelná chvíľka poézie v jeho podaní dávala pocit pekne prežitého sviatočného dňa.



Áno, reč je o Viliamovi Záborskom. Onen zvučný kovový hlas barytonálneho zafarbenia, schopnosť melodickkej modulácie, perfektná technická príprava, napokon aj teoretické otázky javiskovej reči a fonetiky slovenčiny doviedli jeho recitačné majstrovstvo k vrcholom nášho interpretačného umenia. Jemu podobní majstri hovoreného slova sú stále veľkou vzácnosťou.

Kto to má počúvať?

Ak sme dnes presvedčení, že ovládame našu spisovnú slovenčinu – čiže materinský jazyk – na slušnej úrovni, musíme si jedným dychom priznať, že sme (ne)zdravo sebavedomí... Odhady odborníkov hovoria, že spisovný slovenský jazyk ovláda od 5 do 12 percent našej populácie, podľa daného teritória na Slovensku. V Bratislave je táto latka najvyššie, hoci paradoxne práve ona bola kedysi zmesou slovenčiny, češtiny, maďarčiny či nemčiny. No i dnes – v jednej z malých bratislavských kaviarní, prezývanej „šuflík“, sídliacej naproti VŠMU (kde sa schádzajú študenti herectva), pri jednom stole hlasne znie čosi z učiva slovenčiny... Vzápätí od susedného prichádza výzva: „Prestaň! Hučíš ako Záborský! Kto to má počúvať?!“ Čiže sme svedkami faktu, že ľubozvučná slovenčina je stále považovaná skôr za afekt, nie za dennú potrebu.

Herec, recitátor, pedagóg

Viliam Záborský bol nielen výborný herec, ale i recitátor a učiteľ jazyka. Narodil sa 9. októbra 1920 vo Vrábľoch. Jeho pedagogická činnosť súvisela s jeho celoživotným dielom v oblasti umeleckého prednesu. Vytvoril celú, dnes vlastne už klasickú recitačnú školu, založenú na istej monumentalizácii, vycibrenom deklaračnom majstrovstve, bohatom využívaní zvukových krás a osobitosti slovenčiny. Školu, spojenú najmä s našim klasickým básnickým odkazom, menovite štúrovcov a dielom P. O. Hviezdoslava. Dielo Sama Chalupku Mor Ho! zostane v jeho prednese zrejme navždy neprekonané.

Dramatický odchod

Mnohí zo starších divadelníkov majú stále v živej pamäti osudný októbrový deň v roku 1979, keď činohra Slovenského národného divadla hrala na celoštátnej divadelnej prehliadke v Ostrave Čechovovu hru Platonov. Záujem o predstavenie bol mimoriadny. Veď inscenáciu predchádzal dobrý chýr a hrali v nej mnohí z povestného slovenského výkvetu. Aj Viliam Záborský úlohu Porfirija. Toto posledné divadelné predstavenie Viliama Záborského sa však nedohrало. Priamo na javisku, v úvodných scénach predstavenia, ho postihol ťažký infarktový záchvat. Nabitým ostravským divadlom otriaslo kruté precitnutie z divadelnej ilúzie a poznania, že to, čo sa na javisku odohráva, už nepatrí do inscenačného scenára, že je to tá najskutočnejšia, krutá životná dráma človeka, umelca. Ťažká choroba ho potom odlúčila od javiska, ale nevyradila z činorodej aktivity. V roku 1980, presne po štyridsaťročnej činnosti,

z materského Slovenského národného divadla odišiel, ale s nezmenšenou intenzitou pokračovala jeho pedagogická činnosť na Divadelnej fakulte VŠMU v Bratislave, kde bol dlhoročným pedagógom javiskovej reči a v rokoch 1966 – 1972 aj dekanom.

V povedomí mnohých generácií

Jednako zostal v povedomí predovšetkým ako herec. Od lyrických mladíkov postupne prechádzal k zložitejším postavám zreých a potom aj starších mužov. Galériu majestátnych, monumentálnych vládarských postáv zakladal na bravúrnem využívaní charakterizačných možností slova a javiskovej reči. Záborského repertoár však výdatne obohacovali kreácie zväčša negatívnych dramatických hrdinov, vychádzajúcich z pôsobivého rozkrývania vnútornej psychologickéj zložitosti charakteru. Najmä tie ukazovali priestory a rozmery Záborského úspešných tvorivých hľadání. Vytváral ich v pozoruhodných inscenáciách režisérovi J. Budského a T. Rakovského, ktoré ho upozorňovali na mladú slovenskú divadelnú kultúru a dvíhali ju na európsku úroveň. To však platí aj o spolupráci s významným režisérom J. Jamnickým v Záborského hereckých zážitkoch. S postupujúcou dôraznosťou si vydobýjal významný post v generácii, ktorá zakladateľské dielo našich divadelných profesionálov bohato rozvinula, a priam zázračne skultivovala. Záborský toto poslanie naplňal najmä dôrazom na javiskové slovo, na rozvinutie všestrannej kultúry javiskovej slovenčiny. Jeho odchod v roku 1982, v nedovŕšených šesťdesiatich dvoch rokoch, sme pociťovali ako predčasný. Jednako však všetko nasvedčovalo, že životné dielo človeka – umelca sa nielen uzatvorilo, ale aj bohato a plodne naplnilo. (upravené) (zdroj: Jozef Bytčánek: Viliam Záborský – rozdával slovenčinu ako perly. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.nasenvinky.sk/viliam-zaborsky-rozdaval-slovincinu-ako-perly-6906#.VA6vhWPvaYQ>)

Úloha

1. Záborský stvárnil mnohé divadelné a filmové postavy. Najvýznamnejšou filmovou postavou bola postava rozprávača deja v Ežovi Vlkolinskom či Hájnikovej žene. Rozhodnite, ktoré slová sú napísané pravopisne správne, a podľa toho vyberte písmeno v stĺpcoch. Riešením získate meno rozprávača.

ÁNO	NIE	
V	H	krištáľový luster
V	A	Ulica slobody
J	I	starobilý hrad
A	E	odbýjali hodiny
Z	N	vianočné sviatky
D	S	naši známi
K	O	Popradské Pleso
S	Ý	Dom v stráni
S	L	výnimoční brat
A	T	terchovský Jánošík
V	A	milí Revúčania

Prácu s týmto zaujímavým textom môžeme realizovať prostredníctvom pracovných listov, v ktorých vytvoríme úlohy na porozumenie textu či budeme pracovať prostredníctvom rôznych čitateľských stratégií. Vytvorte 5 úloh na základe rôznych úrovní Bloomovej taxonómie.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAČOVÁ, D. a Z. ILIEVOVÁ, 2015. *Využitie čitateľských stratégií vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka od žiakov po seniorov* [online]. [cit. 2018-02-10]. ISBN 978-80-223-3983-4. Dostupné z: https://cdv.uniba.sk/fileadmin/cdv/UJOP/Konferencia_Slovincina_ako_cudzi_jazyk/Slovincina_ako_cudzi_jazyk.pdf
- BYTČÁNEK, J. *Viliam Záborský – rozdával slovenčinu ako perly* [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.nasenovinky.sk/viliam-zaborsky-rozdaval-slovincinu-ako-perly-6906#.VA6vhWPvaYQ>
- GAVORA, P. a kol., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Príručka pre učiteľa. Nitra: Enigma, 185 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- ĎURÍČKOVÁ, M., 1980. *Danka a Janka*. Bratislava: Mladé letá.
- ĎURÍČKOVÁ, M., 2011. *Martuška a somárik*. In: *Čítanka pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: AITEC. ISBN 978-80-89375-78-3.
- HEVIER, D., 2013. *Nám sa ešte nechce spať. Buvirozprávky*. Bratislava: Buvík. ISBN 978-80-8124-043-0.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. a A. RÚT, 2012. *Čo majú spoločné pytón a mačka?* In: *Slovenský jazyk pre 3. ročník ZŠ*. Bratislava: Aitec. ISBN 9788081460272.
- KUKUČÍN, M. *Vianočné oblátky* [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1212/Kukucin_Vianocne-oblatky/2
- Ohlas Slovenskej národnej rady vyzývajúcej k utváraniu miestnych slovenských národných rád a gárd. 1998. In: *Dokumenty slovenskej národnej identity a štátnosti II*. Bratislava: Národné literárne centrum, s. 42. ISBN 80-88878-48-9.
- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 8089018645.
- Živý bič a Hrdinovia. 2009. In: *Prvá svetová vojna* [online]. [cit. 2018-01-10]. Dostupné z: <https://www.zones.sk/studentske-prace/literatura/2115-prva-svetova-vojna-v-slovenskej-literature/>
- SMATANOVÁ, R. *Prázdniny u starej mamy – Povala* [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://www.zones.sk/studentske-prace/basne/10966-hviezdoslavov-kubin-proza-r-smatanova-prazdniny-u-starej-mamy/>
- SUCHOŽOVÁ, E., 2010. *Využitie pracovných listov v globálnom rozvojom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 9788080523497.
- Zákon o mimoriadnych opatreniach na Slovensku. Praha 10. decembra 1918. In: *Dokumenty slovenskej národnej identity a štátnosti II*. Bratislava, 1998. Národné literárne centrum, s. 68. ISBN 80-88878-48-9.
- Zákon NR SR 270/1995 Z. z. z 15. novembra 1995 o štátnom jazyku Slovenskej republiky.*
- ZELINA, M. a L. ALBERTY, 2011. *Metodika tvorby učebných zdrojov pre žiakov v celodennom výchovnom systéme na základných školách* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: http://eduk.mpc-edu.sk/stahovanie/Metodika_Zelina_Alberty.pdf.
- ZORMANNOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 9788024745909.
- ŽÁČOK, SCHLARMANNOVÁ, 2006. *Metodika tvorby pracovných listov pre základnú školu*. In: *Časopis pro učitele základní školy*. Roč. 130, č. 2, s. 23-26.

Obrázky

Martuška a somárik. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://www.aitec.sk/produkt-preview-ng/pracovny-zosit-k-ucebnici-citanka-pre-2-rocnik-zs-6#flipbook/page-16>

Vodník. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.i-creative.cz/2012/07/11/vodnik-hastrman/>

Obal knihy Živý bič. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/zivy-bic-ii-353288>

Knihá Hrdinovia. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: http://antikvariat-vialibris.sk/index.php?route=product/product&product_id=5303

Kľúčová dierka. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.modry-animag.eu/hypmerky/>

Srdce. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://fatym.com/view.php?nazevclanku=modlitba-o-dokonalost&cislocclanku=2010060062>

Viliam Záborský. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://nasenovinky.sk/article/6719/viliam-zaborsky-rozdaval-slovincinu-ako-perly>

Kontakt:

PaedDr. Olga Nestorová

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Bratislava

Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava

olga.nestorova@mpc-edu.sk

PaedDr. Mária Onušková

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Bratislava

Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava

maria.onuskova@mpc-edu.sk

Slovenčina pútavo a hravo za hranicami Slovenska

Slávka Džačovská, Ľubomír Molitoris

Anotácia

Príspevok je zameraný na prezentáciu skúseností s výučbou slovenského jazyka v rámci činností Spolku Slovákov v Poľsku v rámci kontextu súčasných spoločensko-kultúrnych súvislostí i cez prizmu historického vývoja etablovania sa slovenčiny ako vyučovacieho jazyka v zahraničí medzi našimi krajinami.

Annotation

The contribution is aimed at presenting the experience of Slovak language teaching in the activities of the Slovak Association in Poland within the context of contemporary socio-cultural contexts and through the historical development of the establishment of Slovak as a language of instruction abroad among our compatriots.

Kľúčové slová: slovenský jazyk, Spolok Slovákov v Poľsku, edukácia zážitková a atraktívna.

Keywords: Slovak language, Slovaks in Poland, experiential and attractive education

Slovenčina je súčasťou edukácie na základných a stredných školách aj za hranicami Slovenska. Spolok Slovákov v Poľsku sa aktívne angažuje v oblasti vzdelávania v slovenskom jazyku. Okrem poznávacích a letných pobytov, súťaží a vydavateľskej činnosti organizuje aj vzdelávanie učiteľov slovenského jazyka, pozývajúc lektorov zo Slovenska. Metodicko-pedagogické centrum dostalo príležitosť stať sa súčasťou tohto procesu, a tak sa minulý aj tento školský rok zapojilo do vzdelávania učiteľov slovenského jazyka z Poľska a Ukrajiny v rámci odborného seminára v Novej Belej. V čase, keď sa v školách slovenčina dostáva na okraj pozornosti, je príprava interaktívnych cvičení a prezentácií, aj s využitím moderných technológií, na vyučovanie slovenského jazyka významným obohatením a spestrením. Žiaci tak vidia, že slovenčina nie je len o gramatických javoch, rozličných textoch, ale môže byť aj pútavá, uvoľnená, hravá. Umožní to zvýšiť záujem žiakov o vyučovanie slovenského jazyka, tiež ľahšie pochopenie jazykových javov, no hlavne rozširujú sa možnosti na ich aktívnu komunikáciu v slovenčine. Vytvára sa tak priestor na zachovanie kontinuity edukácie slovenského jazyka v súčasnom kultúrno-spoločenskom kontexte aj mimo územia Slovenska.

V školskom roku 2017/18, ako to prezentuje kultúrno-spoločenský časopis *Život* na svojich stránkach, sa slovenčinu bude učiť 257 žiakov, z toho na základných školách 187 žiakov, na gymnáziách 45 žiakov a na lýceu 25 študentov (*Život*, s. 6). Nový školský rok priniesol vo vyučovaní slovenčiny nielen zmeny – zníženie počtu žiakov, ale najmä zmeny spojené s reformou školstva v Poľsku – zánik gymnázií

a zvyšovanie počtu ročníkov na základných a stredných školách. Toto naši krajanovia vnímajú ako možný limit vyučovania slovenčiny.

Portál Spolku Slovákov v Poľsku uvádza medzi základnými informáciami o etablovaní sa našich krajanov na tomto území, že Slováci v Poľsku sú komunitou, ktorá žije azda najbližšie k svojej domovskej krajine. Táto skutočnosť vyplýva z toho, že na rozdiel od väčšiny spoločenstiev Slovákov žijúcich v zahraničí, nevznikla masovou migráciou obyvateľstva, ale ako dôsledok územných zmien po skončení prvej svetovej vojny, keď 28. júla 1920 rozhodnutím Veľvyslaneckej rady mierovej konferencie v Paríži pripadlo 27 obcí severného Spiša a hornej Oravy, obývaných z veľkej časti slovenským obyvateľstvom, Poľsku. Išlo o spišské obce: Čierna Hora, Durštín, Fridman s osadou Falštín, Jurgov, Kacvín, Krempachy, Lapšanka, Nedeca, Nižné Lapše, Nová Belá, Repiská, Tribš, Vyšné Lapše a oravské obce: Bukovina-Podskalie, Harkabúz, Chyžné, Jablonka, Nižná Lipnica, Nižná Zubrica, Orávka, Pekelník, Podvľk, Srnie, Vyšná Lipnica, Vyšná Zubrica, Suchá Hora a Hladovka (posledné dve menované boli v roku 1924 vrátené vtedajšiemu Československu). Tu žijúci Slováci boli v tomto období poľskou stranou považovaní za „neuvedomelých Poliakov“. Nemali tak možnosť národnostne sa rozvíjať a akékoľvek proslovenské prejavy boli perzekvované, pričom mali neraz pre ich nositeľov tragickú dohru. Situácia sa zmenila až v roku 1939, keď boli vyššie spomínané obce pripojené k prvej Slovenskej republike. Po skončení vojny, v máji 1945, však boli opätovne včlenené do Poľska, ktorého súčasťou sú dodnes. Práve autochtónni obyvatelia týchto obcí položili po skončení druhej svetovej vojny, keď to umožnila spoločensko-politická situácia, základy slovenského národného života v Poľsku. Na základe ustanovení dodatkového protokolu československo-poľskej zmluvy o priateľstve a vzájomnej pomoci z marca 1947 bolo v spišských a oravských obciach sčasti obnovené slovenské školstvo a založená prvá spolková organizácia *Spolok Čechov a Slovákov* (1949 – 1957). Na jej fungovanie neskôr kontinuálne nadviazali: *Kultúrno-sociálna spoločnosť Čechov a Slovákov* (1957 – 1960), *Kultúrna Československá spoločnosť v Poľsku* (1961 – 1967), *Kultúrna spoločnosť Čechov a Slovákov v Poľsku* (1967 – 1985), *Kultúrno-sociálna spoločnosť Čechov a Slovákov v Poľsku* (1985 – 1996) a *Spolok Slovákov v Poľsku* (ďalej SSP), ktorý bol zaregistrovaný 6. marca 1996, pričom funguje ako jediná strešná organizácia slovenskej komunity v Poľsku dodnes. Základnou organizačnou jednotkou SSP sú miestne skupiny, ktoré boli založené v obciach, kde žijú Slováci. V súčasnosti ich je celkovo 33, z toho 16 na Spiši, 15 na Orave, 1 v Sliezsku v Mikołowe a 1 v Malopolsku v Krakove, kde sa nachádza aj sídlo ústredných orgánov.

Spolok Slovákov v Poľsku sa aktívne angažuje aj v oblasti vzdelávania v slovenskom jazyku, ktoré momentálne prebieha v siedmich základných školách v Jurgove, Kacvine, Krempachoch, Novej Belej, Nedeci, Podvľku a vo Vyšných Lapšoch, na troch gymnáziách v Krempachoch, Nižných Lapšoch a Podvľku i na lýceu v Jablonke. Pre žiakov učiacich sa slovenský jazyk organizuje SSP v spolupráci s Úradom pre Slovákov žijúcich v zahraničí poznávacie výlety na Slovensko, letné jazykové tábory na Slovensku, školy v prírode na Slovensku, Krajanskú univerzitu na Slovensku a podobne. Redakcia časopisu *Život* pripravuje vedomostnú súťaž *Poznaj Slovensko – vlast' svojich predkov*, výtvarnú súťaž *Ludwika Korkoša*, recitačnú súťaž *v prednese slovenskej poézie a prózy Františka Kolkoviča* a v spolupráci s konzulátom v Krakove prebieha v časopise *Život* každý mesiac *Veľká rodinná súťaž o Slovensku a Slovákoch*.

V sídle SSP v Krakove sa každoročne uskutočňujú tiež dvojsemestrálne kurzy slovenského jazyka, ktoré sa stretávajú s pomerne veľkým záujmom poľskej verejnosti.

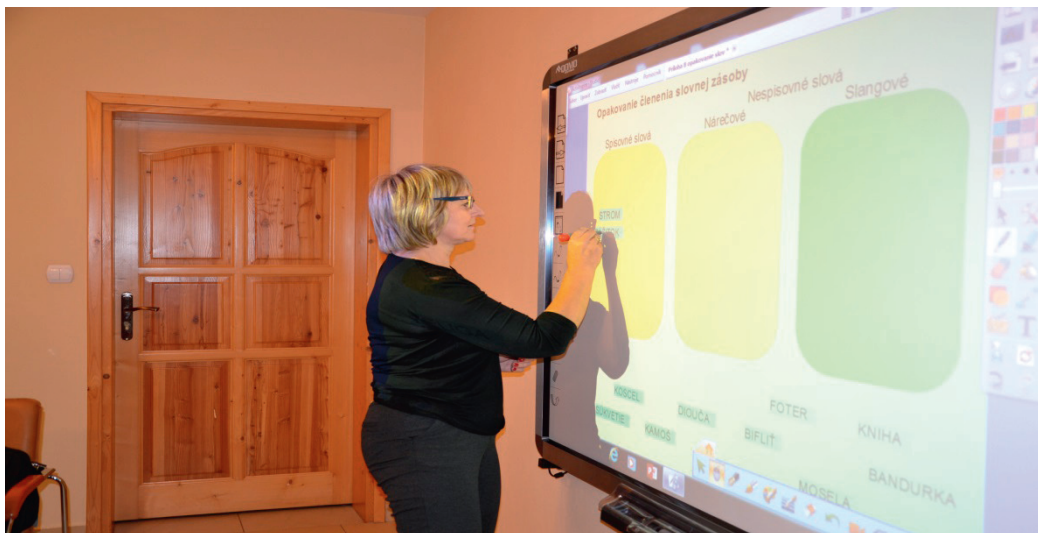
Pre učiteľov slovenského jazyka sa každoročne pripravuje vzdelávanie v podobe odborných vzdelávacích seminárov, ktorých lektormi bývajú pedagógovia zo Slovenska. Okrem Spolku Slovákov v Poľsku ho zastrešuje MŠVVaŠ SR. Obsahovo sa vzdelávanie prispôsobuje potrebám deklarovaným priamo učiteľmi na krajanských stretnutiach.

Metodicko-pedagogické centrum sa minulý aj tento školský rok zapojilo do vzdelávania v podobe odborných vzdelávacích seminárov, ktoré pre učiteľov slovenčiny z Poľska a z Ukrajiny viedli ako lektorky PaedDr. Slávka Džáčovská, PhD., MBA, z RP MPC v Prešove a Mgr. Ana Hekkelová zo ZŠ v Chminianskej Novej Vsi.

V budove Centra slovenskej kultúry v Novej Belej pod správou podpredsedu SSP Jozefa Majerčaka a záštitou MŠVVaŠ SR, za aktívnej účasti generálneho tajomníka PhDr. Ľ. Molitorisa, PhD., a jeho manželky PhDr. Milice Majerikovej-Molitoris, PhD., sa 20. – 22. 10. 2016 uskutočnil odborný seminár „Využitie multimediálnych tabúl na hodinách slovenského jazyka a možnosti využitia multimediálnych programov vo vyučovaní slovenského jazyka“. Obsahovo bol zameraný na implementáciu multimédií do edukácie slovenského jazyka s cieľom jednak prezentovať rozličné možnosti overených odborných a pedagogických skúseností lektoriek, jednak naučiť účastníkov efektívne pracovať v digitálnom priestore so zreteľom zvýšiť úroveň ich zručností. Výsledkom, ktorý všetkých potešil, boli nielen spoločne vytvorené edukačné aktivity, ale aj prezentácia vytvorených didaktických testov s využitím možností digitálneho priestoru.



Obr. 1 Kde sme a kam ideme? SWOT analýza



Obr. 2 Práca s interaktívnou tabuľou



Obr. 3 Papier aj počítač nám pomáhajú učiť sa

„Vyučovanie slovenského jazyka hravými formami ako podpora udržiavania národného povedomia Slovákov žijúcich v zahraničí“ bol názov odborného vzdelávacieho seminára konaného 30. 11. – 2. 12. 2017 v tých istých priestoroch spolkového domu. Účastníci si mali možnosť vyskúšať v zážitkovej podobe vedenú edukáciu a následne v rámci pedagogických reflexií evalvovať získané skúsenosti a komparovať ich so skúsenosťami lektoriek. V rámci kohézie odbornosti a zážitkovosti boli pre lektorky veľmi prínosné práve postrehy zúčastnených učiteľov.

Edukácia v zážitkovej podobe má pre nich významný potenciál zvyšovania úrovne samotného vyučovania slovenčiny, ale aj zvyšovanie atraktívnosti slovenčiny ako komunikačného nástroja. Potešujúcim bolo pre lektorky konštatovanie učiteľov, ktorí pri spätnej väzbe k aktivitám zo vzdelávania v predchádzajúcom roku uviedli, že ich dokázali použiť, a tiež sa pochválili aj so žiackymi výstupmi.



Obr. 4 Skupinová práca nás baví



Obr. 5 Rozprávka v priestore



Obr. 6 Smiech je tiež súčasťou vyučovania slovenčiny

Vzdelávanie učiteľov slovenčiny v takejto podobe má tak významný prínos nielen pre samotných edukátorov a ich žiakov, no aj celkovo v rámci dimenzie zachovania slovenčiny ako jazyka predkov, ktorý má šancu ostať živým komunikačným nástrojom. Vidíme tu ale výraznú potrebu intervencie zmien, a to v oblasti vzdelávania učiteľov slovenského jazyka, no i v oblasti používaných edukačných materiálov, ktorých kvantita i kvalita vzbudzuje otázky efektívnosti a efektivity ich používania, pretože väčšie z dnes existujúcich už vykazujú potrebu výraznej korekcie, na čo upozorňovali nielen zúčastnení učitelia, ale i zástupcovia Spolku Slovákov v Poľsku. Je to teda priestor možnej budúcej spolupráce učiteľov slovenčiny zo Slovenska a z Poľska s cieľom kohézie jazykovej teórie, praxe a reálneho života našich krajanov za hranicami Slovenska v rámci zachovania jazyka a kultúry ako dedičstva predkov pre budúce generácie ako jednej z mnohých podôb propagujúcich lásku k rodnej reči, k slovenčine.



Obr. 7 Spoločne k nášmu cieľu

Zoznam bibliografických odkazov

LUHA, P., 2017. Slovenčina na spišských a oravských školách v roku 2017/18. In: *Život*. PL, 10, s. 6. ISSN 0514-0188.

Spolok Slovákov v Poľsku. [cit. 21-01-2018]. Dostupné z: <http://www.slovenskykalendar.com/spolok-slovakov-v-polsku-stresna-organizacia-slovenskej-komunity/>

Kontakt:

PaedDr. Slávka Džáčovská, PhD., MBA

Metodicko-pedagogické centrum

Regionálne pracovisko Prešov

T. Ševčenkova 11, 080 20 Prešov

slavka.dzacovska@mpc-edu.sk

PhDr. Ľubomír Molitoris, PhD.

Spolok Slovákov v Poľsku

Towarzystwo Słowaków w Polsce

ul. św. Filipa 7

31-150 Kraków

e-mail: zg@tsp.org.pl

ISBN 978-80-565-1435-1